

IVONETE DA SILVA

**MICRORRESISTÊNCIA NO COTIDIANO DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DOCENTE NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM
SERVIÇO SOCIAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Serviço Social, da Pontifícia universidade Católica de São Paulo,
como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em
Serviço Social, sob a orientação da
Prof.^a Dr.^a Maria Lucia Rodrigues

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
Programa de Pós-Graduação em Serviço Social /
Doutorado
São Paulo – 2018

IVONETE DA SILVA



**MICRORRESISTÊNCIA NO COTIDIANO DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DOCENTE NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM
SERVIÇO SOCIAL**



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
Programa de Pós-Graduação em Serviço Social/Doutorado

São Paulo – 2018

Dedico esta tese a todos os professores, em especial às professoras Dandara e Maria Quitéria e à professora orientadora Maria Lucia Rodrigues, que gentilmente se dispuseram a compartilhar seus saberes e incertezas do ser docente assim como sonhos e comprometerimentos, permitindo-me também derrubar paredes.

Os custos desta Pesquisa foram cobertos por bolsa integral recebida da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio do Programa de Suporte à Pós-graduação de Instituição de Ensino Particular (PROSUP)

AGRADECIMENTOS

À professora e orientadora Dr^a Maria Lucia Rodrigues pela sabedoria e paciência no processo de construção e reconstrução em torno do objeto deste estudo, instigando de forma silenciosa meu olhar para uma busca crescente e permanente em torno do cotidiano da prática pedagógica docente enquanto sujeito singular.

Aos companheiros (as) do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Complexidade, Ensino e Questões Metodológicas em Serviço Social - NEMESS.

As/aos companheiras/os da Universidade Camilo Castelo Branco – UNICASTELO, atualmente Universidade Brasil e da Anhanguera Educacional.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

À minha família que na ausência se fez presente o tempo todo.

“Se caminhamos para o infinitamente grande,
chegaremos ao infinitamente pequeno e vice-versa.

Esta é a minha filosofia.

Uma coisa não pode existir sem a outra.

Eu devo a minha existência à existência do outro.

A negação do outro é a negação da minha própria existência.

Chame esse outro como quiser: DEUS OU NATUREZA.

A decisão é de cada um, mas a grande verdade é
a existência do outro que confirma a minha existência”.

Prof. Manoel Carlos

(Demitido em junho/2017 de uma IESRP/SP)

BANCA EXAMINADORA

PERGUNTAS DE UM TRABALHADOR QUE LÊ

Quem construiu a Tebas de sete portas?
Nos livros estão nomes de reis:
arrastaram eles os blocos de pedra?
E a Babilônia várias vezes destruída,
quem a reconstruiu tantas vezes?
Em que casas da Lima dourada moravam os construtores?
Para onde foram os pedreiros, na noite em que
a Muralha da China ficou pronta?
A grande Roma está cheia de arcos do triunfo:
quem os ergueu?
Sobre quem triunfaram os Césares?
A decantada Bizâncio
tinha somente palácios para os seus habitantes?
Mesmo na lendária Atlântida
os que se afogavam
gritaram por seus escravos.
na noite em que o mar a tragou?
O jovem Alexandre conquistou a Índia sozinho?
César bateu os gauleses.
Não levava sequer um cozinheiro?
Filipe da Espanha chorou,
quando sua Armada naufragou.
Ninguém mais chorou?
Frederico II venceu a Guerra dos Sete Anos.
Quem venceu além dele?
Cada página uma vitória.
Quem cozinhava o banquete?
A cada dez anos um grande Homem.
Quem pagava a conta?
Tantas histórias.
Tantas questões.

Bertolt Brecht (Augsburg, 10 de fevereiro de 1898 — Berlim, 14 de agosto de 1956) foi um influente dramaturgo, poeta e encenador alemão do século XX.

RESUMO

Nesta tese, partimos do pressuposto de que as *microrresistências cotidianas*, termo forjado a partir do pensamento de Michel de Certeau (2013), constitui-se em perspectiva capaz de permitir, perceber e captar o que se passa nos espaços sociais e institucionais através de táticas silenciosas e sutis que atuam sobre o sistema dominante, interferindo fortemente sobre seus próprios objetivos ou propósitos. Sugere o autor “jogar o jogo” através da astúcia para, por dentro da ordem instituída, produzir a própria resistência e as pequenas e grandes transformações. Trata-se de uma ação política e de competência a qual balizaremos nossa argumentação sobre o objeto desta pesquisa: *o cotidiano da prática pedagogia do docente nas Instituições de Ensino Superior da Rede Privada na cidade de São Paulo – IES-RP/SP*. Nossa intenção consiste em analisar as táticas utilizadas por docentes inseridos em 02 IES-RP/SP, identificadas ativas no Ministério de Educação e Cultura – MEC entre maio de 2015 a fevereiro de 2016; identificar o docente como sujeitos determinantes que metaforizam a ordem dominante, transformando e materializando, ainda que numa independência relativa, seu compromisso com uma formação de qualidade, reiterando o projeto da profissão em oposição a ideia mercadológica de educação. Como sujeitos desta pesquisa, entrevistamos professores assistentes sociais que exercem a prática pedagógica docente em IES/RP-SP, com cursos presenciais de Graduação em Serviço Social. Como abordagem metodológica optamos pela perspectiva multidimensional apresentada por Morin (2013), construindo o caminho do método no processo de desenvolvimento da pesquisa, articulando diferentes conhecimentos correlatos ao objeto de estudo como, por exemplo, a Micro-História, apresentada por Barros (2013). Dentre os resultados, foi possível identificar nas narrativas dos docentes axiomas de continuidade, resistências, oposições, interações, fruição, criatividade no diagrama das trocas culturais em um movimento hologramático e recursivo, conferindo aos espaços anônimos novas formas de resistência, reveladas assim, nas microrresistências.

Palavras chave: microrresistências; prática pedagógica docente; IES rede privada; cotidiano; sujeito singular

ABSTRACT

In this thesis, we start from the assumption that daily micro-resistance, a term forged from the thinking of Michel de Certeau (2013), is a perspective capable of allowing, perceiving and capturing what is happening in social and institutional spaces through tactics silent and subtle ones that act on the dominant system, interfering heavily on their own goals or purposes. It suggests that the author "play the game" through cunning to, within the established order, produce his own resistance and small and great transformations. It is a political action and competence that we will base our argument on the object of this research: the daily practice of teaching pedagogy in the Institutions of Higher Education of the Private Network in the city of São Paulo - IES-RP / SP. Our intention is to analyze the tactics used by teachers inserted in 02 IES-RP / SP, identified active in the Ministry of Education and Culture - MEC between May 2015 and February 2016; to identify the teacher as determining subjects that metaphorize the dominant order, transforming and materializing, albeit in relative independence, their commitment to a quality education, reiterating the project of the profession in opposition to the marketing idea of education. As subjects of this research, we interviewed social assistant teachers who carry out the pedagogical teaching practice at IES / RP-SP, with on-site courses of Undergraduate Social Work. As a methodological approach, we opted for the multidimensional perspective presented by Morin (2013), constructing the method path in the research development process, articulating different correlated knowledge to the object of study, such as Microhistory, presented by Barros (2013) . Among the results, it was possible to identify in the teachers' narratives axioms of continuity, resistances, oppositions, interactions, fruition, creativity in the diagram of cultural exchanges in a hologramatic and recursive movement, conferring to the anonymous spaces new forms of resistance, thus revealed, in the microresistences.

Keywords: micro-resistance; Pedagogical teaching practice; IES private network; daily; Singular subject.

LISTA DE ABREVIATURAS

ABEPSS	-	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ANPED	-	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	-	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de pessoal de Ensino Superior
CEFESS	-	Conselho Federal de Serviço Social
CPC	-	Conceito Preliminar de Curso
CRESS	-	Conselho Regional de Serviço Social
e-mec	-	Sistema de informatizado do Ministérios de Educação e Cultura
ENAD	-	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FIES	-	Fundo de Financiamento Estudantil
IES-RP	-	Instituição de Ensino da Rede Privada
IES-RP/SP	-	Instituição de Ensino Superior da Rede Privada da cidade de São Paulo
IGC	-	Índice Geral de Cursos
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
MEC	-	Ministério da Educação e Cultura
PCNEM	-	Parâmetros Curriculares do Ensino Médio
PROUNI	-	Programa Universidade Para Todos
PUC/SP	-	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SBDC	-	Sistema Brasileiro de Defesa da Concorrência
SciELO	-	Scientific Electronic Library
Sinaes	-	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Linha mediana de tendência da diferença da evolução de matrículas (presencial e a distância) no Brasil entre 2001-2010.....	44
Gráfico 2 - Evolução do Número de Matrículas (presencial e a distância) por Categoria Administrativa – Brasil/2001-2010.....	44
Gráfico 3 - Tendência de IESs públicas e da rede privada na relação entre Brasil, Estado de São Paulo e a cidade de São Paulo conforme dados levantados no site do e-mec entre os períodos de 2015 e 2016. (Última revisão realizada em 03/11/2016).....	45
Gráfico 4 - Comparativo de IES por região brasileira com curso de Serviço Social Presencial (pública privada)	47
Gráfico 5 - Comparativo da quantidade de IES no Estado de São Paulo independentemente de ser pública ou privada.....	48
Gráfico 6 - Comparativo quantitativo em relação às produções de doutorado e mestrado entre 2000 a 2015 - Serviço Social/PUCSP.....	63
Gráfico 7 - Descritores extraídos de 11 dissertações de mestrado e 13 teses de doutorado no banco de dados da biblioteca da PUCSP entre janeiro/2000 a junho/2015	64
Gráfico 8 - Concentração de cursos por BAIRRO E região da cidade de São Paulo.....	65
Gráfico 9 - Relação de IESRP/SP (15) com percentual de cursos de Serviço Social (25) por IESRP e a soma total de alunos autorizados pelo E-Mec (4.400) na cidade de SP.....	67
Gráfico 10 - Evolução cronológica do 1º ato regulatório da IES-RP/SP e início do curso de Serviço Social presencial na cidade de SP	67
Gráfico 11 - Comparativo da nota do ENAD com o conceito preliminar do curso - CPC.....	68

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Mapa comparativo IPVS/2010 por região da cidade de São Paulo.	66
Ilustração 2 - Diagrama da Cultura das trocas e/ou Recursividade do inter- conhecimento e inter-reconhecimento	92
Ilustração 3 - Diagrama da hipercomplexidade da ressignificação na relação sujeito-espaco-história	97
Ilustração 4 - Nuvem de palavras – Dissertações e teses (24) cujos objetos de estudo referem-se à educação e formação defendidos no Programa de Pós- Graduação em Serviço Social - jan/2000 a junho/2015.....	121
Ilustração 5 - Nuvem de palavras – Dissertações e teses (06) com proximidade ao tema 'prática pedagógica docente' dos trabalhos defendidos no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social - jan/2000 a junho/2015.....	124

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Holograma das implicações/distinções e conjunções do IDH e PIB per capita do bairro Campo Limpo/região Sul/SP e cidade do Catolé do Rocha/Paraíba..... 61

Quadro 2 - Perfil docente quando a variável é gênero entre período de 2006-2012/FLACO Brasil, 2014 62

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução do Número de Matrículas (presencial e a distância) por Categoria Administrativa – Brasil/2001-2010..... 43

Tabela 2 - Fotografia das IES/CSS (pública/privada) com curso de Serviço Social presencial no Brasil: relação estados/municípios 46

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
JUSTIFICATIVA: O PROBLEMA E SEU CONTEXTO	26
Objetivos.....	49
Objetivos Específicos.....	49
Cap. I - TRILHA METODOLÓGICA: do disciplinar ao pensamento complexo..	53
1.1 Tipo de pesquisa e delineamento.....	57
1.2 Sujeitos da pesquisa e Coleta de dados	58
1.2.1 1ª Fase – Retomada da identificação, problematização e justificativa do objeto	58
1.2.2 2ª fase – Levantamento no banco de dados da biblioteca digital da PUC/SP das dissertações e teses (gráfico 01) que mantêm relação com o tema	63
1.2.3 3ª fase – Elaboração de gráficos para sistematização do levantamento de dados no e-MEC de IES com cursos de Serviço Social na modalidade presencial, identificados entre 2015	64
1.2.4 4ª. fase - Instrumentais e Técnicas para coleta dos dados	71
1.2.5 5ª fase - Análise da coleta dos dados.....	71
CAPÍTULO II - MICRORRESISTÊNCIA E HISTÓRIA DO SUJEITO através da Micro e Macro-História	73
2.1 Certeau e as microrresistências entre a cultura do poder e os sistemas de representações sociais e institucionais	73
2.1.a. Certeau e a pesquisa da vida cotidiana dos sujeitos ordinários	78
2.1.b. Certeau e o Movimento Browniano: entre relações de poder, sistemas de representações e tensões cotidiana	79
2.1.c Certeau: lutas e resistência dos sujeitos ordinários	84
2.2 O CAMPO DA HISTÓRIA: a Micro e Macro-História como possibilidade no estudo das práticas cotidianas dos sujeitos ordinários	92
Capítulo III - NARRATIVAS DOCENTES NA DIALÓGICA DO COTIDIANO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTES: microrresistências no tripé – IESRP/docência/ Serviço Social na sociedade do capital	96

1.1 A performance das implicações e distinções: no relato das docentes sobre a cultura das trocas dos sistemas de representação dos espaços sociais da profissão, institucional (IES-RP e MEC) na sociedade do capital	101
3.1.a No âmbito da política de educação superior da rede privada na cidade de São Paulo	103
3.1.b. No âmbito da profissão do Serviço Social.....	113
Capítulo IV - DERRUBANDO PAREDES: uma ciência tática na arte da cultura das trocas no fazer cotidiano da prática pedagógica docente	125
4.1.O jogo do discurso docente na relação com a gestão empresarial da IESRP/SP e repercussões no Serviço Social.....	126
4.2.Derrubar paredes na conjunção de saber com docentes de outras áreas	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS: a sala da aula para além das quatro paredes ...	142
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	145
Anexos	
Anexo 1	157
Anexo 2	164
Anexo 3	168
Anexo 4	171

INTRODUÇÃO

Antes de tudo, vamos recordar o seguinte princípio: o objeto de estudo metamorfoseia-se segundo o tipo de visão a ele dirigida.

(MORIN, Edgar¹)

Ao longo dos anos², fomos identificando divergências no discurso entre os professores tanto nos espaços de debates coletivos da profissão do Serviço Social, quanto nas diversas reuniões de supervisão de estágio das quais participamos na condição de supervisora acadêmica. Estas reuniões eram promovidas pelo Conselho Regional de Serviço Social – CRESS/9º Região/SP e da ABEPSS³ entre 2011 e 2012. Em todos esses espaços, era recorrente a problemática sobre o pouco envolvimento dos profissionais nas demandas coletivas. Segundo o discurso dos profissionais, uma parte centralizava sua atuação nas demandas internas das instituições, com a tendência à atomização no campo das políticas sociais. Como consequência, constatava-se a fragilização na concretização do projeto profissional do Serviço Social.

As reflexões tinham e têm como suporte teórico e ideológico a ontologia do ser social conforme assegura o Código de Ética do/a assistente social de 1993 (e respectivas revisões através das Resoluções do Conselho Federal de Serviço Social/CFESS nº 290/1994, 293/1994, 333/1996, 594/2011), que reafirma os valores da liberdade, da justiça social, da democracia como valores ético-políticos centrais na organização político-social, essenciais para assegurar a liberdade e equidade na qualidade dos serviços, bem como os direitos e deveres profissionais. Assim, a normatização do exercício profissional:

¹ O Método 2: a vida da vida. Porto Alegre, 2015, p. 142

² 08 anos como docente em 04 instituições de ensino superior da rede privada do curso de Serviço Social na cidade de São Paulo/Capital.

³ Antiga ABESS. Gestão 2011-2012, com o Projeto “ABEPSS Itinerante” entre os meses de novembro/2011 a outubro/2012, cujo foco foram as diretrizes curriculares e o projeto de formação profissional do Serviço Social, cujos módulos contemplavam: 1. A transformação societária e o projeto de formação do Serviço Social, destacando a necessidade de melhor formação e compreensão desse projeto; 2. Método crítico-dialético e os fundamentos teóricos do Serviço Social; 3. Trabalho e questão social na formação; 4. Ética profissional na formação; 5. Pesquisa na formação; 6. Estágio e por último, a elaboração de um trabalho síntese apresentando as possíveis barreiras que poderiam ser impedimentos, problematizando o fortalecimento das diretrizes curriculares no contexto atual. (ABEPSS Itinerante, 2011-2012:10-11).

[...] deve ter como suporte uma ontologia do ser social: os valores são determinações da prática social, resultante da atividade criadora tipificada no processo de trabalho. É mediante o processo de trabalho que o ser social se constitui e se instaura como distinto do ser natural, dispondo de capacidade teleológica, projetiva, consciente; é por esta socialização que ele se põe como ser capaz de liberdade. Esta concepção já contém, em si mesma, uma projeção de sociedade – aquela em que se propicie aos/às trabalhadores/as um pleno desenvolvimento para a invenção e vivência de novos valores, o que, evidentemente, supõe a erradicação de todos os processos de exploração, opressão e alienação. É o projeto social aí implicado que se conecta ao projeto profissional do Serviço social – e cabe pensar a ética como pressuposto teórico-político que remete ao enfrentamento das contradições postas à profissão, a partir de uma visão crítica, e fundamentada teoricamente, das derivações ético-políticas do agir profissional. (RESOLUÇÃO 594, CFESS, 2011, p.21-22)

Esse olhar vem sendo constituído a partir do paradigma do materialismo de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), teoria que desde meados de 1980, tem direcionado a formação e o exercício profissional, prevalecendo como tendência hegemônica, porém não homogênea, em boa parte das produções teóricas na área do Serviço Social. Por outro lado, essa tendência teórica não pode ser vista como determinação enquanto única teoria para interpretação da realidade, emergindo dessa perspectiva de análise, a ambiguidade da profissão de relativizar pontos de vistas divergentes, ainda que no campo social e político se aproximem, incidindo em tensões internas e externas à profissão, contrapondo-se paradoxalmente, a alguns dos princípios da profissão no que tange a liberdade, ao pluralismo.

Outrossim, afirmamos a viabilização dos direitos sociais de forma universal e equânime. É justamente, por reiterarmos esse compromisso na direção de um projeto de sociedade e profissional, com o aprimoramento intelectual visando a qualidade dos serviços prestados à população, que nosso projeto de pesquisa tem a intenção de reduzir os riscos da aprendizagem imediata que perpassa a relação teoria-prática que por vezes enquadra pesquisadores e sujeitos de forma racionalizadora.

Neste sentido, encontramos em Michel Certeau⁴ (2013, p.43), na obra “Invenção do cotidiano”, publicada em 1980, a possibilidade de problematizar as

⁴ Nasceu na França (1925-1986), teve uma sólida formação em filosofia, Letras Clássicas, História e Teologia. Desde 1960 dedicava-se aos estudos sobre as práticas culturais, e em decorrência de suas publicações em 1968 foi convidado para preparar o encontro dos Ministros da Comunidade europeia em Helsinque, cujo objetivo era preparar uma política europeia de cultura. Em 1974 reuniu os

operações (ações) dos sujeitos, identificando indicadores de criatividade das práticas cotidianas que metaforizam a ordem dominante imposta e ao mesmo tempo a heterogeneidade dessas operações. Ou seja,

[...] reconhecer nessas práticas de apropriação os indicadores da criatividade que pulula justamente onde desaparece o poder de se dar uma linguagem própria. [...]. Isto não quer dizer que ela seja homogênea. Os processos pelos quais se efetuam o reemprego de produtos ligados juntos em uma espécie de língua obrigatória têm funcionamentos relativos a situações sociais e a relações de forças. (CERTEAU, 2013, p. 43)

Segundo o autor, durante três séculos o atomismo social serviu de postulado para análise da sociedade. Durante muito tempo as pesquisas sociológicas focaram as análises nas questões macrossociais, distanciando-se dos sujeitos, produzindo equívocos interpretativos decorrentes da consciência imediata e do próprio distanciamento, o qual não contribui para que se tenha vínculo suficiente para determinadas afirmações como o atomismo.

O exame dessas práticas não implica um regresso aos indivíduos. O atomismo social que, durante três séculos, serviu de postulado histórico para uma análise da sociedade supõe uma unidade elementar, o indivíduo, a partir da qual seriam compostos os grupos e a qual sempre seria possível reduzi-los. Recusando por mais de um século de pesquisas sociológicas, econômicas, antropológicas ou psicanalíticas (mas, em história, isto seria um argumento possível?) [...]. De outro lado, e sobretudo, a questão tratada se refere a modos de operação ou esquemas de ação e não diretamente ao sujeito que é o seu autor ou seu veículo. Ela visa uma lógica operatória cujos modelos remontam talvez às astúcias multimilenares dos peixes disfarçados ou insetos camuflados, e que, em todo o caso, é ocultada por uma racionalidade hoje dominante no Ocidente. (CERTEAU, 2013, p. 37)

Reitera que a retomada pela análise das práticas dos sujeitos singulares, não caracteriza um subjetivismo de uma prática em si mesma, tão pouco analisa o comportamento. Certeau (2013, p. 44) parte do pressuposto de que as operações realizadas pelos sujeitos a partir de algumas práticas como ler, falar, caminhar, habitar, cozinhar, etc., estão relacionadas a um modelo de cultura, que ao mesmo tempo gera conflitos, legitima-os e por vezes os mais fracos desloca-os a seu favor,

relatórios, publicando-os com o título "A cultura plural". De 1974-1978, entre outras produções realizou a pesquisa sobre as operações da cultura popular sob o título "A invenção do cotidiano". Por conta da formação, demonstra seu interesse pelo misticismo, pela fenomenologia e psicanálise. Defende o olhar não linear sobre os fenômenos sociais, se apropriando de teses contrárias e afins como possibilidade à elucidação das estratégias e táticas utilizadas na cultura popular que metaforiza a ordem dominante.

engendrando táticas e engenhosidades ocultas ao poder dominante, podendo assim, tirar partido do mais forte.

Para o autor, essas ações que subvertem o poder dominante incidem “[...] em uma politização das práticas cotidianas” do mais fraco ao fornecer “equilíbrios simbólicos, contratos de compatibilidade e compromissos mais ou menos temporários” (CERTEAU, 2013, p. 44). Identifica essas práticas e sua politização a partir da pesquisa etnográfica, em observações sensíveis, apoiado no estudo da sociolinguística, onde o autor e pesquisadores colaboradores caracterizam os mais fracos como articuladores de uma multiplicidade de saberes que nem sempre partem de uma linguagem filosófica, mas da fala dita indo da linguagem mística às interações que ultrapassam dimensões de classes, gênero e etnia.

Essa perspectiva nos aproxima também de Morin (2011, p. 24) e do *pensamento complexo* com relação à ideia de “exclusão-inclusão, disjunção-conjunção, implicação-negação”, priorizando o outro na cultura das sociedades. Em nossa interpretação, tais operações lógicas ou práticas marcam paradigmas ocultos, seja a partir do olhar determinista e/ou generalista do outro, e/ou do mais fraco que cria sua própria cultura e imprime um significado e sentido em torno das demandas que emergem no contexto social a partir de sua experiência, seja no âmbito da política, economia, gênero, raça, etnia, religião etc. Nesse sentido, as aproximações introdutórias apoiadas em Certeau e Morin, sinalizam que as práticas individuais e a cultura são hologramáticas e recursivas porque da mesma forma que existe aquilo que nos é imposto, há também o seu oposto.

A relação entre os espíritos individuais e a cultura não é indistinta, mas, sim, hologramática e recursiva. Hologramática: a cultura está nos espíritos individuais, que estão na cultura. Recursiva: assim como os seres vivos tiram sua possibilidade seu ecossistema, o qual só existe a partir de inter-retroações entre esses seres vivos, os indivíduos só podem formar e desenvolver o seu conhecimento no meio de uma cultura, a qual só ganha vida a partir das inter-retroações cognitivas entre os indivíduos: as interações cognitivas regeneram a cultura que as regenera. (MORIN, 2011, P. 24)

Essas inter-retroações significam para o autor a inseparabilidade entre cultura e conhecimentos individuais. Pudemos observar esse movimento no depoimento de uma das professoras convidadas a relatar sua prática pedagógica cotidiana (como sujeito singular), a quem nominarei de professora Dandara em alusão a Dandara

dos Palmares; antes de ser esposa de Zumbi dos Palmares era uma liderança quilombola do período colonial, expressando a face feminina na luta pela libertação dos escravos. Segundo artigo publicado no site do Instituto de Mulheres Negras (GELEDÉS) pelo professor de História Cleber Henrique (2001) que estuda a diáspora africana no Brasil, essa mulher ficou durante muito tempo invisível para os historiadores brasileiros. Afirma que seu suicídio em 1694, marcou sua luta e uma das formas de resistência ao discordar do retorno à condição de escrava, levando em consideração que até bem pouco tempo na história existiam poucos registros sobre mulheres negras no século XVII, para além da condição subserviente.

Cabe ressaltar, que não estamos aqui buscando realizar um debate de gênero na docência, visto a coincidência das duas professoras convidadas serem mulheres o que certamente, configuraria outro estudo. Todavia não exclui o fato de registrarmos que na trajetória da feminização do magistério no Brasil, segundo Sá e Rosa (1999, p. 04) da Universidade do Estado de MG, nos últimos anos, vários estudos têm sido formulados com a categoria gênero. Para as autoras, entre final do século XIX e início do século XX, foi ocorrendo de forma processual uma “mudança na mentalidade / representações” em torno da aproximação do ofício do magistério relacionado com a ocupação feminina de cuidadora do lar, das crianças.

Ressaltam a contribuição das primeiras escolas normais iniciadas em 1835, em Niterói/RJ e em 1842 na Bahia possibilitando a muitas mulheres se instruírem, e posteriormente a se tornarem as primeiras professoras. Esse movimento foi um importante passo no processo de aproximação do papel social da mulher às novas representações na ação pedagógica. Soma-se a esse contexto, o emergente mercado de trabalho, que para as mulheres pobres seria uma forma de sustentabilidade financeira. (Cf. SÁ e ROSA, 1999, p.04)

Nessa ontologia espacial e temporal, a professora Dandara se encaixa nessas novas representações no que tange ao conhecimento da prática pedagógica no cotidiano docente para além da esfera da representação feminina como cuidadora, mas também, concordo com as autoras que “Mesmo depois de mais de cem anos, a evasão dos homens da profissão docente continua sendo justificada por baixos salários e pelo desprestígio da profissão” (SÁ e ROSA, 1999, p. 01). Esse desprestígio é também mencionado pela professora Dandara em seu relato sobre o

que considera significativo em sua trajetória docente, ficando implícita sua luta e resistência sobre o sentido do conhecimento no modelo organizacional da educação brasileira, conforme destaca:

Então, assim, eu acho que assim ... o que me marca hoje na docência e que me provoca continuamente é essa questão...é do processo que o ensino A educação no Brasil está caminhando né. Cada vez mais é um ensino onde a relação é com o aluno... são uma relação de negócio, né. É porque estou numa universidade particular, então é uma relação de negócio. Então, o aluno não é visto como um cidadão, um ser humano que está no seu processo de evolução, de desenvolvimento. Ele é visto hoje como cliente né. Então, o desafio é, é conviver com esse contexto mercadológico do ensino! Por que como eu me sinto plena? É dentro de sala de aula, porque se eu for ver a estrutura no qual o meu trabalho está inserido, é de se questionar. Por exemplo, eu me sinto muito mais à vontade, tranquila nesse trabalho que eu faço de educação, por exemplo, que é esses finais de semana, onde a gente constrói o espaço. Então, a turma vem, o espaço é uma casa, é a casa.... Então, você adapta para o espaço de sala de aula Aí vem um, contribui com lápis e caneta, com água, suco. Então, você tem uma, uma, um envolvimento do coletivo que não é questão do diploma no final, mas é o processo de construção do conhecimento, que estava aqui, né! (DANDARA, 2017, p. 05-06)

A professora expressa uma certeza sensível⁵ de politização da sua ação como docente em IESRP/SP, elaborando sua crítica ao modelo da gestão empresarial, em que o aluno é o cliente e o docente é pressionado por avaliações em que a métrica baliza por índices de produtividade. No relato, reitera o debate das produções acadêmicas que polemizam esse modelo “sob a égide da eficácia organizacional, alheia ao conhecimento e à formação intelectual, função essencial de nosso trabalho na universidade”. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p. 173)

Essas tensões impulsionam a professora Dandara a buscar uma auto-organização nas inter-retroações, dentro e fora do espaço institucional, como por exemplo, seu trabalho paralelo em uma comunidade, em que reforça a relação de solidariedade e o prazer na troca de saberes, sem a pressão de que a ideia de um bom resultado mede em números sem levar em consideração a capacidade do discente saber interpretar criticamente o que lê relacionando à realidade vivida. Esse

⁵ Segundo Hegel (1992, p. 74-76) a certeza sensível deve ser indagada, e para o autor é a mais verdadeira porque contrapõe a certeza em si mesma como verdade. Do ponto de vista do autor é uma verdade abstrata e pobre. Nesse caso afirma que a relação com o objeto, não ocorre apenas com a certeza sensível do sujeito, mas também da sua relação com outro: “O objeto, portanto, deve ser examinado, a ver se é de fato, na certeza sensível mesma, aquela essência que lhe atribui; e se esse seu conceito – de ser uma essência – corresponde ao modo como se encontra na certeza sensível”. (HEGEL, 1992, p. 75)

trabalho externo, não representa para professora Dandara a única alternativa para viabilizar suas crenças e valores em torno da educação; reafirma sua luta e diversas formas de resistência no cotidiano de sua prática pedagógica docente na IES-RP/SP em que atua na Região Sul de São Paulo, ainda que numa relativa autonomia de não ceder totalmente às pressões internas.

A gente não pode submeter o nosso trabalho a uma mera questão mercadológica, uma mera questão produtivista, uma mera questão de título para você poder se inserir no âmbito A B, C no mercado de trabalho. Então, não é uma formação para o mercado de trabalho, né! Então, isso é ... é isso que me preocupa (2017, p. 6)

Esses primeiros relatos da professora, vão sugerindo tensões empreendidas entre as diversas formas de abstração e concretude no ensino dos fenômenos sociais na educação brasileira tais como: a representação do conhecimento pela cultura organizacional das IESRP/SP, indicando uma perspectiva hologramática e recursiva, bem como do re-criar e auto-organizar o cotidiano da prática pedagógica docente. Se existe o imposto, o seu contrário também está presente, não só nas instituições de ensino superior da rede privada no curso de Serviço Social - IESRP-CSS/SP, mas também nas organizações de classe, entre elas do Serviço Social, a partir de paradigmas assumidos pelos sujeitos singulares/coletivos de acordo com o cenário social ao qual está inserido.

Como lembra Morin (2011, p. 24), os “[...] indivíduos conhecem, pensam e agem segundo os paradigmas inscritos culturalmente neles”, o que nos leva à ideia de Certeau, e destacada por Giard no prefácio, (2013, p. 13) de que as práticas ou operações culturais dos mais fracos ou sujeitos ordinários, embora determinadas, recriam recursos insuspeitáveis na prática cotidiana, que de forma recursiva nos remete à ideia de Morin (2013, p. 180-181), sobre a auto-organização⁶, ou seja, as interações espontâneas dos grupos de indivíduos que não se organizam só a partir do comando de decisão da ordem dominante, mas também de diversos centros de

⁶ Nesse sentido, a auto-organização é geno-fenomênica. Isso é, o genoma (as células) contém em si um fenômeno da regeneração. Morin (2015, p. 142-145) em “O Método 2”, aprofunda essa reflexão, ao pontuar que essa auto-organização é simultaneamente dupla porque o genoma, do colesterol, por exemplo, pode ser produzido pelo corpo pela ingestão de alimentos, produzindo o colesterol bom e o ruim. Ambos convivem em nosso organismo e precisam ter um equilíbrio. Esse movimento do corpo é considerado uma auto-organização. A auto-organização está em todo ser vivo, sendo dupla e una, caracterizando a unidualidade, ou seja, esse tecer junto. Para o autor, são interações complexas porque são “a um só tempo, acêntricas (o que quer dizer que funcionam de maneira anárquica por interações espontâneas), policêntricas (que têm muitos centros de controle, ou organizações) e cêntricas (que dispõem, ao mesmo tempo, de um centro de decisão). (MORIN, 2013, P.180)

organizações descentralizadas, seja nos espaços públicos, de empresas, partidos políticos, bem como nos espaços privados de educação, de comandos de decisões dominantes, as subversões interagem e se auto organizam em um mesmo espaço.

Isto posto, com o *pensamento complexo* tivemos a oportunidade de apreender concepções que nos auxiliaram a articular melhor as teorias e, em especial, estabelecer as relações observadas na construção e análise do fenômeno estudado, em que comando de decisões dominantes e subversões interagem em um mesmo espaço.

[...] nesse sentido, é evidente que a ambição da complexidade é prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias, cognitivas e entre tipos de conhecimento. De fato, a aspiração à complexidade tende para o conhecimento multidimensional. Ela não quer dar todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas respeitar suas diversas dimensões: assim como acabei de dizer, não podemos esquecer que o homem é um ser biológico-sociocultural, e que os fenômenos sociais são, ao mesmo tempo, econômicos, culturais, psicológicos etc. Dito isto, ao aspirarmos a multidimensionalidade, o pensamento complexo comporta em seu interior um princípio de incompletude e de incerteza. De qualquer modo, a complexidade surge como dificuldade, como incerteza e não como uma clareza e como resposta. O problema é saber se há uma possibilidade de responder ao desafio e à dificuldade. (MORIN, 2013, p. 176-177)

É também nesse cenário que se inscreve o foco de investigação deste projeto ao partirmos do pressuposto de que existem *microrresistências cotidianas*, termo forjado a partir do pensamento de Certeau (2013, p.17). As microrresistências constituem-se em perspectiva capaz de permitir, perceber e captar o que se passa nos espaços sociais e institucionais, através de táticas silenciosas e sutis que atuam no sistema dominante, interferindo fortemente sobre seus próprios objetivos ou propósitos diante das dificuldades de um cenário transnacional de mercantilização da política educacional, ampliado nas últimas décadas.

Nossas primeiras incursões através dos relatos da professora Dandara, sugerem que as táticas dos praticantes possibilitam “jogar o jogo” através da astúcia para, por dentro da ordem instituída, produzir a própria resistência e as pequenas e grandes transformações (Certeau 2013, p. 78). É neste cenário que balizaremos nossa argumentação sobre o objeto desta pesquisa: o cotidiano da prática pedagógica do docente nas Instituições de Ensino Superior da Rede Privada na

cidade de São Paulo – IES-RP/SP do curso de graduação presencial na área do serviço Social.

Nosso propósito consiste em analisar as táticas utilizadas pelos docentes em duas IES-RP/SP de cursos de graduação presencial entre as 15 IES-RP/SP existentes até o momento. Identificamos estes docentes como sujeitos determinantes que metaforizam a ordem dominante, transformando e materializando, ainda que numa independência relativa, seu compromisso com uma formação de qualidade, reiterando o projeto da profissão em oposição a ideia mercadológica de educação e outras ideias.

Consideramos neste exercício o contexto histórico micro e macrosocial em que as práticas dos sujeitos singulares e coletivos tiveram sua expressão. Vivemos um contexto onde o docente se encontra inserido como “homem ordinário”, termo utilizado por Certeau (2013, p.55) para o indivíduo subalternizado que busca a partir de suas práticas individuais alternativas as possibilidades para recriar a arte do fazer no cotidiano da prática pedagógica docente. Nossa experiência empírica sinaliza essa possibilidade; o docente constrói e reconstrói cotidianamente táticas de microrresistências fundadas em microliberdades, através de micropoderes que podem interrogar a ideia de democracia, do conhecimento imposto pela ordem dominante.

JUSTIFICATIVA: O PROBLEMA E SEU CONTEXTO

Na profissão a Lei de Regulamentação 8.662/1993, revisada e atualizada conforme resoluções do CFESS em seu art. 5º item V, dispõe como atribuição, para o magistério em serviço social:

[...] tanto à nível de graduação como pós-graduação, disciplinas e funções que exijam conhecimentos próprios e adquiridos em curso de formação regular;(BRASIL, Lei 8.662/1993, p. 46)

Ao assumirmos a docência como atribuição do assistente social necessitamos também dos conhecimentos de outras áreas como da filosofia, da antropologia, da sociologia, do direito, entre outras. Considerando que o objeto de intervenção dos (as) assistentes sociais desdobra-se das expressões da questão social, o Serviço Social assumiu, a partir de 1980, como suporte teórico-metodológico, a ontologia do

ser social tendo como eixo a teoria marxista. Desta forma, direciona o posicionamento ideológico e ético-político da formação, visando romper com uma visão considerada histórica e focalista dos (as) assistentes sociais.

Segundo Iamamoto (2009), a perspectiva ontológica do ser social tem a intenção de superar os influxos, ou seja, a influência e domínio que incidiu na chamada “prática profissional”, no âmbito das relações sociais capitalistas, com vista à “prática do indivíduo isolado” desvinculada da questão social e das políticas sociais:

[...] “prática profissional”, vista como indivíduo isolado, desvinculada da trama social que cria a sua necessidade e condiciona seus efeitos na sociedade. Os processos históricos são reduzidos a um “contexto” distinto da prática profissional, que a condiciona “externamente”. A “prática” é tida como uma relação singular entre o assistente social e o usuário de seus serviços -, seu “cliente” – desvinculada da “questão social” e das políticas sociais. Essa visão a-histórica e focalista tende a subestimar o rigor teórico-metodológico para a análise da sociedade e da profissão – desqualificado como “teoricismo” – em favor das visões empiristas, pragmáticas e positivistas da sociedade sob um discurso progressista de esquerda. Nessa perspectiva, a formação profissional deve privilegiar a construção de estratégias, técnicas e formação de habilidades – centrando-se no “como fazer” – a partir da justificativa que o Serviço Social é uma “profissão voltada à intervenção social”. Esse caminho está fadado a criar um profissional *que aparentemente sabe fazer, mas não consegue explicar as razões, o conteúdo, a direção social e os efeitos de seu trabalho na sociedade*. Corre-se o perigo do assistente social ser reduzido a um mero “técnico”, delegando a outros cientistas sociais, filósofos, historiadores, economistas etc. – a tarefa de pensar a sociedade. O resultado é um mistificado e que reproduz mistificações, dotado de uma frágil identidade com a profissão. (IAMAMOTO, 2009, p. 168)

Assim, a direção política da profissão tem como ideal um projeto de sociedade a ser alcançada,

[...] em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática; (BRASIL, Código de Ética do/a Assistente Social, 1993, p. 23)

Por outro lado, nos deparamos com o desafio da construção do conhecimento como processo e sua aprendizagem não é homogeneia, ou seja, cada indivíduo, grupo, comunidade tem singularidades e particularidades específicas que potencializam essas apreensões. Este olhar, já sinaliza que o cotidiano da prática pedagógica exige um conjunto de saberes plurais para compreensão destas singularidades e particularidades.

Neste sentido, as premissas teóricas e práticas abaixo relacionadas servem de base para o nosso raciocínio em torno do objeto e de seu contexto micro e macro-histórico.

- a. Os cursos novos, que buscam sua base teórica em disciplinas correlatas e exercitam métodos comuns de reconstrução do objeto, apresentam resistências internas para a abertura à saberes diversos; a multidimensionalidade das situações e das demandas sociais que os futuros profissionais irão encarar coloca-os diante de situações sem saída e que “[...] tendem a fechar o cerco em si mesmo” (DEMO, 1997, p. 99).
- b. O enquadramento teórico-prático do exercício profissional provoca tensões, questionamentos e desconfiças sobre o currículo; conseqüentemente emerge a ideia de provisoriedade do processo teórico-prático, considerando as diferentes formas de interpretação da realidade social e do fazer profissional, podendo levar ao enquadramento da interpretação social.
- c. A ideia de senhor-cidadão na tese defendida por Sá sinaliza quanto a direção curricular de um curso. Enquanto instrumento legal é importante para balizar teoricamente a prática pedagógica docente, ao mesmo tempo em que se constrói historicamente conforme os diferentes momentos da sociedade. Repercute nos cursos a particularidade brasileira, ainda que de forma inconsciente, da cultura do patrimonialismo e a ideia do

[...] senhor-cidadão, ... que conserva a cidadania como privilégio de classe, fazendo-a ser uma concessão regulada e periódica da classe dominante às demais classes sociais, podendo ser-lhes retirada quando os dominantes assim o decidirem. (CHAUI, 1986, p. 53-54 apud KOGA, 2003. P. 40)

Nesse contexto, tanto os espaços sociais e institucionais como as IESRP-CSS/SP são marcadamente burocráticos e “[...] a burocracia significa não um aparelhamento racional, mas “da apropriação do cargo – o cargo carregado de poder próprio, articulado com o príncipe [...]” (FAORO, Raimundo, 1987, p. 84 apud KOGA, 2003, p. 41)

- d. A relação de poder nos autores já citados (Sá, Chauí, Faoro e Koga) indicam que a análise aproximativa da realidade, perpassa por relações de poder.

Assim, a prática pedagógica docente desde o Brasil imperial aos dias atuais, centra-se em desigualdades e injustiças atravessadas pelas relações de poder construídas historicamente e que no modelo das políticas liberais, vem ampliando as injustiças e desigualdades na área da educação, repercutindo-se no cotidiano da prática pedagógica e na construção do conhecimento.

As tensões que permeiam o cotidiano dessa prática, devem ser apreendidas não só na relação capital-trabalho e processo produtivo de ampliação da mercantilização da educação das últimas décadas, consentido pelo Estado. Na relação da gestão da política educacional também é importante apreender as desigualdades e injustiças a partir da exclusão que ocorre no próprio processo de constituição e formação histórica da identidade do docente e dos discentes no Serviço Social. No âmbito da questão social instaura-se o

[...] chamado “princípio da exclusão”, que se concretiza tanto na parte dos excluídos do processo produtivo, do trabalho salariado, quanto da parte dos excluídos pela origem étnica, pela identidade cultural, pelas relações de gênero. (WANDERLEY, 2011, p. 63)

- e. O déficit de oportunidades na educação, constituída legalmente no âmbito público nos últimos vinte anos, foi particularizado em comum acordo com a elite brasileira como demonstração de status e poder. Essa credencial escolar identificada pelo mercado é denominada (...) *a ideologia da "parentocracia" e a ideia de um crescente "déficit de oportunidades"*, é termo utilizado por Robertson e Verger (2012)⁷:

[...] educação de uma criança é cada vez mais dependente da riqueza e dos desejos dos pais, em vez da capacidade e dos esforços da criança. A característica definidora da "parentocracia educacional" não é a quantidade de educação recebida, mas a base social sobre a qual a seleção educacional está organizada. Em outras palavras, uma educação adquirida em uma escola particular de alto status, ou uma escola altamente seletiva com financiamento público (embora legitimada por políticas como a escolha da escola ou de escolarização com baixa mensalidade), ou em uma universidade altamente seletiva, apresenta um valor social significativamente maior do que aquela adquirida em uma escola que não é capaz de ser seletiva, ou cuja seleção não gera status. (BROWN apud ROBERTSON & VERGER, 2012 p.1138).

⁷ Ambos Doutores, professores e pesquisadores no Departamento de Sociologia da Educação: a primeira, da Universidade de Bristol (Reino Unido) e o segundo da Universidade autônoma de Barcelona (UAB), Espanha.

A parentocracia é também uma forma de exclusão de docentes e alunos que não estão nos espaços das instituições de ensino superior (particulares e tradicionalmente reconhecidas como de alto padrão) ou do ensino superior público. Essa estratégia permite ao mercado identificar essa capacidade de oportunidade nas instituições que tradicionalmente não se caracterizavam pelo seu alto padrão, absorvendo via programas de governo o contingente populacional que historicamente não teriam a possibilidade de estar nesses espaços. Expande-se a cultura digital, com as novas tecnologias da informação alterando o modelo da educação como coisa pública com as Parcerias Público-privado na Educação - PPPE

No Brasil diversos pesquisadores vêm realizando reflexões teóricas sobre a educação, entre elas Pimenta e Anastasiou⁸; ambas destacam que na atual política de educação a utilização de “monitores de tv” (referindo-se às plataformas *on-line*), em que o professor se transforma em um transmissor burocrático de conhecimento, sua identidade passa a ser de monitor; desta forma o processo de aprendizagem fica enfraquecido apesar de certificar o aluno, uma vez que não garante a construção do conhecimento.

Esse sistema, utilizado em substituição ao desenvolvimento da disciplina pelos professores, opera um ensino entendido como transmissão de conhecimento e é valorizado por sistemas públicos uma vez que representa grande economia [...] altera a identidade do professor para o de monitor. Consequentemente, também nesse conceito está embutida grande economia, pois formar monitor é bem mais simples do que formar professor. (PIMENTA & ANASTASIOU, 2010, p. 99)

Essa lógica é operada como mais uma forma invisível de exclusão no complexo universo da política educacional brasileira do ensino básico ao ensino superior;

As parcerias entre o público e o privado na educação e no contexto em que vivemos metamorfoseiam-se a favor do capital como novas modalidades de acumulação do capital na sociedade contemporânea. As novas tecnologias da informação, a flexibilização do ensino não privilegiando pesquisa e extensão, a

⁸ Léa das Graças Camargo Anastasiou é professora na PUC do Paraná, na área da Pedagogia. Atualmente atua no Programa de Mestrado em Educação da mesma universidade. Selma Garrido Pimenta é professora titular de Didática na Faculdade de Educação da PUCSP, foi diretora da Faculdade de Educação da USP.

precarização dos Planos de Cargos e Salário-PLCs, incidindo sobre o processo de trabalho dos trabalhadores da educação e empobrecendo a prática pedagógica dos docentes, conforme destacou Pimenta e Anastasiou (2010, p.99), escapam por vezes, à nossa visão. Por outro lado, é nesse mesmo espaço conflituoso, no jogo da política que surge a possibilidade de reinvenção dos atores políticos.

É nesse intercâmbio, desigual, que se estrutura o próprio conflito, ou o jogo da política. Essa concepção abre as portas para a sua permanente reinvenção, no sentido de que toda proposta, e sua resposta, que consiga sair do campo anteriormente demarcado cria um novo campo, que é, em si mesmo, uma nova qualidade dos atores políticos. (OLIVEIRA, 2007, p. 15-16)

A subversão no cotidiano da prática pedagógica docente não desconsidera a possibilidade dos riscos nas escolhas que os sujeitos individuais e coletivos realizam, contando com a possibilidade do erro decorrente de nosso sistema de ideias (teorias, doutrinas, ideologias):

[...] é certo que o fenômeno propriamente humano, no que diz respeito ao erro, está ligado ao aparecimento da linguagem, isto é, da palavra e da ideia. [...]. Nossas ideias não são reflexos do real, mas tradução dele. Essas traduções tomaram a forma de mitologia, de religiões, de ideologias, de teorias. **A partir daí, como toda tradução comporta risco de erros, as traduções mitológicas, as religiosas, ideológicas, teóricas fizeram surgir incessantemente na humanidade inúmeros erros.** [...] O aparecimento da ideia de verdade agrava a questão do erro; porque **quem quer que se julgue possuidor da verdade torna-se insensível aos erros que podem ser encontrados em seu sistema de ideias** e, evidentemente, tomará por mentira ou erro tudo aquilo que contradiga a sua verdade. A ideia de verdade é a maior fonte de erro que pode ser considerada; o erro fundamental reside na apropriação monopolista da verdade (MORIN, 2013:143-144 grifo nosso)

Por outro lado, também compreendemos que a complexidade do cotidiano da prática pedagógica pode corroborar para que tanto o docente enquanto sujeito singular, as IES-RP/SP, a profissão do Serviço Social e o Estado, não consigam visualizar outras possibilidades uma vez que essas relações estabelecem rivalidades, competições,

[...] visto que indivíduo e sociedade possuem dupla natureza. O indivíduo tem o princípio do egocentrismo, que o estimula ao egoísmo, enquanto a sociedade comporta rivalidade, competição, lutas entre egoísmos, podendo até mesmo o seu governo ser ocupado por interesses egoístas. As sociedades não conseguem impor suas normas éticas a todos os indivíduos. Estes não podem ter comportamento ético que superem ao egoísmo (MORIN, 2011, p. 22)

- f. Diferentes análises mostram até certo ponto que o Serviço Social brasileiro procurou acompanhar as transformações societárias e internas da profissão, com o que denominou por movimento de ruptura numa perspectiva considerada progressista. A partir de 1980, impossível não observar certo desprezo aos clássicos do Serviço Social, aos conteúdos e teorias então estabelecidas como marginais ao modo de pensar marxista. A influência mais recente, incluída na revisão interna da profissão constituiu-se do diálogo com o marxismo, direcionando o posicionamento ético-político e teórico-metodológico tanto no discurso formativo quanto na prática, a partir da ontologia do ser social (já mencionada anteriormente) definido como referencial importante e determinante do processo de politização da profissão. Todavia, essa determinação gradativamente vai se constituindo numa relação de amor e ódio em relação aos fundamentos, repercutindo nos profissionais que optam por análises diversificadas e mais ampliadas da realidade social e política.

Com a nova reestruturação e direcionamento do currículo em 1996, e com as discussões realizadas pela ABEPSS Itinerante entre 2011/2012, os Projetos Pedagógicos do Curso de Serviço Social – PPCs seguem as diretrizes gerais aprovadas no Rio de Janeiro. A estrutura dos núcleos de fundamentos teóricos do curso é organizada tomando como eixo central o trabalho no processo de reprodução da vida, como base de compreensão que sedimenta a teoria marxista para o Serviço Social. O problema em torno dessa concepção está no estabelecimento dogmático incidindo em um politicismo, militantismo, economicismo que, paradoxalmente, preocupa a profissão. Só recentemente alguns autores no Serviço Social vêm reconhecendo esta realidade. Por exemplo, assim se expressa Iamamoto, 2010.

Embora extensa a citação a seguir, consideramos pertinente apresentar a fundamentação na íntegra nos dois primeiros núcleos, com a intenção de evitar equívocos na interpretação do texto elaborado pelos profissionais responsáveis pela redação final do documento:

1. **“Núcleo de Fundamentos Teórico-Metodológicos da Vida Social:** Este Núcleo é responsável pelo tratamento do ser social enquanto totalidade histórica, fornecendo os componentes

fundamentais da vida social que serão particularizados nos núcleos de fundamentação da realidade brasileira e do trabalho profissional. Objetiva-se uma compreensão do ser social, historicamente situado no processo de constituição e desenvolvimento da sociedade burguesa, apreendida em seus elementos de continuidade e ruptura, frente a momentos anteriores do desenvolvimento histórico. O trabalho é assumido como eixo central do processo de reprodução da vida social, sendo tratado como práxis, o que implica no desenvolvimento da sociabilidade, da consciência, da universalidade e da capacidade de criar valores, escolhas e novas necessidades, e, como tal, desenvolver a liberdade. A configuração da sociedade burguesa, nesta perspectiva, é tratada em suas especificidades quanto à divisão social do trabalho, à propriedade privada, à divisão de classes e do saber, em suas relações de exploração e dominação, em suas formas de alienação e resistência. Implica em reconhecer as dimensões culturais, ético-políticas e ideológicas dos processos sociais, em seu movimento contraditório e elementos de superação. O conhecimento apresenta-se como uma das expressões do desenvolvimento da capacidade humana de compreender e explicar a realidade nas suas múltiplas determinações. Este núcleo é responsável, neste sentido, por explicar o processo de conhecimento do ser social, enfatizando as teorias modernas e contemporâneas. O tratamento das diferentes filosofias e teorias tem como perspectiva estabelecer uma compreensão de seus fundamentos e da articulação de suas categorias, o que supõe eliminar a crítica a priori ou a negação ideológica das teorias e filosofias, sem o necessário conhecimento de seus fundamentos.

2. **Núcleo de Fundamentos da Formação Sócio-Histórica da Sociedade Brasileira:** 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 um elemento fundamental da particularidade histórica nacional. Esta análise se direciona para a apreensão dos movimentos que permitiram a consolidação de determinados padrões de desenvolvimento capitalista no país, bem como os impactos econômicos, sociais e políticos peculiares à sociedade brasileira, tais como suas desigualdades sociais, diferenciação de classe, de gênero e étnico raciais, exclusão social, etc. Para tanto devem ser objeto de análise: - Os padrões de produção capitalista, em seus vários modelos de gestão e organização do processo de trabalho e todas as suas implicações nas condições materiais e espirituais da força de trabalho; e, ainda, o acompanhamento das profundas mudanças dos padrões produtivos e de acumulação capitalistas, criando uma nova configuração do “mundo do trabalho”. - A constituição do Estado brasileiro, seu caráter, papel, trajetória e as configurações que ele assume nos diferentes momentos conjunturais, seus vínculos com as classes e setores sociais em confronto. Trata-se, portanto, de apreender as relações entre Estado e Sociedade, desvelando os mecanismos econômicos, políticos e institucionais criados, em especial as políticas sociais, tanto no nível de seus objetivos e metas gerais, quanto no nível das problemáticas setoriais a que se referem. - O significado do Serviço Social no seu caráter contraditório, expresso no confronto de classes vigentes na sociedade e presentes nas instituições, o que remete também à compreensão das dinâmicas organizacionais e

institucionais nas esferas estatais e privadas. - Os diferentes projetos políticos existentes na sociedade brasileira: seus fundamentos, princípios, análise de sociedade, estratégias e programáticas. Estes conteúdos implicam em uma constante e atenta análise conjuntural da sociedade brasileira, em sua inserção internacional, tendo em vista o acompanhamento dos processos sociais em curso, geradores das múltiplas manifestações da questão social. Nesse sentido, indicam-se: 12 - análise da constituição, trajetória e ação das classes sociais, em seus conflitos, diferenças, alianças - em suas dimensões econômicas, políticas e culturais. - conhecimento, em profundidade do movimento das ações das classes subalternas, reconstruindo sua composição e posição no processo produtivo; de suas condições de vida e de trabalho; de suas formas de manifestação social, cultural, ética e política; de suas formas de luta e de organização; de suas aspirações e práticas de resistência, contestação ou subalternização que explicitem seu modo de viver e pensar.

3. **Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional:** O conteúdo deste núcleo considera a profissionalização do Serviço Social como uma especialização do trabalho e sua prática como concretização de um processo de trabalho que tem como objeto as múltiplas expressões da questão social. Tal perspectiva, permite recolocar as dimensões constitutivas do fazer profissional articuladas aos elementos fundamentais de todo e qualquer processo de trabalho: o objeto ou matéria prima sobre a qual incide a ação transformadora; os meios de trabalho - instrumentos, técnicas e recursos materiais e intelectuais que propiciam uma potenciação da ação humana sobre o objeto; e a atividade do sujeito direcionada por uma finalidade, ou seja, o próprio trabalho. Significa, ainda, reconhecer o produto do trabalho profissional em suas implicações materiais, ideopolíticas e econômicas. A ação profissional, assim compreendida, exige considerar as condições e relações sociais historicamente estabelecidas, que condicionam o trabalho do assistente social: os organismos empregadores (públicos e privados) e usuários dos serviços prestados; os recursos materiais, humanos e financeiros acionados para a efetivação desse trabalho, e a articulação do assistente social com outros trabalhadores, como partícipe do trabalho coletivo (ABESS/CEDEPSS, 1995 e 1996).

É inegável a contribuição de Karl Marx e de autores marxistas, nas análises macro políticas e econômicas de cunho neoliberal, o que corrobora com a formação do pensamento crítico face às determinações do espaço ocupacional. Entretanto, parece-nos que estes conhecimentos não são suficientes para a compreensão e análise da multidimensionalidade da realidade social que envolve a relação sujeito-objeto-conhecimento. Assim, produções na área do Serviço Social a partir de década de 1980, tem referenciado as reflexões dos assistentes sociais em sua grande maioria na politização social, demonstrando o contributo do marxismo; por outro lado, é inegável o risco em evangelizarmos as contribuições de Marx, embora lamamoto (2008) apoiada em Rosa Luxemburgo (1960) afirme que: “No campo da

tradição marxista, verifica-se uma preocupação em incorporar as contribuições de Marx não “evangelicamente”, mas como um “manancial inesgotável de sugestões” (LUXEMBURGO, 1960:393 apud IAMAMOTO, 2008, p.235-234). Entre o discurso e a realidade está a sutileza da vida!

Esta mesma alusão à tradição marxista foi refletida por Baptista (2014) quando afirma que o diálogo com o autor é necessário, porém não suficiente, visto que uma teoria não dá conta das multiplicidades sociais, e dos diferentes contextos das classes sociais.

Neste sentido, qualquer teoria imposta recai no enquadramento e impossibilita o diálogo com outras tendências e visões. É possível “reconhecer a verdadeira racionalidade na capacidade de identificar suas insuficiências” (MORIN, 2011, p. 23). “Se o real cria e repõe permanentemente desafios e formas de luta, assegura renovadas possibilidades. Aí reside a astúcia da história” (KOIKE, 2009, p. 215);

- g. Um novo profissionalismo articulado a diferentes saberes cria possibilidades no cotidiano da prática pedagógica docente para perceber e compreender também nossa dupla natureza de *homo sapiens-demens*, ou seja, racionalidade e irracionalidade, bem como a tentativa de interação no campo do conhecimento para minimizar a tensão teoria-prática. Por exemplo, já está sendo incluído nos Parâmetros Nacionais Curriculares do Ensino Médio (PCNEM), segundo pesquisadores do curso de licenciatura em Física e Matemática da Universidade Federal Rural de Pernambuco⁹/ Recife (2010), o estímulo nas áreas da natureza, exatas e biológicas para romper com o conhecimento disciplinar, que tradicionalmente permeou a formação.

Segundo Souza et al (2010), a abertura dessas áreas na abordagem de temas, como por exemplo, as dualidades da luz a partir da reflexão sobre o cosmo, da física nuclear com o olhar da física quântica, já articulam estes conhecimentos específicos à dimensão social, política, econômica para compreensão do mundo.

⁹Paulo Fernando Lima Souza, Heloisa Flora Brasil Nóbrega Bastos, Ernande Barbosa da Costa e Romildo de Albuquerque Nogueira. Pensamento transdisciplinar: uma abordagem para compreensão do princípio da dualidade da luz <http://www.scielo.br/pdf/rbef/v32n2/v32n2a11.pdf> Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 32, n. 2, 2402 (2010) www.sbfisica.org.br. Acessado as 14:46 em 28/05/2016

Os autores rompem com uma linearidade epistêmica ao atravessarem o conhecimento da física, da matemática, potencializando seus saberes e valorizando as outras áreas do conhecimento, além de propiciar um olhar ampliado para os estudantes do ensino médio. Balizam suas argumentações a partir da transdisciplinaridade e da formação de um pensamento plural, formado por conhecimentos advindos de diferentes áreas de saber que certamente produzirão um saber docente também heterogêneo (Cf. NICOLESCU, 2006).

Está em questão, portanto, um novo profissionalismo que requer compreensão mais abrangente, percepção e conhecimento dos diferentes níveis de realidade, das estruturas institucionais, da organização das áreas de saber, da direção das profissões, da formação e orientação dos currículos, e da própria prática cotidiana.

Os diferentes níveis de realidade dizem respeito aos diversos níveis nos quais o universo se organiza e pode ser observado, tais como o nível nuclear, o nível quântico, o nível macroscópico, etc. É importante compreender que as leis físicas que regem os fenômenos naturais diferem nesses diferentes níveis de Realidade. Por exemplo, dois prótons tanto podem se atrair como se repelir dependendo do nível de realidade no qual o fenômeno é observado. (SOUZA et al 2010, p. 03)

Trata-se assim, da

[...] ruptura das fronteiras disciplinares em direção a novos sítios de conhecimentos. Fundamentalmente, refere-se à troca de informação, de conhecimentos entre disciplinas, a utilização de métodos de uma disciplina por outra. (RODRIGUES, 2006, p.27)

Corroborando para a ideia do saber múltiplo e heterogêneo no cotidiano desta prática pedagógica docente, encontramos em Tardif¹⁰ (2006), que o

Saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo (TARDIF, 2006, p. 54)

Ou podemos ainda, observar a prática pedagógica docente enquanto sujeito singular pelo viés da reprodução teórica clássica, incidindo para uma direção unilateral, reiterando o risco de prender-se a conhecimentos que Chauí (2006)

¹⁰ Maurice Tardif é filósofo e sociólogo de formação, professor e desde a década de 1990, vem se debruçando sobre o tema em suas obras como: Saberes Docente e Formação Profissional (2006); A profissão docente: história, sistemas e estruturas (1996); A formação de professores e contextos sociais (1998); O Trabalho docente no cotidiano (2000)

denominou de “[...] morais locais que se torna [m] competência de especialistas [...]”. Desta forma, qual o nosso nível de realidade e compreensão para que não reproduzamos a ideologia do outro, podendo inclusive representar aquilo que criticamos? O discurso ideológico da liberdade social expresso no ideal do direito universal; do pluralismo; da totalidade, pode representar uma ideologia lacunar, tanto do sujeito singular quanto coletivo. Segundo Chauí (2011), esses elementos se perdem diante de uma ideologia discursiva lacunar,

[...] discurso ideológico é aquele que pretende coincidir com as coisas, anular a diferença entre o pensar, o dizer e o ser e, destarte, engendrar uma lógica da identificação que unifica pensamento, linguagem e a realidade para, através dessa lógica, obter a identificação de todos os sujeitos sociais com uma imagem particular universalizada, isto é, a imagem da classe dominante. Universalizando o particular pelo apagamento das diferenças e contradições, a ideologia ganha coerência e força porque é um discurso lacunar que não pode ser preenchido. Em outras palavras, a coerência ideológica não é obtida malgrado as lacunas, mas pelo contrário, graças a ela. Porque jamais poderá dizer tudo até o fim, a ideologia é aquele discurso no qual os termos ausentes garantem a suposta veracidade daquilo que está explicitamente afirmado. (CHAUÍ, 2011, p. 15-16)

Buscando romper com um discurso ideológico lacunar em torno do nosso objeto, referendamos também nossa argumentação a partir de pesquisas exploratórias que realizamos na biblioteca da PUC/SP no banco de dados das teses e dissertações de mestrado do Programa de Pós-graduação em Serviço Social, que reiteram a tendência do debate em relação às instituições de ensino superior privado; são estudos que priorizam análises macro políticas da gestão da educação, e que apresentaremos na metodologia.

Nosso propósito, ao analisar as microrresistências no cotidiano da prática pedagógica docente enquanto sujeito singular, perpassa por uma abordagem que centra o olhar nas possibilidades existentes nas microrrealidades, como campo de análise da história.

[...] o micro historiador está no encaixe de algo mais do que estes objetos em si mesmos. A prática micro historiográfica não deve ser definida propriamente pelo que se vê, mas pelo modo como se vê. [...] De igual maneira, a Micro-História procura enxergar aquilo que escapa à Macro-História tradicional, empreendendo para tal uma ‘redução da escala de observação’ que não poupa os detalhes e o exame intensivo [...] o que importa para a Micro-História não é tanto a ‘unidade de observação’, mas a ‘escala de observação’ utilizada pelo historiador, o modo intensivo como ele observa, e o que observa.

Poderíamos utilizar aqui uma nova metáfora: *a de que um micro historiador examina “uma gota d’água para enxergar algo do oceano inteiro”, contanto que tenhamos uma compreensão muito precisa do que esta imagem significa. Suponhamos um oceanógrafo que estivesse investindo em uma possibilidade como esta. Ele se propôs buscar compreender algo do oceano inteiro a partir de uma minúscula gota d’água extraída desse oceano – será isto possível? A resposta depende obviamente do problema científico que se pretende examinar. Não é possível compreender a fauna marítima examinando uma simples gota do oceano (um peixe não cabe em uma gota d’água). Mas é possível estudar a composição molecular da água a partir de qualquer gota (com exceção, talvez, das extraídas de áreas que sofreram vazamento de óleo nos acidentes que ocasionalmente têm perturbado os noticiários recentes).* (BARROS, 2013, 154)¹¹

Assim, pretendemos também analisar as ações dos sujeitos que subvertem ou não a ordem dominante imposta, capazes de perceber e captar o que se passa nos espaços sociais e institucionais das IES-RP-CSS/SP.

As microrresistências, como ação política, têm como características particulares:

- O exercício de práticas individuais, todavia, não isoladas uma vez que a natureza da ação docente é relacional;
- A capacidade criativa diante do que está posto, recriando significados e representações através de táticas que garantam crenças, valores, cultura;
- A expressão da subjetividade singular e coletiva na correlação dos sentimentos, emoções, desejos e;
- Condições concretas do espaço institucional, impactando a prática individual do professor.

Neste sentido, as premissas teórico/práticas delineadas até o momento, subsidiam indagações em relação à complexidade que permeia o cotidiano da prática pedagógica docente nas/das IES-RP/SP:

- *Como o docente, no cotidiano da prática pedagógica, apreende as dimensões desta prática enquanto sujeito singular em seu processo histórico objetivo?*

¹¹ José D’Assunção Barros, é historiador e professor adjunto da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (URFJ). Com vários livros publicados sobre as modalidades analíticas da história, enfocando a preocupação de historiadores que se dedicam a análises com o recorte das microrrealidades. Ver *O campo da história: Especialidade e abordagens*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013

- *Como a prática pedagógica docente vem sendo aprendida pelos professores no curso de Serviço Social?*
- *De que modo o docente identifica e manifesta em sua prática o descontentamento e mesmo a insubordinação ao que está imposto, contrapondo a ideia de um atomismo profissional e de uma passividade no cenário social, profissional e pedagógico?*
- *Se houver insubordinação na prática docente, como ela se manifesta?*
- *Ocorrem as microrresistências docentes nos espaços invisíveis da ordem dominante das/nas IES-RP na cidade de São Paulo?*
- *Temos autonomia no ensino? De qual autonomia falamos?*

Desta forma, alguns pressupostos estão subentendidos na intencionalidade analítica em torno do objeto desta tese, conforme enunciamos:

1. As operações realizadas no cotidiano da prática pedagógica docente rompem com a muda coexistência entre singularidade, particularidade e genericidade. Segundo Certeau (2013, p. 37), durante três séculos a prática cotidiana dos sujeitos comuns e ordinários, foi recusada nas pesquisas sociológicas, econômicas antropológicas, psicanalíticas, tendo como argumento que “[...] a individualidade é o lugar onde atua uma pluralidade incoerente”. Compreendia-se que a análise da sociedade, supunha uma unidade que contemplaria o sujeito comum, ou seja, a ideia da coletividade prevalecia sobre o singular;
2. Por outro lado, a história, ao ter como um dos campos de conhecimento a Micro-História, possibilita estudar as microrrealidades não em uma perspectiva do sujeito isolado, mas na relação do sujeito singular e social, enquanto ser histórico, inserido em uma cultura social, biológica, cognitiva, política, econômica etc. Nesse sentido, a ação individual se dá na relação com outro; então toda ação é uma ação política, conforme disposto por Certeau (2013), associada à ideia de política colocada por Oliveira (2007,

p.15): “[...] é a reclamação da parte dos que não tem parte, e por isso se constitui em dissenso”, ou seja, é toda ação argumentativa que perpassa por um discurso ídeo-político;

3. Considerada a prática pedagógica expressão do sujeito singular, ordinário, subalterno, decorrente da sua relativa autonomia, o docente vai se insinuando pelas “brechas” termo utilizado pela professora Dandara em uma de suas narrativas, quando afirma que é na ação cotidiana que são identificados espaços e culturas comuns que possibilitam politizar-se, invertendo o discurso imposto pela ordem dominante.
4. É nesse jogo, que a força da invenção, da criatividade, das microrresistências, comporta microliberdades e micropoderes, metaforizam a ordem dominante produzindo sua própria resistência e as pequenas e grandes transformações.

Neste cenário, tanto na trajetória histórica do ensino superior no Brasil Colônia de 1817 (Cunha, 2011), até hoje, quanto na profissão, desde a primeira escola de Serviço Social de São Paulo em 1936, houve seletividade e centralidade do saber na pessoa do docente e da educação fundada nos dogmas da igreja católica. Desde a formação técnica e posteriormente a Lei que instituiu o curso de Graduação em 1953 e em 1954; o decreto 35.311 de abril de 1954; a exigência para o primeiro currículo mínimo do Curso de Serviço Social já se fazia presente no ensino superior.

A história do Serviço Social mostra seus movimentos de tensão, reflexão e dualidades revelando constantes inquietações na busca de um estatuto científico-metodológico que possibilitasse a crítica às injustiças geradas socialmente. Transitamos do modelo conservador do Estado aos dogmas da igreja católica, até certa radicalização de pensamento com a proposta hegemônica e ideológica da sociedade.

No Serviço Social, a Lei 1.889, de 13 de junho de 1953, no artigo 7º “Das condições para matrícula no curso”, dois dos quatro requisitos eram relacionados à moral vinculada aos padrões religiosos: “III - Atestado de idoneidade moral; IV - Atestado de sanidade física e mental”. O pensamento social da igreja que balizou a

formação até a década de 1960 teve como objeto de intervenção - o homem/1937; a situação problema/1965. A partir de 1970, com a Reconceituação da Profissão, o objeto alterou-se para 'transformação social'/1970, e a questão social/1980, já com o referencial marxista elencado por Machado¹² (1999) em reflexão que indaga "Questão Social: Objeto do Serviço Social?"

Conforme Yasbek (2009), do conservadorismo católico à tecnificação do Serviço Social, a partir dos anos 1940, o referencial da profissão foi de inspiração norte americana pautado na perspectiva de uma teoria social com recortes positivistas, de cunho instrumental e imediatista, referencial visto como necessário à qualificação técnica. Entretanto, sabemos que, como afirma Netto (1984), nem o doutrinário e o conservadorismo constituem teorias sociais.

A doutrina caracteriza-se por ser uma visão de mundo abrangente fundada na fé, em dogmas. Constitui-se de um conjunto de princípios e crenças que servem como suporte a um sistema religioso, filosófico, político, entre outros. O conservadorismo como forma de pensamento e experiência prática é resultado de um contramovimento aos avanços da modernidade, e nesse sentido, suas relações são restauradoras e preservadoras, particularmente da ordem capitalista. A teoria social por sua vez constitui um conjunto explicativo totalizante, ontológico, e, portanto, organicamente vinculado ao pensamento filosófico, acerca do ser social na sociedade burguesa, e a seu processo de constituição e de reprodução. A teoria reproduz conceitualmente o real, é, portanto, construção intelectual que proporciona explicações aproximativas da realidade e, assim sendo, supõe uma forma de autoconstituição, um padrão de elaboração; O método é, pois, a trajetória teórica, o movimento teórico que se observa na explicação que investiga face ao investigado e desta forma é "questão da teoria social e não problema particular desta ou daquela "disciplina" (NETTO, 1984, p. 14 *In* YAZBEK. 2009, p.147)

Parece que nossas ambiguidades profissionais estão no aprendizado das diferenças entre doutrinário, conservadorismo e teoria social. Estas dificuldades podem gerar a reprodução de práticas restauradoras que excluem, inibem e cerceiam a liberdade do outro quando as apropriações em torno dos fundamentos trilham caminhos endógenos. Por outro lado, a teoria social ou as teorias sociais buscam uma explicação ontológica e isto significa que a centralidade das ações

¹² Edneia Maria Machado, fez mestrado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1991) e doutorado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1998). Realizou, entre janeiro e julho de 2006, estágio pós-doutoral na Universidade de Coimbra (Portugal), sob orientação do Prof. Dr. Boaventura de Sousa Santos. Atualmente é professora aposentada da Universidade Estadual de Londrina.

deve ser priorizada a partir da história cotidiana dos sujeitos singulares e coletivos, da vida e do método, construído em processo, caminhando (Cf. Morin, 2011, p.24).

Nesse contexto, o Serviço Social compõe a rede de ensino superior interferindo e sofrendo as mesmas dificuldades de outras áreas de conhecimento no âmbito da política de educação brasileira.

A tendência do ensino superior da rede privada enveredar à reprodução do modelo organizacional das grandes empresas, na reprodução do discurso ideológico da “democratização do ensino superior brasileiro”¹³ e contraditoriamente sua flexibilização para atender mais as necessidade do mercado, associada a precarização em todo o processo de trabalho nos espaços das IES-RP/SP, impacta no cotidiano da prática pedagógica docente tanto do ponto de vista singular quanto da organização política do coletivo.

Esse contexto, ao metamorfosear a educação em produto, a favor do capital através das parcerias público-privadas, Lei federal de nº 11.079/2004, juntamente com a Lei Federal 11.529/2011 que estrutura o sistema Brasileiro de Defesa da Concorrência – SBDC, abriu a possibilidade da livre concorrência, não materializando a defesa dos consumidores desse serviço, tornando a educação um mero produto. Nessa lógica, a métrica é a quantidade e não o conhecimento, assim:

[...] a questão do “número excessivo de alunos/as por sala de aula” é o primeiro dos fatores indicados como os principais problemas da escola e da educação. No tópico da profissionalização, os “salários indignos” ocupam o primeiro lugar, aspecto que se repete no tópico das reivindicações dos trabalhadores em educação, seguido por reivindicações de reivindicações ligadas à formação permanente, à carreira e à melhoria da infraestrutura e condições de trabalho, quando reaparece a questão do número de alunos adequados por turma, equipamentos e materiais didáticos. (Relatórios Retrato da Escola 1, 2 e 3 CNTE, 1999, 2001, 2003 apud NOGUEIRA, 2012, p.1238)

Como política social, o sistema educacional vive um paradoxo: por um lado, um elevado número de pessoas não consegue acessar o ensino superior nas escolas públicas e por outro a ampliação do acesso às camadas populares até então quase impossível, vem sendo absorvida pelas IES-RP/SP.

¹³ Grifo nosso

Este contexto de expansão dos cursos sem separação do percentual entre os presenciais e a distância, podem ser comprovados pelos dados do Censo da Educação Superior, divulgado em outubro de 2010, pelo Ministério da Educação e Cultura / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacional (Mec/Inep).

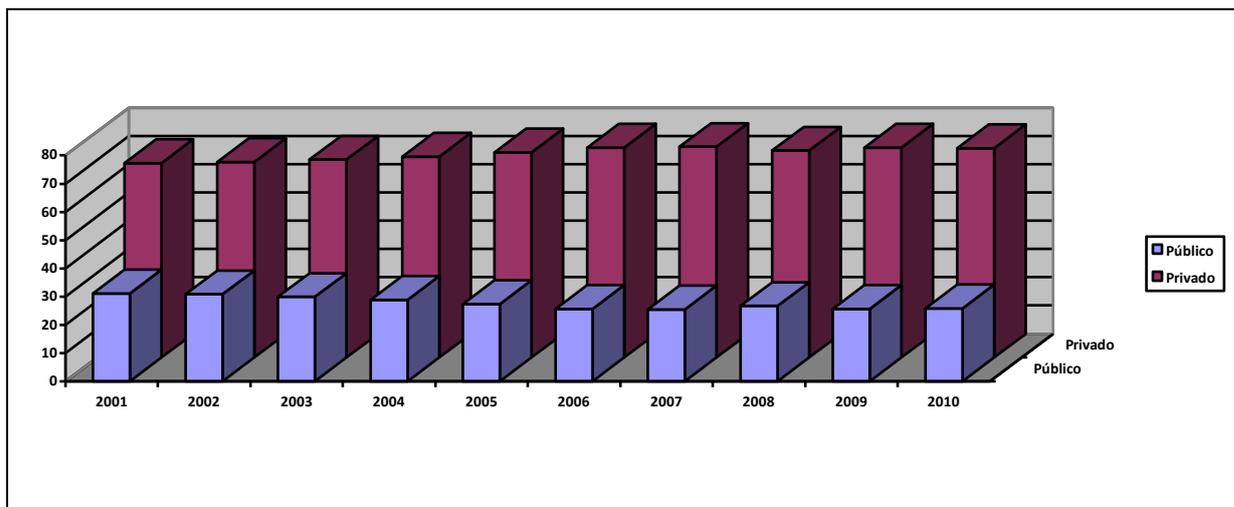
Tabela 1 - Evolução do Número de Matrículas (presencial e a distância) por Categoria Administrativa – Brasil/2001-2010

<i>Total Geral</i>	Total Público	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Privado	%
2001 3.036.113	944.584	31,1	504.797	16,6	360.537	11,9	79.250	2,6	2.091.529	68,9
2002 3.520.627	1.085.977	30,8	543.598	15,4	437.927	12,4	104.452	3,0	2.091.529	69,2
2003 3.936.933	1.176.174	29,9	583.633	14,8	465.978	11,8	126.563	3,2	2.760.759	70,1
2004 4.223.344	1.214.317	28,8	592.705	14,0	489.529	11,6	132.083	3,1	3.009.027	71,2
2005 4.567.798	1.246.704	27,3	595.327	13,0	514.726	11,3	136.651	3,0	3.321.094	72,7
2006 4.883.852	1.251.365	25,6	698.319	12,4	502.826	10,3	141.359	2,9	3.632.487	74,4
2007 5.250.147	1.335.177	25,4	641.094	12,2	550.089	10,5	143.994	2,7	3.914.970	74,6
2008 5.808.017	1.552.953	26,7	698.319	12,0	710.175	12,2	144.459	2,5	4.255.064	73,3
2009 5.954.021	1.523.864	25,6	839.397	14,1	566.204	9,5	118.263	2,0	4.430.157	74,4
2010 5.954.021	1.643.298	25,8	9338.656	14,7	601.112	9,4	103.530	1,6	4.736.001	74,2

Fonte: MEC/Inep. Censo da Educação Superior. Outubro, 2010.

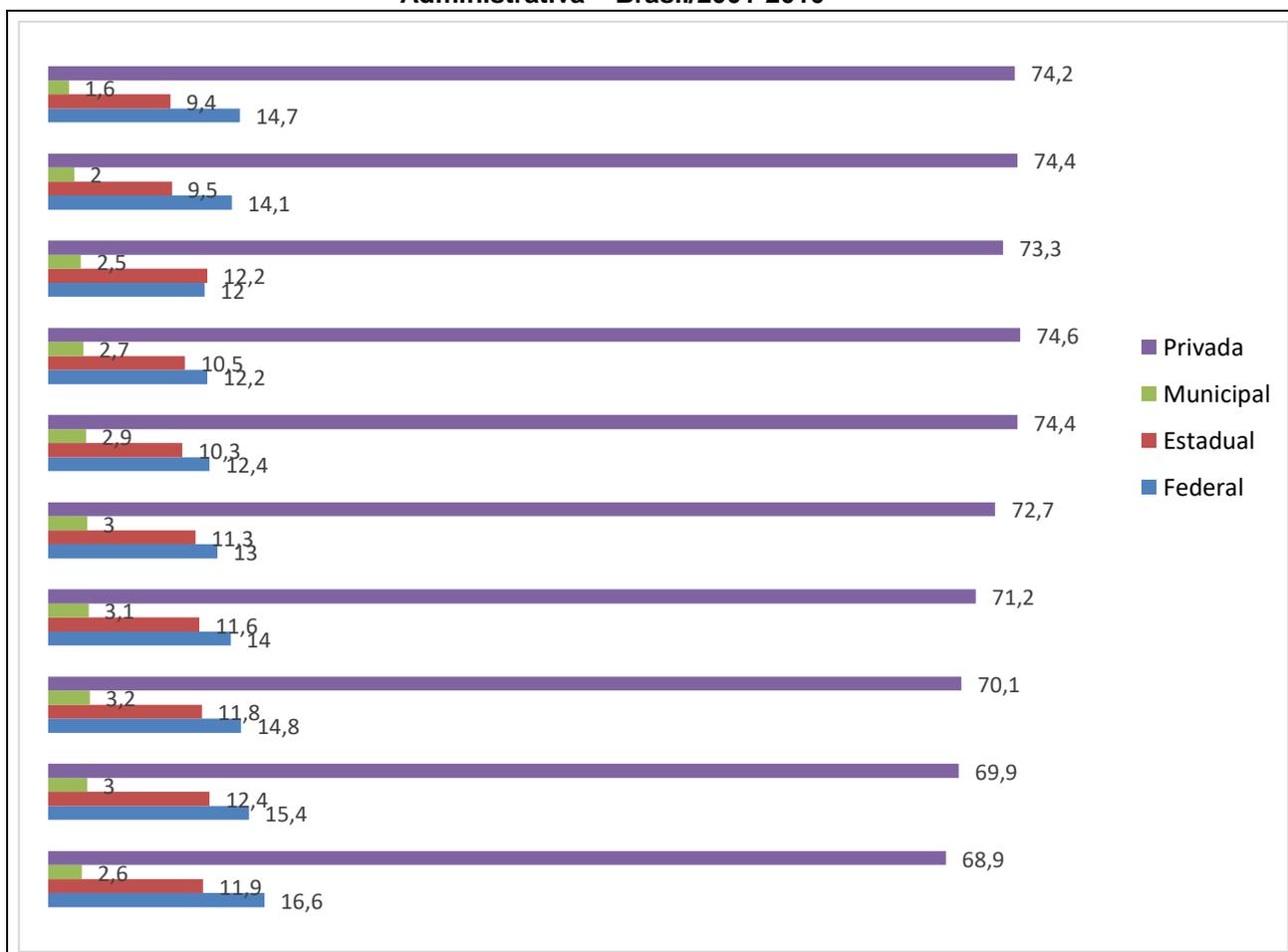
No gráfico 01 a seguir, trilhando uma linha mediana entre o número de pessoas matriculadas apresentadas na tabela 01, entre o total de matrículas nas instituições públicas – IESP e privadas – IES-RP, observamos que a evolução ocorreu de forma crescente favorecendo a expansão nas IES-RP no Brasil; e no gráfico 2, observamos as evoluções de matrículas nas IES, conforme tabela 1.

Gráfico 1 - Linha mediana de tendência da diferença da evolução de matrículas (presencial e a distância) no Brasil entre 2001-2010



Fonte: Elaborado a partir dos dados extraídos do MEC/Inep descrito na tabela 1. Censo da Educação Superior. Outubro, 2010

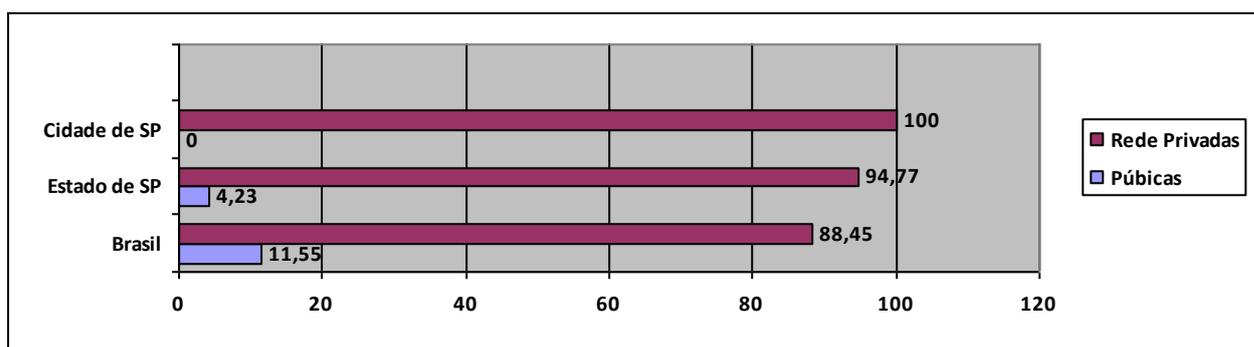
Gráfico 2 - Evolução do Número de Matrículas (presencial e a distância) por Categoria Administrativa – Brasil/2001-2010



Fonte: Elaborado a partir de dados do MEC/Inep. Censo da Educação Superior. Outubro, 2010

Essa expansão brasileira repercute no Estado de São Paulo, segundo levantamento que realizamos entre 2015 e o primeiro semestre de 2016, no que tange ao curso de Serviço Social na modalidade presencial. O Brasil tem cadastradas no e-mec 459 (100%) IESs, sendo 53 (11,55%) públicas e 403 (88,45%) privadas. Já no Estado de São Paulo identificamos 03 (4,23%) públicas e 71 IES-RP (94,77%); na cidade de São Paulo nenhuma pública e 16 IES-RP (100%) na cidade de SP, com 25 cursos.

Gráfico 3 - Tendência de IESs públicas e da rede privada na relação entre Brasil, Estado de São Paulo e a cidade de São Paulo conforme dados levantados no site do e-mec entre os períodos de 2015 e 2016. (Última revisão realizada em 03/11/2016)



Fonte: Elaborado a partir de dados do e-mec entre os períodos de 2015 e primeiro semestre de 2016

(Última revisão em 03/11/2016).

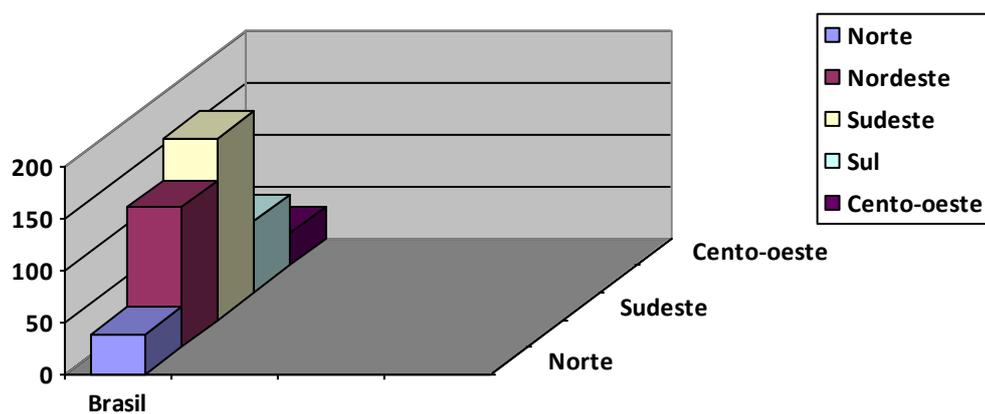
Os dados demonstram que a expansão e democratização da educação para as camadas populares revelam ausência do Estado em suprir o acesso e a permanência da população historicamente excluída do ensino superior nas escolas públicas. A região sudeste é a que reúne o maior número de IES com curso de Serviço Social presencial e o Estado de São Paulo entre todos os Estados é o que tem maior número de IES, prevalecendo essa tendência também por cidade, conforme dados levantados no site do e-mec entre os períodos de 2015 e 2016.

Tabela 2 - Fotografia das IES/CSS (pública/privada) com curso de Serviço Social presencial no Brasil: relação estados/municípios

	26 Estados 1 Distrito	Total de Municípios *	Total/IES No Brasil	Total de IES por região
Grupo 1 (7 Estados) Nº habitantes por região: Norte: 15.805.647 (8,4 %)	Rondônia – RO	13	6	39
	Acre – AC	22	3	
	Amazonas – AM	58	11	
	Roraima – RR	7	2	
	Pará – PA	60	11	
	Amapá -	5	1	
	Tocantins – TO	15	5	
Grupo 2 (9 Estados) Nº habitantes por região: Nordeste: 53.078.187 (27,7 %)	Maranhão – MA	65	10+1	135
	Piauí – PI	34	16	
	Ceará - CE	31	17	
	Rio Grande Norte - RN	24	11	
	Paraíba - PB	20	11	
	Pernambuco – PE	34	20	
	Alagoas – AL	18	7+2	
	Sergipe – SE	10	6	
Bahia – BA	140	28+6		
Grupo 3 (4 Estados) Nº habitantes por região: Sudeste: 80.353.724 (42,6%)	Minas Gerais - MG	163	57+3	173
	Espírito Santos -	26	10+1	
	Rio de Janeiro – RJ	42	23+2	
	São Paulo – SP	177	71+6	
Grupo 4 (3 Estados) Nº habitantes por região: Sul: 27.384.815 (4,3 %)	Paraná – PR	80	34	69
	Santa Catarina – SC	71	14	
	Rio Grande Sul – RS	98	21	
Grupo 5 (4 Estados) Nº habitantes por região: Centro-oeste: 14.050.340 (7,4 %)	Mato Grosso Sul - MS	26	6	31
	Mato Grosso - MT	46	9	
	Goiás – GO	63	7	
	Distrito Federal	1	9	

Fonte: Levantamento no e-mec das IES com curso de Serviço Social na modalidade presencial, identificados em 2015 e revisados em 2016-1; Censo/2010

Gráfico 4 - Comparativo de IES por região brasileira com curso de Serviço Social Presencial (pública privada)



Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir da tabela 1 extraído do Censo/2010 sobre o ensino superior da rede privada. Censo/2010

A evolução dos dados quantitativos do censo de 2010 associada aos dados dos matriculados no ensino superior no Brasil, o percentual de IES-RP/SP, bem como os dados atuais do e-mec, permitem observar que os alunos e docentes são os sobrantes das IES públicas, absorvidos na rede privada e reféns da banalização do modelo organizacional vigente. No contexto dessa macro-história que se desdobram as dinâmicas particulares e singulares dos professores; a região sudeste se destaca no gráfico 02 com cursos presenciais e a cidade de São Paulo se destaca no gráfico 03 com cursos presenciais, sendo todos em IES-RP.

Objetivos

Nesta tese, nos concentramos em analisar as singularidades do cotidiano da prática pedagógica do docente enquanto sujeito singular, em IES-RP/SP com cursos de graduação presencial na área do Serviço Social.

Objetivos Específicos

- Analisar as táticas utilizadas pelos docentes como expressão das microrresistências no cotidiano que metaforizam a ordem dominante;
- Compreender de que modo o docente pode perceber as possibilidades existentes nos espaços invisíveis da ordem dominante das/nas IES-RP;
- Analisar os avanços e desafios apresentados pelo projeto profissional do Serviço Social a partir da Lei de Regulamentação da profissão em 1993, no contexto das transformações históricas, culturais, cognitivas, sociais e políticas que incidem no cotidiano da prática pedagógica docente;
- Perceber e captar as operações táticas como: ler, falar, circular, preparar e ministrar aulas, vem sendo apreendidas no cotidiano da prática pedagógica docente pelos professores do Curso de Serviço Social.

Com base no que foi apresentado buscamos romper com a linearidade epistêmica, corroborando o olhar apresentado por Morin, (1991, p. 274) apud Rodrigues (1999, p. 115) em torno da relação teoria e prática, em que as ações, interações e retroações e/ou feed back, nos instigaram a confrontar proposições

conflitantes, semelhantes e complementares na relação tempo-espço e sujeito singular e coletivo. Assim, a,

[...] complexidade onde quer que se produza um emaranhamento de ações, de interações, de retroações (1991, p.274). Ao mesmo tempo, confrontarmo-nos com proposições conflitantes, diferentes, que se excluem, portanto complexas, mas que precisam ser enfrentadas. (MORIN, 1991, p. 274 apud RODRIGUES, 1999, p. 115)

Portanto, é nesse contexto heterogêneo e indissociável que encontramos a possibilidade de tecer junto diferentes conhecimentos e teorias correlatas à proposta da tese, bem como, o diálogo com diversos autores para fundamentar a complexidade fenomênica que envolve o cotidiano da prática pedagógica docente, com recorte à instituições da rede privada no ensino superior.

Desta forma, a análise do enunciado desta tese, representada pela sua dimensão material do texto, nos permite apreender o conhecimento numa perspectiva histórica a partir de dois momentos do ponto de vista do enunciado, ou seja, como acontecimento e na ordem do saber sobre a prática pedagógica docente. Esses dois momentos são expressos por meio de uma dimensão discursiva que segundo Araújo (2004, p. 217), apoiada em Foucault¹⁴, pontua que as diferentes epistemes que ocorreram e ocorrem ao longo da história, tem seus conhecimentos organizados através do discurso.

Neste sentido, ousou colocar-me como uma arqueóloga do saber ao analisar as singularidades do cotidiano da prática pedagógica do docente enquanto sujeito singular e a genealogia, ou seja, a relação de poder e/ou micro poderes conforme destaca Foucault (2013) que perpassa no discurso das relações estabelecidas nos sistemas de representações institucionais e sociais que envolve a dinâmica do ensino superior na rede privada. Ao mesmo tempo, interagimos com as professoras entrevistadas enquanto sujeito de um saber empírico e teórico, articulado com diversos autores que buscam um olhar multidimensional dessa realidade.

Assim sendo, a tese está dividida em 03 partes enunciativas: primeiro, apresentamos a introdução e justificativas gerais, indicando o deslocamento da

¹⁴ As palavras e as coisas, 1966; A ordem do discurso, 1971 entre outras

pesquisa para a análise da esfera do privado e do par experiência e sentido da pesquisadora no cotidiano da prática docente em IES-RP/SP no curso de graduação em Serviço Social; na segunda parte apresentamos os quatro capítulos que compõem esta tese: no primeiro capítulo discorremos a trilha metodológica e o universo da pesquisa, bem como nossa intencionalidade em transpor a análise disciplinar ao pensamento complexo, sem contudo, perdermos o rigor e o método exigido em um trabalho científico; no segundo capítulo contextualizamos as possibilidades de microrresistências e a história do sujeito ordinário pelo olhar da Micro e Macro-História, dialogando a partir da ideia de Certeau em torno do termo microrresistências forjado entre a cultura do poder e os sistemas de representações sociais como por exemplo: partidos políticos, conselhos de classe, igreja, família etc., e ao mesmo tempo apresentamos um tecer junto de redes combinatórias, mediado por tensões e possibilidades. No terceiro capítulo discorremos sobre a cultura das trocas no sistema de representação nos espaços sociais externos e internos que envolvem a política de educação no ensino superior. Buscamos, a partir de narrativas docentes com o recurso da análise do discurso, em que priorizamos 04 axiomas utilizados pelas professoras entrevistadas: “marcas”, “radicalização”, “desradicalizar” e “ressignificar”. Esses axiomas foram identificados como demarcação de um modo de pensar e o agir cultural dos agentes envolvidos na política educacional voltada para o ensino superior em diversos momentos históricos, em espaços orgânicos e não orgânicos, que influenciou as práticas institucionais e sociais, repercutindo no cotidiano das práticas singulares, sendo apreendido nesse contexto na relação sujeito-espaço-história. Nesse sentido, dialogamos com o poder disciplinador dos corpos doutrinários existentes nesses espaços: com Foucault (2013) e as formas como as trocas ocorrem nesse sistema de representação social e institucional; com Bourdieu (2012), representado pelo tripé: IES-RP-docência-Serviço Social na sociedade do capital em que apresentamos as implicações do modelo gerencial de educação e suas apreensões pelo sujeito singular e coletivo. No capítulo quatro, caminhamos para a ciência tática na arte da cultura das trocas na operacionalização do fazer cotidiano na/prática pedagógica docente. Apresentamos as possibilidades de um tecer junto na cultura do saber plural e heterogêneo desse universo, em que as professoras

metaforicamente invertem a história, ao se recolocarem e recriarem como sujeito determinante, através da politização de suas operações a partir de uma “ciência tática”, conforme termo utilizado por Certeau (1995), constituindo o que passamos a denominar de microrresistências.

Por último, nossas considerações finais em que sintetizo, em linhas gerais, as análises apreendidas enquanto resultado da tese. Reafirmamos as marcas e possibilidades mediadas pela cultura de poder dos sistemas de representações nos espaços sociais e institucionais existentes no âmbito da política do ensino superior da rede privada a partir do movimento hologramático e recursivo de Edgar Morin.

Cap. I - TRILHA METODOLÓGICA: do disciplinar ao pensamento complexo

Consideramos que o docente como sujeito singular não está pronto, acabado, mas em um processo constante de construção e com possibilidades de novas descobertas, novos desafios. Neste sentido, além da teoria de CERTEAU (2013) nos apoiamos no pensamento complexo de Edgar Morin como já anunciado. Diversos fatores que integram esta teoria corroboram para esta escolha. Ganha destaque, a incompletude e a incerteza que compõem nosso caminho metodológico, compreendendo a provisoriedade das teorias e do cotidiano historicamente determinado e indeterminado. Nesse sentido, há uma multiplicidade de possibilidades que vão além da dupla relação entre os paradigmas de exclusão-inclusão, disjunção-conjunção, implicação-negação, tradicionalmente utilizados pela ciência.

Segundo Morin (2011, p. 25), o “[...] paradigma complexo de implicação/distinção/conjunção” permite compreender a dialogia presente no *homo sapiens/demens*, ou seja, a razão e a desrazão, o amor e o ódio, aspectos colocados sempre em oposição e separados e que ganham uma nova expressão. O pensamento complexo permite perceber o sistema político, econômico, social, cultural, familiar, religioso, a prática pedagógica docente, as profissões, enfim, toda a organização da vida e da existência, de modo historicamente dual, onde os vínculos são constituídos e interpretados na sua relação egocêntrica e altruísta estabelecidas entre o homem-sociedade-espécie (Morin 2011, p. 22). É neste contexto que se dá o tecer junto, diante da complexidade da vida humana, das diversas formas de sociedades e espécies, compondo uma unidade de co-dependência nessa tríade para manutenção das diferentes formas de vida e dos diferentes modos de ser, agir e pensar de cada homem, sociedade e espécie.

Assim, entre o natural/determinado pelo espaço ocupacional e o cultural (valores subjetivos/intersubjetivos que os sujeitos trazem consigo), o cerebral (capacidade cognitiva/pensamento) e o psíquico (as necessidades biológicas) e a relação dessa tríade com o universo, e com paradigmas opostos como distinção e separação, levaria a redução diante de qualquer complexidade conceitual:

Um e outro paradigma impedem que se conceba a unidualidade (natural ↔ cultural, cerebral ↔ psíquica) da realidade humana e impedem, igualmente, que se conceba a relação simultânea de implicação e de separação entre o homem e a natureza. Somente o paradigma complexo de implicação/distinção/conjunção permitirá tal concepção, mas ainda não está inscrito na cultura científica. (MORIN, 20011, p. 25)

A resistência ao pensamento complexo de Edgar Morin, segundo o próprio autor, tem historicamente incidido em tratamento marginal à complexidade e ao próprio autor, suscitando mal-entendidos fundamentais, tais como:

- Compreendê-la como receita, quando na verdade se coloca como um desafio e uma motivação para pensar a complexidade humana;
- Compreendê-la como completude quando a proposta está em perceber a incompletude da vida, contrária ao pensamento e prática mutilante, o que não significa um ecletismo vulgar, sem propriedade do que está sendo exposto.
- Acolhê-la também na dimensão do erro como fenômeno humano sabendo que a ideia do monopólio da verdade é a morte do outro, e que

[...] o fenômeno propriamente humano, no que diz respeito ao erro, está ligado ao aparecimento da linguagem, isto é, da palavra e da ideia [...] nossas ideias não são reflexos do real, mas tradução dele. Essas traduções tomaram a forma de mitologia, de religiões, e ideologias, de teorias. **A partir daí, como toda tradução comporta risco de erros, as traduções mitológicas, as religiosas, ideológicas, teóricas fizeram surgir incessantemente na humanidade inúmeros erros.** [...] O aparecimento da ideia de verdade agrava a questão do erro; porque **quem quer que se julgue possuidor da verdade torna-se insensível aos erros que podem ser encontrados em seu sistema de ideias** e, evidentemente, tomará por mentira ou erro tudo aquilo que contradiga a sua verdade. A ideia de verdade é a maior fonte de erro que pode ser considerada; o erro fundamental reside na apropriação monopolista da verdade (MORIN, 2013, p.143-144, grifo nosso)

A análise teórica realizada à luz do pensamento complexo permite delinear um cenário de pesquisa não linear, antirreducionista, sem perder de vista o âmbito abstrato e concreto da prática, as contradições e distinções, como também a complementaridade, as trocas, as cooperações e as potencialidades criativas.

Pode permitir ainda observar na contribuição dos docentes, a consciência de si, a formulação das identidades complexas que envolvem a sociedade no que tange

a educação e a identidade comum, ou seja, aquela que é compartilhada com os outros. Por fim, o pensamento complexo como em outras tendências teórico-críticas, possibilita identificar na linguagem oral ou escrita, elementos que provocam coação, que inibem potencialidades no cotidiano pedagógico docente, tanto nos espaços das organizações de ensino superior, quanto nas organizações de classe, etc.

No contexto do pensamento complexo nossa análise perpassa ainda pela perspectiva multidimensional apresentada por Morin (2012), que propõe como caminho no processo de desenvolvimento da pesquisa a articulação de diferentes conhecimentos e métodos correlatos ao objeto de estudo, ou seja:

- que compreenda que o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes;
- que reconheça e examine os fenômenos multidimensionais, em vez de isolar, de maneira mutiladora, cada uma de suas dimensões;
- que reconheça e trate as realidades que são, concomitantemente solidárias e conflituosas (como a própria democracia, sistema que se alimenta de antagonismos e ao mesmo tempo os regula);
- que respeite a diferença, enquanto reconhece unicidade;

É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto. (MORIN, 2012, P.88-89)

Em nosso estudo consideramos as narrativas dos sujeitos com a finalidade de adensar as possíveis análises de conteúdo através da Micro-História sem descontextualizar o cotidiano da prática pedagógica docente do contexto macro-social. Ao considerar o indivíduo, reiteramos o pensamento de Morin e Certeau de que este sujeito não é examinado somente em si mesmo, mas valendo-se de seu entorno. Esta abordagem privilegia a escolha e cuidados de indivíduos objetivando, a partir de pequenos fragmentos extraídos em nosso caso do docente, perceber a realidade mais ampla (cf. Barros, 2013, p. 188).

Para o autor, a Micro-História é uma forma de abordagem de problemas sociais/ ou específicos a partir de narrativas, como por exemplo, a de Carlo Ginzburg¹⁵ que narra a história do “moleiro Domenico Scandella, dito Menocchio –

¹⁵ Carlos Ginzburg nasceu em 1939 em Turim. Leciona na Universidade da Califórnia (Los Angeles); ministrou cursos no Instituto de Estudos Avançados de Princeton e na Universidade de Bolonha. Tem

queimado por ordem do Santo Ofício, depois de uma vida transcorrida em total anonimato” (GINZBURG, 2006, p. 06). Segundo as pesquisas desse autor,

Em 28 de setembro de 1583 Menocchio foi denunciado ao Santo Ofício, sob a acusação de ter pronunciado palavras “heréticas e totalmente ímpias” sobre Cristo. Não se tratava de uma blasfêmia ocasional: Menocchio chegara a tentar difundir suas opiniões, discutindo-as ... Esse fato agravava muito sua situação... Quase todos os interrogados declararam conhecer Menocchio havia muito tempo: uns, havia trinta, quarenta anos, outros 25; outros, ainda, vinte. Um deles, Daniela Fasseta, disse conhecê-lo “desde moleque, com o nariz sujo, já que éramos da mesma paróquia”. (GINZBURG, 2006, P. 32-34)

As entrelinhas da narrativa de Ginzburg sugerem que “no microcosmo social de Montereale” do século XVI, surgia a história do cotidiano de Menocchio, revelando um sujeito singular, que na linguagem comum de moleiro, expressava a opressão de um sistema social que mostrava “em plena Contrarreforma, [que] as modalidades de exclusão eram outras—prevalencia a identificação e a repressão da heresia” (Ibidem. 2006, p32;38)

O contexto obtido através da Micro-História permite uma análise multidisciplinar entre o pensamento complexo, o materialismo dialético e outras perspectivas teóricas mantendo, assim, abertura epistêmica.

A complexidade não tem uma metodologia, mas pode ter seu método. O que chamamos de método de Marx? Seu método era incitar a percepção dos antagonismos de classe dissimulados sob a aparência de uma sociedade homogênea. Qual era o método de Freud? Era incitar a ver o inconsciente escondido sob o consciente e ver o conflito no interior do ego. **O método da complexidade pede para pensarmos nos conceitos, sem nunca dá-los por concluídos**, para quebrarmos as esferas fechadas, para reestabelecermos as articulações entre o que foi separado, para tentarmos compreender a multidimensionalidade, para pensarmos na singularidade com a localidade, com a temporalidade, para nunca esquecermos as totalidades integradoras. É a concentração na direção do saber total, e, ao mesmo tempo, é a consciência antagônica e, como disse Adorno, “a totalidade é não-verdade”. A totalidade é, ao mesmo tempo, verdade e não-verdade, e a complexidade é isso: a junção e conceitos que lutam entre si. (MORIN, 2013, p. 192, grifo nosso)

como campo de estudo a história; a linguística; a religião com diversas publicações entre elas: O queijo e os vermes (1976) com a qual se tornou mundialmente reconhecido.

Desta forma, dialogar com autores que convergem e divergem sobre o processo da vida cotidiana, respeitando a diversidade que cada um apresenta requer conhecimento e capacidade de articulação. É no diálogo com a diferença que se dá a criação de um novo saber. Não se perde a perspectiva das contradições e ou a superação de determinadas imposições do sistema vigente. As interações entre a dialética e a dialógica subsidiam o processo de construção das competências e habilidades em torno do saber do professor; possibilitando criar e recriar alternativas que podem ser invisíveis à racionalidade hegemônica, acionando um acervo de saberes ora ao acaso, ora de forma intencional.

1.1 Tipo de pesquisa e delineamento

Nossa pesquisa é de natureza qualitativa e quantitativa; qualitativa porque partimos de contribuições das teorias críticas sobre a prática pedagógica docente na indissociabilidade entre sujeito singular/genérico; quantitativa porque consideramos os índices e porcentagens das instituições educacionais, como indicadores de expressão da evolução e qualidade educacional. Ao perpassarmos pela compreensão desta prática a partir do docente, conseqüentemente exploraremos as relações internas e externas que envolvem os diversos saberes dessa prática cotidiana, das determinações da IES-RP, da política macroestrutural, da política de educação no ensino superior com dados estatísticos em relação a expansão do curso de graduação em Serviço Social na cidade de SP desde o primeiro curso até 2015; da direção da formação profissional defendida pela profissão; dos currículos e da própria prática cotidiana do professor.

Segundo Godoy (1995)

[...] um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando "captar" o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno. (GODOY, 1995, p.21)

Segundo Marconi e Lakatos (2009, p. 233) os dados apresentados em tabelas, quadros, gráficos não visam "aliciar o leitor, mas mostrar evidências a que

se chegou através da pesquisa”. Neste sentido, tanto a pesquisa qualitativa, quanto a quantitativa, contribuem para elaboração do delineamento da pesquisa.

Para Gil (2012, p.50) contribui nas respostas ao problema, verificação da hipótese ou pressuposto, mas sempre com ideias aproximativas; desta forma, o delineamento da pesquisa consistirá de um olhar indutivo e dedutivo.

[...] os argumentos indutivos aumentam o conteúdo das premissas, **com o sacrifício da** precisão, ao passo que os argumentos dedutivos **sacrificam a ampliação do conteúdo para atingir a “certeza”** (MARCONI E LAKATOS, 2009, p.92, grifo nosso)

Ambos apresentam a imprecisão em uma pesquisa, reiterando a ideia hologramática, ou seja, o que temos é uma imagem aproximativa do real, frente à complexidade multidimensional na tríade indivíduo, espécie e sociedade. Neste contexto, podemos afirmar que é a partir de um conjunto de elementos em torno do tema, do objeto, do problema, e dos sujeitos envolvidos que vamos desenvolvendo e realizando a pesquisa.

1.2 Sujeitos da pesquisa e Coleta de dados

Em relação a coleta dos dados, dividimos o estudo em quatro fases.

1.2.1 1ª Fase – Retomada da identificação, problematização e justificativa do objeto

Segundo Morin (1998) a retomada do objeto de estudo é um processo contínuo no exercício de pesquisa e é nesse processo que vamos nos aproximando cada vez mais do reconhecimento da realidade investigada. Nosso objeto se remete a singularidade no cotidiano da prática pedagógico docente em IES-RP na cidade de São Paulo.

São dois os sujeitos da nossa pesquisa. Considerando a natureza da Micro História, escolhemos sujeitos representativos no campo da docência. Partimos do princípio de que a quantidade não é um valor para a investigação. Importa a variação da fala dos sujeitos capazes de mostrar as relações entre prática e teoria, o local e o global, objetividade e subjetividade, etc. Estabelecemos como critérios de escolha:

- Ser assistente social;
- Estar lecionando em IES-RP/SP;
- Ter no mínimo cinco anos de experiência docente em IES-RP/SP;

A partir desses critérios e da nossa proximidade em dois campos de atuação como docentes, optamos pela escolha dos sujeitos a partir desses espaços institucionais não só por ser referência concreta da pesquisadora o que facilitou o contato com os sujeitos entrevistados, mas por serem “territórios de vida e territórios vividos” conforme aponta Koga (2003, p. 31). Segundo a autora, apoiada em Santos (1996), destaca que o lugar enquanto território habitado cria novas sinergias e impõe uma revanche a ordem dominante com seu papel ativo. (SANTOS, 1996, p. 15 apud KOGA 2003, p. 34-35)

É nessa perspectiva que apresentamos os sujeitos desta pesquisa:

- Dandara, graduada há 17 anos pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP, fez mestrado na mesma instituição e atualmente é doutoranda também na PUCSP e desde de 2012 atua como docente em uma IES-RP na região Sul da cidade de São Paulo. Possui várias experiências profissionais em Serviço Social de empresa; Centro de atenção psicossocial de álcool e drogas - CAPS, e atualmente inclui a pesquisa do doutorado como campo de atuação do exercício profissional enquanto trabalho abstrato, exigindo, como qualquer outro trabalho, comprometimento. Soma-se a essa atividade, o trabalho no Instituto Auilê, que segundo a professora Dandara “é um nome Yorubá que significa casa, acolhimento”, onde desde 2015, vem preparando jovens do Capão Redondo e seu entorno para concurso preparatório para o ENEM (Exame Nacional do ensino Médio). Em seu relato, observa-se que a perspectiva da educação popular desenvolvida no trabalho como educadora a partir da prática pedagógica de Paulo Freire, quando compôs a equipe de educadores no governo da Luíza Erundina na cidade de São Paulo, para atuarem em espaços alternativos da cidade como por exemplo as periferias da cidade, também foi base para sua atuação profissional e de vida, pois fica evidente o orgulho de suas raízes africanas,

da relação profunda com o território do Capão Redondo, região com vulnerabilidade “muito alta” de acordo IPVS/2010.

- Professora Maria Quitéria, graduada há 19 anos pela Universidade de Brasília - UNB, fez mestrado na PUCSP e desde 2012, atua como docente, articulado com o trabalho que exerce há 10 anos como assistente social no Tribunal de Justiça de São Paulo. Nasceu no sertão da Paraíba, na cidade de Catolé do Rocha, caracterizada por fortes tensões em torno de disputa por terra. Na arena política, predomina a força de grandes latifundiários, cuja dimensão territorial é de mais de 540 km², em contraste com a área geográfica do bairro de Campo Limpo na região sul da cidade de São Paulo que é de 13,6 km².

Assim como apresentamos uma breve genealogia do porquê da utilização do nome Dandara, para referenciar a professora Dandara em a líder Dandara dos Palmares, conforme pontuado nas páginas 19 e 20, o mesmo processo também foi realizado para denominação utilizada nesta tese à professora Maria Quitéria. É em alusão a uma soldada de nome Maria Quitéria de Jesus, mulher que em 1822, lutou a favor do Recôncavo Baiano contra os portugueses, para consolidação da independência do Brasil entre 1821 a 1825. Assim como a história da líder Dandara no quilombo de Palmares, a mulher Maria Quitéria, segundo Garcia e Fernandes (2014)¹⁶ foi a primeira comandante de um grupo de mulheres no batalhão nacionalista, nesse período¹⁷, sendo reconhecida e homenageada pela população em 1823, quando o exército libertador entrou em Salvador. Segundo as autoras, se vestiu de homem usando o sobrenome da irmã casada e a farda do cunhado, porém foi descoberta, mas em decorrência de sua habilidade com armas foi mantida no posto assim como as demais mulheres invisíveis à história de lutas e resistências deste o Brasil colonial.

¹⁶ Carla Cristina Garcia é doutora em Ciências Sociais, especialista na área de sociologia do gênero, e professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Débora Baldin Lippi Fernandes é graduada em Relações Internacionais também pela PUC-SP.

¹⁷ E talvez, seja a primeira mulher a ser inserida na área das forças armadas brasileira.

Quadro 1 - Holograma das implicações/distinções e conjunções do IDH e PIB per capita do bairro Campo Limpo/região Sul/SP e cidade do Catolé do Rocha/Paraíba

Indicadores	Capão Redondo – bairro da cidade de SP	Católé do Rocha – cidade no sertão da Paraíba	Parâmetros
Área	13,6 km	552,098km	<p>- Campo Limpo: menor dimensão territorial e maior concentração populacional, decorrente do êxodo rural em outras regiões brasileiras, favorecendo migração para cidade de SP;</p> <p>- Catolé do Rocha: maior dimensão territorial e menor concentração populacional decorrente do êxodo rural, ameaça de morte pelos latifundiários, favorecendo grandes fluxos migratórios para sudeste</p> <p>- Embora o Produto Interno Bruto (PIB), dividido pela quantidade de habitante, tenha sido considerado entre médio e bom, não considera o nível de desigualdade de renda desses territórios, bem como saúde e escolaridade</p> <p>- O IDH e PIB de Campo Limpo sugere que há um espriamento dessas desigualdades; enquanto em Catolé do Rocha há um conflito, sugerindo com o PIB a tendência de maior concentração de renda por um pequeno grupo, enquanto a desigualdade de renda, saúde e escolaridade abrange a maioria da população¹⁸</p>
População	275.230 hab.	29.766 hab.	
IDH	0,782 (médio)	0,640 (médio)	
PIB per capita (2008, IBGE)	R\$ 1.450,00	R\$ 4.684,29	

Fonte: Elaborado a partir de dados do IBGE, 2010

Cabe ressaltar que o fato de ambas entrevistadas serem mulheres, a questão do gênero feminino foi ao acaso. Não havíamos proposto esse recorte na pesquisa, primeiro porque o debate de gênero é complexo, havendo diversas concepções¹⁹ sobre essa dimensão, o que levaria há uma outra tese como por exemplo: docência e gênero. Embora a dimensão de gênero não seja foco desta tese, os dados estatísticos do Censo da educação superior da rede privada apresentados por Barreto (2014) rompe com o paradigma do magistério como uma profissão

¹⁸ Exemplos de indicadores sociais dos dois territórios: Capão Redondo, taxa anual de homicídio: 144; mortalidade infantil: 17,64%; escolaridade: menos 1 ano de escola, 14.507; 1º grau incompleto: 103.307; 2º grau completo, 23.009; 3º grau completo 3.966; Anos de estudo não determinados, 5.966 In www.observatoriosampa.prefeitura.com.br acesso em junho/2017. Catolé do Rocha, ½ (meio salário mínimo) a um salário mínimo, 8.361 pessoas; ¼ (um quarto a meio salário mínimo) 6.687 pessoas; 1/8 a ¼ 3.081 pessoas; sem instrução ou fundamental incompleto 11.477 pessoas; nível superior 967 pessoas. IBGE, 2010

¹⁹ Joan Scott, cientista social e historiadora norte-americana vem ao longo de sua história defendendo a tese que a condição humana não pode ser classificada apenas pela sua condição biológica, mas deve-se levar em consideração a história social das pessoas, ou seja, como ela ao longo de sua vida se identifica. Nesse caso, surgem novas concepções como a identidade de gênero: há o sexo feminino, masculino e um terceiro sexo que seria o neutro.

majoritariamente feminina, visto o período analisado entre 2006-2012 do Censo do Ensino Superior, as mulheres tendem ser a maioria tanto no quadro de alunos matriculados, porém quando o sujeito é o docente na rede privada, a composição ficou de 10 pontos percentuais a mais para os homens com 54,72% e mulheres com 45,28% de mulheres e quando esse contexto é a relação rede de ensino público e privado, a prevalência masculina chama atenção com a tendência dessa variação ser superior a 10 pontos percentuais conforme quadro a baixo:

Quadro 2 - Perfil docente quando a variável é gênero entre período de 2006-2012/FLACO Brasil, 2014

Rede educação superior privado			Relação rede de educação pública e privado			
Período	Sexo	%	Período	Sexo	Privado %	Público %
2012	Mulheres	45,28	2012	Mulheres	46	45
	Homens	54,7		Homens	54	55
2011	Mulheres	45,1	2011	Mulheres	45	45
	Homens	54,83		Homens	55	55
2010	Mulheres	45,03	2010	Mulheres	45	44
	Homens	54,97		Homens	55	56
2009	Mulheres	44,92	2009	Mulheres	44	45
	Homens	55,09		Homens	56	55
2008	Mulheres	44,90	2008	Mulheres	46	43
	Homens	55,10		Homens	54	53
2007	Mulheres	44,93	2007	Mulheres	46	43
	Homens	55,07		Homens	54	57
2006	Mulheres	44,50	2006	Mulheres	46	43
	Homens	55,50		Homens	56	57

Fonte: FLACO BRASIL – Grupo Estratégico de análise da Educação superior no Brasil, 2014

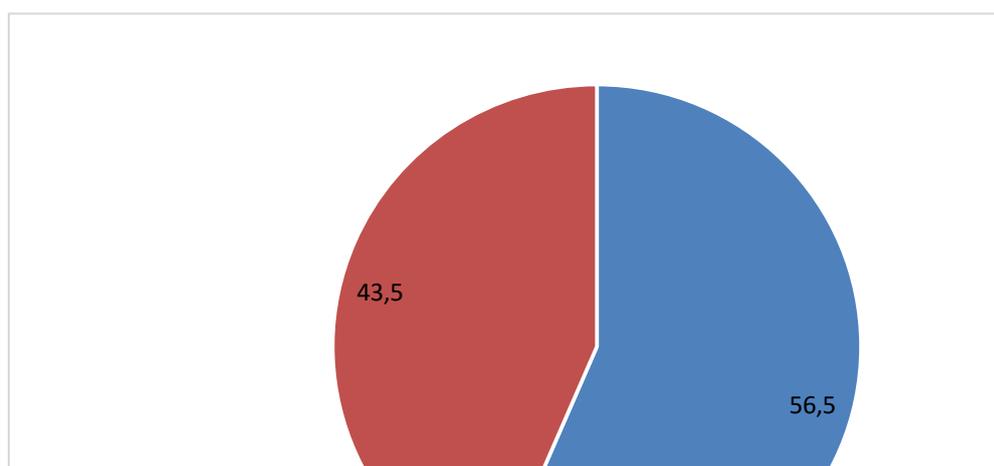
O que também nos surpreende nos dados apresentados por Araújo (2004, p. 21) é o quesito gênero por região. Em todas houve prevalência da mulher e somente no Sudeste a prevalência oscilou para os homens, com diferença de 1%, o que sugere, ao adentrar nos territórios, forte tradição do magistério delegado às mulheres talvez associado à cultura social, delegado enquanto papel social do cuidado e a educação dos membros da família às mulheres, enquanto no sudeste, podendo ser em decorrência do processo tecnológico, o acesso a informação tenha facilitado romper com a cultura do cuidado e da educação apenas à figura social da mulher, todavia essas hipóteses precisam ser aprofundadas face a complexidade da dimensão gênero na sociedade moderna

1.2.2 2ª fase – Levantamento no banco de dados da biblioteca digital da PUC/SP das dissertações e teses (gráfico 01) que mantêm relação com o tema

Esta segunda fase exigiu a elaboração de um formulário na plataforma digital (anexo 01), consistindo na sistematização do registro das informações preliminares da pesquisa realizada no Banco de Dados da Biblioteca Virtual da PUC-SP, Programa de Pós-graduação do Serviço Social. Identificamos um total de 328 dissertações de mestrado e 191 teses de doutorado no período de janeiro/2000 até junho/2015. O objetivo inicial consistiu em identificar a relação entre os temas abordados com o objeto de nossa pesquisa.

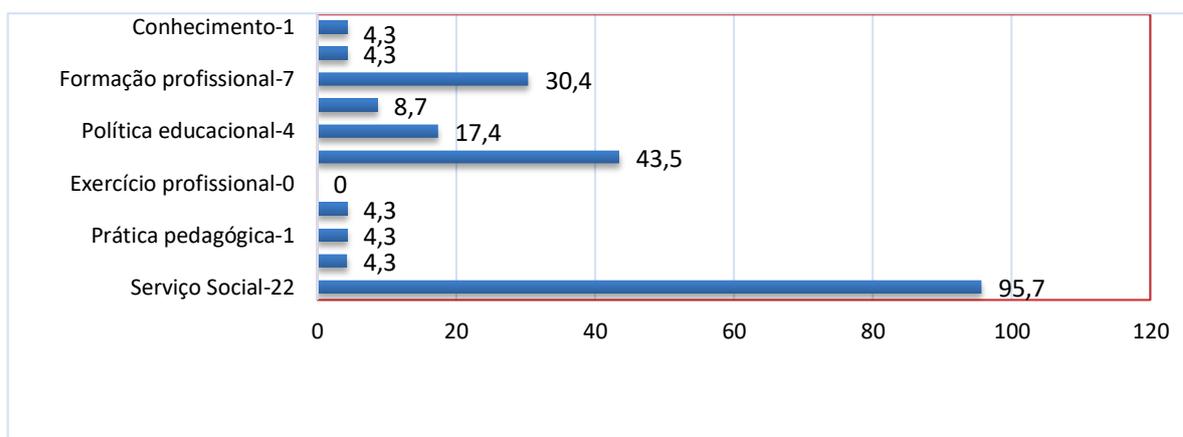
Encontramos três (03) trabalhos de mestrado e sete (07) de doutorado cujos objetos de estudo relacionam-se com a prática pedagógica docente, dentre os 24 trabalhos separados a partir de seus títulos. Há certa expectativa ou tendência para o debate na profissão a respeito da macro política de educação brasileira, e também sobre a formação técnica, PROUNE, FIES, EJA bem como a mercantilização da educação no processo de trabalho docente ou relacionado a estágio supervisionado.

Gráfico 6 - Comparativo quantitativo em relação às produções de doutorado e mestrado entre 2000 a 2015 - Serviço Social/PUCSP



Fonte: Banco de Dados da Biblioteca Virtual da PUC-SP, no Programa de Pós-graduação do Serviço Social, 2015

Gráfico 7 - Descritores extraídos de 11 dissertações de mestrado e 13 teses de doutorado no banco de dados da biblioteca da PUCSP entre janeiro/2000 a junho/2015



Fonte: Banco de Dados da Biblioteca Virtual da PUC-SP, no Programa de Pós-graduação do Serviço Social, 2015

1.2.3 3ª fase – Elaboração de gráficos para sistematização do levantamento de dados no e-MEC de IES com cursos de Serviço Social na modalidade presencial, identificados entre 2015

Os indicadores analisados foram:

- Detalhamento das IES (mantenedora),
- Ato regulatório (1º credenciamento da instituição),
- Detalhamento do curso de Serviço Social (modalidade, surgimento do curso, carga horária, nota no ENAD, vagas autorizadas, nº de professores);

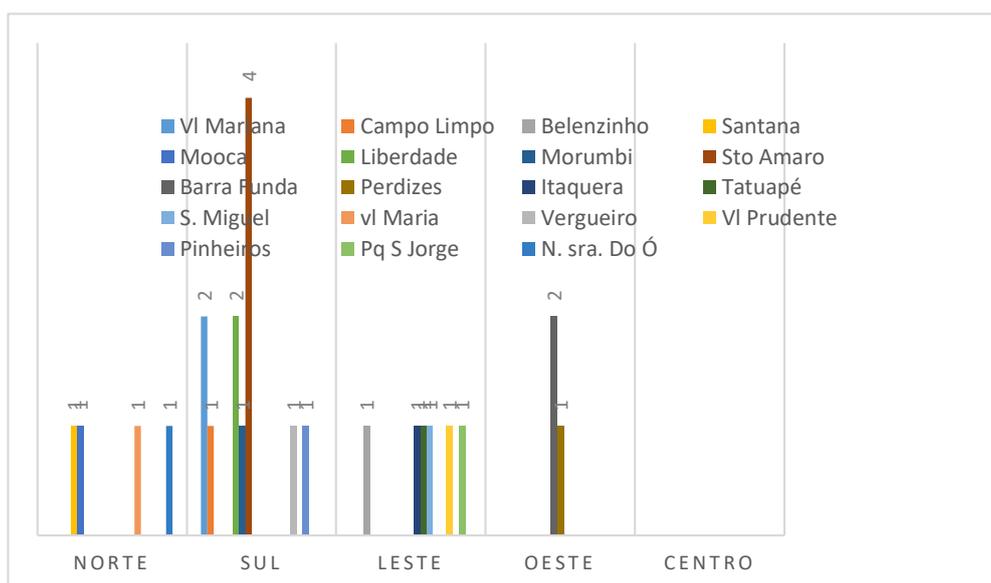
Nosso objetivo neste levantamento consistiu em identificar elementos que mostrassem o cotidiano da prática pedagógica docente uma vez que é neste contexto contraditório e ambíguo que ocorrem as coações e a possibilidade das microrresistências.

Identificamos a distribuição geográfica dos cursos na cidade de SP, observando **a maior concentração de curso por região das IES-RP/SP** e também aqueles localizados em regiões de maior vulnerabilidade, segundo o Índice Paulista de Vulnerabilidade (IPVS/2010) da cidade de SP; são eles:

- Região Sul, com um total de 12 cursos, sendo que o bairro de Santo Amaro apresenta a maior concentração com 04 cursos. Pelo mapa esta região é a de maior vulnerabilidade social;
- Região Leste, com total de 06 cursos espalhados, é a segunda maior região de concentração de vulnerabilidade;
- Região Norte, com total de 04 cursos espalhados;
- Região Centro, sem nenhum curso cadastrado no e-mec no período de levantamento destes dados.

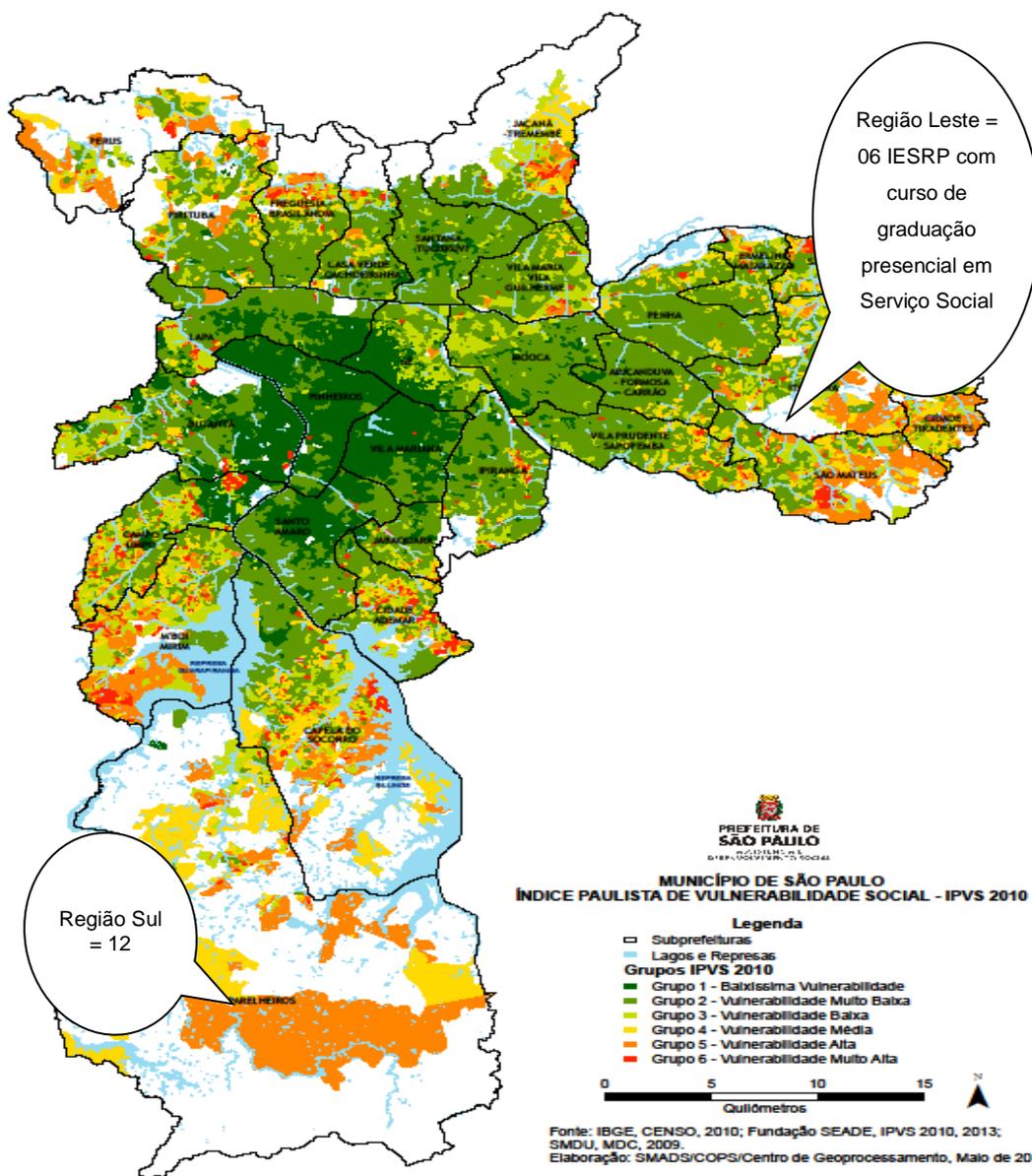
O gráfico 8 sinaliza essa dispersão geográfica das IES por curso na cidade de São Paulo; associado à ilustração 2 - mapa de vulnerabilidade social da cidade, podemos identificar as regiões de maior vulnerabilidade (média, alta e muito alta) onde se localiza a maior concentração de cursos de Serviço Social, ou seja: região Sul com 12 cursos e região Leste com 6.

Gráfico 8 - Concentração de cursos por BAIRRO E região da cidade de São Paulo



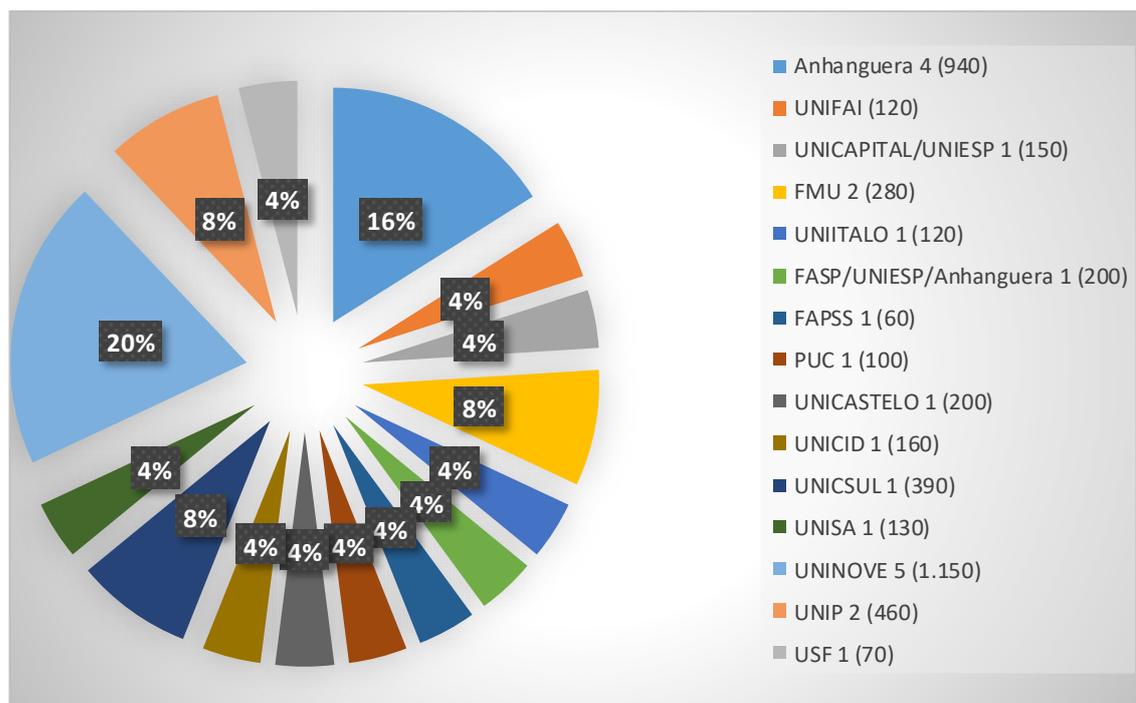
Fonte: Construído do e-mec. <http://emec.emec.gov.br/emec/consulta-cadastro>. Acesso entre 06h00 da manhã à 00h00, entre os dias 05-07 de maio de 2015 a 2016

Ilustração 1 - Mapa comparativo IPVS/2010 por região da cidade de São Paulo.



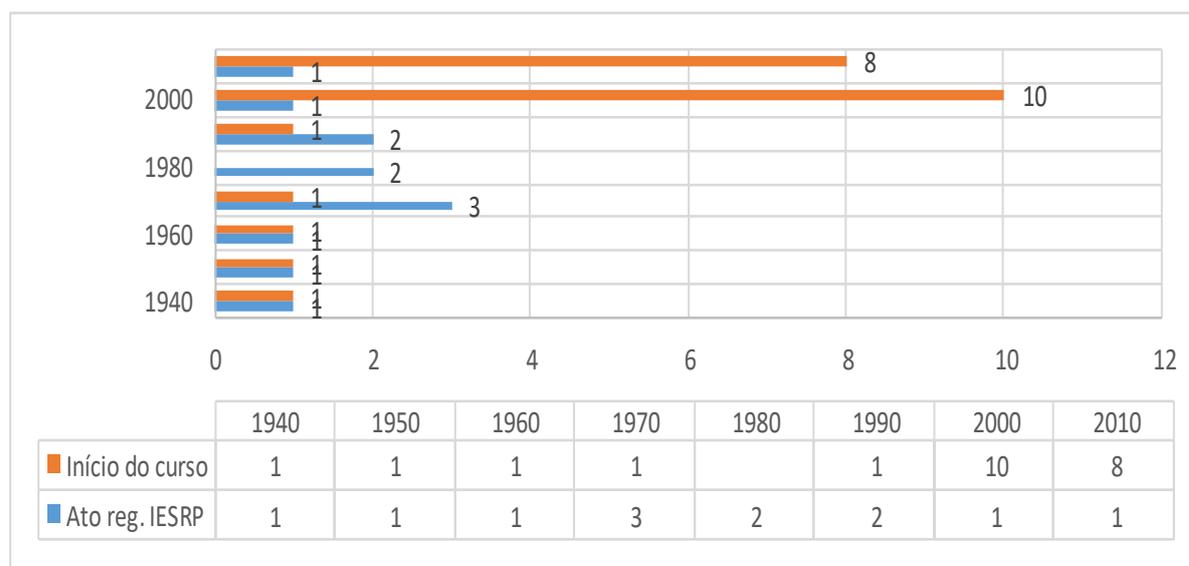
Fonte: <http://www.prefeitura.sp.gov> acessado em 2015

Gráfico 9 - Relação de IESRP/SP (15) com percentual de cursos de Serviço Social (25) por IESRP e a soma total de alunos autorizados pelo E-Mec (4.400) na cidade de SP



Fonte: Construído do e-mec. <http://emec.emec.gov.br/emec/consulta-cadastro>. Acesso entre 06h00 da manhã à 00h00, entre os dias 05-07 de maio de 2015

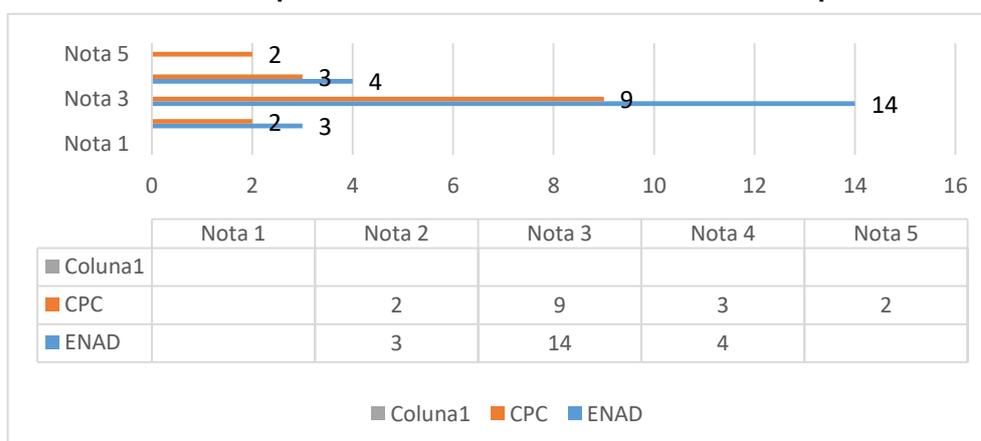
Gráfico 10 - Evolução cronológica do 1º ato regulatório da IES-RP/SP e início do curso de Serviço Social presencial na cidade de SP



Fonte: Construído do e-mec. <http://emec.emec.gov.br/emec/consulta-cadastro>. Acesso entre 06h00 da manhã à 00h00, entre os dias 05-07 de maio de 2015 a 2016_1

Nesta cronologia, percebemos que 1970, foi o período de maior incidência de universidades privadas com solicitação do ato regulatório (03 IESs) e que de 2000 até 2016, forma 18 cursos presenciais abertos. Entre 1940 a 1990, havia somente cinco cursos (05) na cidade de São Paulo e em 1980 nenhum curso foi aberto, sendo um período em que se inicia, segundo Antunes (2009, p. 63), um declínio do setor industrial na Europa com a redução das empresas estatais e expansão do setor de serviços privados. No campo da educação brasileira, a cidade de São Paulo teve seu apogeu a partir de 2000, conforme gráfico10. No decorrer das duas últimas décadas vários cursos foram incorporados aos grandes grupos financeiros que passaram a investir nestas instituições de ensino²⁰.

Gráfico 11 - Comparativo da nota do ENAD com o conceito preliminar do curso - CPC



Fonte: Construído do e-mec. <http://emec.emec.gov.br/emec/consulta-cadastro>. Acesso entre 06h00 da manhã à 00h00, entre os dias 05-07 de maio de 2015 a 2016

Observa-se que do universo das 15 IESRP, prevalece a nota 3,0 para 9 IESRP em relação ao CPC, e também nota três (3,0) para 14 cursos inseridos nessas IES. Estas notas compõem o novo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) a partir de 2004, conforme Lei nº 10.861. Segundo Marosini (2010, p. 84), esse modelo de avaliação passou a ser o referencial básico para avaliação e supervisão da educação superior no Brasil.

²⁰Como por exemplo o grupo Kroton (Anhanguera) em 2013, com a fusão gerado para seus acionistas R\$ 4,3 bilhões e valor de mercado de R\$12 bilhões segundo publicação no site de Mercado Econômico em 2013.

Os pesos foram ordenados de forma crescente a partir dos indicadores de:

- Ensino, pesquisa, extensão e pós-graduação com 35,0;
- Plano de cargos e salários para o corpo técnico e administrativo, bem como aperfeiçoamento e condições de trabalho com 20,0;
- Infra-estrutura envolvendo: biblioteca, recursos de informação e comunicação com 10,0;
- Plano de desenvolvimento institucional, responsabilidade social da instituição, relação da IES com a comunidade e sociedade, gestão da instituição e representatividade dos colegiados, planejamento e a auto-avaliação institucional, política de atendimento ao estudante, sustentabilidade financeira associada ao significado social do compromisso com a oferta de curso superior com 5,0.

Por outro lado, esta avaliação tende a corroborar mais para o ranking das IES no mercado financeiro, visto que os três primeiros critérios de avaliação elevam no mercado o potencial financeiro da IES-RP. Cabe ressaltar que o potencial econômico é transformado em desenvolvimento de equidade e no caso da educação não difere, ou seja, não significa comprometimento para que o aluno e o professor desenvolvam a capacidade de construção do conhecimento de forma crítica, como apresentado anteriormente na introdução e justificativa por Pimenta e Anastasiou (2010). A preocupação dos acionistas é mais com a eficácia organizacional e pouco com o conhecimento ou a formação profissional desses sujeitos, a não ser para critério de avaliação e em especial em relação ao docente, sua titulação aumenta a pontuação, elevando o valor das ações da instituição na bolsa de valor.

Todavia, esse critério não repercute em valorização do salário, visto a tendência dos novos planos de cargos e salários adquirirem classificações como: professor auxiliar, assistente, titular para o processo de inserção na IES. Há uma padronização interna em que, independente da titulação, a grande maioria, todos docentes, são contratados como professor auxiliar e, quando surge vaga para as

demais classificações, normalmente chegam a três (03) para professor assistente com mestrado e de um (01) a dois (02) para professor titular para o doutor, já incluindo o coordenador do curso quando esse tem a titulação de doutor.

Essas informações, têm como parâmetro as quatro (04) IES-RP/SP em que atuei como docente e que normalmente o valor da hora aula fica entre R\$ 20,00 e R\$ 38,00 reais para a grande maioria dos docentes na condição de professor auxiliar, sendo compatível com o disposto pelo Sindicato dos professores do Estado de São Paulo/ SIMPRO-SP. De acordo com tabela apresentada no site, pudemos observar 10 IES-RP com curso de Serviço Social na cidade de São Paulo que publicizaram essa informação, sendo que uma estava cadastrada duas vezes, ficando um total de 09, das 15 IESRP cadastradas no e-mec no período de nossa pesquisa, conforme planilha 1.

Dentro do contexto apresentado, segundo os dados encontrados e com a forte financeirização da educação brasileira, os salários dos docentes vêm sofrendo grande declínio.

Planilha 1 - Ranking de classificação salarial para professor em IESRP-SP com curso de Graduação em Serviço Social/2017

Instituições		Hora aula			
Ranking		Graduado	Especialista	Mestre	Doutor
7°	FAAP (Data de atualização: 13/02/2017, não especifica se é na Faculdade de Serviço Social)	-	-	R\$ 60,00	-
9°	UNINOVE (Data de atualização: 14/07/2016)	-	R\$ 43,65	R\$ 59,12	R\$ 48,27
14°	UNIVERSIDADE CRUZEIRO DO SUL (Data de atualização: 29/01/2016)		R\$ 39,00	R\$ 51,00	R\$ 53,65
17°	UNISA (Data de atualização: 17/08/2015)			R\$ 43,84	
20°	UNICID (Data de atualização: 10/08/2015)		R\$ 38,00	R\$ 41,88	
24°	FACULDADES METROPOLITANAS UNIDAS EDUCACIONAIS -FMU (Data de atualização: 14/08/2015)	R\$ 34,41	R\$ 31,69	R\$ 36,50	R\$ 34,41
27°	UNIP (Data de atualização: 01/06/2016)			R\$ 33,80	R\$ 80,00
30°	ANHANGUERA EDUCACIONAL (Data de atualização: 14/08/2015)		R\$ 31,72	R\$ 30,29	R\$ 29,00
32°	UNIESP (Data de atualização: 15/08/2015) Em 2016, a UNICASTELO passou a compor o grupo UNIESP, mudando o nome da Razão Social para UNIVERSIDADE BRASIL		R\$ 20,75	R\$ 20,75	
35°	UNIP (Data de atualização: 10/08/2015)		R\$ 34,00		R\$ 41,08

Fonte: Sindicato dos Professores do Estado de São Paulo – SIMPRO, <http://ranking.sinprosp.org.br/ranking.php?nivel=5> acesso as 23h30min em 01/07/2017

1.2.4 4ª fase - Instrumentais e Técnicas para coleta dos dados

- Observação direta intensiva nos espaços sociais e institucionais;
- Elaboração do roteiro de entrevista semiestruturado (anexo 03);
- Realização do Pré-teste para validar o instrumental convalidando o anexo 03;
- Entrevista individual semiestruturada com dois professores assistentes sociais que atuam na rede privada;
- Transcrição das entrevistas realizadas;
- Preparação do material transcrito para análise

1.2.5 5ª fase - Análise da coleta dos dados

Toda a análise realizada foi desenvolvida através da Micro-História, utilizando como suporte a sociolinguística em que ocorre uma troca de cultura sobre:

[...] as materialidades discursivas, implicadas em rituais ideológicos, nos discursos filosóficos, em enunciados políticos, nas formas culturais e estéticas, através de suas relações com o cotidiano, com o ordinário do sentido (PÉCHEUX, 2015, p. 49)

Nos apropriamos das formas culturais e estéticas apresentadas pelas professoras Dandara e Quitéria, a partir de um discurso em que a fala é seguida de uma história. Identificamos no discurso não apenas as representações do docente que atua em instituições da rede privada como também do papel ativo desses sujeitos.

Neste caso, nossa análise parte do discurso, que procura incorporar as representações, a história, a realidade. Lembra-nos Foucault (2008) que a análise do discurso é centrada na “vontade da verdade”.

Para Araújo (2004, p. 217-219) a linguagem assume uma função específica na cultura da sociedade, e é a partir dessa função que é possível apreender sua arqueologia e genealogia, ou seja, “o primeiro descreve e analisa as formas discursivas, o segundo mostra a proveniência histórica da vontade de verdade e saber que adota os discursos de poder”. Cabe ressaltar que a contribuição

foucaultiana sobre a noção de discurso prioriza uma atitude coerente que a análise de discurso deve assumir enquanto atividade da linguagem nas diversas culturas.

Nesse sentido, a análise de discurso nos propiciou apreender para além da reprodução de signos como um reflexo automático de discursos reproduzidos, tanto nas produções teóricas como também das professoras Dandara e Maria Quitéria em torno dos sistemas de representação social e cultural que perpassa o debate da educação superior na rede privada e os desdobramentos no cotidiano da prática pedagógica docente.

A análise do discurso é processual, analítica e interpretativa. Correlaciona os diferentes níveis de realidade micro e macro, bem como os dados encontrados através dos diferentes instrumentos de pesquisa, articulado ao debate contemporâneo em relação à prática pedagógica docente. Essa fase consiste em uma análise minuciosa e por isso é muito utilizada na Micro-História ou em pesquisas bibliográficas de determinada celebridade. O que difere em nosso caso, é a análise invertida da história, seja pela prática discursiva do docente enquanto sujeito ordinário quanto pela aprendizagem das leituras daquilo que foi produzido sobre esta prática.

CAPÍTULO II - MICRORRESISTÊNCIA E HISTÓRIA DO SUJEITO através da Micro e Macro-História

Neste capítulo refletimos sobre as microrresistências como ação política decorrente de problemas estruturais; conseqüentemente, esses problemas provocam uma dissociação entre saber e fazer no contexto microcosmo do cotidiano das práticas dos sujeitos: “[...] trata-se do todo quando se coloca em dúvida a relação de uma sociedade com seu próprio sistema de representação” (Certeau, 1995, p. 163).

Distingue nesse caso dois momentos do papel social da cultura, de um lado a relação de poder e os sistemas de representações que determinam o lugar do outro como não-lugar, como um não-ser anulando sua cultura, sua capacidade criativa; e por outro lado, reordena nosso olhar sobre a cultura ordinária, rompendo com a ideia da homogeneidade. A partir do sujeito ordinário, herói, comum enquanto parte da cena contemporânea e produtor de sua própria história, recorreremos a numa ontologia espacial e temporal sugerida por Certeau (1995, 2013) e seus interlocutores que se engajaram no processo de construção da pesquisa. Uma das maiores interlocutoras de Certeau, Luce Giard, descreve que desde 1960, o autor já demonstrava sua preocupação com a associação saber e práticas cotidianas.

Ao mesmo tempo, introduz a possibilidade das redes combinatórias que o sujeito ordinário, o docente, identifica no cotidiano complexo e na tríade que compõe as instituições de ensino superior (IES) da rede privada brasileira: instituição confessional-Estado-Instituições, com recorte para cidade de São Paulo, no curso de Graduação em Serviço Social.

2.1 Certeau e as microrresistências entre a cultura do poder e os sistemas de representações sociais e institucionais

Segundo o autor, a dissociação entre saber e fazer ocorre quando as crises dos sistemas de representações de uma sociedade colocam em debate a articulação do poder e das representações sociais e institucionais. Nesses casos,

envolve uma concepção de cultura que articula elite/massa, sugerindo Certeau (1995) que essa articulação ultrapassa a divisão de classe ao citar como exemplo o “acontecimento de maio de 1968”, que culminou na greve geral iniciada por grupos estudantis secundaristas e universidades, superando as barreiras, étnicas, culturais, de idades e classes ao questionarem o tradicionalismo no processo de formação.

O movimento pleiteava a reforma no ensino, ficando reconhecido mundialmente como a revolução cultural francesa. Por outro lado, a forma de ver e pensar o acontecimento de maio de 1968, pelo sistema de representações políticas da época na França²¹, segundo o autor, contraditoriamente era visto como “grupelhos” de uma “elite” perigosa”:

[...] podem ser compreendidos apenas pela intervenção de “grupelhos”, isto é, de uma “elite” perigosa, capaz de abarcar um grande número de manifestantes e de colocar em circulação ideias subversivas. (CERTEAU, 1995, p. 166)

A interpretação de “grupelhos”, a nosso ver sugere que a massa é desprovida de pensamento próprio e que sua ação se explica pela ação da elite pensante, induzindo à ideia de que a multidão é passiva, subserviente, manipulada, e precisa ser protegida por quem detém o poder. Neste contexto, o acontecimento precisava ser controlado pelo sistema político representativo: “Uma minoria pensante e ativa permitiria, sozinha, dar conta de um movimento maciço” (CERTEAU, 1995, p. 166). Para o autor, essa forma de interpretar dos sistemas de representações ressurgiu na política, mas também no campo científico, levando-o a analisar esse modelo cultural que constitui de forma determinista a vida social, em que:

[...] a ideia, postulada como evidência do espírito e um procedimento normal da compreensão, de que um fenômeno de massa se explica pela ação de uma elite; de que a multidão é por definição passiva, arregimentada ou vítima, segundo os “líderes” desejam seu benefício ou dele se desinteressem. De onde se concluirá que é preciso

²¹ O Partido Comunista Francês, de orientação stalinista, desencorajou a greve que foi suprimida pelo governo. Contraditoriamente o governo acusava de comunistas os grevistas por tramarem contra a República. Segundo Foucault (2004, 247) “Eu penso que antes de maio de 1968, na França ao menos, um filósofo tinha que ser marxista, fenomenológico, estruturalista, e eu não aderi a nenhum desses dogmas [...] A primeira consequência de maio de 1968 foi o declínio do marxismo enquanto quadro dogmático e a aparição de novos interesses políticos, culturais, concernentes à vida pessoal. É a razão pela qual penso que meu trabalho não encontrou nenhum eco, antes de 1968, salvo num círculo muito restrito”. Ver Michel Foucault: Uma entrevista com Michel Foucault. Verve, 5. 240-259, 2004

protegê-la por uma arregimentação orientada para sua felicidade e substituir os maus “responsáveis” pelos bons. (CERTEAU, 1995, p. 166)

Neste sentido, a conjunção entre prática e teoria é crucial porque passa a ser um problema estrutural e, enquanto os acontecimentos resistirem a essa grade conceitual, vão sendo naturalizados. Assim também o autor nos obriga a revisitá-lo e reorganizar nossa representação do real, não mais pelo olhar dos sistemas de representação ou considerados vencidos, mas pelo olhar dos considerados perdedores enquanto sujeito ordinário, inserido entre contextos de subalternidade, de coações, imposições que perpassam por relações de poder e representações; são espaços de microrresistências de sujeitos singulares e particulares inseridos em microcosmos como, por exemplo, o da sala de aula, conforme sugerem os relatos da pesquisa.

Neste sentido, estes espaços podem se transformar para o docente em possibilidade de criar e recriar sua própria cultura sobre a representação do real, ao identificar condições que propiciam microliberdades e impulsionam as autonomias relativas.

Na medida em que o acontecimento resiste a essa grade conceitual, ele nos obriga a revisá-la e se introduz, assim, em nossa representação do real, reorganizando-a. Desse modo, uma costura pode ser feita, eliminando já, nesse campo particular, a brecha entre “o que acontece” e “o que se pensa”. (CERTEAU, 1995, p. 166)

Certeau (1995) pontua o processo histórico da educação francesa a partir de 1880, quando se impôs uma promoção cultural na educação primária, fixa em quadros, criando uma moldura, uma imagem da educação padronizada, estruturando:

[...] uma coesão nacional e marcou profundamente a cultura e a sociedade francesa. [...] difundindo a instrução (um saber: o que se deve fazer) e a educação (uma moral cívica: o que se deve fazer) [...] (CERTEAU, 1995, p.166)

No Brasil, essa realidade histórica não foi diferente no âmbito da educação ao articulamos poder e representação, seja no âmbito do sistema nacional da política de educação para o ensino superior, nos espaços sociais de representação dessa política ou nas instituições formadoras. Esta tríade comporta espaços de gestão e/ou

de operacionalização do cotidiano da prática pedagógica docente e as aproximações práticas e teóricas realizadas, como por exemplo, nos afirmam Cunha (2011), Almeida (2005), Tardif (2002) em torno do universo do ensino superior mediado pela Igreja – instituições confessionais, Estado e instituições de ensino superior da rede privada. Ocorreram e ainda ocorrem a seletividade, a centralidade dos saberes na pessoa do docente e/ou de quem produz os conteúdos didáticos pedagógicos-metodológicos em detrimento de quem executa, ou seja, há uma reprodução do discurso imaginário da incapacidade.

Somado a estes fatores, há um movimento dual na educação entre o tradicionalismo fundado nos dogmas, tanto do Brasil Colônia de 1817, com a igreja católica, e a intencionalidade na contemporaneidade de uma educação progressista, que ainda reitera em paradigmas fechados, ou seja, entre o velho modernizado de novo. Consideremos o que segue.

1º Na história do ensino superior brasileiro, no processo de transição para sociedade moderna, o docente enquanto indivíduo singular isolado na pessoa do clérigo foi sendo influenciado pela escolástica do século XIII de São Tomás de Aquino. Segundo Almeida (2005), Tomás de Aquino em 1567, foi denominado pela igreja como “doutor angélico”, pela sua capacidade de articular razão e fé na busca da verdade. Partia da crença religiosa e de um tradicionalismo ortodoxo. Como reconhecido apreciador de Aristóteles, buscou fundamentos para seu método de ensino em torno das chamadas sete artes liberais no uso das técnicas de gramática, retórica, lógica, aritmética, geografia, astronomia e música, que mais tarde constituíram o curriculum de muitas universidades na Europa, entre as cidades, Lisboa em Portugal:

[...] foi elevado à categoria de doutor da Igreja, e chamado de “doutor angélico”, em alusão à sua sabedoria e aos anjos que habitam o primeiro círculo, o mais elevado, o mais próximo de Deus, o círculo das inteligências angélicas, do intelecto. (ALMEIDA, 2005, p. 19)

Em 1817, no Brasil colônia, a interação docente e discente se dava em cátedras isoladas e o modelo tradicional teológico contribuía para uma direção da ação docente pautada na austeridade e superioridade para com o sujeito em formação e vice-versa. Se compararmos a interação daquela época com a proposta

da reforma universitária legitimada pela Lei nº 5,540, de 28 de novembro de 1968, onde se inicia a incorporação da lógica mercantil e empresarial, mesmo com os avanços tecnológicos reduzindo as distâncias geográficas entre instituições de ensino superior mediadas pela tríade Igreja-Estado-Instituição Privada, não significa reduzir as relações sociais de austeridade, autoritarismo e imposição, interagindo simultaneamente com posicionamentos que buscam uma abertura na relação sujeito-objeto, ou seja, docente e o cotidiano da prática pedagógica.

2° Se a improvisação dos locais no Brasil imperial, sugere que a formação e a prática docente eram pouco valorizadas pelo império e pela igreja, na contemporaneidade a redução geográfica por si só não significa valorização da formação e da prática pela tríade conforme as aproximações realizadas no primeiro capítulo desta tese;

3° Há uma tendência na interpretação das produções do Serviço Social, ainda que de forma inconsciente, que mostra certa relação ambígua com os fundamentos teórico-metodológicos (GUERRA, 2013). Tendência que pode incidir em uma cultural do descarte em relação as teorias e/ou práticas tradicionais, tidas como conservadoras, como por exemplo: a gênese do processo de formação e direção do exercício profissional do Serviço Social a partir dos dogmas religiosos; a fase do metodologismo com as protoformas padronizadas de intervenção caso-grupo-comunidade, como se a construção de uma prática teórico-criativa não derivasse de algo pré-posto.

Este conjunto de considerações sinaliza que, ao longo da história, vem ocorrendo tensões e contradições entre o local e o global, o singular e o genérico, prática e teoria, pluralismo e ecletismo sendo indissociável a relação de poder e sistemas de representações. Desta forma, Certeau (1995) articula teologia e ciência para análise da cultura do sujeito ordinário, de forma não linear e sempre com a possibilidade de paradigmas abertos. Dialoga assim, com diversos interlocutores no processo de construção da pesquisa em torno das operações utilizadas no cotidiano da prática dos sujeitos comuns como: ler, escrever, cozinhar, etc.; bem como a abertura no diálogo com autores como: Foucault, Bourdieu, Freud entre outros para

fundamentar o discurso imaginário da cidade e analisar as práticas cotidianas dos sujeitos ordinários.

2.1.a. Certeau e a pesquisa da vida cotidiana dos sujeitos ordinários

Na apresentação ao livro de Michel de Certeau (2013), Giard, uma de suas colaboradoras, destaca que na história das produções teóricas do autor, reiterada pelo depoimento dos sujeitos, a potência da linguagem através de representações e símbolos como a cultura, a arte, a leitura, a escrita, o ouvir, o falar, o cozinhar, etc., revelam o significado e a realidade da vida cotidiana. Como historiador, parte da antropologia e da linguística para desvelar a cultura popular.

Para Certeau (2005) pleitear o espaço da cultura, sempre foi uma luta árdua, violenta e sua origem é mais antiga do que muitos autores relatam. A revolução cultural de 1968 na França, por exemplo, foi justamente um movimento de diferentes culturas e protagonistas que ultrapassaram o universo dos professores e alunos, classes e etnias, entre outros, e que articulou ao mesmo tempo forças contraditórias e a favor mas, em algum momento na história, ainda que de forma parcial, conseguiram uma “combinatória”, conforme termo utilizado pelo autor ao descrever essas redes de relações e operações:

[...] não constitui de modo algum um sistema coerente, pelo contrário, um movimento de práticas browniano atravessa de lado a lado os estratos sociais, empilhados como uma rocha, muitas vezes quebrados e misturados, cujos equilíbrios suas instituições garantem parcialmente e permite perguntar-se como uma combinatória de forças em competição ou em conflito desenvolve um grande número de táticas em espaços organizados, ao mesmo tempo, por coações e por contratos (CERTEAU, 2005, p. 18)

Para respondermos como operam essas redes combinatória entre o determinado e indeterminado nos espaços sociais e institucionais, primeiramente, temos que compreender porque o autor afirma que essas operações discernem do movimento browniano, e, também explicar a ideia de tática nessa relação contraditória, tecidas juntas em determinados momentos.

2.1.b. Certeau e o Movimento Browniano: entre relações de poder, sistemas de representações e tensões cotidianas

A apropriação da linguística possibilitou para Certeau, a utilização de metáforas, como a ideia do Movimento Browniano (MB) articulando as colisões das partículas, as crises dos sistemas de representações e o movimento molecular identificado em 1905 por Einstein. O zigue-zague do MB estava vinculado aos intervalos de tempo (t), do atrito em relação as partículas (p) que assumiam valores diferentes na forma determinada positiva ou negativa (SILVA e LIMA, 2006, p. 02). Segundo Giard (p. 17), Certeau (2013) vai discernir um MB de microrresistências, ou seja, aquele que rompe com o determinado do MB entre positivo e negativo, devido a heterogeneidade da cultura e as múltiplas representações que podem surgir.

Certeau se apropria da ideia das colisões moleculares, paradoxalmente interpretadas pelo autor como as crises estruturais dos sistemas de representações sobre a cultura e a estética, ou seja, a forma determinista de pensar as práticas ordinárias a partir de um grupo privilegiado. É dessa relação que o autor sugere advir a força vital das práticas subvertidas.

Tais práticas ocorrem em detrimento das crises estruturais existentes do confronto com as relações de poder dos sistemas de representações, na relação tempo e espaço. Essa perspectiva vai ao encontro do pensamento de Sarti (2007) sobre a identidade social e pessoal entre iguais ou grupos ou dominantes que evidencia a relação em movimento e em contraste com o outro.

Todavia, é interessante entendermos como o MB no campo da física foi sendo constituído, visto que também na física a busca pela compreensão dos movimentos moleculares foi perseguida desde o final de 1700, quando estudavam a força vital da vida²².

²² Segundo Silva e Lima (2007), Robert Brow (1773-1858), foi o físico escocês e botânico, primeiro observador, cuja indagação teve como intenção descobrir a origem da força vital, observada como misteriosa nos seres vivos (humanos, animais, plantas). Brow observou no microscópio que os grânulos de pólen pareciam se mexer, depois repetiu com cobre que é um elemento químico metálico, entre outros da mesma espécie e viu que o movimento não estava ligado a questão da vida

Para Silva e Lima (2006), só a partir de 1860, com a criação da física estática (Ludwig e James Clerk Maxwell), foi possível a explicação do MB ao defenderem a ideia de que devido às colisões, uma determinada partícula vai variando sua velocidade e mudando de posição em “zigue-zague”. Entretanto os autores ainda não conseguiam definir este mistério, sendo elucidado finalmente em 1905, por Einstein em artigo publicado no mesmo ano. (Cf. SILVA e LIMA. 2006, p. 01).

A tese de doutorado de Albert Einstein (1879-1955), aborda o MB, finalmente explicando esse movimento em zigue-zague, demonstrando o que de fato acontece com as partículas em suspensão. Einstein identificou e comprovou o “comportamento irregular e em suspensão que surge devido aos movimentos moleculares térmicos”²³, vinculados que são aos intervalos de tempo (t) do atrito em relação as partículas (p) que assumiam valores diferentes de forma positiva ou negativa (SILVA e LIMA, 2006, p. 02),

Metaforicamente é a relação tempo-espço do acontecimento, ou seja, a partícula é o real vívido e seus múltiplos contextos em que o atrito é decorrente da crise estrutural, articulada à dissociação entre saber e prática em torno da cultura e estética, em que na relação poder e sistemas de representações de uma sociedade reduz a interpretação das práticas cotidianas dos sujeitos ordinários, apresentado nesta tese a partir de nosso diálogo com Certeau (1995, 2013).

Por outro lado, estas colisões, impõe uma nova determinação das dimensões dos movimentos moleculares, ou usando de metáforas, seria para Certeau:

[...]um elã otimista, uma generosidade da inteligência e uma confiança depositada no outro, de sorte que nenhuma situação lhe parece a priori fixa ou desesperadora. Dir-se-ia que, sob a realidade maciça dos poderes e das instituições e sem alimentar ilusões quanto a seu funcionamento, Certeau sempre discerne um movimento browniano de microrresistências, as quais fundam por sua vez em microliberdades, mobilizam recursos insuspeitos, e assim deslocam

humana, animais e plantas. (J.M. Silva e do Departamento de Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e José Ademir Sales de Lima, do Departamento de Astronomia da USP).

²³ Grifo dos autores

as fronteiras verdadeiras da dominação dos poderes sobre a multidão anônima. (Giard *In* Certeau, 2013, p. 17)

Ou seja, a força está:

- Na colisão ou nas relações contraditórias entre o par poder/representações no tempo/espaço, inserindo no contexto histórico, a força vital das operações dos sujeitos ordinários, subalternos;
- Esse tempo/espaço é fundamentalmente marcado por microliberdades decorrentes dessas colisões/confrontos entre projetos societários, espaços sociais e institucionais constituídos de forma heterogênea, divergente e em determinados momentos complementar;
- Em determinados momentos essas relações atravessam de um lado a outro, levando a violência, seja pela coação moral como o assédio e/ou física;
- Essas relações, são ações que se identificam com MB, porém, as microrresistências distinguem-se em relação a existência de uma determinada lei que impõe probabilidades normalmente postas pelo poder dominante, ou seja, ela ultrapassa o organicamente instituído por este poder. Einstein não previa isto ao pensar a teoria da relatividade geral, já que no contexto da realidade social existe uma heterogeneidade no par experiência/sentido que não dá para generalizar ou restringir conforme sugere a teoria da relatividade da física tradicional;
- Para além da física tradicional, ampliam-se novos olhares com a física quântica e as múltiplas possibilidades existentes no contexto social com as aproximações teórico-práticas até aqui apresentadas, invisíveis metaforicamente entre o movimento do picar a bola no chão

e os minúsculos grãos de pó imperceptíveis ao olho nu, alterando o ambiente sem percebermos;

- A ausência ou fragilidade interpretativa desse movimento anterior, pode levar ao risco do reducionismo, ao relativizarmos as relações no contexto macro e perder as dimensões singulares dos sujeitos em suas relações sociais e institucionais;

Recria a arte do fazer cotidiano, por dentro do espaço social e institucional por meio de símbolos e códigos, articulando outras possibilidades com o poder instituído, possibilita outras variáveis entre o real e o inconsciente, ou seja, também pela cultura popular, como por exemplo o misticismo religioso, historicamente foi e ainda é um recurso utilizado pela população de estratificação social inferior na sociedade. Segundo Certeau (2013) são os mais oprimidos, anônimos que vão buscar na força vital das colisões, espaços de microliberdades no confronto com o poder instituído, recriando significados e representações que partem de suas crenças, valores, cultura. É um movimento não só da vida real, mas também do imaginário como, por exemplo, de crenças religiosas, quando o autor cita um exemplo brasileiro referente ao conflito dos lavradores no Nordeste do país, em que:

[...] apresenta a perspicácia dos lavradores uma rede inumerável de conflitos, escondida sob o manto da língua falada, havia um espaço utópico onde se afirmava, em relatos religiosos um possível por definição milagroso: Frei Damião era o seu centro quase imóvel sem cessar qualificado pelas histórias sucessivas dos castigos do céu que atingiam seus inimigos (CERTEAU, 2013 p. 72)

Neste caso, ressalta o místico como uma força vital na complexidade dos fenômenos sociais, apreendida no tempo e na história, pela contextualização do vivido pelos lavradores, intrinsecamente interligado pela vida social. O místico que pode ser ópio do povo, é também onde há possibilidade do espaço de microliberdade e não pode ser desprezado porque, de forma sensível e quase imperceptível, reverbera dessa relação a força vital do oprimido, em que desejos, sentimentos e emoções são simbolicamente representados.

Por outro lado, a língua falada dos lavradores revestida da possibilidade de um milagre é uma forma metafórica de expressar as condições concretas de

opressão vivenciadas na década de 1930, contradizendo uma possível ideia de alienação desses sujeitos ordinários em relação ao discurso totalitário da época, por sistema de representação social caracterizado pelo Estado que compreendia o rural e os lavradores como empecilho para o desenvolvimento industrial brasileiro. Considera-se nesse cenário, o fim da política do café-com-leite e início do Estado Novo caracterizado pela era desenvolvimentista e pela expansão do êxodo rural no Brasil: “A indústria de São Paulo nasceu à sombra dos cafezais, utilizando capitais, em grande parte, provenientes da cafeicultura e de uma infraestrutura criada para o café” (Matos, 2013, p. 163).

Matos (2013) também ressalta a condição dos portugueses nesse processo de industrialização entre os séculos XIX e XX, considerados pelegos e fura greve; no entanto, identificou em seus estudos diversos documentos como livros de registros das hospedarias que demonstram o movimento de entrada ilegal de portugueses no porto de Santos. Esse movimento, pode ser considerado como prática de sujeitos ordinários como forma de subversão aos critérios da migração advindos da guerra em seu país.

- Por último, as microrresistências se utilizam de táticas que se insinuam fragmentariamente, sem apreender por inteiro a totalidade visível, diferenciando-se assim, da estratégia. Segundo Certeau (2013, p. 45) a estratégia normalmente exige um planejamento, ou seja:

[...] o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do movimento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um “ambiente”. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta. A nacionalidade política, econômica ou científica foi construída segundo o modelo estratégico. (Ibidem, p. 45)

E a tática é o seu contrário:

Denomino ao contrário, “tática” um cálculo que não pode contar com um próprio, nem, portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. O “próprio” é uma vitória do lugar sobre o tempo. Ao contrário, pelo fato de seu não lugar, a tática depende do tempo,

vigiando para “captar no voo” possibilidades de ganho (Ibidem, p. 45-46)

Desta forma a história vai mostrando as colisões/contradições como por exemplo a ditadura militar no Brasil e a estratégia do Serviço Nacional de Informação da década de 1960. Segundo Gaspari, (2002, p.23) era esse serviço que acompanhava a vida dos outros, contribuindo na conspiração contra João Goulart, presidente do país entre 1961-1964.

Segundo o autor, ao longo dessa história surgiram movimentos que também se apropriaram da força utilizada pelos opositores e mesmo do processo de redemocratização do país, a partir da década de 1880; persiste na arena política e de movimentos sociais, grupos divergentes fechados em verdades teóricas/práticas absolutas, sem a pré-disposição para a abertura, embora sinalize no discurso essa pré-disposição.

2.1.c Certeau: lutas e resistência dos sujeitos ordinários

As mulheres Dandara e Maria Quitéria sinalizam historicamente novas formas de lutas e resistências indicando de forma concreta a cultura de uma marginalidade de massa, que já não é mais a cultura marginal de pequenos grupos, conforme sugere Certeau (2005, 2006). Na história do mundo, indivíduos, grupos ou famílias estão invisíveis a nós se não buscarmos, assim como Ginzburg (2006), no relato da história de Menocchio, apresentar estes homens e mulheres, cuja história demarca o movimento em que, de um lado a resistência é instituída organicamente pela polis, e de outro como forma de resistência em espaços insuspeitáveis de insubordinação da ordem vigente.

Pensando do Brasil Colônia à redemocratização da sociedade, legitimada pela Constituição Federal de 1988, após 40 anos de ditadura militar, embora tenha alcançado avanços no campo jurídico garantindo o direito a greve, a organização de classes dos diversos movimentos sociais, por outro lado tem como desafio a operacionalização dessas conquistas. Como retrato desses desafios, as desigualdades sociais provocam constantemente questionamentos em torno do

tema democracia. Observa-se que mesmo com as pressões sociais, a desigualdade chega a níveis insustentáveis, onde a marginalidade de uma maioria é histórica, como: gênero, raça. Cenário que nos remete à novas situações, como no campo da educação com “[...] o influxo das necessidades educacionais presentes sobre a organização do nosso sistema de ensino”. (Fernandes, 2010, p. 244).

Para o autor, esses influxos levam há duas polarizações: a primeira “o valor e a importância da educação escolarizada são definidos segundo centros de interesses e de atitudes sociais variáveis”. Fernandes cita como populações caboclas e camponesas veem a escola como um acréscimo cultural imposto porque a escolarização está apartada da cultura desse grupo, levando a tensões e ao isolamento com o corpo docente ou administrativo. (Ibidem, 246). A segunda, remete há uma “filosofia mais eclética, mas construtiva” (Ibidem, p. 247).

Essa perspectiva não elimina a necessidade de ampliar e estender à todos a educação. Tal cenário, impulsiona esses candidatos para outros tipos de escolarização como o ensino particular e, no caso do ensino superior, “As cidades lutam por ter escolas superiores, mas não lutam por escolas com alto padrão de ensino”. (Ibidem, p. 248)

O autor lembra do abismo intransponível que existe entre os objetivos educacionais e a prática pedagógica que apreendemos neste estudo como contradições que demandam cultura do poder instituído historicamente nas instâncias de representações institucionais e sociais. É nesse contexto, que as professoras ainda hoje dialogam, a partir de táticas que permitem criar e recriar novas formas de resistências. Para Maria Quitéria a ideia de luta e resistência está vinculada à sua história associada em um primeiro momento à família, na cidade de Catolé do Rocha, na Paraíba. Num segundo momento à direção ético-político e teórico-metodológica da profissão, enquanto escolha pessoal para sua formação e exercício profissional.

Entretanto, podemos sinalizar antecipadamente a importância da família para as duas professoras a partir da interpretação do discurso subjetivo que **marca** a ideia de luta e resistência. Discurso que perpassa por micro espaços-territoriais

(Catolé do Rocha e São Paulo) consideradas as Micro-Histórias de sujeitos comuns e/ou ordinários. Identificamos na variação linguística: marcas socioculturais, territoriais em que a cadência do vocabulário calmo e cantado demarcado por intervalos de pequenos silêncios foram referências em nossa entrevista com a professora Maria Quitéria; ou mesmo uma cadência mais enérgica, rápida e suspiros profundos na entrevista com a professora Dandara, que só reafirmaram a importância da subjetividade como marca inerente à condição humana associada as necessidades objetivas.

É a partir dessa relação que pressupomos a existência do sujeito em suas diferentes formas de expressão em uma Micro Sociedade, grupo, família etc. Reafirma-se o pensamento de Morin (2010) quando explica que o sujeito é 100% biológico, 100% social, 100% cultural; não se separa o indivíduo enquanto sujeito singular (com suas dimensões subjetivas e objetivas) da espécie (relação homem e natureza) e da sociedade (dimensão de coletividade) em que os princípios de autonomia e de auto-organização são fundamentais nessa relação.

A partir dos conteúdos apresentados pelas professoras, associados ao recurso da análise de discurso, identificamos o axioma inicial da simultaneidade expresso subjetivamente na **palavra marca**, substantivo feminino que significa:

1. ato ou efeito de marcar.
2. Sinal distintivo de um objeto.
3. Símbolo gráfico que identifica ou representa uma instituição, uma empresa e etc., e que pode ser nome, logotipo, emblema ou figura.
4. Categoria, qualidade.
5. Nódua ou vestígio de uma contusão.
6. Limite, marco. (**Minidicionário Aurélio**, 1993),)

Nesse caso, a palavra marca é apreendida na relação da tríade sujeito-história-espço, representada de forma simbólica no ato ou efeito dos acontecimentos na trajetória histórica das professoras, conforme relato de Maria Quitéria,

Ah então (risos), então eu acho que o conceito de resistência que conheço, é um conceito assim, é um conceito da história da minha família, né. Porque minha avó, ela se correspondia com João Goulart,

meu tio, ele guarda cartas de João Goulart né. A escola que eu estudei tem o nome do meu avô, né! Porque foi uma escola que meu pai, meu tio, é, brigaram para que a escola existisse no bairro. Tem uma escola na cidade natal que foi mérito do meu avô e da minha avó que é Manoel Franklin de Mesquita Neto e tem também no Distrito Federal uma escola que foi um legado da minha família. Então meu pai sempre foi militante de esquerda, né! Dos movimentos sociais e também por isso, que desde antes eles tiveram que migrar (Silêncio). Assim! Depois para o Distrito Federal. Meu pai é militante do PT, a gente fez campanha para o Cristovam Buarque, assim, tem foto do meu pai ao lado do Lula nos anos 80. Então assim, minha família foi sempre de esquerda, e não é fácil ser uma família de esquerda né, porque sofre perseguições políticas. Então, a gente já sofreu perseguições políticas (Silêncio) de também ter um momento de não querer mais participar sabe! A gente já viveu momento assim na família de não querer mais se envolver em política, de recusar, de, de... não, não se envolver por, por (Silêncio) querer ficar anônimo, como ser anônimo? Então, assim, tem essa resistência enquanto parte da história da família

A professora traz em si, a cultura da resistência remanescente de um microcosmo localizado no Sertão da Paraíba, da cidade do Catolé do Rocha, que na década de 1980, vitimou mais de cem pessoas por disputas políticas por pistoleiros contratados, segundo informação no Jornal *on-line* Mossoró Hoje, em matéria publicada em 03 de outubro de 2016, reproduz o som “Embalado pela música Metralhadora, vereador preso por pistolagem, é eleito vereador em Catolé do Rocha”, sinalizando a presença da cultura ainda hoje da bala como ferramenta de poder do sistema de representação dominante.

O relato exprime, continuidade, seja porque a professora se espelha na força da família em face à coação e morte, ao mesmo tempo porque essa realidade ainda é presente na região; resistência em que recuar ou sair da cidade não foi considerada perda para família, mas possibilidade de reconstruir uma nova história. Essa perspectiva, confirma a tese de Certeau (2013) de que as práticas subvertidas surgem dos atritos, crises, nesse contexto é oposição, porque ainda que não residam mais na cidade natal, mas em Brasília, local em que a família se estabeleceu e em São Paulo onde a professora Maria Quitéria construiu sua vida pessoal e profissional, não retirou de si e de seus familiares o posicionamento contrário às desigualdades sociais, seja em Catolé, Brasília ou em São Paulo.

Dessa forma, ainda que o ser humano não consiga aguçar e/ou aprofundar todas demandas que lhe aparecem na vida cotidiana, os sentimentos, as paixões,

ideias e ideologias advindas da família foram também referenciais para professora Dandara. Deram sentido em seu projeto de vida e profissional, conforme seu relato

Meus pais são do interior de São Paulo. Aí eles vieram para São Paulo na, na adolescência e aí cresceram aqui. Enfim começaram a trabalhar, e aí vão, se casam e vão morar lá na Zona Sul. [...] A minha formação desde pequena foi dentro do movimento social, porque na região onde eu moro, o Capão Redondo é uma efervescência de trabalho, é, de educação popular. Então, grupos de estudos, sejam em casa, seja em espaços de formação ligados à igreja...que meus pais são ligados à igreja católica. A igreja do bairro onde a gente mora, meus pais que ajudaram a construir, enfim foi toda uma vida neste campo. Aí, então é isso!

Fica implícito nesse relato sentimentos como a paixão e o amor pela Zona Sul da cidade de São Paulo. Sentimentos que colocaram em funcionamento uma ideia de luta e resistência que foi sendo constituída de forma não orgânica no microterritório de Capão Redondo, como espaço de resistência.

Sentimentos ativos (Heller/2008, Certeau/2013, Morin/2015), importam fundamentalmente no contexto da vida; paixões, desejos e ideologias que envolvem as singularidades e particularidades dos sujeitos singulares e genéricos. No caso das ideologias, Amin e Francois (2003, p. 11)²⁴, indicam que o termo resistência normalmente está legitimado nos espaços sociais e institucionais, buscando sustentar as posições defendidas pelos movimentos populares em suas lutas cotidianas, como por exemplo: sindicato dos professores, Diretrizes Curriculares, diretrizes contidas no projeto institucional da unidade formadora, entre outras.

Por outro lado, distingue-se da ideia de microrresistência, porque segundo Certeau (2013) ela é forjada no cotidiano das práticas singulares e particulares, em espaços microcosmos como por exemplo: a imposição dos pistoleiros em Catolé do Rocha/Paraíba, o extermínio da população negra em bairros periféricos da cidade de São Paulo, a imposição para um conjunto. Exemplos dessas barbáries reverberam também no espaço microcosmo da sala de aula, seja pelas histórias de vida dos alunos, seja pela incompreensão de professores e/ou da gestão institucional que

²⁴Organizadores do livro: **Mundialização das resistências: o estado das lutas 2003**. São Paulo: Cortez, 2003. Samir Amin, economista Árabe de descendência egípcia, nasceu em 1931; François Houtart, filósofo Belga nascido em 1925, residindo no Equador. Ambos

vende um serviço para o discente, que se por alguma razão ele deixar de pagar esse serviço, a instituição não tem obrigação de garanti-lo.

Essa lógica, separa as hipercomplexidades humanas do processo ensino-aprendizagem. São exatamente essas tensões, contradições, desordens que possibilitam uma constante reorganização das diversas formas de resistências, dentre elas, as microrresistências, caracterizadas por:

- práticas que não são isoladas, visto a ação docente ser relacional;
- surgir ao acaso, de forma aleatória, apresentando uma capacidade criativa diante do que está posto, recriando significados e representações através de táticas, para garantir suas crenças, valores e cultura;
- razão e subjetividade são parte da natureza humana; refere-se a dimensão dos desejos, sentimentos, emoções, mas também das condições concretas expostas no espaço institucional que permite a combustão e o funcionamento da prática individual do professor;
- subversão da ordem vigente, apreendida na ontologia da hipercomplexidade indivíduo-espécie-sociedade-humanidade, enquanto amor fraternal com uma inteligência consciente e ativa no curso da luta contra a crueldade, a opressão e a discriminação.

É com esse olhar, que processualmente vem sendo constituída a ideia de microrresistência defendida nesta tese. Esse olhar, nos remete, não a ideia do grupelho, compreendida pela cultura dominante analisado por Certeau no início deste capítulo, mas a ideia da família e da profissão como nortes sugeridos, da força, da criação, de como resistir.

Se você é um professor que não faz os cursos on-line que eles determinam; se você é um professor que não...por exemplo, agora com a, modelo Kroton, nós professores (silêncio) se você dá uma disciplina que não tem um modelo institucional pronto. Você tem que criar o seu modelo e lançar no sistema. Só que, uma questão que os professores já até colocaram (silêncio), só que é a produção, né! É, é a produção intelectual do professor que não é pago (silêncio) e que a universidade se apropria né! Então, como forma de resistência eu não, o que que eu, fiz assim, eu não coloquei, é, é no portal nada!

Nada que, que, que fosse igual a aula, aula institucional. Então teve, uma, uma (silêncio) um, um dos, uma das disciplinas, eu coloquei um pensamento de Milton Santos, né!

O que Dandara relatou, é uma forma de luta e resistência que rompe e subverte de forma metafórica esta série de sentidos infiltrados universalmente pela comunicação, seja de forma descritiva e oral sobre a cultura e a estética imposta pelas marcas reproduzidas historicamente e pelo redesenho da política educacional. Fundamenta que a densidade do processo didático ensino-aprendizagem deve estar no processo como se estabelece a relação presencial docente-discente e vice-versa:

Eu fico fazendo (silêncio) colocando coisas para que o aluno vá acessar uma coisa leve e não ... porque a densidade deve estar no processo entre nós aqui. Então, eu, eu já faço essa questão do pré-aula e do pós-aula, mas eu faço de maneira que dialogue com o cotidiano da vida deles viu! Então, eu não consigo.

De acordo com Certeau (1995, p. 48), esse tipo de prática do sujeito ordinário, para alguns pode ser considerada como exibicionismo e para outros é a forma de mostrar o que se oculta do corpo imaginário; “uma transgressão, conota uma comunicação, visa à aprendizagem de uma realidade”. Assim, Dandara ao narrar a sua história como docente, apresenta seu olhar do sujeito ordinário não como incapaz, ou como o subserviente e dependente da cultura do outro, como normalmente foi descrito na história das ciências sociais ao descrevê-la pelo olhar dos vencidos.

Quando Certeau (2013, p. 91), busca analisar a história contada pelos considerados perdedores, sujeito ordinário, subalterno e na grande maioria anônimo, nos apresenta um outro olhar da história, a **história invertida** em que apreende a voz desses sujeitos, expondo sua criatividade e as táticas utilizadas em “trajetórias indeterminadas”:

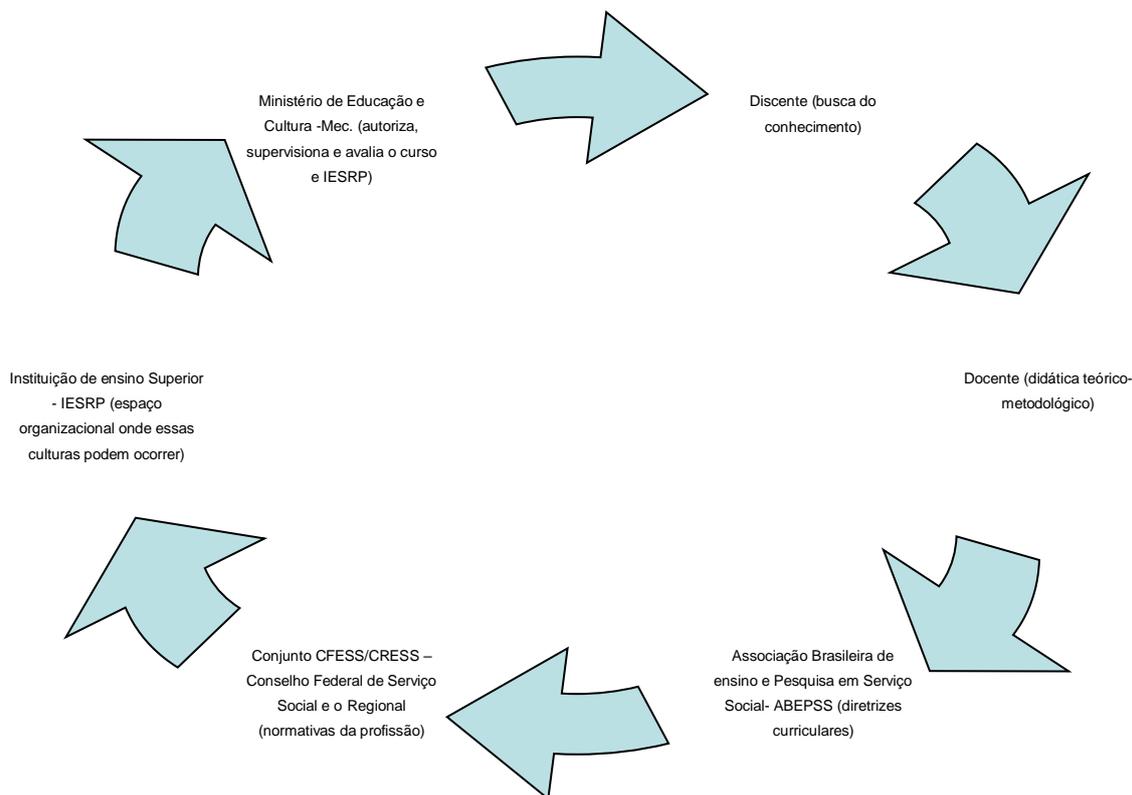
Produtores desconhecidos, poetas de seus negócios, inventores de trilhas nas selvas da racionalidade funcionalista, os consumidores produzem uma coisa que se assemelha às “linhas de erre” de que fala Daligny. Traçam “trajetórias indeterminadas” aparentemente desprovidas de sentido porque não são coerentes com o espaço construído, escrito e pré-fabricado onde se movimentam. São frases imprevisíveis num lugar ordenado pelas técnicas organizadoras de sistemas. Embora tenham como material os vocabulários das línguas recebidas (o vocabulário da tv, o do jornal, o do supermercado ou das disposições urbanísticas), embora fiquem enquadradas por sintaxes

prescritas (modos temporais dos horários, organizações paradigmáticas dos lugares etc.), essas “trilhas” continuam heterogêneas aos sistemas onde se infiltram e onde esboçam as astúcias de interesses e de desejos diferentes. Elas circulam, vão e vêm, saem da linha e derivam num relevo imposto, ondulações espumantes de um mar que se insinua entre os rochedos e os dédalos de uma ordem estabelecida. (CERTEAU, 2013, p. 91-92)

Nosso desafio em desvelar as microrresistências no cotidiano da prática pedagógica perpassa pela desocultação da ilustração 2 sobre como a cultura das trocas vem ocorrendo no universo da educação brasileira? Como vem sendo operacionalizada no micro e macro espaço em que essas relações ocorrem? Tais indagações, buscamos aprofundar no capítulo seguinte. Procuramos compreender o significado da experiência e o sentido, para as duas docentes entrevistadas, sobre subversão e poder dominante. As aproximações até aqui realizadas vem aferindo que a dialogia entre espíritos individuais (singularidades docentes, discentes; particularidade das IES-RP, dos órgãos que regulamentam o Serviço Social; do MEC que autoriza, supervisiona e avalia os cursos nas IES), mostra que a cultura das trocas desses grupos, indivíduos não são indistintas, ou seja, agem segundo os paradigmas inscritos neles, não eliminando as determinações cotidianas e nem as possibilidades indeterminadas dessas relações.

Nesse diálogo com a cultura das trocas nos sistemas de representação social, registra-se a preferência de Certeau pelas “revoluções ocultas”, conforme denominação do autor em 1995, para referendar a mudança no campo da tomada de consciência pessoal dos sujeitos ordinários, produzindo um deslocamento, embora discreto, mas um movimento profundo na adesão daqueles que estão ao seu entorno. Buscou essa fundamentação articulado à área do saber etnográfico, referindo-se à Micro-História como campo de análise dessas práticas.

Ilustração 2 - Diagrama da Cultura das trocas e/ou Recursividade do inter-conhecimento e inter-reconhecimento



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017

2.2 O CAMPO DA HISTÓRIA: a Micro e Macro-História como possibilidade no estudo das práticas cotidianas dos sujeitos ordinários

Certeau (2013) interroga o pesquisador se é possível analisar historicamente as práticas cotidianas dos sujeitos comuns, uma vez que estas práticas eram reduzidas às pesquisas sociológicas, econômicas e antropológicas. Mas para o autor, era recusado um olhar específico para as operações realizadas pelos usuários considerados passivos por longo tempo (sujeito considerado objeto).

Morin, (2012, p. 118) também nos remete ao sujeito singular, aquele que “[...] desaparece no conhecimento determinista, objetivista, reducionista”. Na mesma direção Sousa Santos (2009) destaca a necessidade nas ciências sociais de reinventar a emancipação social e renovar-se quando propõe olhar para as práticas

dos plebeus, vulgares e táticos, no volume seis do livro “As vozes do mundo” publicado em 2009.

O conhecimento científico ainda está presente e de vários modos: na seleção dos analistas-ativistas, na escolha das questões que estruturam as entrevistas ou as histórias de vida, e sobretudo, na conversão ou tradução de um conhecimento oral em conhecimento escrito. De todo modo, o lugar ou estatuto do conhecimento científico neste volume é diferente do que teve nos volumes anteriores: em vez de produzir conhecimento, a ciência tem aqui o papel de facilitar a emergência e a auto-apresentação de conhecimento outros. Não, porém, de quaisquer conhecimentos outros. Antes, conhecimentos emergentes de práticas sociais que os cientistas sociais envolvidos no projeto – uma outra “interferência” do conhecimento científico – reconhecem como práticas de emancipação social (SANTOS, 2009, p. 20)

Conforme o historiador José D’Assunção Barros²⁵ (2013) realizar análises através da Micro-História e conhecer as diferentes microrrealidades dos sujeitos no cotidiano é centrar o olhar nas possibilidades existentes na vida.

[...] o micro-historiador está no enalço de algo mais do que estes objetos em si mesmos. A prática micro-histórica não deve ser definida propriamente pelo que se vê, mas pelo modo como se vê. [...] De igual maneira, a Micro-História procura enxergar aquilo que escapa à Macro-História tradicional, empreendendo para tal uma ‘redução da escala de observação’ que não poupa os detalhes e o exame intensivo [...] o que importa para a Micro-História não é tanto a ‘unidade de observação’, mas a ‘escala de observação’ utilizada pelo historiador, o modo intensivo como ele observa, e o que observa. Poderíamos utilizar aqui uma nova metáfora: *a de que um microhistoriador examina “uma gota d’água para enxergar algo do oceano inteiro”,* contanto que tenhamos uma compreensão muito precisa do que esta imagem significa. Suponhamos um oceanógrafo que estivesse investindo em uma possibilidade como esta. *Ele se propôs buscar compreender algo do oceano inteiro a partir de uma minúscula gota d’água extraída desse oceano – será isto possível?* A resposta depende obviamente do problema científico que se pretende examinar. Não é possível compreender a fauna marítima examinando uma simples gota do oceano (um peixe não cabe) em uma gota d’água). *Mas é possível estudar a composição molecular da água a partir de qualquer gota (com exceção, talvez, das extraídas de áreas que sofreram vazamento de óleo nos acidentes que ocasionalmente têm perturbado os noticiários recentes).* (BARROS, 2013, 154)

²⁵ José D’Assunção Barros, é historiador e professor adjunto da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (URFJ). Possui vários livros publicados sobre as modalidades analíticas da história, enfocando a preocupação de historiadores que dedicam às análises com o recorte das microrrealidades. Ver O campo da história: Especialidade e abordagens. 9ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

Metaforicamente, também podemos citar como exemplo a composição do lápis, imagem utilizada na capa deste trabalho, a partir da assertiva que não temos condições de analisar todo o processo de produção do lápis, porque temos pouca proximidade com o processo de criação, da extração da madeira. Não temos condições neste momento de saber se houve ou não exploração da mão-de-obra do trabalhador, se usou trabalho escravo; mas é possível estudar, a partir de uma dimensão diminuta do grafite expresso em gramas, que todos os lápis têm em sua composição o carbono, em química denominado como (C).

A metáfora utilizada e apoiada em Barros (2011), reitera nosso posicionamento em relação ao pensamento complexo de Morin e de Certeau sobre a prática do sujeito ordinário nos possibilitando tecer juntos, de forma dialogal, a partir do relato das duas docentes, bem como das fundamentações teóricas apresentadas. Neste sentido, contribui para afirmação desta pesquisadora ao pontuar que nossa ambição não é buscar resposta sobre o todo que envolve a prática pedagógica, já que a reflexão estabelecida não alcança todos os atores envolvidos com a questão (políticos do Ministério da Educação e Cultura/MEC, financiadores dos grandes grupos educacionais, etc.)

É possível assim, estudar as tensões que envolvem a dimensão teleológica da ação cotidiana da prática pedagógica docente, seus avanços e desafios a partir da experiência/sentido encontrada na interpretação das docentes entrevistadas de qualquer IES enquanto prática pedagógica, independentemente de ser da rede privada ou pública. Evidentemente, respeitando a heterogeneidade comum à particularidade desses espaços, bem como a topografia regional e cultural característica na cidade de São Paulo, além da dimensão ontológica espacial e temporal que ao longo do curso de graduação em Serviço Social foi sendo delineada.

Podemos assim, explicitar que a nossa escala de observação em relação ao objeto: cotidiano da prática pedagógica docente na IESP-RP-CSS/SP na singularidade das operações realizadas no cotidiano dessas práticas, enquanto sujeito singular, nos motiva para análise a partir da ideia de uma “ciência tática”

conforme termo também utilizado por Certeau (1986). Ou seja, a buscar um caminho de pesquisa que subverta a ordem dominante do habitual nas ciências sociais, que normalmente centra suas pesquisas mais nas dimensões macrosociais, separando indivíduo-espécie-sociedade-humanidade.

Por outro lado, procuramos compreender essa hipercomplexidade que se autorreorganiza o tempo todo e nos permite captar o que se passa, por dentro dos espaços sociais e institucionais das IES-RP-CSS/SP.

Capítulo III

NARRATIVAS DOCENTES NA DIALÓGICA DO COTIDIANO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTES: microrresistências no tripé – IESRP/docência/ Serviço Social na sociedade do capital

[...] apenas onde o dissenso é livre para se manifestar o consenso é real, e que apenas onde o consenso é real, o sistema pode proclamar-se com justeza democrático. (BOBBIO, 1986, p. 62)

Neste capítulo trazemos as narrativas dando destaque às proposições ou axiomas encontrados nos textos: marcas/ressignificação; radicalização/desradicalização, originam em si, componentes que sugerem crises vivenciadas pelas docentes, pelas instituições de ensino da rede privada e no Serviço Social enquanto profissão. No âmbito da educação superior a sociedade do capital marca a radicalização cultural desses sistemas de representação a partir de duas crises:

1º) do fato da educação adquirir natureza empresarial e social ao vivenciar a lógica do mercado concorrencial e social, com a tendência de descapitalização das instituições públicas e a apropriação desse mesmo recurso público pelas instituições particulares. Em ambos os espaços o critério passa ser o da eficácia do sistema pondo em risco o conhecimento.

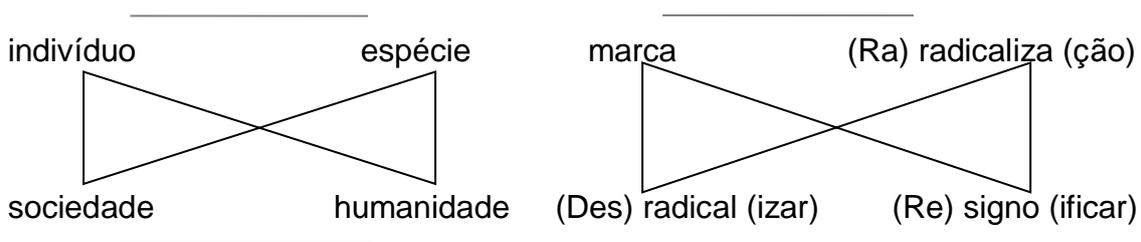
2º) dificuldades intraprofissão, que ao longo da sua história, principalmente a partir de 1936, quando governo e igreja, legitimam a primeira Escola de Serviço Social em São Paulo através de uma formação técnica especializada para atuar com as demandas sociais herdadas do Império, e cuja formação e identidade profissional era justificada e utilizada como instrumento de manutenção da ordem (Manrique, 2011). Se por um lado, nesse período rompeu-se com a aristocracia colonial, ao longo dos anos foram surgindo novos agentes econômicos, como o Banco Mundial entre outros. Assim, posiciona-se o Serviço Social contrário à essa nova ordem

econômica, principalmente a partir de 1995, com a reforma gerencial do Estado ao não se responsabilizar pelas políticas públicas e sociais. Com isso, também criaram marcas de radicalização na defesa intransigente do direito.

Face nossa opção por uma análise discursiva a partir dos axiomas elencados, Cunha²⁶ (1999) nos auxilia na identificação da origem das palavras e como foram sendo interpretadas; por outro lado, também consideramos o axioma como expressão de uma verdade nessa relação hipercomplexa.

Ao mesmo tempo, esses axiomas vêm se constituindo como base para nossa fundamentação no processo de microrresistências no cotidiano da prática pedagógica docente, uma breve aproximação etimológica em torno da origem dessas palavras, como foram sendo apreendidas e utilizadas na hipercomplexidade das relações sujeito-espaço-história; são também espaços de resignificação das relações, bem como da prática pedagógica.

Ilustração 3 - Diagrama da hipercomplexidade da resignificação na relação sujeito-espaço-história



Fonte: Morin, 2015, p. 494 com suporte para criação dos axiomas identificados subjetivamente e/ou de forma objetiva nos discursos dos professores entrevistados nesta tese, 2017

Nesse caso, o axioma **marca**, etimologicamente expressa:

‘limite, província fronteira de um estado’ XV. Do lat. Tardio marca, deriv. do germ. Marca ‘limite, fronteira’, aparentado do lat. margō –inis ‘margem’, limite, fronteira’.

Marca² ‘nota, marca, sinal’ “direito de represália’ XIV” (CUNHA, 1999, P. 500-501)

²⁶ Cunha, Antônio Geraldo da. Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa. 11ª impressão. Rio de Janeiro, 1999

A palavra marca deriva do latim germânico, tanto do século XV quanto do século XIV 1813, cujo significado está em 'assinalar, indicar, determinar, firmar, limitar'. (ibidem,p. 501)

Parece que em todos os espaços há indivíduos, grupos, e uma coletividade que de alguma forma buscaram e buscam uma ressignificação das marcas deixadas pelos acontecimentos. Em todas as representações, se observa a força vital para a subversão, instalada na tensão e na barbárie da cultura dominante. Isso nos aproxima do axioma **ressignificar**, que vem do radical signo derivado do Latim entre o século XIII-XV, que significa:

'sinal, símbolo, marca' 'cada uma das 12 constelações do Zodíaco' '(Ling.) aquilo que é constituído pelo símbolo e pelo sinal, integrando a significação das formas linguísticas e constituindo, assim, a essência da linguagem' XIII, ssino XIX (ibidem, 1999, p. 721)

A data do aparecimento desse axioma, sugere ser o mesmo contexto em que o poder está centrado entre Estado e igreja no início da sociedade política moderna. É possível constatar que no mesmo espaço da barbárie há indivíduos e grupos que buscam a essência, ou seja, uma outra possibilidade para a existência humana em oposição a dogmatização, genocídios e tantas outras barbáries sobre a população subalternizada do poder dominante nos diversos modelos societários, seja no campo das ideias e/ou nas práticas cotidianas.

Portanto, o desejo em propor uma significação em que o axioma ressignificar vem com o prefixo (res), a raiz (signo) e o sufixo (ificar) ocorre na tensão entre a racionalidade da lei natural secularizada e justificada como forma de governança. Tanto no passado quanto no presente, associamos a política de educação do ensino superior, por essa racionalização do ensino. E esse mesmo processo perpassa pela historicidade da profissão do Serviço Social, no que concerne à apropriação da teoria crítica como base para fundamentação das reflexões em torno da desigualdade social, na perspectiva da universalização dos direitos, adotando a teoria social marxista como orientação fundamental.

É nesse contexto, que surge nosso segundo e terceiro axioma apresentado no discurso das professoras, cuja a raiz da palavra **razão** acompanhada do prefixo

(ização) mais sufixo (ização), formam a palavra radicalização e a mesma raiz acompanhada do prefixo (des) mais sufixo (ização) formam a palavra desradicalização. Segundo Cunha (1999) é derivada do Latim, e como as demais surge no final da idade média e início da sociedade política moderna, ou seja, a partir do século XIII, cujo significado remete a:

'faculdade que tem o ser humano de avaliar, julgar, ponderar ideias universais', 'raciocínio, juízo', razó XIII, razon XIII etc. Do lat. radio – onis, Ar razoado, 'conforme a razão', 'discurso oral ou escrito com que se defende uma causa' 1813 (Ibidem p. 665)

Podemos aferir que o cenário em que surgem os axiomas, são cenários de um sistema cultural, político e social em que predomina o autoritarismo, a centralização do poder.

São essas referências utópicas em um jogo de forças desigual que passamos a compreender nas expressões axiomáticas extraídas do movimento da prática pedagógica docente enquanto sujeito singular, no par sentido/experiência, nos espaços de representação cultural institucional e social. Fica em evidência a partir dos axiomas, a necessidade de ressignificar e desradicalizar as ações nesses espaços. Pressupõe processo constante do conhecimento, exigindo nesse diagrama das trocas uma "performance", na sala de aula, conforme apontado pela professora Dandara,

É uma performance (Risos). Não é tão simples assim! Não é apenas ter conteúdo, você tem que pensar uma forma de acordo com ... e observar muito bem a dinâmica do grupo ... que é a sala, para você adaptar a forma de transmitir esse conteúdo né.

Para Certeau (2013, p. 191) seria em um primeiro momento um "teatro de ações" que legitima as ações efetivas; num segundo momento, as "fronteiras e pontes" entre o organicamente instituído, sendo legitimado os espaços para além do determinado a partir da extensão do capital cultural e simbólico que esse professor alcance com sua performance nesse teatro das ações. Nosso desafio, foi justamente identificar as possibilidades e/ou fronteiras e pontes a partir das entrevistas com as duas docentes.

As implicações de opressão, coação e subversão ao imposto na sociedade do

capital, podem ser perceptíveis no holograma (quadro 1, p. 58), bem como as distinções na forma geográfica e social de cada território em que as professoras nasceram, mas também conjunções quando a premissa é a justiça social, pautada na universalidade dos direitos quando remetemos ao conceito de cidade e cidadania.

Ao mesmo tempo, essa mesma dialogia é também percebida no cenário das IES-RP na cidade de São Paulo. Para as professoras Dandara e Maria Quitéria, estar na docência é a ponte, é a possibilidade fronteira de ultrapassar as barreiras pessoais, mas também o desejo da troca, de aprendizagem contínua e poder dialogar com essa realidade contraditória para o acesso de uma maioria à margem do direito, a cidade em sua completude. Estar na docência, convoca para um posicionamento político face a essa realidade conforme destacado pela professora Dandara:

Porque é assim: eu gosto de é, é ... de ensinar, porque ... porque acho o processo da educação, é um processo cíclico, né! De troca, de aprendizagem contínua, de estar pensando a realidade social. Então, eu vejo que a docência é um espaço onde eu consigo dialogar muito mais com a ...com a realidade social e traz uma potência para trabalho, né, do Serviço Social. Então, acho que para mim é, me, reabastece né, entendeu! Seja ... a, é, retroalimenta fisicamente, emocionalmente, espiritualmente, socialmente. Então, você começa Então, você consegue...enfim, entender essa complexidade de, do ser humano. Acho que a docência te convoca a essas coisas né! Te convoca a isso.

Docência que convoca, mas também incita a indagação sobre si, sobre suas habilidades e qualidades para a função. Tal postura, sinaliza humildade diante do saber, conforme verbaliza a professora Maria Quitéria:

[...] eu fiz o mestrado e depois eu tive uma certa crise assim no mestrado, porque eu não achava que tivesse tido um conhecimento assim ... tão, básico no mestrado ... ou que o mestrado tinha trago.... Ou, as vezes uma crítica pessoal minha, que eu não tinha me dedicado o suficiente né! De ter uma fundamentação teórica mais consistente, enfim... E aí depois que passou isso, acho que depois de uns 6 meses, eu comecei a me sentir, que sim, eu conseguia fazer uma boa relação teoria-prática, né, que eu conseguia estabelecer associações né, e foi a partir disso que eu comecei a achar que estou pronta para concorrer a uma vaga de professor.

Observa-se que apesar da ideia da incerteza, do estar pronto para docência, as professoras demonstram compromisso com as pessoas e não com o mercado.

Nesse caso, Bauman (2004) afirma que essa sociedade globalizada tem possibilitado muito mais a corrosão do caráter a partir do fortalecimento da concepção do Estado nação, balizado na centralização do poder, do que com a identidade de uma comunidade enquanto processo contínuo de construção.

Para o autor, reinventar e inventar a própria história deveria ser um processo natural das relações humanas. Esse é o movimento que apreendemos no relato das professoras, ou seja, buscam o inventar e reinventar a história no cotidiano da prática pedagógica docente, para além do mundo do consumo imposto pela globalização que impacta sobre “o Estado, que não tem mais o poder ou desejo de manter uma união sólida e inabalável com a nação” (BAUMAN, 2004, p. 34), mas a união com as comunidades financeiras internacionais, em que a identidade nação está na relação com o mercado e não com as pessoas.

Nesse contexto as professoras vêm buscando cotidianamente superar suas limitações, empoderam-se e tentam empoderar outros sujeitos inseridos na ambiguidade dos binômios: dualidade/unidualidade; exclusão/inclusão; teoria/prática no ensino superior brasileiro da rede privada na cidade de São Paulo.

1.1 A performance das implicações e distinções: no relato das docentes sobre a cultura das trocas dos sistemas de representação dos espaços sociais da profissão, institucional (IES-RP e MEC) na sociedade do capital

Os relatos das professoras, vem sinalizando que a cultura das trocas desses sistemas de representações institucionais e sociais, mediada por relações de poder e crises cíclicas, seja no campo da política de educação, no ensino superior ou no âmbito da profissão do Serviço Social, ocorre na interdição e ou invisibilidade do outro.

A invisibilidade de...não se dá só pela fala do opressor, até mesmo quem está oprimido, quando vai também se articular muitas vezes, também pode ser ...pode ser oprimida pelos seus pares, né!
(Dandara)

As implicações dessa invisibilidade, reforça a ideia do ser desprovido de uma cultura. Significa negar sua experiência e sentido no âmbito das relações no campo

da educação. Reitera o que Morin (2011, p. 24) denominou de “zona invisível dos paradigmas” inscritos na cultura dos sistemas de representações envolvidos no cenário da educação superior

Ordem, nas concepções deterministas, a Matéria, nas concepções materialistas, o Espírito, nas concepções espiritualistas, a estrutura, nas concepções estruturalistas, são conceitos-mestre selecionados/selecionadores que excluem ou subordinam os conceitos que lhes são antimônios (a desordem, o espírito, a matéria, o acontecimento. Desse modo, o nível paradigmático é o do princípio de seleção das ideias que estão integradas no discurso ou na teoria, ou postas de lado e rejeitadas. (MORIN, 2011, P. 24)

Essa seleção identifica as operações lógicas sob seu domínio, como: “exclusão/inclusão, disjunção-conjunção, implicação-negação” (Ibidem p.24). Nessa perspectiva, Morin (Ibidem p.19) pontua que “Ser sujeito é autoafirmar” em um mundo cada vez mais egocêntrico, e a travessia da ponte, ou seja, a realidade social, comporta a exclusão e inclusão. Essa dualidade apreendida na ontologia micro e macro-histórica da complexidade do ser docente, parte da relação indissociável entre o sujeito singular-particular-genérico no âmbito do ensino superior da rede privada e no Serviço Social enquanto profissão.

Como os sujeitos agem segundo os paradigmas neles inscritos, corroboram à seleção de um discurso e de teorias consideradas necessárias e verdadeiras sobre a aprendizagem do real. Por outro lado, a relação de paradigmas opostos, pode incidir em um “paradigma da simplificação”, termo utilizado por Morin (Ibidem p. 25) ao sugerir que paradigmas opostos impedem a relação unidual/interação na sociedade do capital. Sem a interação, não há implicação, porque o outro já foi eliminado. Sendo invisível a mim, não há o que separar visto a recusa desse terceiro incluído/proposição:

Um e outro paradigma impedem que se conceba a unidualidade (natural↔cultural, cerebral↔psíquica) da realidade humana e impedem, igualmente, que se conceba a relação simultânea de implicação e de separação, entre o homem e a natureza. (Ibidem p. 25)

Desvelar essa ambiguidade, é o desafio proposto no diálogo com as professoras Dandara e Maria Quitéria: apreender a partir da experiência e sentido do complexo cenário das IESRP.

3.1.a No âmbito da política de educação superior da rede privada na cidade de São Paulo

No âmbito da política de educação no ensino superior brasileiro, identificamos discordância das professoras na transnacionalização da educação como fenômeno mundial, considerando nossa topografia social miscigenada. Esse cenário é reiterado no relato da professora Dandara no capítulo II, bem como pela professora Maria Quitéria, quando discorrem sobre a sujeição imposta ao trabalho docente no que tange a prática pedagógica de orientação do Trabalho de conclusão de Curso – TCC em EAD, realizado fora do horário de aula e sem remuneração:

Então, a gente tem a orientação em EAD dos artigos, eu não tirei minha redução presencial, mas reduzi a quantidade de orientações presenciais porque também nós não recebemos. Não recebi nenhum real pelos TCC já defendidos, então também não posso trabalhar voluntariamente. O contrato não é esse...

Entretanto, esse autoafirmar, reduzir a quantidade de orientação para garantir uma qualidade presencial, sem remuneração é considerado uma **insubordinação** do professor. Essa ação, comporta a possibilidade da exclusão por parte da IES-RP, tanto no relato da Professora Maria Quitéria, quanto da Professora Dandara; a tendência do professor com essa postura, é de ser desligado da universidade. Para Dandara, o professor ideal é aquele que se adequa à dinâmica mercadológica da IES-RP:

O professor ideal para universidade hoje, é aquele que consegue dialogar com essa dinâmica mercadológica de ensino. Quem mais dialoga com essa dinâmica, fica na universidade, quem não dialoga está fora! (Longo silêncio)

O relato nos remete a ideia de opressão, de enquadramento, seja pela regra ou pela ideia. Esta perspectiva nos faz lembrar o conceito de biopoder em Michel Foucault (2008, p. 03-07) quando dispositivos de segurança são constituídos socialmente como características da sociedade, integrando as perspectivas biológicas e psíquicas de todo ser humano. Esses mecanismos de segurança também são utilizados como estratégias políticas na disputa pelo poder e as IES-RP se apropriam com pertinência desses recursos. São dispositivos que devem

assegurar a vida da população, pois sua meta é controlar aquilo que possa limitar a vida do homem não em particular, mas no conjunto da espécie humana. Para Foucault o “Biopoder”, torna-se uma ferramenta fundamental para a tecnologia de poder que irá controlar as massas.

[...] essa série de fenômenos que me parece bastante importante, a saber, o conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral de poder. Em outras palavras, como a sociedade, as sociedades ocidentais modernas, a partir do século XVIII, voltaram a levar em conta o fato biológico fundamental de que o ser humano constitui uma espécie humana. É em linhas gerais o que chamo, o que chamei, para lhe dar um nome, de biopoder. (FOUCAULT, 2008, p. 3)

A cultura do sistema de representação institucional se utiliza de diversos mecanismos de biopoder, institucionalizado para a demissão, como: sistema interno de avaliação do professor, não concordar com o modelo de ensalamento dos alunos e até a mudança de coordenação quando essa compreende que o professor não adere a sua proposta, conforme destaca a professora Maria Quitéria:

O novo coordenador busca alinhar sua equipe e ele busca uma equipe dele né, então mudança de coordenador pode ser um motivo. Acho que os processos de avaliação de desempenho que tem um conceito semestralmente que os alunos fazem né! Acho que este também pode ser também um indicador de demissão, mas na universidade aqui, eu penso assim, coisas bem concretas que podem influenciar na demissão de pessoal: o cumprimento de horário, pode ser um requisito que eles possam considerar importante para, fazer a demissão, não cumpriu horário será demitido independente do conteúdo teórico, de quanto você produz com os alunos assim. Acho também, uma tendência de enxugar o quadro de professores, acho que a gente tem essa tendência aqui, porque o ajuntamento de salas, acho que eles, acho que manter vários professores com uma carga horária muito pequena não compensa administrativamente assim...

Para o autor, esse sistema de segurança é considerado moderno, implantado a partir do século XVIII e permanece presente nas relações sociais e institucionais, podendo ser observado no relato da professora Dandara:

A cada semestre a universidade, ela vai cada vez mais é, é, doutrinando, fiscalizando, monitorando esse espaço. Para você ter uma ideia, por exemplo, os alunos hoje são monitorados o quantas vezes acessam o portal da universidade, se leu o texto, se, se abriu,

se mandou trabalho, enfim... monitorados. Se o aluno não entra no portal (silêncio) para universidade, é, é números, é meta. Então, eles pressionam o coordenador pedagógico, que pressionam o coordenador do curso, que pressiona os professores, né. Os alunos têm que acessar o portal, e aí, nesse processo até o professor também hoje está sendo monitorado. Se a gente não lançar a nota em tal prazo, a gente ... se não lança falta, se não entra para lê um monte de atividade, e, e cursos que tem on-line para gente também fazer ...para o professor... a gente também está perdendo ponto...e correm risco de usarem isso como critério para nos desligar no próximo semestre.

Há também para Foucault (2008), o *laisse-feire*, enquanto sistema contemporâneo, partir da ideia de liberdade; utiliza-se de “[...] novas formas de penalidade e do cálculo do custo das penalidades: são as técnicas americanas, mas também europeias que encontramos agora”, (Ibidem p. 08-09; 59). Para o autor, a *ideia de liberdade como disparador* dessas novas técnicas, está no jogo que o liberalismo emprega:

O liberalismo, o jogo: deixar as pessoas fazerem, as coisas passarem, as coisas andarem, *laisser-faire*, *laisser-passer* e *laisser-aller*, quer dizer, essencial e fundamentalmente, fazer de maneira que a realidade se desenvolva e vá, siga seu caminho, de acordo com as leis, os princípios e os mecanismos que são os da realidade mesma. (FOUCAULT, 2009, p.62-63)

Nesse caso, deixar que a sociedade se desenvolva por si só, é retirar a responsabilidade do Estado e deixar que o dispositivo global, incorporado pelo mundo a partir do jogo do liberalismo econômico enquanto dispositivo de segurança, se paute pelo conjunto de normas do mercado.

Desdobra-se daí o pensamento fisiocrata semelhante ao discurso neoliberal da ineficácia do público na gestão, ou seja, o custo é alto para o Estado; refere-se ao chamado “fator trabalho” (Cf. Iamamoto, 2008), que altera as relações entre Estado e sociedade civil. O discurso da ineficácia pública, corrobora para a regressão dos investimentos públicos no acesso a bens e serviços em detrimento ao privado estabelecendo a relação binária entre o que é proibido, ou seja, não endossado pela Associação Brasileira de Ensino e pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e o permitido pelo MEC, como exemplificado no relato da professora Dandara:

Então, eu recentemente fiquei bem decepcionada com o MEC. O MEC tem sido mais flexíveis com as instituições privadas porque antes quando a gente teve a mudança no TCC, que eu fiz consulta ao MEC sobre ser legítimo em relação ao TCC. O MEC respondeu que sim, que a faculdade tinha autonomia para fazer a mudança, que não descumpria as exigências da graduação, que poderia ter. Eu fiz por telefone o contato e fiquei bastante decepcionada, porque na hora eu estava na verdade buscando elementos para fazer um enfrentamento com embasamento, colocando...e eu já tinha feito um texto escrito, que eu acabei desprezando o texto, porque eu não me senti nem um pouco apoiada pelo MEC. Pelo contrário, eu senti que a faculdade podia fazer outras reformas que ela ainda não tem anunciado assim, enfim...

Essa perspectiva é favorecida pelo governo através da Parceria Público Privada e da Lei de Concessão à particulares, que incorpora o discurso paradigmático da ordem fisiocrata e/ou liberal, cuja operação lógica custo/benefício; proibido/permitido; inclusão/exclusão privilegia o privado, conforme reforçou professora Maria Quitéria:

Eu acho que há uma flexibilização de modo geral das normativas em relação ao ensino superior e essa flexibilização permite que as universidades elas façam reestruturações internas dentro de um limite de legalidade.

A legalidade da ideia de democratizar o ensino para que a população que antes não tinha acesso ao ensino público passe a tê-lo, ocorre, porém, pela via do mercado. Sendo assim, é necessário manter o discurso da verdade de ineficácia da gestão pública no chamado "fator trabalho". Com isso, a ideia da liberdade, da autonomia enquanto princípio fundamental da democracia é efetivada pelo mercado, legitimada por normas do Estado. Neste caso, a sociedade do capital é regida por ela mesma, ou seja, acirra os enfrentamentos entre as organizações coletivas, fragiliza as relações de trabalho inclusive nas IES públicas que vão sendo descapitalizadas conforme destaca Iamamoto (2008):

[...]o rebaixamento dos custos do chamado "fator trabalho" tem peso decisivo, envolvendo o embate contra a organização e as lutas sindicais, os cortes de salários e direitos conquistados. A necessidade de redução de custos para o capital revela-se na figura do trabalhador polivalente, em um amplo enxugamento das empresas, na captação da mais-valia das empresas terceirizadas para as quais são transferidos os riscos das oscilações de mercado. A concorrência entre os capitais no mercado mundial estimula um acelerado desenvolvimento científico e tecnológico, que revoluciona a organização de bens e serviços. A reestruturação produtiva afeta radicalmente a organização dos processos de trabalho: o consumo e

gestão da força de trabalho, as condições e relações de trabalho, assim como o conteúdo do próprio trabalho. Envolve intensificação do trabalho e a jornada, a redução dos postos de trabalho e a precarização das condições e dos direitos do trabalho. Reduz-se a demanda de trabalho vivo ante o trabalho passado incorporado nos meios de produção, com elevação da composição técnica e de valor de capital, ampliando o desemprego estrutural. (IAMAMOTO, 2008, p. 143-144)

No âmbito da política educacional do ensino superior privado, o discurso da descapitalização das universidades públicas e a autonomia do privado foi essencial para o jogo do liberalismo econômico. O princípio da "Liberdade, Igualdade, Fraternidade" (Liberté, Egalité, Fraternité) passou a ser compreendido nos modelos tecnocratas de poder, tornando-se um problema do ponto de vista de Foucault (2009), visto que os capitalistas inverteram esses princípios em mecanismos de segurança, inserindo na cultura do sistema de representação institucional as relações de poder e de biopoder legitimadas pelo Estado.

De modo que esse problema da liberdade [...] essa ideologia da liberdade, essa reivindicação da liberdade foi uma das condições de desenvolvimento de formas modernas ou, se preferirem, capitalistas da economia. [...] na verdade, essa liberdade, ao mesmo tempo ideologia e técnica de governo, essa liberdade deve ser compreendida no interior das mutações e transformações das tecnologias de poder. E, de maneira mais precisa e particular, a liberdade nada mais é que o correlativo da implantação dos dispositivos de segurança. Um dispositivo de segurança só poderá funcionar bem, em todo caso aquele de que lhes falei hoje, justamente se lhe for dada certa coisa que é a liberdade, no sentido moderno [que essa palavra] adquire no século XVIII não mais as franquias e os privilégios vinculados a uma pessoa, mas a possibilidade de movimento, de deslocamento, processo de circulação tanto das pessoas como das coisas. E, é essa liberdade de circulação, no sentido lato de termo, é essa faculdade de circulação que devemos entender, penso eu, pela palavra liberdade, e compreendê-la como sendo uma das faces, um dos aspectos, uma das dimensões da implantação dos dispositivos de segurança. (FOUCAULT, 2009, p. 59, 62-64)

Os depoimentos das professoras Dandara e Maria Quitéria suscitam aprofundar a análise da educação e a forma como a ideia de liberdade, equidade e fraternidade vem sendo apreendida no espaço das IES-RP.

Cada vez mais é um ensino, onde a relação é ... com o aluno é uma relação ... de negócio né. É porque estou numa universidade particular, então é uma relação de negócio. Então, o aluno não é visto como um cidadão ... um ser humano ... que está no seu processo de evolução, de desenvolvimento. Ele é visto hoje como cliente né.

Então, o desafio é ... é ... é conviver com esse contexto mercadológico do ensino

Nessa relação de negócio, o professor vai se tornando aquele que soluciona as dúvidas e não construtor de um saber no modelo de padronização de aula presencial ou semi-presencial. O sentido mercadológico da educação pode fragmentar a didática do professor como forma de mediação da relação ensino aprendizagem entre professor e aluno, que passa a ser mediada por novas técnicas como os monitores de tv, que deveriam ser utilizados como recursos complementares e não como fim em si mesmo. Como já mencionamos o professor se transforma em um transmissor de conhecimento e sua identidade passa a ser de monitor; instaura-se uma crise identitária tanto do professor, quanto do aluno conforme relato da professora Dandara:

O professor nesse, nesse formato é apenas um tirador de dúvidas da parte que ele viu lá nessa ...a aula, nesse modelo de aula (silêncio). E aí você tem o pós-aula que são questões, reflexões que o aluno depois tem que devolver. Só que o perfil de aluno de Serviço Social é o perfil de aluno trabalhador. Então, como a aluna falou: professora eu saio de casa três (03) e pouco da manhã... chego aqui correndo para assistir aula... chego em casa dez (10) horas, meia noite...que hora que eu vou ver pré-aula e pós-aula? Que eu vou responder essas coisas, né! Então, tiveram alunos que vieram chorando, sofrendo, acho que vou desistir do curso. Porque eu quero um curso presencial, de troca, quero está aqui junto estudando. E aí, como é que fica toda essa demanda de, de maior tempo fora do que dentro de sala de aula. E, uma coisa que uma aluna falou ontem, a gente vai...e, a sua aula professora, a gente não vai ter mais a sua aula? A gente vai ter que ter essa aula que alguém preparou e a sua aula a gente não vai ter mais?

Essa perspectiva de ensino à distância na cultura contemporânea, é:

Art. 1º As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial, com base no art. 81 da Lei nº 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria.

§ 1º Para fins desta Portaria, caracteriza-se a modalidade semipresencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota.

§ 2º Poderão ser ofertadas as disciplinas referidas no caput, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20 % (vinte por cento) da carga horária total do curso.

§ 3º As avaliações das disciplinas ofertadas na modalidade referida no caput serão presenciais.

§ 4º A introdução opcional de disciplinas previstas no caput não desobriga a instituição de ensino superior do cumprimento do disposto no art. 47 da Lei nº 9.394, de 1996, em cada curso superior reconhecido.

Art. 2º A oferta das disciplinas previstas no artigo anterior deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos, bem como prever encontros presenciais e atividades de tutoria. Parágrafo único. Para os fins desta Portaria, entende-se que a tutoria das disciplinas ofertadas na modalidade semipresencial implica na existência de docentes qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico do curso, com carga horária específica para os momentos presenciais e os momentos a distância. (BRASIL, 2004)

E, mais recentemente, o decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017, amplia para instituições de ensino pública e particular o *lato sensu* na modalidade à distância para as pós-graduação:

§ 2º É permitido o credenciamento de instituição de ensino superior exclusivamente para oferta de cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu* na modalidade à distância. (BRASIL, 2017)

Segundo Almeida (2003, p. 166-167) em razão da diversidade social da realidade brasileira, e os indicadores de IDH e PIB per capita do bairro de Campo Limpo em SP e da cidade de Catolé do Rocha na Paraíba, sinalizam para essa diversidade, sugerindo que muitos estudantes não têm acesso às tecnologias da informação e comunicação (TICs). Pontua que essa forma de aprendizagem existe desde século XIX:

[...]com o uso do correio para transmitir informações e instruções aos alunos e receber deles as respostas de lições propostas, funciona como alternativa empregada principalmente na educação não-formal. Posteriormente, foi usada para tornar a educação convencional acessível às pessoas residentes em áreas isoladas ou àquelas que não tinham condições de cursar o ensino regular no período apropriado, o que lhe deu a reputação de educação de baixo custo e de segunda classe. [...] a educação a distância realizada através de meios convencionais de transmissão de informação dificulta o estabelecimento de inter-relações entre os alunos, e destes com os professores, mantém o aluno isolado e apresenta altos índices de desistência. Entretanto, esse tipo de educação encontra-se disseminado em todas as partes do mundo, atendendo parcela crescente da população que busca aprimorar sua formação em virtude da necessidade de adquirir condições para competir no mercado de trabalho. (ALMEIDA, 2003, p.167)

A autora, não descarta essa tecnologia como formação continuada e cada vez mais à interligação via Internet e a recuperação, construção e reconstrução de informações via Web fazem parte de atividades tanto de trabalho, quanto de estudo. Nesse contexto, esse modelo traz mudanças significativas nos aspectos cognitivos influenciados pelas tecnologias que por um lado, pode influenciar na autonomia do processo ensino e aprendizagem enquanto habilidade esperada principalmente nos jovens que ingressam no mercado de trabalho.

Essa perspectiva impulsiona o Investimento em tecnologias educacionais como os ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) pelas instituições de ensino superior (IESs), por outro lado, as análises de Almeida (2003), Aranha (2006), Foucault (2009) e as autoras Pimenta e Anastasiou (2010).

Com a forte instauração da EAD aos moldes atuais, regulamentada pela Portaria do MEC Nº 4.059/2004, a qualidade do ensino é questionada. A tendência não tem sido a autonomia e habilidades dos jovens, mas redução de custos; a preocupação com o aumento dos ambientes virtuais e a defesa do presencial como possibilidade não de conhecimento, mas também de criar laços e redes, como reforça Maria Quitéria:

É então eu vejo que a universidade mantém uma parte importante de ensino presencial e poucas disciplinas em EAD né, então não sei até quando a instituição vai manter o curso presencial, porque gradativamente vai aumentando o número de instituições a distância, o que é ruim. Eu sou uma grande defensora do curso presencial, porque a sala de aula não é só um espaço onde você é, passa um texto, passa um conhecimento, mas é um momento de criar laços, redes.

A relação de negócio, inviabiliza laços de solidariedade para além da relação custo/benefício; quantidade/redução de risco do investidor na área da educação. Assim, tais princípios de economia liberal são endossados por portarias do MEC, como a 4.059/2004 permitindo às IES utilizarem essa tecnologia para implementar até 20% da carga horária na modalidade EAD no curso presencial. O modelo seriado ou o ensalamento seja de alunos de várias séries de um mesmo curso ou de cursos diferentes em disciplinas consideradas comuns pela IES com os decretos nº 16.677/1995 classifica o que é seriado e o de nº 19.071/1998 o que não é seriado.

Em sua tese de doutorado, o professor Márcio Azevedo, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), afirma que as turmas multisseriadas no Brasil são do período colonial, tendo como objetivo garantir a inserção e permanência de alunos próximos dos seus territórios principalmente no campo; por outro lado esse modelo não diminuía a heterogeneidade do processo de aprendizagem, gerando uma sobrecarga para o docente:

Sua pesquisa no doutorado mostra que as turmas multisseriadas vêm sendo utilizadas desde o século XIX. “Era um meio de se oferecer educação aos estudantes que moravam em pequenos vilarejos europeus”, destaca. Segundo Márcio Azevedo, que atua na área da educação há 17 anos, as primeiras evidências de escolas brasileiras com essa organização são do período imperial. “A Instrução Elementar orientava que as escolas aplicassem o método mútuo ou ensino por meio da monitoria, cujo modelo foi exportado da Inglaterra”, explica. [...]. Para ele, a problemática da educação do campo não é a forma de organização das escolas, mas as condições em que elas se estruturam e funcionam e as condições do trabalho docente, entre outros fatores que interferem nos processos de gestão e de ensino-aprendizagem. “Evidentemente que as práticas pedagógicas numa turma multisseriada não podem ser concebidas, planejadas, executadas e avaliadas da mesma forma como se faz numa sala seriada, mas é isso que ainda ocorre, na maioria das vezes”, acredita o professor. Em sua opinião, isso gera sobrecarga no trabalho docente e no processo de ensino-aprendizagem (SCHEMINI, 2010, p. 01)

Essa heterogeneidade e sobrecarga também é apreendida pela professora Dandara na cidade de São Paulo, onde as universidades não estão em áreas rurais como por exemplo, o distrito de Marsilac, no extremo sul da cidade, que é totalmente rural, mas estrategicamente próximo à metrô localizados em centros urbanos. Essa estratégia, associada aos financiamentos estudantis eleva os números de alunos nas salas de aulas do ensino superior a partir de 2000, conforme gráfico da expansão do curso de serviço social na cidade de São Paulo; por outro lado, as novas regras para o programa estudantil em que o aluno deve ter pelo menos 450 pontos de média nas provas objetivas e nota maior do que zero na redação, reduziu o número de alunos.

Conseqüentemente, essa redução repercutiu financeiramente nas IESRPs com demissão de professores, conforme relatado pela professora Dandara:

Então, aí você tem a mudança, é, na estratégia metodológica da universidade né! Então, na Anhanguera o que que pega mais é... é

essa questão de você ter o processo pedagógico de ensalamento. Então, todo o semestre você tem, é ...é vestibular Então, você começa com uma turma do 1º semestre no começo de fevereiro, quando chega em agosto você fez um vestibular em julho, você vai inserir nessa turma de 1º semestre que agora é segundo semestre os alunos que ... né ... entraram na universidade no meio do ano. Isso para o professor é ...é desafiador, porque como é que você vai trabalhar conhecimento com pessoas que estão em níveis diferente de processo de conhecimentos e de formação.

Nesse contexto, a professora Dandara considera que o aluno está mais preocupado com a nota para ter o diploma, sem compreender que o conhecimento vai além de uma preparação para o mercado; o desafio está em quebrar esses paradigmas:

Formação acadêmica hoje no contexto das universidades, está muito mais pensando no produtivismo né! De você ter um diploma. Então, os alunos tão preocupados muito mais com a nota e aí questionam a nota, mas não entende que é o processo de construção do conhecimento né! Então, é difícil dialogar com isso Então, isso... isso para mim é algo que é desafiador, de pôr ... quebrar esses paradigmas, né ... assim constantemente em sala de aula. A gente não pode submeter o nosso trabalho a uma mera questão mercadológica, uma mera questão produtivista, uma mera questão de título para você poder se inserir no âmbito A, B, C no mercado de trabalho. Então não é uma formação para o mercado de trabalho, né. Então, isso é ... é isso que me preocupa.

Os alunos, eles estão Eles veem para a graduação com várias lacunas de formação. Então, nós temos alunos que saíram do EJA, que saíram do supletivo, que ficaram 10 anos, vinte anos sem estudar e agora que tão voltando. Gente que acabou de sair do ensino médio, então eu tenho aluno assim: eu tenho jovem com 20 anos com gente já de 50 a 60 anos estudando numa mesma sala. Então são visões diferentes de ... então tem que ser um diálogo geracional nessa conversa também!

Para a professora Maria Quitéria, muitos buscam uma elevação de seu status:

No Serviço social, a gente tem pessoas que são ... são pessoas que estão procurando uma graduação porque querem ter uma ... melhorar sua inserção no mercado de trabalho hoje ou melhorar sua condição de status; querem né, esperam uma graduação como elevação de seu status.

Segundo Bourdieu (2012, p. 41) é uma ilusão pensar que nesse modelo de educação desigual, o sistema escolar vai proporcionar mobilidade social, se inclui como muitos na condição de inércia cultural ao desejar a ideologia da escola libertadora ao invés da escola contemporânea que reitera a herança cultural e social como um dom natural;

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança e o dom social tratado como dom natural. (BOURDIEU, 2012, p. 41)

É nessa realidade complexa e na multiplicidade de elementos que está inserido o sistema escolar brasileiro, com as IES da rede privada na cidade de São Paulo.

3.1.b. No âmbito da profissão do Serviço Social

Como nos ensina o pensamento foucaultiano vivemos os dispositivos disciplinares de segurança nos espaços institucionais, nos espaços sociais da profissão como no Conselho Federal de Serviço social – CEFESS, no Conselho Regional do Serviço Social – CRESS, na Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS, que reafirmam normas de teor instituinte.

O Serviço Social, ao longo de sua história, conforme já mencionamos a tensão vivida de paradigmas opostos: como a cultura dos sistemas de representação institucional no âmbito da política educacional; a heterogeneidade desses espaços; a fragilidade teórica potencializada pelo modelo educacional; dogmatizações em torno da teoria e da prática; das noções de sujeito e da relação sujeito/objeto, alma/corpo, espírito/matéria; razão/emoção, liberdade/determinismo; existência/essência; qualidade/quantidade, pode acarretar certas disfunções profissionais, certa esquizofrenia e reforçando a separação entre sujeito e objeto, entre pesquisa reflexiva e pesquisa objetiva (Cf. Morin, 2011).

Essa dissociação atravessa o universo de um extremo ao outro, sugerindo a interdição do outro de diferentes formas no contexto da democracia social e da política no campo epistemológico. Esse contexto, caracteriza-se como uma forma de exclusão, uma espécie de julgamento do processo seletivo de quem deve ser incluído ou excluído. E isso, implica tensões e demandas sociais, como no caso do relato da professora Dandara em torno da ideia de separação, diferenciação e

classificação de quem, “pode”²⁷ ser incluído ou excluído como bom ou mau professor, seja pela marca da universidade que leciona ou por outra marca.

Olha, só...é difícil. Na minha visão hoje...as instituições que regulamentam a profissão né, de Serviço Social e conseqüentemente ... Veja, a atuação profissional e a formação profissional, eles pouco dialogam com a realidade cotidiana, seja da formação, seja da atuação profissional, entendeu! Acho que...tem as diretrizes... só que você tem o MEC – Ministério da Educação que abre brecha para as universidades flexibilizarem as grades curriculares. Então (silêncio) então acho tudo muito complicado, né. Por exemplo, nas instituições que regulamentam a profissão, eu falar, eu chegar e falar ... que dou aula na Pontifícia, na PUCSP, tem um peso não é, na Pontifícia Católica de São Paulo! Se eu chego e falo, me apresento no grupo que eu dou aula na universidade Anhanguera do Campo Limpo – SP, na periferia, entendeu, tem um peso... ummm, menor ou se não sou colocada a última, da última, da última, né. Então, (silêncio) para mim é, essa postura institucional desses órgãos que regulamentam a profissão, para mim é hipócrita, entende! Porque querem tanto combater essa questão é, é um...da opressão do Estado, do, desse estado capitalista, a questão da desigualdade, da exclusão, da justiça que, que numa...que regulamenta a profissão, você ter um olhar diferenciado para quem é edu...professor de diferentes unidades de ensino, você está reproduzindo, entendeu! Essa, essa forma opressora que essas instituições dizem que nós enquanto profissão estamos para combater, certo! Então, para mim, primeiro ponto, eu acho isso muito complicado.

A aprendizagem subjetiva da professora, é reforçada pelo relato de uma aluna que ao participar de um encontro Nacional de Assistentes Sociais em Olinda e ao se apresentar como aluna da Anhanguera, verbalizou que o tratamento fora diferenciado, ou seja, denota estar inserido na cultura do sistema de representação social, mediado pela ideia de um poder superior, reproduzindo a cultura burguesa embutida na escola da parentocracia ou do status social:

Porque nós temos alunas nossas, como uma aluna falou, ela foi no último encontro agora do...Nacional de Assistentes Sociais, que houve em Olinda, o Congresso brasileiro, e aí, ela falou que quando ela se apresentou como aluna da Anhanguera, ela, ela realmente viu que, que o tratamento com ela foi um tratamento diferente. Só que, ela falou: professora eu consegui muito bem acompanhar a fala de Zé Paulo, de Marilda, de todo mundo. Eu não me senti em nenhum momento prejudicada... pelo contrário, eu entendi tudo e mais, eu falei para elas que a formação também tem a corresponsabilidade do aluno. Então, se alguma coisa ali, eu fiquei a desejar, de entender, não é só responsabilidade da instituição, do professor, é minha também porque eu sou corresponsável também com a minha formação. Então, uma visão dessa de uma aluna, vê o quanto que de alguma forma a gente é, é consegue adaptar né! É, é, cri...adaptar

²⁷ Aspa da pesquisadora

não, a gente consegue criar espaços de resistência mesmo e de resiliência e de tudo mais ... dialogar com essas complexidades. Você tem o Ministério da Educação, você tem as instituições que regulamentam a profissão, você tem a universidade no qual você presta o serviço como educador (silêncio) e o seu compromisso, né. Meu compromisso (silêncio) que eu falo, compromisso ético. Você tem que se posicionar, você tem que assumir riscos, né

De fato, o relato indaga o que é ético? Sinaliza a necessidade de pôr na agenda política da profissão esse debate, visto que ocorre no interior da cultura profissional; configura-se também como um problema estrutural da profissão ao compreendermos que o objeto da intervenção profissional, compõe a totalidade das expressões da questão social. Neste sentido, denota a necessidade de reconstrução contínua no interior da profissão em torno da ética e da ética-profissional, face ao relato da professora Dandara demarcar a exclusão como uma questão social.

[...] a questão social implica questões de integração e inserção, reformas sociais ou revolução, e correntes de ideias as mais diversas, que buscam diagnosticar, explicar, solucionar ou eliminar as suas manifestações. (WANDERLEY, 2011, p. 64)

Fica plausível, no relato da professora Dandara, na densidade do silêncio, as marcas dessa implicação, visto a profissão ao longo de sua história tem vivenciado processos de transformações em torno das tendências ético-político e teórico-metodológico, incidindo no exercício profissional. Contribuindo desta forma, na produção e reprodução de relações sociais a partir do compromisso assumido com a defesa de um pluralismo social, político e epistêmico, conforme descrito na Lei de Regulamentação da profissão – nº 8662/93; e em seu novo Código de Ética de 1993, com suas respectivas alterações e balizando seus princípios, entre eles:

Defesa intransigente dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo”; “posicionamento a favor da equidade e justiça”; eliminação de todas as formas de preconceito”; “garantia do pluralismo, através do respeito as correntes profissionais democráticas existentes e suas expressões teóricas, e compromisso com o constante aprimoramento intelectual (Código de Ética do/a Assistente Social- Lei 8662/93)

No Serviço Social, o movimento da cultura plural no campo epistemológico, denota uma articulação ideológica, ou seja, existe uma necessidade em não retroagir ao modelo clássico de intervenção desconectado da dimensão cotidiana

dos sujeitos. Essa perspectiva, tem impulsionado críticas e rejeição às correntes teóricas que supostamente separam, sujeito/objeto; teoria/prática; espírito/matéria, também sinalizado por Morin (2001, p.25).

De acordo com Netto (1992), é necessário problematizar ainda hoje esse debate em torno das correntes teóricas que balizam a fundamentação teórico-metodológica da profissão do Serviço Social.:

O que interessa demarcar é que, para a perspectiva matrizada pelo positivismo e suas derivações, a noção de “ciência” social (ou, mais exatamente, de “ciências” sociais) é algo que vai sem problematização de fundo. E, na escala exata em que a matriz positivista e suas derivações – o funcionalismo, o estrutural-funcionalismo e o estruturalismo, as faces mais óbvias do neopositivismo na reflexão teórica sobre a sociedade – moldaram as disciplinas sociais, é compreensível a sua generalizada denominação de ciências sociais. (NETTO, 1992, p.129-130)

Todavia, esse conjunto sincrético demarcado pelo o que o autor considera neopositivismo, ocorreu no Serviço Social sem aprendizagem da realidade cotidiana demandada pelos sujeitos singulares e/ou coletivos, e sem problematização nas ciências sociais do positivismo norte americano. Não propomos aqui levantar o debate sobre a forma como as ciências sociais foram historicamente se constituindo, mas demarcar sua influência no Serviço Social, cujas implicações em torno do debate da superação do sincretismo ideológico e teórico, sinalizado por Netto (1992), envolveria vários aspectos como, romper com a ideia basilar do ecletismo tradicional na dissociação teoria-prática, bem como cancelaria a pretensão da profissão em ter uma configuração teórico-metodológica própria e autônoma. Para o autor, mantida essa posição (tradicional), a renovação reiterou o ecletismo na dissociação teoria-prática, conforme destaca:

Em síntese: a ultrapassagem do sincretismo teórico – que se expressa no viés do ecletismo – no Serviço Social, conecta à superação do seu lastro no pensamento conservador, é projeto que não erradica o sincretismo da fenomenalidade do seu exercício profissional. Todavia, a superação do ecletismo teórico implica a interdição de qualquer pretensão do Serviço social de posicionar-se como um sistema original de saber, como portador de uma teoria particular referenciada à sua intervenção prático-profissional.

Essas anotações, em nossa ótica, valem para o passado mais remoto e para o mais próximo. Para o mais distante, indicam que, postas as condições do exercício profissional, do arcabouço ideológico e da

filiação teórica, o ecletismo era inevitável. Para o passado mais próximo, cenário de um relevante processo de renovação do Serviço Social, indicam que a superação do ecletismo ideológico e teórico só é uma alternativa viável se, além de cortar com o seu travejamento original tradicional, cancelar-se uma pretensão teórico-metodológica própria e autônoma. A experiência mostrou que, mantida esta – e, com ela, sub-reptivamente, as incidências da tradição positivista (e neopositivistas) -, a renovação do Serviço social reitera o ecletismo. (NETTO, 1992, p. 147-148)

A ideia de um ecletismo dissociado da relação teoria-prática, criticado no Serviço Social, também é rejeitada pelos autores com os quais dialogamos nesta tese. Também reforçam a necessidade de problematizarmos as teorias, não em uma perspectiva marginal, mas buscando aprendê-las em seu tempo histórico, para que não se cometa os erros ou “cegueiras paradigmáticas”, termo utilizado por Morin (2011, p. 24), interditando autores que buscam em suas pesquisas analisar a complexidade fenomênica da realidade social. Não defendem a radicalização de Comte à um único método, capaz de articular as teorias, visto que as teorias são regeneradoras, pôr conseguinte o método também se regeneraria:

O método, gerado pela teoria, regenera-a. O método é a práxis fenomenal, subjetiva, concreta, que precisa da geratividade paradigmática /teórica, mas que, por sua vez, regenera esta geratividade. Assim, a teoria não é o fim do conhecimento, mas um meio-fim inscrito em permanente recorrência.

Toda teoria dotada de alguma complexidade só pode conservar sua complexidade à custa de uma recriação intelectual permanente. Arrisca-se incessantemente a degradar-se, isto é, a simplificar-se. Toda teoria entregue a seu peso tende a achatar-se, a unidimensionar-se. (MORIN, 2013, p. 335-336)

Observa-se neste sentido, o quanto é tênue o risco de a teoria incorrer tendenciosamente para uma única visão e/ou incidir para interpretações vulgares/senso comum ou doutrinal, conforme sugerido por Morin (2013) como: a cibernética, a teoria dos sistemas, o marxismo, o freudismo e a própria complexidade, decorrente da complexidade que envolve a apropriação das mesmas (p. 337).

Esse conjunto de elementos, face do momento político e social pós processo de ditadura militar entre 1960/1980, fragilizou o sujeito singular e coletivo. Com o início da redemocratização do país, imprime-se ao cenário social movimentos de

organização desses espaços coletivos, cenário que corrobora para que o Serviço Social em meados de 1980, vislumbre a ideia de interação teoria-prática.

O Serviço Social buscou outra direção para sua formação, que incluísse a vontade coletiva, superando a perspectiva a-histórica e a-crítica. Repercutiu em valores tomados como universais e acima dos interesses de classe que balizassem a direção ético, política e dos fundamentos metodológico.

[...] o trabalho sobre o desenvolvimento do Serviço social nos anos 1980 indica que a profissão teve os olhos mais voltados para o Estado e menos para a sociedade, mais para as políticas sociais e menos para os sujeitos com quem trabalha: o modo de condições de vida, a cultura, as condições de vida dos indivíduos sociais são pouco estudadas e conhecidas. [...]Mas não raras vezes, redundou em uma secularização da sociedade civil e hoje se faz urgente uma aproximação as condições de vida e de trabalho dos usuários dos seus serviços, para decifrar as suas formas de explicitação cultural, social e política, suas experiências e interesses expressos não só no campo das organizações coletivas, político-partidárias ou sindicais, mas suas expressões associativas e culturais que expressam modo de viver e de pensar, de enfrentar e resistir a essas desigualdades sociais. Foi afirmado que apreender a questão social é também apreender como os sujeitos a vivenciam. Ora, desvelar as condições de vida dos indivíduos, grupos e coletividades com os quais se trabalha é um dos requisitos para que se possa decifrar as diversas formas de luta, orgânicas ou não, que estão sendo gestadas e alimentadas, com inventividade, pela população. (IAMAMOTO, 2010, p. 76)

Esse olhar macro da realidade social, incidiu em radicalismos, podendo ser associado à degradação das teorias como citado por Morin (2013), e que aparece no relato da professora Maria Quitéria. Ela menciona o *radicalismo* no processo de formação entre 1999-2003, visto adentrar na graduação através da reforma curricular do Serviço Social em 1996. Neste sentido, há que se lembrar que a aprendizagem marxiana era recente para os docentes, bem como para os discentes e o posicionamento ético-político radicalmente contrário às políticas neoliberais de privatização inseridas no Brasil.

Isso não tira o crédito da concepção de resistência como movimento coletivo e de politização das ações; ao mesmo tempo atraiu jovens para o Curso de Serviço Social pelo posicionamento contrário ao imposto pelo Estado, pelos grandes latifundiários, mas de todo modo incidiu em uma *radicalização* de discurso no campo

da formação por parte desses estudantes, conforme relato da professora Maria Quitéria:

E, tem também uma resistência enquanto ... mesmo enquanto referencial teórico, né! Enquanto referencial teórico marxista, né! Então, foi o que mais me encantou no Serviço Social, foi o referencial marxista sim. Por escolher Marx, é estar falando de mim, de coisas que eu vivi, então eu me reconhecia, então até que eu lia. Então acho que é esse o conceito que tenho, é você resistir a prática das imposições

Deve-se levar em consideração a complexidade do processo de formação em que as marcas da ditadura e redemocratização são presentes ainda hoje, bem como a complexidade das teorias ordenadas por seus paradigmas. A liberdade alcançada com a melhor compreensão sobre o significado do sujeito singular e genérico ainda que numa relativa autonomia, proporciona nas relações entre pares a reprodução da racionalidade lógica do senhor cidadão, que ao invés da superação da perspectiva a-crítica, a-política, incorre no seu oposto, reproduzindo o discurso do politicismo, militantismo, economicismo balizado muito mais pelo senso comum e dissociado da articulação profunda com a teoria.

Esse contexto é reforçado no relato da professora Dandara sobre a disputa interna da profissão em relação as tendências teóricas, reafirmando a lógica do senhor cidadão e reiterando a dupla natureza humana, prevalecendo muito mais o egocentrismo do que o do altruísmo:

Sabe assim, a gente reproduz...reproduz (silêncio) nessa, nesse olhar de enfrentamento, de tendências ... é de formação dentro da categoria profissional. Eu acho que a questão é muito maior que tendência, né...está para além de tendências. A gente tenta entender que realidade é essa que hoje a formação profissional está inserida né (silêncio)

É evidente que a professora Maria Quitéria foi vivenciando, tanto no campo da prática quanto no campo da formação com o mestrado e outras especializações, esse novo olhar sobre as teorias e a necessidade de se reposicionar no jogo da intervenção social, apropriando-se de novas técnicas, estratégias ou táticas na mediação e intermediação do acesso da população aos serviços públicos:

Mas hoje eu me desradicalizei ... assim me vejo muito desradicalizada. Eu era muito radical, enquanto na graduação eu era

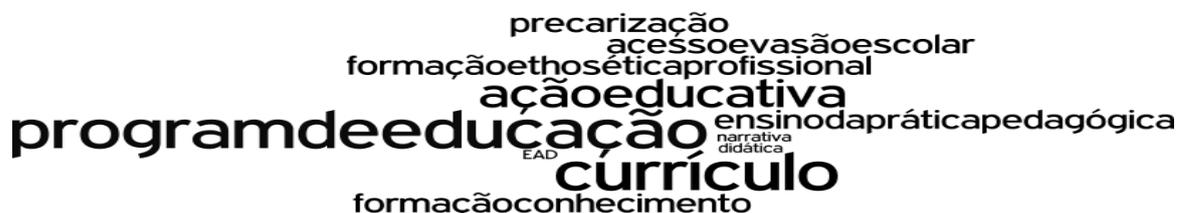
muito radical e eu iniciei a minha prática profissional muito radical. Mas hoje não vejo tanto assim, hoje eu sou totalmente desradicalizada e que tem que fazer alguns enfrentamentos, mais do ponto de vista da mediação, buscando o consenso, né! Então, buscando sempre tentar criar uma possibilidade de convencimento, espaços de conversa, espaços de diálogo. Hoje me desradicalizei muito.

Por outro lado, o Serviço Social tem buscando um olhar interdisciplinar e creio que um dos marcos dessa busca foi a publicação do livro intitulado “O uno e o múltiplo nas relações entre as áreas do saber” sob a coordenação das professoras doutoras Maria Lucia Rodrigues, Maria Lucia Martinelli (Programa de pós-graduação em Serviço Social) e da professora Salma Tannus Muchail (Programa de pós-graduação em Filosofia) da PUSSP, publicado em sua terceira edição em 2001, como resultado de um Fórum de Debates inter áreas realizado em 1993, na PUC-SP.

Destaco esse momento, porque as décadas de 1980 e 1990 tornam-se o período em que surgem muitas publicações de profissionais docentes do Serviço Social. São publicações que expandem o olhar do leitor para implicações do conhecimento determinista, mas também possibilita reconhecer distinções desse saber.

Esse olhar atento sobre o conhecimento, já é perceptível em produções do banco de dados da biblioteca digital da PUCSP, a partir do levantamento entre janeiro de 2000 a junho de 2015; denota-se um pequeno sinal da perspectiva transdisciplinar na análise da política de educação, embora o tema não envolva diretamente a prática cotidiana do docente, mas de programas da política de educação no ensino superior, intitulados: “ProUni e Inclusão Social” de Rodrigues et al, “Educação e PROUNI: política de inclusão social na perspectiva transdisciplinar”, tese de doutorado defendida pela assistente social e professora Nadja Codá em 2011, denota abertura no campo epistêmico para novas tendências. Esse olhar também vem sendo reconhecido por Iamamoto (2008), em seu debate sobre os fundamentos teóricos da profissão.

Ilustração 4 - Nuvem de palavras – Dissertações e teses (24) cujos objetos de estudo referem-se à educação e formação defendidos no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social - jan/2000 a junho/2015



Fonte: Elaborado pela pesquisadora através da Biblioteca virtual PUCSP – Dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social de jan/2000 a junho/2015, sobre os temas relacionados à educação.

A ilustração da nuvem de palavras, envolve especificamente o ensino superior e a relação direta com a prática pedagógica, tendo como prevalência o ensino da prática pedagógica com dois trabalhos sobre a precarização: um envolvendo o currículo atual da profissão e sua articulação com a ética e ética-profissional e outro sobre a necessidade no processo formativo, a necessidade de formação específica para didática, visto que o exercício profissional não é suficiente na instrumentalização de técnicas específicas do ensino-aprendizagem em sala de aula.

Essas apreensões, sinalizam e reiteram a necessidade constante do aprofundamento da relação entre teoria e prática na associação com fundamentos do Serviço social e o exercício cotidiano. Preocupação também sinalizada pela professora Dandara não só no exercício cotidiano, mas também na formação,

É assim, eu vejo que (silêncio) essas mudanças, é que houve (silêncio) você tem um... uma... uma formação em Serviço Social muito fechada nas quatro paredes de aula (silêncio). Por isso, por exemplo, na, no doutorado a questão de pensar o desenvolvimento local, a potencialidade local ... é que a gente precisa ter esse contato com as pessoas, entende! Acho que o Serviço Social, é uma profissão que lida com ser humano e aí você tem uma proposta curricular que é um diálogo com as políticas sociais (silêncio). Só que o diálogo da profissão é com as pessoas (silêncio). Então assim, a gente está per ...é ... é ... o, há meu ver ... há uma perda dessa questão do trabalho mesmo, como é que você faz uma reunião. Reunião é uma coisa, trabalho de grupo é outra, e a gente vê profissional falando que faz trabalho de grupo com as famílias, não

faz! Faz reunião para dar informe. Mas quando a gente vai ver, por exemplo a formação que a gente tem hoje na grade, não tem esse tempo, não tem um lugar para gente criar espaços de vivência de prática profissional (silêncio) de exercício dessa prática profissional.

A professora Dandara nos instiga a pensar se o estágio não seria esse espaço. Novamente nos surpreende quando questiona se a reforma curricular de 1996 atende as necessidades do aluno da atualidade, uma vez que não é ele o mesmo da década de 1980, pois incorpora a classe B, D e aqueles com financiamentos estudantis.

Inverter a cultura do não-ser, ou seja, de que o outro não tem uma capacidade criativa a não ser para reprodução do sistema vigente, talvez signifique refletir se a reforma curricular de 1996, atende as necessidades atuais desse discente e docente nessa complexa e ousada narrativa sobre estágio, reforma curricular, matriz curricular na mercantilização da IES-RP:

Seria, mas ...seria, mas...poderia ser esse espaço, mas o que acontece hoje (silêncio)! Para universidade (silêncio) o professor que trabalha com estágio ganha menos do que o professor que trabalha com as disciplinas. Então é um absurdo (silêncio). Então você vê que ... como é que você vai investir numa coisa importante que é ...como é que o aluno está ali, vai vivenciar essa atuação profissional se já na grade curricular o espaço dado a, ao estágio se resume em muitas vezes a entrega de documentação de estágio (silêncio). Então é ... há um descompasso nisso. Lá no MEC está colocado. Vou ver nas diretrizes, está colocado que a formação ... a formação é composta por essa vivência das questões teóricas, mas também tem que ter a vivência na atuação prática...está lá colocado (aumento do timbre de voz) Só que efeti...como esse, isso se materializa no cotidiano da formação que você dá uma liberdade para universidade, pra instituições flexibilizarem esse processo.

Compreende a professora que a profissão não pactua com essa realidade afiançada nas diretrizes curriculares endossadas pela ABEPSS. O cenário desse aluno e sua relação com o campo de estágio, referem-se à própria condição na viabilização dos direitos da população que necessita dos serviços públicos e é, ao mesmo tempo, também usuário desses serviços vivenciando a condição das famílias que atende;

E as agências reguladora da profissão, que montam as diretrizes, colocam como diretrizes da profissão. É comprometida ética e politicamente, mas, é ..., mas, por exemplo, hoje, os alunos na sua grande maioria que estão em Serviço Social (silêncio) são usuários do Serviço Social (silêncio). Então assim, o estágio muitas vezes,

colocam os alunos numa situação (Silêncio) de uma relação muito tênue dele enquanto aluno que futuramente vai ser o profissional e os atendidos no qual ele está ali vivenciando o estágio. Como é que você diferencia isso? Então, o público do Serviço Social é diferente do público da década de 80, onde você tem a reforma curricular, entendeu ... entendeu! Tem que ter uma ... e a reforma curricular, acho que tem que ter uma outra reforma, onde a gente possa dialoga com esse momento, né! Onde você tem a agência reguladora, você tem a flexibilização das estratégias de ensino endossado pelo Mec e você tem hoje, (silêncio). Quem é a demanda de aluno para o curso de Serviço Social...Então, e aí, então assim, tudo isso é, é desafiante. Não dá só para ficar diretrizes do MEC, das agências. Tem que ver como efetivamente com está se dando a formação profissional no cotidiano ali, né. No enfrentamento do cotidiano desses desafios de você ter que lidar com o sistema de uma aula informatizada, né!

Neste caso, o desafio para o Serviço Social em seu engessamento, termo utilizado pela professora Dandara, mostra a preocupação em não evangelizar a tradição marxista, visto ser tênue e tensionada a análise em torno dos fundamentos da profissão e do exercício profissional, medidos somente pela relação do valor do trabalho. Preocupação também apresentada por diversos autores da área do Serviço Social:

No campo da tradição marxista, verifica-se uma preocupação em incorporar as contribuições de Marx Não “evangelicamente”, mas como um “manancial inesgotável de sugestões” (Luxemburgo, 1960:393), que necessitam ser atualizadas por meio da pesquisa histórica criadora a partir das condições particulares da sociedade brasileira. Esse é o pré-requisito indispensável para que possam iluminar novas perspectivas para o exercício profissional (IAMAMOTO, 2008, p.235-236)

As reflexões postas pela professora Dandara articuladas com o pensamento de Iamamoto (2008), sugerem que as teorias necessitam se regenerar, criar possibilidades de novos conhecimentos, conforme proposto por Morin (2013). A nuvem de palavras que se segue, sinaliza uma tendência para essa equivalência na reflexão entre a medida de valor e o abstrato, ainda que de forma sutil no debate acadêmico e no cotidiano da prática pedagógica docente.

Ilustração 5 - Nuvem de palavras – Dissertações e teses (06) com proximidade ao tema 'prática pedagógica docente' dos trabalhos defendidos no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social - jan/2000 a junho/2015



Fonte: Elaborado pela pesquisadora na Biblioteca virtual PUCSP – Dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social no período de jan/2000 a junho/2015

As considerações até aqui apresentadas, permitem-nos reafirmar a necessidade de viabilizar os espaços de microliberdades que reiteram o compromisso no/do conhecimento com os sujeitos singulares e coletivos das IES-RP da cidade de São Paulo.

Capítulo IV

DERRUBANDO PAREDES: uma ciência tática na arte da cultura das trocas no fazer cotidiano da prática pedagógica docente

“Minha Cuca, cadê minha Cuca?
Minha Cuca, cadê minha Cuca?!
Ai, minha Cuca que o mato me deu!...
Fala na 1ª pessoa de Miguilim
In João Guimarães Rosa
Miguilim e Manuelzão (2011, p. 35)

Neste capítulo, buscamos apresentar as técnicas utilizadas pelas professoras Dandara e Maria Quitéria, como operações lógicas do ler, escrever e falar identificadas em suas narrativas e que remetem à um cotidiano travejado de uma ciência tática, insuspeita, politizada e de politização dessas operações táticas. Essa ciência tática é expressa cotidianamente através do jogo no discurso estabelecido pelas relações sociais constituídas nos espaços internos das IES onde a performance das professoras impõe uma cultura que privilegia e desperta a criatividade e o conhecimento crítico do discente.

Compreendem a prática pedagógica como arte criativa e possível a partir das técnicas: leitura orientada, aula expositiva dialogada, grupos de tarefa, seminários e debates, tecendo junto à outras áreas do saber um potencial de formação para o exercício profissional. Neste sentido, as professoras Dandara e Maria Quitéria; por meio de metáforas, cada uma vai impondo de forma singular a inversão da história, criando e recriando sua própria cultura.

Cultura, que segundo Certeau (2013, p. 61) passa a ser desse sujeito comum ao tomar posse, quando ele enquanto narrador de sua própria história define “o lugar (comum) do discurso e o espaço (anônimo) de seu desenvolvimento”. E no caso do

cotidiano da prática pedagógica docente enquanto sujeito singular as professoras Maria Quitéria e Dandara, definem o espaço do microcosmo da sala de aula como o lugar comum e anônimo.

Esse lugar comum e anônimo não se dá em si mesmo, ultrapassa a dimensão das quatro paredes, em atividades externas compartilhadas coletivamente ou individualmente, em espaços sociais de troca com os demais colegas docentes (no cafezinho no intervalo de uma aula, na sala destinada pela IES-RP ao professor a partir de diálogos informais); nos espaços sociais da profissão como lugar da cultura das trocas em que o inter-conhecimento e inter-reconhecimento se vale do saber plural, heterogêneo proveniente das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da própria prática cotidiana.

Ser docente nessa perspectiva, supõe uma performance, um teatro de ações conforme sugerido pelas professoras Dandara e Maria Quitéria ao identificarem as distinções, as diferenças e possibilidades na arte de reunificar, recriar as operações culturais e plurais desse sujeito anônimo, denominado docente. Para Certeau (2013, p. 61), o importante dessas operações é a ultrapassagem do insinuado pelo ordinário em campos científicos em que se é capaz de re-criar, articulando a educação informal assistemática com a educação formal sistemática, conforme palavras do próprio autor: "O importante é o trabalho de ultrapassagem operado pela insinuação do ordinário em campos científicos constituídos".

Nesse sentido, as professoras imprimem um movimento que vai caracterizando-se por rupturas disciplinares; transformam medos em múltiplas formas de resistência na operacionalização cotidiana da prática pedagógica enquanto sujeito singular.

4.1.O jogo do discurso docente na relação com a gestão empresarial da IESRP/SP e repercussões no Serviço Social

Não existem certezas absolutas na relação que perpassa entre os docentes nos espaços sociais ou institucionais. Isso não difere na relação com a gestão

administrativa das IES-RP, em que as professoras Maria Quitéria e Dandara demonstram essas incertezas e ao mesmo tempo vão apresentando um espectro de ações heterogêneas que subvertem o instituído:

Então, assim, as vezes eu acho que é importante ser mais radical. Assim, em alguns aspectos né! Porque você já bate de frente, mas também se você ficar só batendo de frente, você não sobrevive né! Talvez ser estratégico, enfim... (Profa. Maria Quitéria)

Então, você começa ... então você consegue, enfim entender essa complexidade de... do ser humano. Acho que a docência te convoca a essas coisas né! Te convoca a isso... (Profa. Dandara)

Esse estar na docência suscita, em determinados momentos, ser radical em sua crença ou/e em outro, compreender esse modelo educacional para buscar estratégias e táticas na dissociação entre o discurso teórico e prático.

Isto significa que a docência nos impulsiona a buscar nas narrativas das docentes Maria Quitéria e Dandara, as alternativas subversivas do ordinário no microcosmo da sala de aula. Ressaltamos que essas narrativas, perpassam sempre por uma perspectiva hologramática e recursiva. Assim, revisitá-las significa também estar aberto, tendo como referência as oportunidades existentes nesses espaços, identificando-as ao ponto de poder transformá-las, ressignificá-las no espaço comum da sala de aula, na relação com os professores e com a profissão, aferindo a história como centralidade.

Por serem trajetórias em movimento, reafirmam que cotidianamente as docentes vão gradativamente subvertendo o imposto, criando uma cultura própria na associação didático pedagógica e metodológica, tanto através das leituras orientadas, aulas expositivas e dialogadas usando diversos recursos como a arte, bem como as dinâmicas de grupos e as diversas técnicas que facilitam a expressão da realidade.

Então, eu vejo esse aluno muito ... sabe aquele filme "O homem que virou suco"²⁸ né, (Risos) É um aluno que dentro dessa dinâmica

²⁸ Clássico do cinema brasileiro do cineasta Joao Batista de Andrade. Recebeu o Kikito de melhor roteiro pelo filme em 1980, pela crítica social e política ao processo de redemocratização do Brasil. Retrata a vida de um poeta nordestino de nome Deraldo que chega a São Paulo para viver da arte e é confundido com operário de uma multinacional que matou o patrão e vê sua vida transformada pela

mercadológica ele está totalmente perdendo a identidade, né! Você não consegue construir identidade (silêncio) nem com a formação em si e nem com a profi... você vê... você vai ter um profissional com muitas lacunas, né, de formação profissional. Por que, porque você não consegue com essas costuras de ensalamento, com essas costuras de modelos pré-estabelecidos de conteúdo.... Eu tenho dificuldade de ver a totalidade de projeto pedagógico de formação do curso. Que a minha pergunte é: qual a proposta pedagógica? Num contexto desse, fica uma proposta pedagógica muito fragmentada onde as vezes as partes não se conversam e para mim a formação as partes tem que se conversar...as disciplinas têm que dialogarem entre si e nessa forma não há diálogo. Como é que você coloca um aluno que acabou de chegar para fazer pesquisa social, se ele nem ... sabe nem entendeu o que é a profissão no qual ele.... É assim, ele nem foi introduzido a profissão no qual ele escolheu (silêncio). Então, enfim, é delicado porque você vê que não é...então por que em sala! Porque é pra, para poder utilizar né! É ... espaço físico, otimizar professor porque o professor está ali trabalhando com 3, 4, 5 turmas ganhando por uma, né... Então é assim, que há um desrespeito com o aluno, é um desrespeito com o professor, é um desrespeito com a educação, né...

Através da vida de um poeta nordestino de nome Deraldo, retrata esse contexto em sala de aula. Segundo o filme, como tantos migrantes, Deraldo chega a São Paulo para viver da arte, entretanto é confundido com um operário de uma multinacional que matou o patrão.

É nesse contexto educacional de serviço que as professoras Dandara e Maria Quiteria atuam e se deparam cotidianamente com a identidade dos alunos consumidores que se fragmentam e incorporam a lógica conteudista e a relação de troca na perspectiva do capital mediada por relações de privilégios por serem consumidores pagantes por um serviço. Essa lógica contrapõe a perspectiva de direitos universais

Para Karsch (2015) o valor de uso enquanto atividade útil desse serviço, termina em si mesmo, ou seja, a função social da educação enquanto atividade útil, a sociedade se perde face ao conceito assumido no sistema capitalista reflexão da homogenização imposta principalmente no modelo capitalista, em que a ideia está muito mais vinculada a números de lucratividade que o serviço prestado renderá, do

cultura vigente de um sistema que invisibiliza a cultura nordestina ou a apreende só pela ideia da pexeira e ainda assim, só pelo lado do sujeito ordinário, e não pelas mãos dos grandes latifundiários

que em relação a construção do conhecimento. Assim, a ideia do cliente consumidor, na era dos serviços passa ser um fetiche.

Aparentemente, “serviço” é prestação de serviço, portanto, atividade útil, valor de uso. Mas a questão da utilidade termina em si mesma, pois vai desde a satisfação das necessidades básicas do homem até toda e qualquer necessidade gerada pelas formas de adaptação, realização ou exigência de vida numa sociedade. Servir à pessoa, servir à processos, servir à produção, servir à grupos ou servir à sociedade confundem-se, porque a tendência é avaliar o serviço pela atividade que cumpre, pelo seu conteúdo, pelo que faz e como o faz. Fica difícil pretender definir serviço pela homogeneização de atividades, sem recuperar conceitos sobre os ciclos econômicos, as formas do capital e as mudanças ocorridas no interior do próprio sistema capitalista, como a passagem do capitalismo competitivo para o capitalismo monopolista. (KARSCH, 2015, p. 29-30)

O processo de globalização e/ou transnacionalização de educação liquidifica a identidade das pessoas ao priorizar as relações de mercado mais do que as relações humanas. Na perspectiva do Estado soberano, a identidade é um dever, obediência e qualquer postura contrária colocaria em risco a manutenção do poder:

O Estado buscava a obediência de seus indivíduos representando-se como a concretização do futuro da nação e a garantia de sua continuidade. Por outro lado, uma nação sem Estado estaria destinada a ser insegura sobre o seu passado, incerta sobre o seu presente e duvidosa de seu futuro, e assim fadada a uma existência precária. (BAUMAN, 2004, p. 27).

As professoras reiteram um voluntarismo na orientação presencial. A instituição em 2017, passou a reembolsar uma hora/aula na semana para o professor ficar disponível para os grupos, transferindo a responsabilidade para esse professor sobre possíveis problemas do aluno com os TCCs. Ou seja, a universidade sabendo que uma hora a mais é paga semanalmente, impõe ao professor assinar e endossar esses trabalhos. Essa é uma estratégia de envolvimento subjetivo do trabalhador, subordinando-o. Trata-se do

[...] “modus operandi” de racionalização da empresa moderna com a informatização se apropriou “da dimensão cognitiva do trabalho, ao apoderar-se de sua dimensão intelectual – traço crucial do capitalismo de nossos dias-, os capitais ampliam as formas e os mecanismos de geração do valor. Com isso, eles aumentam também os modos de controle de subordinação dos sujeitos do trabalho, pois se utilizam de mecanismo ainda “mais coativos, renovando as formas primitivas de violência, uma vez que [paradoxalmente], ao mesmo tempo, as empresas necessitam cada vez mais da cooperação ou

‘envolvimento’ subjetivo e social do trabalhador” (BALAKOWSKY. 2003, p. 135 apud ANTUNES, 2009, p. 251)

Essa subordinação é reafirmada pelas professoras:

Aí a gente começa a fazer isso de maneira voluntária (silêncio). Agora nesse semestre a universidade está pagando uma hora aula só para que a gente possa semanalmente ficar disponível para o aluno. Mas acaba sendo de domingo a domingo direto, por exemplo, domingo eu estava atendendo aluno, enfim, você fica direto conectado parado acompanhando a produção. Então, isso é um absurdo e isso é usado pela coordenação (silêncio) para dizer que a gente agora é responsável para responder todas as questões, que muitas vezes é: professora não consigo inserir no portal...não aparece lá o link de enviar, o que que eu faço? Ai, já falei para, para professores que eu vou dá como sugestão de melhorias, né... que né, nesse formato, o aluno não precisa de tutor de conteúdo, precisa de tutor de TI, né!? Para poder dialoga com o sistema! Então, que chegue um tutor de TI, então que acompanhe o aluno presencialmente para dizer porque que ele não clicou e não foi. Porque não houve resposta, porque, porque.... É isso que a universidade dá mais valor, do que realmente pensar a construção desse processo, né! Daí sim, acho isso muito complicado. Então, é isso... e isso é usado para dizer que somos responsáveis, para dizer toadas essas questões. Uma hora aula a mais por semana que você ganha, que no caso é 30 reais, 50 reais por semana para ficar disponível de domingo a domingo. E aí, o que fiz, o que pensei de estratégia, né, para, para, para essa situação, onde que há pesquisa, que eu acho tão importante para o trabalho do assistente social ser valorizado né... na formação.

Não dá para desconsiderar que essas novas estratégias da empresa moderna com a apropriação do universo informatizado, preocupam as organizações coletivas ao fragilizar e instaurar a subordinação consentida pelo docente com a apropriação subjetiva do trabalho desse profissional. Isso pode repercutir no enfraquecimento das organizações coletivas, decorrente do afastamento desse profissional dos espaços tradicionais.

É por dentro do espaço cotidiano do trabalho docente, que se situa a prática pedagógica docente produzida na interação entre o espaço de trabalho e a prática. Nesse sentido, a identidade do docente é um “constructo” que remete “aos atos” de agentes ativos capazes de justificar suas posturas e de dar coerência às suas escolhas.

Você tem que se posicionar, você tem que assumir riscos, né. E aí, o que a gente faz também como resistência, já que tem o ensalamento, tem que ter o diálogo (Risos) entre as disciplinas, então, a gente faz, se alia a alguns professores. Então a gente faz em alguns momentos

atividade conjunta, para saber ...vamos quebrar a parede e vamos nos juntar (Risos) (Profa. Dandara)

O quebrar a parede, sugere o desafio proposto por Gatti (2011) na articulação do heterogêneo quando se busca articular informações e conhecimentos de várias áreas distintas,

[...] não mais na perspectiva da unidade integral, nem da simples somatória, mas no sentido de transcodificado, com a manutenção das significações originárias embora transformadas em sínteses peculiares. Uno e múltiplo, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade são os códigos que estamos construindo, a ponte para acessar o desconhecido e o indeterminável. (GATTI, 2011, p. 14)

Essa ponte para cessar o desconhecido e o indeterminável com a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, é identificada nas narrativas das professoras, que não perpassa pela unidade integral, tão pouco é uma somatória, mas expressa a necessidade de abertura à outras correntes teóricas:

Eu acho que algumas coisas não podemos perder, eu penso por exemplo que a gente tem que manter os autores crítico. Penso que estudar Marx é muito importante, mas também penso que a gente pode fazer o diálogo com outras matrizes teóricas. Eu vejo por exemplo nós no Serviço Social, nós nos apropriamos muito dos textos marxistas, mas eu penso também que a gente negou algumas coisas e que hoje deixamos de lado. E aí os assistentes sociais fazem uma apropriação errada, por exemplo da própria fenomenologia. A fenomenologia foi negada pelo Serviço Social e eu entendo o alcance da fenomenologia, mas por exemplo: na área de família ela é muito presente e ela que aparece em muitos textos usados na área de família e que subsidia a prática de assistentes sociais na metodologia de trabalho com família. E muitas vezes o assistente social não sabe que isto é fenomenologia, não é! E eu acho que a fenomenologia por exemplo: tem uma parte que é crítica, como suspender, você vai suspender seu conhecimento, você vai suspender as crenças né, você vai pôr em suspensão porque vai ver a família vivida. Então eu penso que esse momento da suspensão do conhecimento que a metodologia fenomenológica apresenta é de crítica né. Mas ela sozinha não é suficiente! Então eu falo, eu tenho que trazer referencial teórico marxista para poder entender a totalidade, a universalidade, o processo de exclusão que aquela família viveu, é ampliar o olhar para questão de gênero. Mas seu eu simplesmente nego o referencial teórico e não me aproprio dele, eu também perco espaço de debate, de inserção profissional para outras áreas. Então eu penso que que a gente precisa sim estabelecer um diálogo e estabelecer um diálogo não precisa negar o marxismo, sabe! Eu penso que a gente pode fazer um diálogo e sem negar e até mesmo quando a gente discuti o micropoder... a microfísica do poder; a escola de Frankfurt. São autores que trabalham esses poderes e a gente trabalha em instituições que tem esse micro poder estabelecido nas relações. A gente precisa se empoderar, enfim, a gente precisa entender essas relações de micro poder, sem novamente ser só isso

porque não é um referencial para dar conta de tudo. Acho que a gente precisa de algo assim, compor com outras matrizes e até mesmo com autores como Merlouy Ponty, mas não é só isso. Então a gente pode sim entender o alcance de cada um, acho que é isso.

No relato da professora Maria Quitéria a perspectiva de unidade e multiplicidade denota ser um movimento complexo, difícil, mas necessário no contexto atual profissional principalmente quando se trabalha com realidades como no judiciário, no trabalho com famílias, na docência, que necessariamente remetem a ampliar os fundamentos teóricos metodológicos do Serviço Social e a direção ético política assumida pela profissão. A dinâmica da ação envolve um movimento de recursividade constante entre o micro e o macro; entre teoria e prática; razão e emoção. O importante é ter consciência de nossa própria capacidade silenciosa de resistência; como diz Morin (1997) resistir àquilo que separa, desintegra, divide (p.274).

Ó! Para mim, resistência é você, a gente estar aberto para dialogar com os diferentes desafios que, que a realidade nos apresenta, entendeu! Você estar disposta (tom forte) a dialogar com esses diferentes desafios que a vida apresenta (respira fundo) E aí, na docência a resistência é... É para mim, são esses, esses micros ...como Foucault fala: são os micros espaços de poder. Porque eu por exemplo, a instituição me contratou, mas o meu espaço de poder estar na relação com o aluno, né! Que ali eles não podem...por mais que a instituição esteja ali presente...me ditando a ferramenta, que eu tenho que utilizar: a lousa, tenho que utilizar data show; aqueeee referencial teórico que ela me colocou, mas a minha relação com o aluno ... nesse espaço de relação com o aluno, ali estar meu poder, né! Isso, meu poder estar ali. E está no que, ali ... no que a gente pactua junto, né! Porque a gente trabalha esses pactos com o aluno... então, a cada semestre, quando eu chego em sala de aula, eu, eu pactuo algo com o aluno.

Nesse caso, tanto as narrativas das professoras, quanto os autores com os quais dialogamos neste estudo buscaram romper com a ideia do conhecimento que tende a cristalizar-se em um discurso; procuram apreender e articular a experiência às teorias construindo assim sua cultura intelectual.

Nesse espaço de relação com o aluno, ali está meu poder de construção né. Isso, meu poder está ali. E está no que a gente pactua junto. Porque a gente trabalha esses pactos com o aluno... então, a cada semestre, quando eu chego em sala de aula, eu, pactuo algo com o aluno.

A narrativa reafirma que é possível ir além do imposto, seja no espaço social da profissão ou institucional da IES-RP. No exercício da docência cria-se e recria-se uma ciência tática nos pactos com o aluno, no cotidiano vivido em sala de aula, em operações insuspeitas. Por esse prisma, identifica-se o poder das diversas culturas que perpassam o sistema de representação no espaço da educação superior da rede privada; é nesse sistema que surgem as possibilidades de opor-se e esse é o espaço de microliberdade da cultura marginal.

É nesse contexto que balizamos a arte da prática pedagógica na relação com os discentes. Constatamos a adoção da técnica da leitura orientada, da aula dialogada, da introdução de recursos da arte articulada às ciências e as diferentes atividades realizadas em pequenos grupos, seminários e debates como recursos imprescindíveis utilizados pelas entrevistadas.

Quando a gente tem aluno que está... eu já tive aluno assim, do 4º semestre, que entrei para dar aula e ele tinha dificuldade de ler e compreender um artigo. Aí você vai ensinar o aluno a fazer a leitura do artigo. O que é um objetivo; qual o objetivo proposto naquele artigo; qual argumentação do autor; quais os autores que ele está usando como referência teórica. Aí, você vai ensinando o aluno a se apropriar do artigo. Ai quando chega com aquele aluno no 7º semestre, que está ensinando outras pessoas, que tem autonomia, né! Isso para mim é muito gratificante, porque quando você vê o aluno que superou você mesmo. Eu já tive aluno que me superaram, assim. Eu falei para eles: olha vocês superaram, então descrever sobre esse autor assim, eu não conseguiria assim. Então, isso para mim é gratificante, muito mesmo. É muito forte para um professor, é quando o aluno supera o seu mestre, é a melhor coisa (Risos). (Profa. Maria Quiteria)

A apropriação da técnica foi associada ao método onde a práxis envolveu a todos, valorizando a construção do aluno e o reconhecimento da professora em perceber não teria condições de descrever a atividade proposta, da forma que o aluno realizou.

Eu preparo a aula, mas... a aula vai ter um andamento de acordo com a sala. Então o que eu busco fazer sempre né ... todo semestre eu sempre ... É dentro do cronograma de atividade eu distribuo tema para sala, para que eles façam durante o semestre pesquisas, estudos em grupos para além do conteúdo em sala. Sempre eu faço isso, todas as disciplinas. E aí, em alguns momentos a gente cria espaço de seminários, porque a minha ideia é o seguinte: de alguma forma desenvolver a autonomia, deixando muito claro a eles que o espaço ali que nós temos, e com a dinâmica da universidade ... dificulta esse processo contínuo de formação. Então, tento a todo

momento de fazer, estimular os alunos e as alunas a se apropriarem desse processo. Não ficarem aí tanto na dependência ... do que acontece em sala de aula e estimulá-los. (Profa. Maria Quitéria)

Nesse contexto de ensalamento, descortinam-se os níveis diferenciados de saberes e culturas, sendo a partir desse movimento que se vai desenrolando a aula.

Então, eu já tentei vários métodos na hora de dar aula: slide, data show, ou pôr na lousa, enfim. Eu acho que, eu tenho montado cada vez menos os slides, data show, cada vez menos aula expositiva, mais aula dialogada. Eu quero que os alunos leiam os textos, quero que tragam debate do texto, não quero que eles fiquem esperando por mim, então assim, por isso tenho usado cada vez menos data show (Prof. M. Quitéria)

A professora Maria Quitéria, denota propriedade sobre a aula expositiva e a aula dialogada, todavia esse modelo exige do aluno o que nem sempre ele está preparado para realizar, exigindo do professor diferentes percursos.

Porque já fiz até uma dinâmica com eles uma vez, com uma turma que tinha muita dificuldade de se concentrar. Eles tinham muitas queixas, eu entrava em sala de aula, eles reclamavam que o texto não estava na pasta; que eu tinha deixado o texto depois. Então pedi que eles viessem na frente e eles analisassem a situação, que eles ficassem no meu lugar e eu ficasse no lugar deles. Eu sentei na cadeira do aluno e falei: agora é vocês que vão dar a aula de hoje, vocês vão revessar e cada um terá tantos minutos para observar a sala e dizer o que vocês pensam. Foi um momento em que eles mesmos conseguiram fazer uma análise bem interessante daquela realidade que era para ser observada.

Esse contexto de dificuldade do discente vem do contexto histórico do brasileiro que vai para o ensino superior. Essa situação nos remete ao ensino básico. Tanto a professora Maria Quitéria como a professora Dandara, reconhecem esse contexto, quando tratam do exercício da docência e por isso mesmo as técnicas pedagógicas tornam-se muito significativas.

4.2.Derrubar paredes na conjunção de saber com docentes de outras áreas

Além dos aspectos relacionados em torno das técnicas utilizadas como operadores lógicos de microrresistências na relação docente/discente, em suas múltiplas culturas, cabe destacar no espaço interno da IES-RP a importância do diálogo inter e transdisciplinar do colegiado de professores associado à ferramenta da rede social. O docente, na relação tecnologia e gestão administrativa da IES-RP, normalmente caracterizada pela imposição e controle, entretanto identificamos a

partir das narrativas a capacidade de apropriação dessa tecnologia a favor do docente, enquanto operadores lógicos de microrresistências no espaço da IES-RP, conforme destaca a professora Maria Quitéria, visto haver um distanciamento desse coletivo de professores, com o aumento das demissões, reduzindo a possibilitando de vários professores estarem em um mesmo dia e horário, conforme destaca a professora:

Então eu penso assim, que tem tido um distanciamento, mas assim, acho que as redes sociais têm conseguido minimizar essa falta de comunicação. Se não existissem as redes sociais, provavelmente nos tornaríamos pessoas estranhos uns dos outros, porque não iríamos nos ver, nem falar.

Ao identificar nas redes sociais a oportunidade de articulação das questões curriculares, pedagógicas como ferramenta para politizar as ações, reforça novamente a ideia da recursividade, ou seja, a história está em aberto. Para toda ação existe o seu oposto, corroborando para dualidade do homo sapiens-demos e a tendência de tecer junto, identificando implicações, distinções e espaços comuns de fortalecimento das ações invisíveis ao poder instituído. Evidentemente não é a rede social institucional utilizada pela IES-RP, mas uma paralela a ela, para fazer valer a cultura enquanto sujeito singular e as culturas no plural, o que significa também identificar divergências, mas não opositores e sim parceiros no campo político em torno da perspectiva da educação com qualidade, conforme relato da professora Maria Quitéria:

Enquanto afinidades conceituais, afinidades teóricas as divergências são poucas. A gente não tem divergências importantes, né, talvez um ou outros que talvez possa ter ..., mas o colegiado na sua maioria ele tem uma perspectiva de direito, ele tem fundamento, alinhamento e que tem se mantido até hoje, até a data de hoje

Se por um lado é fato o recrudescimento nas relações estabelecidas pelas IES-RP, por outro lado ela também tem um problema a solucionar segundo Certeau (1995, p.101). Para o autor, a histórica tradição universitária não a preparou para a massificação do recrutamento em que se encontra, *“o qual sua tradição não a preparou: a relação entre a cultura e a massificação de seu recrutamento. A conjuntura requer que ela produza uma cultura de massa”*.

Nessa celeuma, o autor pontua que tem duas visões na universidade: primeiro do grupo que defende a ideia de que essa demanda de candidatos a universidade que vem das camadas populares não cabe na universidade pública, porque teria que rebaixar o conhecimento científico, ou seja, é um posicionamento radical cujo discurso pauta-se “Essa política do “não nos renderemos”, visa a defender a honra e os direitos da ciência estabelecida” para um determinado grupo. (CERTEAU, 1995, p. 101)

O outro grupo, apresenta no discurso que deve deixar a massa entrar e ver a potencialidade da cultura plural fluir, apoiado no axioma da mistura e discussão:

[...]deixem a massa dos estudantes *calcar sob os pés as guardas dos canteiros da tradição*: se apoiam na “mistura” e na “discussão” para elaborar uma linguagem cultural nova. Há muito tempo essa política do diálogo, pelas incertezas e balbucios em que ela muitas vezes resulta, foi reduzida a ilhas acusadas de negligências, de ideologização e de incompetência. (CERTEAU, 1995, p. 102)

Para o autor, de um lado ou de outro existe um leque de possibilidades, todavia nessa divisória está o estudante, que acaba sendo quem vai pagar a conta, seja na ideia do acesso despreocupada com a forma como ocorrerá essa permanência ou como no evento em Olinda, cuja a participação da aluna da Anhanguera nos exames dos seus pares estava impresso o biopoder/sistema de segurança do paradigma cartesiano, estando imposto que a aluna não seria capaz de acompanhar as reflexões. Em ambos os casos, parece assentar ao primeiro grupo posto pelo autor e há evidentemente um segundo grupo nesses mesmos espaços que defende a ideia da mistura e da discussão.

De fato é uma celeuma, porém essa ambiguidade para o autor, o axioma central desses dois grupos é de que: “enriquecem a experiência e multiplicam a confusão” (CERTEAU, 1995, p. 102), seja pela linha dura de professores e/ou grupos dentro de uma determinada categoria profissional, bem como por grupos opostos a essa forma de pensar, essa é uma realidade que as professoras enfrentam cotidianamente nos espaços institucionais das IES-RP e sociais, conforme relato da professora Dandara em torno da dificuldade relacional no âmbito da relação cultural e de troca:

Olha (silêncio) no curso de Serviço Social acho bacana que a gente consegue te, ter um grupo de profissionais que tem essa preocupação, esse compromisso com a formação. Então, é, é topam se aventurar a romper as paredes da sala de aula, então isso é legal. Agora (silêncio) o que eu vejo na dinâmica dos demais professores que muitos estão presos a questão de responder à questão didático que a universidade propõe. Há 3 faltas, está reprovado; há média é tal...se ela não conseguir, por exemplo: a média é 6,0 e você fica 5,09 eu não vou te dar nenhum milésimo de nada, porque vai ficar de substitutiva e é paga. Então, é complicado de gente que não está nem aí em perceber isso. Você sabe ... de tentar dialogar com o cotidiano da vida dos alunos, né! De trazer esse cotidiano para formação, para um processo de formação que é contínuo, para além daquele, daquela etapa da graduação, da conquista do certificado e pode ir enfim, reverberar em outros espaços e outras coisas

Esse ir além proposto pela professora Dandara na relação com o docente que compõe a linha dura na docência em apreender que o processo de formação é contínuo, talvez ainda não alcance esse grupo de acordo com o diálogo realizado de Certeau (1995, p. 194) com pensamento de Morin²⁹, sobre a cultura patentada. O grupo da linha dura, por não acreditar na capacidade desse aluno das camadas populares alcançar o conhecimento, inviabiliza na relação teoria-prática qualquer possibilidade desse estudante ressignificar esse olhar.

A ideia da cultura pertencer a um determinado grupo não perpassa pela cultura das professoras, ao contrário, ambas estabelecem uma cultura relacional com o discente centrado no axioma da mistura e discussão, conforme narrativa da professora Dandara que metaforicamente quebra as paredes, conforme termo utilizado pela mesma:

Isso, então por exemplo a gente quebra as paredes e vai construindo junto, aí construindo essas coisas. Então, esse semestre, então o que que eu fiz. É pensando ...o professor de ciências sociais, né, que trabalha ... o professor de psicologia no curso, enfim. Da gente em algum momento se juntar e propor coisas juntas...que eles também têm essa preocupação. Na pesquisa social, o eu...o que a gente pensou! Sim, porque é uma coisa nossa. Então não importa para universidade...a gente fala assim: eu quero uma sala tal (Meio riso) *a gente pede e eles não precisam saber ... a gente vai e faz ...pede a chave da sala, o Data show e o restante deixa com a gente, que a gente faz.*

A arte desse jogo em cena, afere a cultura ordinária, recria operados lógicos concretos de linguagem, dialogando com professores de outras áreas, propondo

²⁹ Certeau não cita o ano e a frase

seminários, identificando objetivos comuns na relação com o discente para valorizar a ação cultural do sujeito ordinário:

E aí, a gente conseguiu ... então, eu fiz um convite para os alunos do 8º que eles definissem entre eles, quem (silêncio) é toparia de apresentar o seu projeto de pesquisa dentro de um seminário de pesquisa. Daí eu propus: vamos fazer um seminário de pesquisa e eu propus: "Seminário de pesquisa: troca de saberes". A ideia era de troca de saberes, aí a ideia era juntar o pessoal do 8º, aí fizemos um convite para o professor no mesmo dia que eu dou aula, ele dá aula para o 6º e 7º semestre de Serviço Social...ele topou e nós vamos juntar as salas e então vamos fazer um dia de pesquisa de seminário para essas 3 turmas, para poder valorizar esse momento... E os alunos do 8º fizeram uma conversa e eles escolheram qual o projeto que eles achavam importante ser socializado e apresentado.

Qualificam e politizam a ação cultural, conforme narrativa ao referenciar por exemplo, o tema da homossexualidade para ser socializado e compôr a mesa em um seminário realizado na universidade com profissionais de outras áreas que estão no exercício profissional produzindo material de referência didático-pedagógico. Para Certeau (1995, p. 195), essa identificação de papéis na relação com os interlocutores, elaborada pela professora Dandara denota apreender e distinguir no sistema de representação social da cultura a subcultura e a contracultura, ou seja, em culturas heterogêneas a subcultura refere a cultura de um subgrupo e na contracultura "remete ao julgamento que uma maioria faz das subculturas e cujas implicações sociais, os subgrupos ratificam, muitas vezes, quando a ele recorrem para caracterizar a si próprios." (Ibidem, p. 195).

Nesse sentido, o discurso docente é de acordo com a medida de sua microliberdade, micropoderes que estabelecem no espaço micro e macro que envolve o cenário da educação superior. Há um esforço dessas professoras em estabelecer uma relação que potencializa a formação e o exercício profissional desses discentes e que continuam evocando redemoinhos a partir de seus operadores de microrresistências ao longo de suas trajetórias, conforme sugerido por Rodrigues (2006), ao:

[...] evoca a imagem do redemoinho, processo no qual cada momento é simultaneamente produzido e produtor. Dessa maneira, um "processo recursivo é um processo em que os produtores e os efeitos são, ao mesmo tempo, causas e produtores daquilo que os produziu" (p. 89) Esse princípio é importante para pensar a sociedade, as

culturas que, uma vez produzidas pelas interações entre indivíduos e organizações, retroagem sobre eles, produzindo-os. Essa ideia rompe com o entendimento linear das relações causa/efeito, estrutura/superestrutura, voltando-se para perspectiva de ciclos autoconstitutivos, auto-organizados e autoprodutores. (RODRIGUES, 2006, p. 20)

Partimos do princípio que nenhuma profissão está pronta e acabada, mas em movimento constante e isto significa aprender essa ambiguidade para além das marcas cronológicas, seja da gênese da profissão, seja de sua apropriação do pensamento marxista. Isto não significa desconsiderar sua história e a particularidade brasileira que carrega em si como a marca da cultura patrimonialista, a relação de amor e ódio, citado por Guerra (2013) no contexto histórico da gênese da profissão do Serviço Social até a atualidade.

A complexidade que envolve esse cenário da profissão, corrobora para essa ambiguidade, conforme relato da professora Maria Quitéria, no qual aponta a importância da teoria social marxista, além da fenomenologia, citando como exemplo a importância do diálogo com Merleau-Ponty na intervenção com família:

Eu acho que algumas coisas, a gente não pode perder, eu penso por exemplo que a gente tem que manter os autores críticos. Penso que estudar Marx é muito importante, mas também penso que a gente pode fazer um diálogo com outras matrizes teóricas. Eu vejo por exemplo nós no Serviço Social, nós nos apropriamos muito dos textos marxistas, mas eu penso também que a gente negou algumas coisas e que hoje deixamos de lado. E aí os assistentes sociais fazem uma apropriação errada, por exemplo a própria fenomenologia, a fenomenologia foi negada pelo Serviço Social e eu entendo o alcance da fenomenologia, mas por exemplo na área de família ela é muito presente. E ela aparece em vários de textos usados na área de família e que subsidiam a prática de assistentes sociais na metodologia de trabalho com família. E muitas vezes o assistente social não sabe que isto é fenomenologia não é! E eu acho que a fenomenologia por exemplo, tem uma parte que é crítica. Por exemplo: suspender, você vai suspender seu conhecimento, você vai suspender as crenças né, você vai pôr em suspensão porque você vai ver a família vivida. Então eu penso que esse momento da suspensão do conhecimento que a metodologia fenomenológica apresenta, é um momento de crítica né. Mas, ela sozinha não é suficiente, então de fato eu tenho que trazer referencial teórico marxista para poder entender a totalidade, a universalidade, o processo de exclusão que aquela família que aquela família viveu, é ampliar o olhar para questão de gênero.

A professora reconhece que as classificações tendenciam a marginalização de um ou de outro autor sem a apropriação devida, defendendo a relação entre as áreas dos saberes reconhecendo o limite de cada área e teoria, conforme destaca:

Mas, se eu simplesmente nego o referencial teórico e não me aproprio dele, eu também perco espaço de debate, de inserção profissional né, para outras áreas. Só que eu falar que não quero aprender porque não isso não é do Serviço Social, mas aí outras áreas se apropriam sem conseguir fazer a relação com a totalidade. Então eu penso que a gente precisa sim estabelecer um diálogo e estabelecer um diálogo não precisa negar o marxismo, sabe! Eu penso que a gente pode fazer um diálogo e sem negar e até mesmo quando a gente discuti o micro poder... a microfísica do poder; a escola de Frankfurt, são autores que trabalham esses poderes e a gente trabalha com instituições e essas instituições tem muito forte esse micro poder nas relações de poder. A gente precisa se empoderar, enfim, e a gente precisa entender essas relações de micro poder, sem novamente ser só isso. Porque não é um referencial que é suficiente para dar conta de tudo, acho que a gente precisa de algo assim, compor com outras matrizes e até mesmo com autores como Melouy Ponty, mas não é só isso, não é! Então a gente pode sim entender o alcance da cada um, acho que é isso.

A narrativa reitera nossa análise do ponto de vista da não cristalização de uma ideologia, mas também a possibilidade de uma auto-organização em torno de possíveis cegueiras paradigmáticas diante da metamorfose da questão social, exigindo apreender as teorias como ponto de partidas para novos conhecimentos. Caso contrário, não teríamos inovação teórica se abordássemos a questão social por uma mesma problemática, segundo Castel (1995, p.17-18) apud Wanderley (2011, p. 59-61):

[...] nos anos de 1930, quando se tomou consciência da extinção da existência de populações que foram, ao mesmo tempo, agentes e vítimas da revolução industrial. Foi o pauperismo [...]. Como é sabido, no caso latino-americano, ela foi imposta pelos colonizadores por meio do pacto colonial, e segue dirigida pelo pacto dominante burguesa. Em seguida, vale lembrar que a coesão pode ser rompida e que é possível forçar a sua fratura para constituir uma outra sociedade [...]. Uma metamorfose, diz o autor dá conta das transformações que, mesmo sendo fundamentais, não *representam inovações absolutas se elas se inscreverem numa mesma problemática*. (CASTEL, 1996, p. 17-180 apud WANDERLEY, 2011, p. 59-61)

Nesse sentido, a abordagem teórico-metodológica, à qual nos propusemos, tem como bússola a ideia da “parrhesia”³⁰, termo grego utilizado por Foucault (2014,

³⁰ Livro “A hermenêutica do sujeito”, 2014

p. 334) que significa etimologicamente “tudo-dizer” e/ou “libertar, franco-falar”, como qualidade moral ao éthos sobre si e para si em que a ideia de verdade seja coerente com a sua prática e como tal, está em aberto como na especulação de Carlos Drummond de Andrade, em torno da palavra homem: “Como vai o homem junto a outro homem. Sem perder o nome?”.

De forma subjetiva e concreta, as professoras Maria Quitéria e Dandara vem sinalizando como vai o homem e para onde? Assim como Drummond, “ele vai para onde quiser” com ações por vezes de forma anônima, provocando redemoinhos insuspeitos que desestabilizam a ordem vigente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: a sala da aula para além das quatro paredes

Consideramos que todos os autores, cada um em sua especificidade, apontam a necessidade de relermos a história, tendo em vista as múltiplas dimensões assumidas pela questão social, nomeadas explicitamente nos anos de 1930. Sugerem avançar em sua problematização, especialmente no diálogo com o cotidiano da prática pedagógica docente no universo das IES-RP na cidade de São Paulo, tomando como referência docentes do curso de graduação em Serviço Social. Nesta busca, cabe destacar dois momentos na trajetória do doutorado: um em relação às indagações sugeridas neste próprio estudo e o segundo, em relação ao próprio processo de construção do conhecimento vivenciado pelo pesquisador.

A representação cultural da prática docente, tendo como referencial as narrativas das professoras Maria Quitéria e Dandara, revelaram a cultura e o modelo de recrutamento das IES-RP associados à política brasileira definida pelo MEC em relação ao ensino superior. Constatamos as apreensões das professoras em relação à cultura no sistema de representação da profissão e a representação cultural da prática pedagógica docente no cotidiano dos sujeitos singulares a partir das narrativas das duas professoras. Alguns resultados podem ser aqui retomados.

1° - Relação entre a cultura e o modelo de recrutamento das IES-RP e MEC

- Marketing da cultura mercadológica, em que a identidade da política de educação é medida pelo critério do valor quantitativo (n° de alunos, ranking, capital aberto com grandes grupos financeiros financiando a educação);
- Dissociação no discurso entre teoria-prática, que reafirma o marketing da educação por excelência e a otimização de recursos e espaços;

2° - Relação com o sistema de representação cultural da profissão

- Tensão entre teoria-prática centradas nas disputas por tendências, exemplificando: conflito entre a teoria social marxista e as demais teorias, consideradas conservadoras;
- Tanto a cultura institucional como a profissional perdem com a fragilidade teórico-prática, reduzindo oportunidades, controlando pensamento;
- Os dois contextos corroboram no espaço institucional e na profissão para perfis profissionais que contradizem a ideia de direito, reforçando o preconceito, a desigualdade;
- Avanço da profissão em torno de uma posição de enfrentamento, para não se perder o controle em relação ao referencial estabelecido.

3° - Representação cultural da prática docente tendo como referencial a narrativas das professoras Maria Quitéria e Dandara

- Organização e auto-organização da cultura e das culturas dos sujeitos singular (enquanto docente, discente) e coletivo (espaços institucionais e social) que dialogam com a profissão;
- Construção de um conhecimento crítico e o esforço teórico, em articular o didático, o pedagógico, o metodológico;
- Operações lógicas nas narrativas em que se apropriam da linguagem pedagógico-metodológica, usando termos como a preocupação didática;
- Identificação nessas operações de uma articulação entre as teorias e métodos utilizados para operacionalizar as ações culturais;
- Operações identificadas nas técnicas: data show, aula expositiva dialogada, grupos de tarefas, diversas formas de dinâmica, com a presença forte da arte em uma das professoras;

- Operações identificas no campo teórico: uma multiplicidade de autores alguns inseridos na matriz curricular, outros inseridos no processo;
- Centralidade didática pedagógico-metodológica compartilhada com o aluno e não centrado no saber do professor;
- Narrativas que reafirmam o papel discente como detentor de um saber, apreendendo a complexidade histórica e complexa desse processo;
- Narrativas que entendem que a autonomia se dá pelas brechas, uma liberdade relativa, que vai sendo processada no cotidiano das ações, criando estratégias e muito mais táticas na relação professor e aluno;
- No microcosmo da sala de aula, revelam que a aprendizagem se dá para além das quatro paredes, cujas atividades vão sendo desveladas, constituindo-se como uma prática formativa, em que o termo grego *educare*, significa criar, recriar habilidades, competências e potencialidades para desenvolver por dentro da cultura do discente, as múltiplas culturas de representação da sociedade, ou seja, o saber formal e informal;
- Identificam nessa trajetória travessias complexas, mais abertas e que deslocam fronteiras, subvertendo o instituído ao imprimirem na (s) cultura (s) enquanto sujeito singular e coletivo, elementos que politizam cotidianamente, conferindo a esses espaços anônimos uma nova configuração de resistência, forjada por Certeau como microrresistências.

Esses espaços não se constituem em si mesmo, são relacionais, são construídos na relação com o discente no cotidiano da sala de aula, bússola para relação com os demais professores, com as organizações que estão à frente da política de educação com as IES-RP e a profissão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Elisabeth Bianconcini de. **Educação a distância: diretrizes políticas, prática e concepções.** In SEVERINO, Antônio Joaquim & FAZENDA, Ivani Catarina, Políticas Educacionais, 2003

ALMEIDA, Milton José de. **O triunfo da escolástica: a glória da educação.** Educação & sociedade. Campinas, vol. 26, num.90, p. 17-39, Jan/abr. 2005 In <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em julho/2016

ALVES, Ariane. Teoria de Paulo Freire é pensada no contexto de democratização do ensino superior. **AUN – Agência Universitária de Notícias.** Educação. Edição ano 46 – Número: 86 - Publicado em 23/10/2013

ALVES, Laércio da Costa. *A condição humana de Hanna Arendt.* <<http://femininoealem.com.br/8111/condicao-humana-de-hannah-arendt/>> acessado em 29/10/2014 as 18:43

AMIN, Samir; **HOUTART**, François (org.). **Mundialização das resistências: o estado das lutas** 2003. São Paulo: Cortez, 2003

AMORIN, Lucas. Uninove é cobiçada pelos concorrentes, mas os donos resistem. Revista Exame. Publicado em 08/out/2015 In <<http://exame.abril.com.br/revista-exame/uninove-e-cobicada-pelos-concorrentes-mas-os-donos-resistem/>> acessado em dezembro/2015

ANDRADE, Ricardo Jardim. **A cultura: O homem como ser no mundo.** In HUHNE, Leda Miranda (org. et. Al) Fazer Filosofia, 3ª ed. Rio de Janeiro: UAPÉ, 1994, p. 31-75

ARAÚJO, Inês Lacerda. **Do signo ao discurso: introdução à filosofia da linguagem.** São Paulo: Parábola, 2004

BALDIJÃO, Carlos; **TEIXEIRA**, Zuleide. **A educação no governo Lula.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011

BARRETO, Andreia. A mulher no ensino Superior: Distribuição e representatividade. GEA – Grupo Estratégico de análise de Educação Superior no Brasil, Cadernos do GEA, n.6, julho/Dez, 2014
<http://flacso.org.br/files/2016/04/caderno_gea_n6_digitalfinal.pdf>

BARROS, José D'Assunção. **Micro-História** in O campo da história. Petrópolis: Ed. Vozes, 8 ed. 2011, p.152-179

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política.** Ensaios sobre literatura e história da cultura, 8 eds. São Paulo: Brasiliense, 2012

BOBBIO, Norberto. **Os intelectuais e o poder**: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997

_____. **O futuro da democracia**. Uma defesa das regras do jogo. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997

BOMENY, Helena. **A reforma universitária de 1968**.

<WWW.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbsc_00_26/rbsc26_04.htm> acessado em 05/11/2012 as 05:48

BOURDIEU, Pierre. **ESCRITOS DE EDUCAÇÃO**. Org. NOGUEIRA, Maria Alice CATANI, Afrânio. 13. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes 2012

_____. **Economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974

BUCHINGHAN, Will (org.) et al. **O livro da Filosofia**, 2011, p.135-136

CARVALHO, Daiane Gomes de. et al. A influência fisiocrata no pensamento de Adam Smith, II Congresso Nacional de Pesquisa em Ciências sociais aplicadas – II CONAP Francisco Beltrão/PR, 02, 03, e 04 de outubro de 2013

CARVALHO, Edgard de Assis Carvalho. Edgar Morin: a dialógica de um sapiens-demens. **Margem**, PUCSP, São Paulo, V. 16, p. 167-170, 2002

CARVALHO, Pedro. Kroton e anhanguera se unem e criam maior grupo de educação do mundo. Publicado em 22/04/2013 in <<http://economia.ig.com.br/mercados/2013-04-22/kroton-e-anhanguera-educacional-firmam-acordo-de-associacao-e-acoes-disparam.html>> acessado fevereiro/2015

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. 20 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

_____. **A invenção do cotidiano**: 2. Morar, cozinhar. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

_____. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 1982

_____. **A cultura no plural**. Campinas, SP: Papyrus: 1995

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras ideologias. 13ª. ed. – São Paulo: Cortez Editora, 2011.

_____. **Convite à Filosofia**. 13ª ed – Rio de Janeiro: Ática Editora, 2008.

_____. **A fragmentação da noção de ética**. UFMG, 2006

<<https://www.ufmg.br/online/arquivos/004545.shtml>> acessado em 27/05/2014 as 16:35)

COUTINHO, Carlos Nelson. Pluralismo: dimensões teóricas e políticas. **Cadernos ABESS**- Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social, n. 04. Ensino em Serviço Social: pluralismo e formação profissional. São Paulo: Cortez, 1991.

CRISTSINELIS, Marcos Falcão. **Judicialização social, autopoiesie e pluralismo**. <<https://jus.com.br/artigos/51429/judicializacao-social-autopoiese-e-pluralismo>> acesso em maio/2017

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. 11ª impressão. Rio de Janeiro, 1999

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino superior e Universidade no Brasil**. In LOPES, Eliane Marta Teixeira et al (org.). 500 anos de Educação no Brasil, 5ª Ed. –Belo Horizonte: Autêntica, 2011

FALEIROS, Vicente de Paula. **Saber profissional e poder institucional**. 2 eds. São Paulo: Cortez, 1987

_____. **Metodologia e ideologia do trabalho social**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 1997

Fernandes, Florestan. **Leituras e Legados**. Apresentação de Maria Arminda do Nascimento Arruda. São Paulo: Global, 2010

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7ª ed – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: edição Graal, 1979

_____. **Vigiar e punir**. 16ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: editora Vozes, 1997

_____. **As palavras e as coisas**. Uma arqueologia das ciências humanas. 8ª ed. São Paulo: Martins fontes, 1999

_____. Uma entrevista com Michel Foucault. **Verve**, 5. 240-259, 2004

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996

_____. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. RJ/SP: Paz &Terra, 2006

GARCIA, Carla Cristina & **FERNANDES**, Débora Baldin Lippi. 18 mulheres brasileiras que fizeram a diferença – Parte 1. **Revista Fórum Semanal**.

<<http://www.revistaforum.com.br/digital/167/18-mulheres-brasileiras-que-fizeram-diferenca-parte-1/>> acessado 23h30min em abril/2017

GASPARI, Elio. A Ditadura Envergonhada. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002

GATTI, Bernardete. Nossos saberes, sua unidade/identidade na multiplicidade que os informa. In O Uno e o Múltiplo nas relações entre as áreas do saber. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001

GINZBURG, Carlos. O queijo e os vermes. São Paulo: Companhia das Letras, 2006

GODOY, Schmidt Arilda. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas / EAESP / FGV, São Paulo, Brasil. 1995. In <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>> acessado as 07h:31min em 10/05/2016

GUERRA, Yolanda. Compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva profissional: significado, limites e possibilidade. In Projeto ético-político e exercício profissional em Serviço Social: os princípios do Código de Ética articulado à atuação crítica de assistentes sociais. Conselho Regional de Serviço social. Gestão 2011-2014. Rio de Janeiro: Editora Ediouro, 2013

GUESSER, Adalto H. A etnometodologia e a análise da conversação e da fala. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC Vol. 1 nº 1 (1), agosto-dezembro/2003, p. 149-168 <www.emtese.ufsc.br> <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/13686/12546>> acesso às 06h, em dezembro/2016

HARVEY, D. A Condição Pós-Moderna: Uma Pesquisa sobre as origens da Mudança Cultural. SP: Ed. Loyola, 2001.

HEGEL, G.W.F. Fenomenologia do Espírito. Petrópolis: 2ª ed. Vozes, 1992

HELLER, AGNES. O cotidiano e a história. 8 eds. São Paulo: Paz e terra, 2008

HENRIQUE, Cleber. DANDARA: A face feminina de Palmares. Publicado em 20/10/2001 IN **Instituto de Mulheres Negras** <<https://www.geledes.org.br/dandara-a-face-feminina-de-palmares/#gs.qjI0HrE>> acessado as 10h00 em maio/2017

IAMAMOTO, Marilda V. As Dimensões Ético-política e Teórico-Methodológicas no Serviço Social Contemporâneo, in MOTA, Ana Elizabete et al. Serviço Social e Saúde: formação e trabalho profissional 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **O Serviço Social na Contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 19ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Serviço Social em tempo de capital fetiche**: Capital financeiro e questão social. 3ª ed., São Paulo: Cortez editora, 2008

IANNI, Octávio (Org.). **Florestan Fernandes**: sociologia crítica e militante. São Paulo. Expressão Popular, 2004

INDURSKL, Freda. **MITTMANN**, Solange. **FERREIRA**, Maria Cristina Leandra (org.). **Memória e História na/da análise do discurso**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011

JACOMINI, Maria Ap. A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no Estado de São Paulo. **Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30**, p. 401-418. 2004

KARSCH, Ursula M Simon. **O Serviço Social na era dos serviços**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2015

KELLY, Paul (et al). **O livro da política**. 1. Ed. São Paulo: Globo, 2013

KIM, Douglas (trad.). **O livro da filosofia**. 13ª reimpressões. São Paulo: Globo, 2011

KOGA, Dirce. **Medidas de cidade**. São Paulo: Cortez, 2003

KOIKE, Maria Marieta. **Formação profissional em Serviço Social**: exigências atuais. In Serviço Social: Direitos Sociais e Competência profissional. Brasília-DF: CEFESS, 2009

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação** Jan/Fev/Mar/Abr Nº 19 p.20-28 2002 <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>> acesso as 23h em 2015

LENIN, V. I. **O Estado e a revolução**. 2ª ed. São Paulo: Expressão popular, 2010

LIMA, Marcos Costa. Getúlio Vargas e o Estado Nacional Desenvolvimentista. **Fundação Joaquim Nabuco** <http://www.fundaj.gov.br/index.php?option=com_content&id=1982%3Agetulio-vargas-e-o-estado-nacional-desenvolvimentista-&Itemid=414> acessado as 20:02 3m 22/10/2015

LOPES, Luciano Mendes de Faria Filho, **TEIXEIRA**, Eliane Maria, **VEIGA**, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 5ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LOWY, Michael. **Walter Benjamin: aviso de incêndio** – Uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”, São Paulo: Boitempo, 2005

MACHADO, Edneia Maria. Questão Social: Objeto do Serviço Social? Serviço Social em **Revista Londrina**, v. 2, n.1, p. 39-47, 1999.

<http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v2n1_quest.htm> acessado a 01H35min em 2015

MANARCHA, Carlos e **LOURENÇO FILHO**, Ruy. **Por Lourenço filho: uma bibliografia**. Brasília-DF: INEP/MEC, 2011

MARCONI, Marina de Andrade e **LAKATOS**, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6ª.ed. São Paulo: Atlas, 2009

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no brasil. <www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a02> acessado as 21h:11min em 24/10/2015. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Publicado pela **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009

MARX, Karl (1818-1883); **ENGELS**, Friedrich (1820-1895). **Manifesto Comunista**. São Paulo: Hedra, 2010.

Crítica da mais recente

filosofia em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner In a Ideologia Alemã. São Paulo: Boitempo, 2007, p. 25-78

Parte terceira. Cap. V.

Processo de trabalho e processo de produzir mais-valia. In O CAPITAL. CRÍTICA DA ECONOMIA POLÍTICA. O processo de produção do capital. Livro I, volume 1. 29ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MANUSCRITOS

ECONÔMICOS-FILOSÓFICOS DE 1844. Lisboa: Avante. Biblioteca do Marxismo-Leninismo.1993.

MASSAD, Anselmo. Imigrantes são 45% da população da Grande São Paulo, mostra estudo <<http://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2011/10/imigrantes-sao-45-da-populacao-da-grande-sao-paulo-mostra-estudo/>>. Publicado em 06/10/2011, acessado em maio 2017

MASSETTO, Marcos T. **O professor na hora da verdade: a prática docente no ensino superior**. São Paulo: Avercamp, 2010

MATOS, Maria Izilda Santos de. **Portugueses: Lutas e resistências**. Cap. V In Deslocamentos, Experiências e Cotidiano: São Paulo séculos XIX e XX, p. 163-206. Bauru, SP: Educ, 2013

MAURICE, Tardif. **Saberes docentes e formação profissional**. 6ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002

MESSEMBERG, Roberto (Coordenador). **Conjuntura em foco**. Grupo de análises e previsões, número 18 – Ano 4. março de 2012.

<http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/conjuntura_em_foco/120315_conjunturaemfoco_marco.pdf> acessado as 22h:30min em 22 de agosto de 2016

MILL, Stuart. **Utilitarismo**. Coleção grandes obras do pensamento universal – 70. São Paulo: Escala. 2007

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13ª ed. São Paulo: Hicitec editora, 2013

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação**. São Paulo: Antakarana/WHH – Willis Harman House, 2008

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita. Repensar a reforma – reformar o pensamento**. 20ª ed. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2012

_____ **Ciência com consciência**. 15ª ed. Rio de Janeiro. Bertrand, 2013

_____ **Chorar, amar, rir. Compreender**. São Paulo: Edições SESC SP. 2012.

_____ **O método 4: As ideias**. 5ª ed. Porto Alegre. Sulinas, 2015

_____ **O método 5: A humanidade da humanidade**. 5ª ed. Porto Alegre. Sulinas, 2015

_____ **O método 6: Ética**. 4ª ed. Porto Alegre. Sulinas, 2011

_____ **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª ed. Revisada. São Paulo. Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011

MOROSINI, Marília Costa. **Avaliação da educação superior no Brasil: entre rankings globais e avaliação institucional** In Educação superior no Brasil: tempos de internacionalização. OLIVEIRA, João Ferreira et al (org.) – São Paulo: Xamã, 2010

NETTO, José Paulo. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social**. São Paulo: Cortez Editora, 1992

_____ **Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64**. 16ª ed. São Paulo: Cortez editora, 2011

OLIVEIRA, Francisco. **Das invenções à indeterminação - Política numa era de indeterminação: opacidade e reencantamento**. In OLIVEIRA, Francisco e RIZEK, Cibele Saliba (org.). A era da indeterminação. São Paulo: Boitempo, 2007, p. 15-48

OLIVEIRA, João Ferreira de; **CATANI**, Afrânio Mendes; **JÚNIOR**, João dos Reis Silva. (Org.) **Educação superior no Brasil: tempos de internacionalização**. Et. Al. – São Paulo: Xamã, 2010

PAULA, Ricardo Normando Ferreira de. **Movimento Browniano**. <www.infoescola.com/fisica/movimento-browniano> acessado as 09H:42 Min em 19/10/2014

PÊCHEUX, Michel. **O DISCURSO: Estrutura ou acontecimento**. 7ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Reflexões sobre a Reforma Gerencial Brasileira de 1995**. Revista Serviço Público, num 50, 1999:5-30

PESSOA Jr. Osvaldo. **Conceito de física quântica**. São Paulo: Editora Livraria da Física, Volume I, 2003

PIMENTA, Selma Garrido e **ANASTASIOU**, Léa das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior**. 4ª ed. São Paulo: Cortez Editora 2010

Proudhon. Filosofia da Miséria. Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal – 80. São Paulo: Escala, 2007

PURDY, Sean. 1968: **A rebelião estudantil nos Estados Unidos**. Ed 126. <<http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/1968-a-rebeliao-estudantil-nos-estados-unidos/>> acessado em 06/11/2014 as 07:14

REVES, Jacques. Micro-História, macro-história: o que as variações de escala ajudam a pensar em um mundo globalizado. **Revista Brasileira de Educação**. V.15, nº 45, 2010. <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/03.pdf>> acessado as 11h:30min em 10/05/2016

RIBEIRO, Assis & **BRAGA**, Ryon. **O início do ciclo das grandes fusões na educação privada**. Quar, 24/04/2013 – 09:36. Atualizado em 02/09/2013 – 06:43. <<http://jornalggn.com.br/blog/luisnassif/o-inicio-do-ciclo-das-grandes-fusoes-na-educacao-privada>> acessado as 14h:18min em 28/10/2014

ROBERTSON, Suzan & **VERGER**, Antoni. A origem das pública-privada na governança global da educação. In Educação e Sociedade. **Revista de Ciências da Educação**. Volume 33 – out.- dez., 2012

RODRIGUES, Maria Lucia. **Ações e interlocuções: estudos sobre a prática do assistente social**. 2ª ed. São Paulo: Veras Editora, 1999

_____ (Org.) **ENSINO E SERVIÇO SOCIAL: Polêmicas**. São Paulo: EDUC., 1992

_____. Medos e Incertezas no Exercício da Prática Profissional. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/**Núcleo de**

Estudos e Pesquisas sobre ensino e Questões Metodológicas em Serviço Social da PUC/SP-NEMESS, 2014, p. 01 (Digitalizado)

_____. **Metodologias Multidimensionais em Ciências Humanas**. Brasília. Líber Livro Editora, 2006

_____; **MARTINELLI** Maria Lúcia; **MUCHALL**, Salma Tannus. **O uno e o múltiplo nas relações entre as áreas do saber**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001

ROSA, João Guimarães. **Fragmentos de Campos Moraes**. <<http://gus-fragmentos.blogspot.com.br/2007/09/campo-geral-guimares-rosa.html>> acesso em 00h:59min de 22/10/2015

_____. **Manuelzão e Miguilim: (Corpo de baile)**. 11. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011
<<http://gus-fragmentos.blogspot.com.br/2007/09/campo-geral-guimares-rosa.html>> acesso em 00h:59min de 22/10/2015

SA, Carolina Mafra de.; **ROSA**, Walquíria Miranda. A história da feminização do magistério no Brasil: uma revisão bibliográfica. In: VI Encontro de Pesquisa da FaE/UFMG, 1998, Belo Horizonte. **Anais do VI Encontro de Pesquisa da FaE/UFMG**. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 1999. p. 177-196.
<<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo5/477.pdf>>

SÁ, Jeanete L. Martins de. **Conhecimento e Currículo em Serviço Social**. São Paulo: Cortez Editora, 1995

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 3 eds. São Paulo: Cortez editora, 2010

_____. **As vozes do mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 12ª edição. Rio de Janeiro e São Paulo: EDITORA RECORD, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologias do trabalho científico**. 23. ed. – São Paulo: Cortez Editora, 2007

_____. *Educação, e universidade: conhecimento e construção da cidadania*.
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832002000100015>
Acessado em 05/11/2014 as 05:20

SHENINI, Fátima. Escolas Multisseriadas. Publicado em 01/03/2010 <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=1022>> acesso as 18h em 16/05/2017

SILVA, J.M e LIMA, José Ademir Sales de. Quatro abordagens para o movimento browniano. Publicado em 2006 <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1806-11172007000100007&lng=pt&tlng=pt> acessado as 01:00h em 2014

SILVEIRA, Alex e PAIM, Glauce. Reforma universitária: a política do governo Castelo Branco e Costa e Silva (1964-1969) <<http://www5.fapa.com.br/cadernosfapa/artigos/2edicao/historia/ReformaUniversitaria.pdf>> acessado em 05/11/20 as 05:39

SIMIONATTO, Ivete. Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011

SOLIS, Dirce Eleonora. Cidade e Cidadania. In HUHNE, Leda Miranda (org. et. Al) Fazer Filosofia, 3ª ed. Rio de Janeiro: UAPÉ, 1994, p. 17—213

SOUZA, Paulo Fernando Lima; BASTOS, Heloisa Flora Brasil; COSTA, Ernande Barbosa da Costa; NOGUEIRA, Romildo de Albuquerque. Pensamento transdisciplinar: uma abordagem para compreensão do princípio da dualidade da luz <<http://www.scielo.br/pdf/rbef/v32n2/v32n2a11.pdf>> **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 32, n. 2, 2402 (2010) <www.sbfisica.org.br>. Acessado as 14:46 em 28/05/2016

SUNDFELD, Carlos Ari. Guia Jurídico das Parcerias Público-Privadas. In Parcerias Público Privadas. SUNDFELD, Carlos Ari (Cord). São Paulo: Malheiros Editores – Fundação Getúlio Vargas, 2 eds. 2011: 13-14

TARDIF, Maurice. Saberes docente e formação profissional. 6ª ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2006

TAVARES, Dirce Encarnacion. A interdisciplinaridade na contemporaneidade – qual o sentido? In o que é interdisciplinaridade? Org. FAZENDA, Ivanir. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2013

TAVARES, Renata da S. Cardoso e KAIMMURA, Quésia Postigo. GESTÃO EM SAÚDE CORPORATIVA: Absenteísmo e Presenteísmo. 4ª congresso Internacional. UNITAL. Taubaté, dez/2012 <http://www.sinpro.org.br/noticias.asp?id_noticia=1249> publicado em 28/05/2010, acessado abril de 2017

TÉBOUL, James. A ERA DOS SERVIÇOS. Uma nova abordagem de gerenciamento. Rio de Janeiro: Qualitymark Ed. 1999.

TONET, Ivo. O pluralismo metodológico: um falso caminho. Serviço Social e Sociedade, São Paulo, v. n. 48, p. 35-57, 1995

VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. Ética. 31ª ed. Rio de Janeiro. Civilização brasileira, 2010

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. A questão social no contexto da globalização: o caso latino-americano e o caribenho. In BOGUS, Lúcia; YASBECK, Carmelita; WANDERLEY, Mariângela Belfiore. Desigualdade e questão social. São Paulo: EDUC, 2011

YASBEK, Maria Carmelita. Classes subalternas e assistência social. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009

_____. **Fundamentos históricos e teórico-metodológico do Serviço Social.** In Serviço Social: Direitos Sociais e Competência profissional. Brasília-DF: CEFESS/ABEPSS, 2009

LEGISLAÇÕES, RESOLUÇÕES E DOCUMENTOS

Código de Ética do/a Assistente Social. Com as alterações introduzidas pelas Resoluções nº 290/94, 293/94, 333/96 e 594/11. Conselho Federal de Serviço Social/CFESS 2011

Decreto Nº 5.622, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2005. Educação à distância

Decreto Nº 9.057/2017. Amplia o ensino a distância para o Lato Sensu

Lei 1.889, de 13 de junho de 1953. Dispõe sobre os objetivos do ensino do serviço social, sua estruturação e ainda as prerrogativas dos portadores de diplomas de Assistentes Sociais e Agentes Sociais. Brasil, 1953

Lei 8.662/1993 de Regulamentação da Profissão. Brasil, 1993

Lei 9.394/1996 de diretrizes Bases da Educação. Brasil, 1996

Lei de Diretrizes Curriculares – ABEPSS: DIRETRIZES GERAIS PARA O CURSO DE SERVIÇO SOCIAL (Com base no Currículo Mínimo aprovado em Assembleia Geral Extraordinária de 8 de novembro de 1996). Rio de Janeiro, 1996

Portaria do MEC Nº 4.059/2004. Educação a distancia

Projeto “Itinerante”: As diretrizes Curriculares e o projeto de formação profissional do Serviço Social. Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS, Gestão 2011-2012, Período: novembro/2011 a outubro/2012

Censo da população em situação de rua na cidade de São Paulo, 2015. FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS – FIPE; SECRETARIA DE ASSISTÊNCIA E DESENVOLVIMENTO SOCIAL-SMADS/ PREFEITURA DE SÃO PAULO

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) realizada em abril de 2017. <<http://br.adfn.com/indicadores/pnad/2017/04> acessado em julho/2017>

SITES

<http://portal.mec.gov.br/instituicoes-credenciadas?id=12467> entre 2011 a 2017

WWW.usp.br./aun/exibir.php?ld=5558 acessado em 29/10/2014 as 16:20

www.prefeitura.sp.gov.br. Consultado em 30 de abril de 2017

http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/regionais/campo_limpo. Acessado abril/2017

São Paulo: população do Estado. <http://www.bibliotecavirtual.sp.gov.br/temas/sao-paulo/sao-paulo-populacao-do-estado.php>. Acessado em abril/2017

<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=bbCS8l9n04lC&oi=fnd&pg=PA11&dq=Hegel+e+Manfredo+Araujo+Oliveira&ots=FAhiPvf6lt&sig=8Fwdjt6VXzAwpvdUzzTYsp7aUwU#v=onepage&q&f=true>
acessado as 18:00 em 01/07/2017

BLOGS

DEVIR FILOSÓFICO. <http://devirfilosofico.blogspot.com.br/2012/02.atomismo.html> acessado em 19/10/2014 as 13:40

Mossoró HOJE: Nacional - Embalado pelo musica metralhadora, preso por pistolagem é eleito vereador em Catolé do Rocha. Secom-PR, Pulicado em 03 de outubro de 2016. <http://mossorohoje.com.br/noticias/12211/embalado-pela-musica-metralhadora-presos-por-pistolagem-e-eleito-vereador-em-catole-do-rocha> **acessado em abril/2017**

ANEXO 01

Formulário de sistematização das informações preliminares da pesquisa realizada no Banco de dados da biblioteca virtual da PUC-SP, no Programa de Pós-graduação do Serviço Social junto as dissertações de mestrado e teses de doutorado entre janeiro/2000 até junho/2015

2. MICRORRESISTÊNCIA NO COTIDIANO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE NA GRADUAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL: as singularidades que metaforizam a ordem dominante das/nas instituições de ensino superior privado na cidade de SP

Este formulário consiste na sistematização das informações preliminares da pesquisa realizada no Banco de dados da biblioteca virtual da PUC-SP, no Programa de pós-graduação do Serviço Social junto as dissertações de mestrado (328) e teses de doutorado(191) entre Janeiro/2000 até Junho/2015, cujo objetivo: identificar relação entre os temas abordados com o objeto de pesquisa, o cotidiano da prática pedagógica docente enquanto sujeito singular nas/das IES-RP/SP no século XXI. Procedimentos para coleta dos dados: 1. Aproximação do tema com descritores relacionados no formulário, sendo selecionados 11 resumos no mestrado e 13 teses de doutorados; 2. Leitura dos resumos e seleção de seis (06) trabalhos de mestrado e sete (07) de doutorado para análise da profissão no capítulo e o panorama das IES-RP/SP.

Grau

- Mestre
- Doutorado

Descritores

- Serviço Social
- Docente
- Prática pedagógica
- Trabalho docente
- Exercício profissional
- Educação

- Política educacional
- Ensino superior privado
- Formação profissional
- Cultura
- Conhecimento

Ano da defesa

- 2000
- 2001
- 2002
- 2003
- 2004
- 2005
- 2006
- 2007
- 2008
- 2009
- 2010
- 2011
- 2012
- 2013
- 2014

- 2015

Autor

Área de formação do pesquisador

- Serviço Social

- Psicologia

- Sociologia

- Filosofia

- História

- Direito

- NC

- Outro:

Título/tema

Objeto

Problema

Objetivos

Sujeitos/Situações estudadas

Autores citados/prevalência para teoria crítica contemporânea

- Karl Marx
- Antônio Gramsci
- Juergen Habermas
- Edgar Morim
- Pierre Bólide
- Claude Dobar
- Maurice Tardia
- Claude Lessa
- Boaventura de Souza Santos
- Pedro Demo
- Antônio Joaquim Severino
- Milton Santos
- Selma Garrido Pimenta
- Léa das Graças Camargo Anastaciou
- Marilda Vilela Iamamoto
- José Paulo Netto
- Maria Lucia Rodrigues
- Maria Lucia Martinelli
- Raquel Raichelis

Outros

NC

Conceitos/Noções mencionados

Método da pesquisa

Dedutivo

Indutivo

NC

Técnicas de pesquisa empregadas

Natureza/Tipo de pesquisa

Ensaio

Teórico

Documental

Empírica

Qualitativa

Quantitativa

Quanti-qualitativa

Outro

NC

Resultados

Conclusões**Orientador**

- Maria Lúcia Martinelli
- Maria Lucia Rodrigues
- Maria Lucia Carvalho da silva
- Maria Lucia Silva Barroco
- Maria Carmelita Yasbek
- Raquel Raichelis
- Evaldo Amaro Vieira
- Ademir Alves da silva

Relação com objeto da tese em curso

- Direta
- Indireta
- Nenhuma

Outras observações

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.
[Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Termos Adicionais](#)

Anexo 2: PLANILHA 2 - DETALHAMENTO DAS IES-RP/SP COM CURSO PRESENCIAL DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL; e-mec/maio/2015 com atualização em 09/02/2016

INDICADORES QUANTITATIVOS DAS IES-RP/SP

DETALHAMENTO DO CURSO GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL																	
DETALHAMENTO DA IES						DETALHAMENTO DO CURSO GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL											
Qtd. IES	NOME	CLASSIFICAÇÃO		CEN. T. UNIV	FA C	CONF E CION AL	ATO REGULATÓRIO (1º creden.)	CONCEITO INSTITUCIONAL (CI)/ANO	ÍNDICE GERAL DE CURSOS (IGC)/ANO	QUANT DE CURSO	INÍCIO DO CURSO	CARGA HORARIA	Nº VAGAS AUTORIZA.	NOTA ENADA	CONCEITO PRELIMINAR CURSO-CPC	LOCALIZAÇÃO POR REGIÃO	INF. SITE SOBRE PROFFS.
		UNIV	UNIV														
1	Centro Universitário Anhanguera de SP ⁽¹⁾						1971	3 2009	3 2013	1º	21/01/2008	3320	240	3	3	VI Mariana	NC
									3 2014	2º	13/02/2012	3320	160	3	NC	Campo Limpo	NC
				X						3º	13/02/2012	3320	270	3	NC	Belenzinho	NC
										4º	13/02/2012	3320	270	3	NC	Santana	NC
2	Centro Universitário Assunção-UNIFAI ⁽²⁾			X			1971	3 2009	3 2013	1º	01/08/2005	3840	120	3	NC	VI Mariana	NC
									3 2014					2			
3	Centro Universitário Capital/UNICAPITAL ⁽³⁾			X			1970	3 2013	3 2013	1º	NC	6000	150	NC	NC	Mooca	NC
									4 2015								
4	Centro Universitário das Metrópolises Unidas - FMU ⁽⁴⁾			X			1968	4 2011	3 2013	1º	20/07/1968	4140	80	3	3	Liberdade	NC
									3 2014	2º	03/08/2009	3680	200	3	3	Morumbi	NC
5	Centro Univer. Ítalo Brasileiro-UNIFALO ⁽⁵⁾			X			1972	NC 2015	3 2013	1º	01/07/2008	3400	120	3	SC	Sto. Amaro	NC
									3 2014								
6	Faculdade de São Paulo				X		2011	NC 2013	2 2013	1º	02/02/2011	3830	200	SC	NC	Sto. Amaro	NC

14) Mantenedora ASSOCIAÇÃO EDUCACIONAL NOVE DE JULHO

15) Mantenedora ASSOCIAÇÃO UNIFICADA PAULISTA DE ENSINO RENOVADO OBJETIVO-ASSUPERO. Compõe ao grupo de 21 IES entre faculdades e institutos

16) Mantenedora CASA DE NOSSA SENHORA DA PAZ AÇÃO SOCIAL FRANCISCANA

Cabe ressaltar que os dados e as informações estão em constante movimento. Atualmente a UNICASTELO desde do segundo semestre de 2016 passou a compor o Grupo UNIESP, mudando

a razão social para Universidade Brasil, tendo como mantenedora INSTITUTO DE CIÊNCIA E EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

ANEXO 3

ROTEIRO PARA ENTREVISTA – DOUTORADO PUCSP

Com o objetivo de analisar a singularidade do cotidiano da prática docente de professores assistentes sociais, construímos um roteiro de entrevista que será realizada no período de agosto/2013 a julho/2017. Os docentes participantes da pesquisa foram escolhidos segundo dois critérios: aqueles que atuam em Instituições de Ensino Superior da Rede Privada na cidade de São Paulo/S (IES-RP/SP) nos cursos de Graduação em Serviço Social (modalidade presencial) e que reúnem o mínimo cinco anos de experiência.

Nos itens da pesquisa procuramos incluir aspectos que revelem informações objetivas e subjetivas sobre o processo docente dos assistentes sociais.

EIXO I - IDENTIFICAÇÃO

Nome? (Se quiser)

Local de Nascimento:

Data de Nascimento/idade: (se quiser)

Instituição em que se formou

Tempo de formado

Tempo de docência

Especialização/Ano:

Mestrado/Ano:

Doutorado/Ano:

Outro:

- A) Porque escolheu a profissão docente?
- B) Como e porque se tornou um docente?
- C) Você já fez algum curso de formação pedagógica?

- D) Você se dedica a outra atividade profissional além da docência?
- E) O que para você foi ou é significativo em sua trajetória docente?
Aconteceu alguma coisa que lhe marcou na docência?

EIXO II - DA EXPERIENCIA DOCENTE

- A) Como ocorreu seu ingresso na IES em que atua atualmente?
- B) Você prepara suas aulas?
- C) Descreva como realiza essa preparação.
- D) Quais aspectos considera essenciais na preparação de uma aula
- E) De quais recursos didático-pedagógicos você faz uso no processo de ensino?
- F) Quais os recursos didático-metodológicos usados com mais frequência em sala de aula.
- G) Como você reage diante de uma aula planejada que não teve boa repercussão entre os alunos?
- H) Quais aspectos você considera importantes nos conteúdos curriculares para o processo de aprendizagem do seu aluno?
- I) Como vê o aluno de Serviço Social hoje?
- J) Qual a motivação para manter-se na docência?
- K) Você conhece algum conceito de resistência?
- L) Como você articula as Diretrizes Curriculares da ABEPSS com o PDI e o PPC do Curso de Serviço Social na IES onde trabalha
- M) Como veem sendo construída sua relação com os colegas de trabalho docente?
- N) Você encontra dificuldades nessa relação? Quais?

- O) Você já foi demitido de alguma instituição de ensino? Por que?
- P) Considerando a instituição de ensino privada quais seriam os motivos para demissões?
- Q) Como você relaciona as diretrizes curriculares nacional estabelecida pelo MEC para a Graduação em Serviço Social com as reformas curriculares ocorridas no interior da profissão?

ANEXO 4

Quadro 4 – Dissertação e teses produzidas entre jan/2000 a junho/2015 Programa de Pós-Graduação em Serviço social/PUCSP

Ano	D.M	T. D	Título	Problema central	Objetivo envolvendo somente a prática trabalhos vinculados ao objeto da tese	Resultado envolvendo somente os trabalhos vinculados diretamente ao objeto da tese
2001		X	El trabajador social com educador: formación e profesional y educación	Em que medida as Instituições de Formação preocupam-se para que os alunos considerem esta opção (ação educativa na intervenção) e disponham dos elementos necessários para desenhar, executar e avaliar uma ação educativa, partindo da análise do currículo de 03 instituições	Relação indireta ao analisar os currículos das IES	
2003		X	SS: função educativa e abordagem individual	Prática profissional do assistente social junto a indivíduos em uma perspectiva subjacente ao SS de casos, tendo como referência Marx e Gramsci	Relação indireta com a ação educativa balizado em Marx e Gramsci	
2005	X		O ensino da prática em SS: desvendando possibilidades	Desvelar as questões relativas à formação profissional do assistente social, tomando por base os últimos currículos de 1982, 1996, busca contextualizar o fazer nos cursos de graduação em SS no Estado de SP, no que tange ao seu particular e ao seu genérico	Analisar o nível de conhecimento que fundamenta a complexa formação profissional dos assistentes sociais., passando pelo diálogo sobre ética e ética profissional junto ao docente	Proporcionou análises e reflexões sobre o ensino da prática e fez emergir aspectos relevantes do papel profissional do assistente social no campo da docência na relação particular e genérico
2006	X		Gráfica-escola São Paulo: o ethos no trabalho, (re) criando valores éticos	Investiga a re (ciação) dos valores éticos na diversidade dos projetos socioeducativos de iniciação profissional para adolescente em conflito com a lei em regime de liberdade assistida em que a concepção de ética se fundamenta na teoria social de Marx, onde os resultados das ações humanas são construídos e compartilhados nas suas relações com os outros homens	Relação indireta com a ideia ética ser construída na relação com outro em Marx. (relação homem-natureza/relação teoria-prática)	
2006	X		Formação e atuação profissional: uma relação indissociável	Desafios da profissão com a formação e o exercício profissional com a incorporação na década de 80 e 90 do projeto ético-político construído pela categoria	Relação indireta com indissociabilidade entre formação e ação profissional com o projeto ético-político	
2007	X		A supervisão de estágio na formação profissional do assistente social: uma análise na Faculdade Paulista de SS de São Caetano do Sul	Como a FAPSS/SCS vem incorporando no processo de supervisão de estágio a implantação do atual currículo proposto pela ABEPSS em 1996	Relação indireta com o currículo de 1996, e formação no exercício da prática (relação teoria-prática)	
2007		X	Educação e SS: elo para construção da cidadania	A prática profissional dos assistentes sociais no âmbito da política educacional nos municípios paulistas na educação básica 9ensino infantil, fundamental e na educação especial)	Relação indireta com a intervenção de assistentes sociais as demandas da educação básica	
2008	X		As narrativas do supervisor de campo de estágio: conhecendo a atribuição de campo do assistente social	Busca na narrativa dos sujeitos conhecer como vem ocorrendo a atribuição a partir das diretrizes da ABEPSS	Relação indireta em decorrência da propositura de narrativa, embora não seja na docência	
2009	X		SS e ensino a distância (EAD): análise da	Estado na atualidade, frente as políticas de cunho neoliberal, globalizada assume ações focalista e amplia	Relação indireta EAD	

ANEXO 4

Quadro 4 – Dissertação e teses produzidas entre jan/2000 a junho/2015 Programa de Pós-Graduação em Serviço social/PUCSP

Ano	D.M	T. D	Título	Problema central	Objetivo envolvendo somente a prática trabalhos vinculados ao objeto da tese	Resultado envolvendo somente os trabalhos vinculados diretamente ao objeto da tese
2009	X		expansão	a abertura a abertura da educação superior para a exploração do mercado, com base mercadológica, com tendência a favorecer e expandir a privatização desse setor		
2009		X	A função educativa do SS: espaço de "Educar-a-Ação"	A intencionalidade da ação determina se o profissional é um intelectual orgânico comprometido com a classe subalterna ou com os interesses do bloco dominante na organização da cultura em seus diferentes espaços no PAIF – Programa de Atenção individual às famílias no município de Santo André	Relação indireta, embora não seja na docência busca compreender a ação educativa do assistente social na relação do Educar -a-ação profissional	
2009		X	O processo de formação do assistente social: desafio permanente	Investiga a atuação docente nesse processo de formação, tomando por base projeto ético político de profissão e seu código de ética	Pesquisar a prática profissional docente do professor do curso de graduação em Serviço social da UEL/PPR – Universidade estadual de Londrina	Afere o pressuposto de que o assistente social na docência necessita de conhecimentos de natureza didática e pedagógica para exercer essa prática, pois só o exercício profissional não o qualifica
2010		X	Formação profissional em SS nas IES: Caminhos pedagógicos-ético-político em questão – São Paulo/SP, 2010	Como se expressam e se relacionam o PPP e PEPPSSB no processo de formação profissional do assistente Social na graduação?	Relação indireta ao dialogarem com os projetos pedagógicos de 4 IES em SP	
2011	X		Formação profissional em SS na perspectiva da ética profissional e dos direitos humanos	Se a formação em nível de graduação em SS contribui para compreensão dos direitos humanos da ética profissional	Compreender e analisar essa compreensão junto a três assistentes sociais e um aluno	Registra-se o compromisso com a formação profissional, com a dimensão da ética e da ética profissional, bem como os direitos fundamentais na construção do projeto ético-político da categoria
2011		X	SS e construção do conhecimento: contexto lógico e significados no SS português	Na alvorã do 25 de abril de 1974, (revolução dos cravos que depôs o regime ditatorial do Estado Novo, vigente desde 1933) o assistente social interviu sobre o social sem que esse processo o conduzisse à elaboração de um discurso analítico e crítico ou a uma política que tivesse em conta as antinomias estruturais em que operava	Relação indireta, mas importante porque analisa o processo de formação pós-graduada envolvendo as instituições acadêmicas – ISSS/PUC-SP – actores principais no desenvolvimento de uma massa crítica, embrião de uma comunidade crítica, quando em qualquer processo de ditadura não proporciona a criticidade	
2011		X	Educação e PROUNI: política de inclusão social na perspectiva transdisciplinar	Contextualiza as políticas educacionais e a concepção de inclusão de estudantes de baixa renda a partir do método transdisciplinar de pesquisa	Relação indireta porque analisa programa de educação na perspectiva transdisciplinar	
2011		X	Programa Universidade para Todos (ProUni): mudanças e possibilidades na vida dos sujeitos bolsistas	Como, a partir do ingresso de alunos bolsistas do ProUni em diferentes cursos, ocorreu ou não uma maior possibilidade de mudança social na vida desses sujeitos	Relação indireta, envolve programa de educação como possibilidade de acesso	
2012	X		A prática pedagógica do	Da compreensão em torno da construção da prática	Análise o fenômeno (prática) a partir de seu movimento	Constatou-se que os sujeitos da pesquisa defendem

ANEXO 4

Quadro 4 – Dissertação e teses produzidas entre jan/2000 a junho/2015 Programa de Pós-Graduação em Serviço social/PUCSP

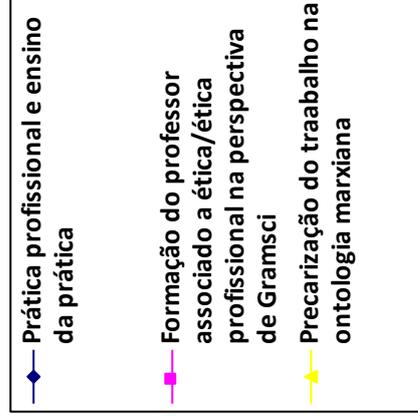
Ano	D.M	T. D	Título	Problema central	Objetivo envolvendo somente a prática trabalhos vinculados ao objeto da tese	Resultado envolvendo somente os trabalhos vinculados diretamente ao objeto da tese
2013	X		assistente social docente: contradição e possibilidades A dimensão da prática profissional do assistente social do PROEJA e PROEJA FIC (programa Nacional de Integração com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos no Nível fundamental e Médio) no IFSP	pedagógica do assistente social docente e sua relação com os elementos teóricos, políticos e éticos inerentes à formação do SS Espaço contraditório IFESP que por um atende aos interesses do capital, de outro, mesmo considerado como política compensatória, não deixa de ser uma atividade no âmbito da educação e profissionalização, importante para população de menor poder aquisitivo	na realidade e na interação com sujeito	uma perspectiva crítica de educação, que está associada à defesa do projeto profissional do SS e a um modelo emancipador; e que a defesa desse projeto ético-político da profissão, que não é feito pela totalidade dos profissionais, enfatizado pelos sujeitos
2014		X	A mediação da arte na educação para a práxis política: reflexões para a construção da nova cultura	A globalização da economia neoliberal, gerando índices alarmantes de deterioração da qualidade de vida de milhões de cidadãos no mundo inteiro	Relação indireta com os programas de educação (precarização do ensino)	
2014	X		O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de SP – IFSP, a evasão escolar e a atuação do SS: uma experiência em construção (2008-2013)	Contribuição do SS à questão da evasão escolar em 27 campus do IFSP	Relação indireta com programas de educação (evasão escolar)	
2014		X	SS na educação: concepção e direitos em questão	Como a profissão vem encontrando espaço para desenvolver seu trabalho na área da educação na região oeste do Paraná	Relação indireta porque não é no campo da IERP, mas nos espaços públicos e privados de atendimento à população	
2014		X	Trabalho docente em tempo de mundialização do capital – um estudo no âmbito do SS – microrregional de São José do Rio Preto – ABEFSS SUL I – 2012/2014	Da categoria trabalho apreendido no sentido ontológico marxiano, a mundialização do capital, o Estado neoliberal a política de contrarreforma da Educação superior no Brasil. Definem condições precárias do trabalho docente do SS	Compreender as implicações que os determinantes dos organismos internacionais (BM E FMI), das reformas da educação superior brasileira tem sobre o trabalho docente e as instituições para formação profissional no SS	20 docentes e 06 coordenadores de UFAS responderam questionário eletrônico, em que 30% dos docentes entrevistados estão sem vínculo empregatícios; a participação de 40% dos docentes no curso da ABEFSS itinerante denota comprometimento com a formação profissional continuada e a construção de estratégias de luta e resistência às precárias condições de trabalho docente
2015		X	SS e trabalho docente: precarização e intensificação do trabalho nas IERP em SP	A docência um tipo de trabalho inserido nas relações capitalistas de produção e seus sujeitos vivos – os professores – trabalhadores assalariados do setor de serviços	Análise as condições e relações em que este trabalho se concretiza, particularmente a sua realização, sobretudo, no contexto de crescimento da educação privada	13 assistentes sociais professoras de 14 IPES - Instituições Privadas de ensino Superior, apontaram que o principal fator de precarização e intensificação do trabalho docente é a incompatibilidade entre regime de

ANEXO 4

Quadro 4 – Dissertação e teses produzidas entre jan/2000 a junho/2015 Programa de Pós-Graduação em Serviço social/PUCSP

Ano	D.M	T. D	Título	Problema central	Objetivo envolvendo somente a prática trabalhos vinculados ao objeto da tese	Resultado envolvendo somente os trabalhos vinculados diretamente ao objeto da tese
2015		X	A dimensão educativa no trabalho do assistente social no SUAS: a realidade de Santos, SP	SS se constitui como uma profissão inscrita na divisão social e técnica do trabalho coletivo, e que tem na questão social a base de fundações de suas ações, cuja ação educativa não se faz só no espaço formal, mas é inerente a todas as relações sociais	Relação indireta com a dimensão da ação educativa que se faz não só no espaço formal, mas é inerente a todas as relações sociais	Resultado envolvendo somente os trabalhos vinculados diretamente ao objeto da tese contratação e as demandas próprias do trabalho docente no magistério superior

Gráfico 12- Radar de tendência dos eixos de debate em torno do cotidiano da prática pedagógica docente na biblioteca virtual da PUCSP - dissertações de mestrado e teses de doutorado do Serviço Social entre janeiro/2000 a junho/2015



Fonte: elaborado pela pesquisadora. Biblioteca virtual da PUCSP, banco de dissertação de mestrado e doutorado do Programa de Pós-graduação em Serviço Social. Jan/200 a junho/2015