

O ENSINO SUPERIOR E O ENSINO NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL

Maria Angela R. Alves de Andrade*

RESUMO

O ensino no curso de Serviço Social inscreve-se, como todas as profissões, em um contexto de formação profissional bastante complexo. Nosso projeto de formação profissional requer discussões em torno do caráter político da profissão, do seu significado histórico – social, da dimensão técnica, mas, carece de uma reflexão sobre o modo de produzir a atividade educativa. A sala de aula constitui o *locus* concreto onde objetivos, conteúdos, metodologias, habilidades e atitudes, quando articulados, expressam as concepções de homem, de mundo, de profissão, de educação e de universidade. O trabalho aqui produzido busca contribuir para a realização de diferentes leituras e reflexões, a respeito dos estudos que vimos elaborando sobre a formação profissional dos assistentes sociais.

Palavras chaves: Educação, Prática de Ensino, Sala de aula, Formação Profissional.

Introdução

Entendendo a prática de ensino como uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, refletir sobre ela requer considerar as múltiplas determinações sociais que a circundam no heterogêneo contexto político e sócio-cultural.

A dinâmica organizacional da sociedade brasileira em sua forma peculiar, imprime às instituições de ensino o papel de reproduzir¹ as relações

* Profa. Doutora do Departamento de Serviço Social da UNESP – Campus de Franca.

¹ Segundo CURY (1989, p.38): "...re-pro-duzir, seria criar condições para que o levado (...) se reitere de novo em favor de alguém, ainda que implique uma mudança".

capitalistas. Considerar a educação no momento atual significa dispor-se a superar as teorias que lhe conferem um caráter simplesmente técnico, neutro. Significa assumir o caráter político inerente à ação de educar.

No bojo desta prática de espectro relativamente amplo, a organização curricular ganha espaço privilegiado, pois dela depende o conjunto de propostas e atividades que, intencionalmente organizadas, consubstanciarão aquilo que, formalmente, constituirá matéria do ensino. Este movimento intencional representa sempre a visão de um grupo que ao selecionar os conteúdos e disciplinas que comporão o currículo, estabelecerão concomitantemente as linhas ou eixos que deverão ser perseguidos ao aplicá-lo na sala de aula. Neste sentido, o currículo é também um forte instrumento de cultura, pois através dele pode-se instituir os conhecimentos e, se assim podemos nomear, os perfis de saberes que constituem determinada sociedade.

Estamos vivendo uma época em que não é mais suficiente produzir no ensino, competentes discursos em torno das questões de cunho filosófico, histórico e social que envolve o sistema educacional brasileiro. É preciso inserir também neste debate a *ação produzida na sala de aula* e articulá-la, de modo mais concreto, às diferentes necessidades da sociedade contemporânea, com a finalidade de construir projetos de ensino mais consistentes e condizentes com a realidade social do presente.

Desde 1970 a ABESS vem encaminhando diversos momentos de reflexão e revisão curricular. A maioria das discussões e atuais pesquisas por ela encaminhadas, dizem respeito aos paradigmas e às matrizes teórico-metodológicas que devem nortear as direções sociais das disciplinas e dos cursos de Serviço Social.

Sem descartar, a importância das discussões em torno do caráter político da profissão, de seu significado social e histórico, da dimensão social e técnica do curso, há que se considerar também o modo como vem sendo concretizada a prática de ensino no curso de Serviço Social.

Em artigo que traz por título “O Projeto de investigação da formação profissional do Assistente Social no Brasil – determinações Históricas e perspectivas”, as autoras² já refletiam que, para além das questões teórico-filosóficas, da fragmentação curricular, das deficiências

² Carvalho, Alba Maria P.; Bonetti, Dilséia A., Iamamoto, Marilda V. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 14, p. 104-143, abr. 1984.

nas condições do trabalho, do profissional e do mercado de trabalho, existe a necessidade de estudar a questão da relação pedagógica para se poder tornar visível o modo de fazer o ensino do Serviço Social.

É possível perceber uma cultura discursiva no interior do Serviço Social que, geralmente, aparece descolada da realidade, do fazer a prática de ensino em sala de aula. Por isso, investigar o processo pedagógico, além de desafio, constitui-se necessidade.

No momento atual em que o Serviço Social procede à nova revisão curricular e vive por isso, outro momento de redefinição da proposta de formação profissional, estas questões precisam ser equacionadas.

Nenhum projeto de curso é aplicado “no abstrato”. Ele é construído cotidianamente, no processo de formação acadêmica, nas relações que se estabelecem nos espaços institucionais, inclusive, e principalmente, na sala de aula. Isto faz sentido se pensarmos a sala de aula enquanto fenômeno que também pode revelar a própria essência de um projeto de formação profissional, de uma concepção de universidade e de educação.

Educação, universidade e currículo – relação necessária à prática do ensino

Ao tratar da prática de ensino no curso de Serviço Social, julgamos fundamental tecer algumas considerações a respeito da **EDUCAÇÃO** com a intenção de problematizar as questões que hoje estão postas no debate sobre esta temática, principalmente no que se refere aos pressupostos político, teórico e metodológico, bases sobre as quais se desenvolve o atual ensino de 3º grau. Das tendências que atravessam no momento as concepções em educação, é com a Histórico-Crítica que estabelecemos maior identificação sendo que, esta opção não foi idealizada, mas alicerçada no próprio desenvolvimento Histórico do Serviço Social e da própria proposta política da profissão.

Partindo da premissa da corrente Histórico-Crítica sabemos que “... a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos (...) sabe-se que, diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de

se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho”. (SAVIANI, 1995, p.15).

Os homens, dependentes do trabalho como forma da própria existência, educava-se diretamente nessa atividade, segundo SAVIANI (1995, p.110-111) “Era trabalhando a terra, garantindo a sua sobrevivência e a dos seus senhores, que eles se educavam. Eles aprendiam a cultivar a terra, cultivando a terra. E esse trabalho fundava determinadas relações entre os homens através das quais eles construíam a cultura e, assim, se instruíram e se formavam como homens”.

A educação escolar era uma forma secundária de educação, tomando como referência este modo de produção. A passagem à sociedade capitalista implicou profundas transformações nas relações entre produção material, produção do saber e apropriação do saber.

A educação compreende um processo de produção “não material”, mas necessário para o “trabalho material” na medida em que produz saber. Para SAVIANI (1995, p.17), “... o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens; e aí incluem os próprios homens. Podemos, pois dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida...”.

Os homens enfrentam no cotidiano situações que exigem respostas. Algumas são concluídas de antemão, ocorrendo espontaneamente; outras nos obrigam a examiná-las detidamente, a descobrir através de representações, suas soluções. Este saber produzido através da ciência é chamado “saber elaborado”. Diferencia-se, portanto, o conhecimento metódico e sistematizado, do saber baseado nas ações e experiências cotidianas, que pertencem ao chamado “senso comum”.

Tal interpretação significa que a produção e reprodução do ser, passa a requerer a existência de uma atividade, voltada para a formação dos indivíduos, qual sejam, a educação escolar: “É a existência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das nossas gerações que torna necessária a existência da escola. A Escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado (ciência)”. (SAVIANI, 1995, p.19).

O ensino em todos os níveis (institucionalizado via escolas) compõe um dos aspectos configurativos do processo de educação, que diz respeito ao saber elaborado e sistematizado, que pertence à cultura erudita e não mais à cultura popular. A Escola surge como produto histórico gerado pelo próprio homem representando a possibilidade de

transformação, seja ao nível do ensino básico, acesso aos rudimentos do saber, seja ao nível do ensino superior.

Na concepção Histórico-Crítica, a educação é compreendida como instrumento de luta, pois, a partir do conhecimento sistematizado da realidade é possível agir sobre ela adequadamente.

A educação é entendida, portanto, como “uma atividade mediadora no seio da prática social global” que contribui para um movimento maior de transformação das relações sociais de dominação.

SAVIANI vê a educação como um processo que transcende ao simples desenvolvimento tecnológico, que abarca a possibilidade de superação de uma sociedade capitalista alienada e alienante através da elevação do nível cultural da massa. Por isso defende a universalização da educação escolar: “O ler uma realidade de forma crítica, em Saviani, passa pela mediação da apropriação do conhecimento sem a qual a leitura crítica do concreto é impossível. É a apropriação do conhecimento através da educação escolar” (SILVA JÚNIOR, 1994, p.125).

No entanto, existem numerosos estudos que analisam que a educação escolar não consegue transcender a função de reprodução das relações de produção capitalista. SAVIANI (1995, p.114-115) concorda em parte com estas análises quando afirma que a plena universalização da educação conflita com os interesses capitalistas. Da mesma forma que a socialização dos meios de produção não podem se realizar em uma sociedade capitalista, também a plena socialização e apropriação do saber, não se efetivam inteiramente nela, e afirma:

“Com efeito, educar tendo em vista os objetivos propostos (subsistência, libertação, comunicação e transformação) exigiria instituições educacionais diferentes daquelas que possuímos, com uma organização curricular também diferente. No entanto, não nos é dado criar as novas instituições, independentemente das atuais. Nós temos que atuar nas instituições existentes, impulsionado-as dialeticamente na direção dos novos objetivos. Do contrário, ficaremos inutilmente sonhando com instituições ideais.” (SAVIANI, 1993, p.72).

Assim, o desafio a ser enfrentado é exatamente o de manter-se uma concepção crítica da educação, mas ao mesmo tempo ter uma proposta pedagógica, sendo necessário descobrir as formas mais adequadas de atingir este objetivo.

Compreendida desta forma, necessário se faz ultrapassar os níveis das metas, das generalizações teóricas – que poderiam nos levar a posições “idealistas” – e inseri-la no contexto “real”.

Esta concepção dialética de educação não tem sido predominante em nosso contexto educacional em geral, mas, vem conquistando espaço e adeptos, exercendo influência para estudos, pesquisas, debates e para o campo pedagógico. Segundo VEIGA (1994, p.66) “esta concepção se configura com maior nitidez a partir de 1979”, quando se intensificam as discussões em torno da necessidade de uma teoria que oferecesse subsídios para traçar diretrizes de ação comprometida com a transformação social.

A análise do papel desempenhado pelo sistema educacional na reprodução das relações sociais de produção na sociedade capitalista, a explicitação das relações sociais de produção da educação e a afirmação da não neutralidade no que se refere à prática educativa têm merecido por parte dos educadores, especial atenção.

A contribuição destas produções acadêmicas estão exatamente na análise do sistema escolar sob a perspectiva histórica, onde se procura equacionar a **UNIVERSIDADE** com todas as suas contradições e a prática educativa que nela se realiza como totalidade orgânica que sintetiza as múltiplas determinações características da sociedade que historicamente a produziu. Este é o desafio que se coloca aos que têm o compromisso de querer fazê-la avançar rumo a um processo maior de transformação da sociedade.

Criado e desenvolvido sob a influência de um modelo importado, o sistema universitário brasileiro, traduzia interesses econômicos e culturais da burguesia nacional e estrangeira. Destituído de experiência universitária recorreu a padrões e modelos de outros países para substituir as antigas “escolas superiores” – criadas a partir do período colonial, fortemente influenciadas pelo colonialismo português. A idéia era criar uma elite universitária para o país que tivesse capacidade para atuar como motor de desenvolvimento. O que vamos perceber é que as Universidades brasileiras enquanto instituições desempenharam ao longo da história uma vinculação com o desenvolvimento conjunto da sociedade. Segundo ALBUQUERQUE (1992, p.20), ora influenciada pelo modelo inglês de criar uma “elite dirigente nacional”, ora seguindo o modelo francês de produzir uma “elite universitária capaz de proceder à integração social” ou ainda, ao modelo americano que vê na Universidade a possibilidade de ascensão social garantida através da “formação de profissionais para servir ao mercado de trabalho”, a trajetória da Universidade brasileira tem demonstrado não estar

estagnada. Procura renovar-se, seja por causas internas ou externas. Demonstração clara disto é o que vai ocorrer a partir da década de 50, quando um novo tipo de Universidade começa a ser implementada, embora só a partir dos anos 60 esta idéia tomará dimensão histórica de grande proporção: o movimento pela reforma Universitária, que objetivava adaptá-la às exigências de uma sociedade em transformação, constroem um modelo de Universidade “integrada e multifuncional”, com tarefas específicas:

“O repúdio às “estruturas arcaicas de ensino superior” faz-se acompanhar por uma busca inquieta e ardente de soluções alternativas (...). As mais específicas e marcantes dessas tarefas: reconstruir internamente a Universidade (em suas partes, no seu todo e em seu rendimento); as mais complexas e gerais, entre elas: adaptar a estrutura, o funcionamento e o crescimento da universidade brasileira ao papel histórico que ela deve ter como fonte de negação e de superação da dependência cultural e do subdesenvolvimento educacional.” (FERNANDES, 1975, p.165).

No entanto, esta tarefa será relativamente interrompida, incorporada e conduzida pelo Estado pós 64, com a finalidade de formar elites dirigentes.

A Universidade voltada para o desenvolvimento nacional não chega a ser implementada, mais uma vez como consequência da manutenção do privilégio do capital internacional e da permanência dos interesses pela legitimação e reprodução das relações sociais. O que predominou não foi o projeto de Universidade que produzisse novos conhecimentos, mas sim, aquele capaz de produzir trabalho qualificado – especializado, necessário ao capital. Diz SAVIANI (1991 b, p.92): “Em oposição a essas aspirações, a Revolução de 64 se fez com o objetivo de preservar a ordem sócio-econômica. Em lugar do desenvolvimento nacional, os grupos vitoriosos em 64 se empenharam no processo de modernização acelerada do país, segundo um modelo desnacionalizante (...) Em consequência, adotou-se no campo educacional a diretriz segundo a qual as decisões relativas à Educação não competem aos educadores”.

A partir de então, será a lei 5.540/68³ que irá cuidar do ensino de 3º grau e que introduzirá uma “orientação tecnicista, apresentando-se com roupagens de neutralidade política” (SAVIANI, 1993, p.218), provocando uma fragmentação do trabalho educativo, segundo o qual a Universidade deveria ser o lugar, por excelência, “dos especialistas”.

Mas, nos dias de hoje, a Universidade dá mostras de que tem a firme intenção de superar esses modelos. Há, por parte dos formadores, a consciência de seu caráter conservador; busca-se, concomitantemente, manter viva a consciência crítica e a preocupação em formular um novo modelo de Universidade: a Universidade que prepara para o futuro, a Universidade que, permeada por um jogo político, tem capacidade de construir seus próprios objetivos, a Universidade que supera o modelo para “especialistas”. Há uma preocupação em superar o ranço conservador da Universidade e construir um novo projeto educativo, que possa contribuir para construção de uma nova sociedade, mais justa e mais moderna. Uma Universidade que procura não só transmitir o conhecimento formal, mas que solicita de seus sujeitos um movimento de produção do pensamento crítico que possa favorecer a maioria da comunidade a que pertence; é no bojo desta proposta que se instalam e se articulam como elementos que consolidam uma direção da política universitária brasileira, o ensino, a pesquisa e a extensão.

Tanto a pesquisa, quanto à extensão vêm provocando nos docentes e educadores uma forte motivação, ou seja, existe atualmente um volume muito maior de projetos e pesquisas em execução e / ou atividades de aperfeiçoamento em franco desenvolvimento. No entanto, observa-se certa diluição das questões relativas ao ensino – entendido aqui na relação transmissão – construção de conhecimento.

³ Lei 5540/68, denominada LEI DA REFORMA UNIVERSITÁRIA, que entre outras modificações, determina à universidade, três atividades fins: o ensino, a pesquisa e a extensão; deslocando o eixo do ensino para a pesquisa como atividade nuclear da escola superior. Diz o art. 1º: “O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível superior.” Sobre esse tema ver em SAVIANI, D. Ensino Público e algumas falas sobre a Universidade. Observa Pinto (1986, p. 75-6): “As medidas tomadas visavam à racionalização administrativa, dando outra organização à universidade, objetivando a adequação da mesma ao modelo econômico, e para manter esta situação, usou além da progressiva privatização do ensino e da diminuição de sua qualidade, a redução constante de verbas para a educação.” Foram criadas e/ou ampliados programas de pós-graduação e incentivada a construção de campus universitários, deixando o ensino de graduação, num segundo plano. A Reforma contribuiu ainda para a pulverização e o desmantelamento do ensino de graduação, a medida em que semestralizou os cursos e tornou o currículo uma justaposição de disciplinas na maioria das vezes desconexas.

Além disso, todas as contribuições acadêmicas até aqui produzidas, são contribuições que fazem avançar o debate sobre o papel desempenhado pela Universidade, sem, todavia, mergulhar na vida cotidiana para desvendar, na práxis curricular, os mecanismos de dominação ainda existentes e as possibilidades de construção da ação transformadora.

Hoje, as discussões giram em torno da busca de propostas curriculares alternativas que nos permitam chegar a uma estrutura de ensino que responda aos novos desafios lançados à Universidade.

As questões que envolvem a estruturação e desenvolvimento de um projeto de formação profissional não podem ser reduzidas a simples definições de disciplinas que irão dar estrutura a uma grade curricular, bem como ao conjunto das matérias e conteúdos que irão compô-las.

O CURRÍCULO, longe de se constituir uma simples justaposição de conteúdos programáticos, é a expressão de um conjunto de concepções, é a explicitação de tendências políticas, teóricas e metodológicas que são imanentes à direção social que se deseja imprimir a um projeto de formação profissional, incorporado num projeto educacional de curso.

Para isso é necessário ampliar a visão do que seja o currículo. Como observa GATTI (1995, p.2) o currículo é “um meio articulado e intencional de formação e desenvolvimento de pessoas...”, que conseqüentemente expressa, através de determinadas vertentes de pensamento, um compromisso político com um projeto profissional.

Mais ainda: “o conhecimento e a compreensão da proposta curricular de um curso são fundamentais para uma atuação profissional, atuação exercida de modo consciente, reflexivo e integrado” (p.2) visto que é o currículo, um meio articulado e intencional de formação; é a escola em movimento. A organização curricular nesta perspectiva está condicionada à leitura, compreensão e consciência da realidade, à fundamentação teórica que a orienta e a instrumentalização técnica do trabalho. Queremos dizer com isso, que, *a implementação de um currículo, pressupõe uma seleção intencional de conteúdos e de comportamentos* que compõem o ato de ensinar (p.3). A organização curricular precisa ser continuamente confrontada com os objetivos educacionais. Pressupõe um posicionamento sobre o significado da educação e a sua concretude. Neste sentido, o currículo serve como apoio e orientação para os meios de ensino. Falar sobre decisões

curriculares implica em falar sobre quais conhecimentos ensinar, para quem ensinar e como fazê-lo.

Nessa perspectiva, o conhecimento produzido na **SALA DE AULA** passa a ter novo significado. A sala de aula representa o resultado dos confrontos que se estabelecem entre as diferentes alternativas de compreensão de mundo, articuladas em um currículo. Compreendida desta forma, o reducionismo atribuído muitas vezes às atividades da sala de aula é negado, ou seja, a forma como o ensino se realiza, assenta-se em teorias de ensino que regulam sua prática. A sala de aula é, portanto, parte de um todo, está inserida em uma instituição educativa, que por sua vez também está inserida em um sistema sócio-econômico, político e cultural.

É principalmente no espaço sala de aula que se desenvolvem e se confrontam tensões que derivam das representações dos sujeitos envolvidos no processo de ensino. É nele que se expressam visões e concepções de mundo, de homem, de educação, de Universidade, e é nele que se processa a maioria das relações de ensino. É nele também, que se manifestam às expectativas e necessidades tanto dos professores, como dos alunos e que se põe em curso o projeto de formação profissional de Serviço Social. O espaço sala de aula é determinado, portanto, pela mediação que os professores e alunos realizam entre o conjuntural-estrutural e a demanda educacional.

A sala de aula deve ser compreendida não no seu “imediatismo”, mas como espaço de possibilidade para repensar o ensino e o modo de fazer profissional. Nele configuram-se os saberes da profissão, as tensões entre o particular e o universal, abarcando o plano da diversidade e da heterogeneidade. Conforme observa GRIGOLI (1990, p.6) “Tomar a sala de aula como ponto de partida e ponto de chegada tem aqui, o significado de buscar fazer a ligação entre as questões mais amplas que animam as discussões sobre a Universidade e a forma pela qual essas questões se manifestam ao nível da prática pedagógica, no cotidiano da sala de aula”.

É presente no momento atual, intensa preocupação com os rumos da Universidade e do ensino superior. Se a Universidade é entendida como lugar onde a liberdade de pensamento deve ser dominante, onde o pensamento deve se exercer livre para explorar as possibilidades humanas, certamente a sala de aula deverá destacar-se como espaço significativo na formação de novas competências profissionais.

A sala de aula não deve ser entendida na simplicidade de um espaço “intimista”, porque ela é o fórum concreto em que se semeiam os movimentos de compreensão, apreensão e argumentação das contradições e do confronto da realidade concreta; é um **espaço onde professores e alunos articulam uma determinada prática de ensino e uma prática social.**

A prática de ensino na universidade

Quando se faz um levantamento do material existente sobre a prática de ensino, constata-se um movimento de sistematização traçado a partir de um modo de entendimento da realidade social. São as chamadas “tendências” da educação, que tratam em seu bojo, de uma ideologia explicitada através de fundamentos e princípios norteadores.

Não caberia, nesse momento, fazer explorações ou polemizar este tema, já que é objeto de pesquisas e publicações na própria área de Educação. No entanto, faz-se necessário aqui, destacar entre elas, aquela que do ponto de vista da trajetória do projeto de formação profissional no Serviço Social estabelece com ele uma identidade. Tratar da prática de ensino existente hoje no Serviço Social implica em um tipo de sistematização que vai além do conhecimento e compreensão de um tipo de metodologia e / ou conteúdos específicos, mas que caminha no sentido de revelar um eixo ideológico determinado.

A perspectiva que vimos refletir tem como propósito integrar e articular os diversos aspectos do ensino a um movimento mais amplo de transformação da sociedade. A idéia aqui é a de que a “invenção” da escola enquanto instrumento de reprodução, também pode colocar-se a serviço da transformação social, atendendo a um projeto histórico-social que, mesmo não podendo ser atingido em sua plenitude pela sua própria condição de produção capitalista, pode mobilizar os sujeitos para uma ação pela emancipação.

Os adeptos desta proposta buscam construir uma prática educativa coerente com a ótica crítico-social onde os conhecimentos produzidos historicamente devem ser confrontados com a prática social, reavaliado o saber sistematizado: *...O processo de transmissão / assimilação se dá pela relação dialética entre os conteúdos culturais sistematizados e a experiência concreta trazida pelo aluno. Em outras*

palavras, trabalhar com conteúdos culturais historicamente situados, portanto, vivos e dinâmicos, implica partir da prática social concreta dos alunos, reinterpretá-lo e ordená-lo junto com o aluno, e assim, chegar às noções claras e sistematizadas propiciadas pelo conhecimento científico. (LIBÂNEO, 1994, p.71).

No que se refere ao ensino superior, têm predominado as análises que contrapõem a idéia da Universidade restrita ao cultivo do saber, a produção e divulgação das idéias e conhecimentos que sirvam à hegemonia da classe dominante. É principalmente na Universidade que está assegurado um espaço para o discurso intelectual e para a produção acadêmica acerca da transformação social, o que é essencial para o exercício das atividades que lhe são destinadas hoje.

Repensar a prática de ensino na perspectiva de sua articulação com uma prática mediadora de uma nova ordem social implica em construir um conhecimento teórico-prático que tenha sempre como referência à realidade social. Empenhar-se neste objetivo significa fundamentar, política e tecnicamente, todo o processo de ensino. Significa buscar caminhos para a elaboração de uma prática de ensino, fundamentada em pressupostos claramente definidos, superando uma prática tecnicista ou mecânica. O esclarecimento do verdadeiro sentido da prática de ensino aponta para a necessidade de mudanças no conteúdo de ensino, mas também mudanças na forma de realizar esta prática. É preciso sistematizar e difundir outras modalidades de ensino, além daquelas tradicionalmente privilegiadas na Universidade, através das aulas expositivas, da leitura de textos, dos debates, dos seminários: “... além da aprendizagem resultante da assimilação dos conteúdos apresentados (...) há outras formas que precisam ser exercitadas porque é da maior relevância quando se pretende repensar a prática pedagógica de uma perspectiva progressista”. (GRIGOLI, 1990, p.67).

Pensar e produzir a ação educativa de forma articulada coloca-se como desafio àqueles que têm um projeto e um compromisso de transformação não só da Universidade, mas também com o processo de democratização da sociedade.

Retomar esta questão, e encaminhá-la para a prática cotidiana da sala de aula é tarefa crucial, se o que se pretende, é realizar um ensino coerente com uma visão “crítica” de Universidade.

No âmbito teórico o ensino é constituído por um conjunto de idéias e conhecimentos, e no âmbito prático, por um conjunto de meios

que são colocados em ação para a realização do processo. Assim, teoria e prática precisam ser compreendidas de forma articulada. Observando que, esta proposta de prática de ensino pressupõe a busca de um saber, que jamais poderá ser adquirido espontaneamente ou desorganizadamente, *sua construção deve ser orientada*.

Se a tarefa do educador é uma tarefa de transformação, é preciso que ele não ignore que a transformação social e individual tem regras. É preciso que as conheça. Se a mudança individual e social acontecer por intermédio de um agente da educação, é porque este consciente ou inconscientemente, seguiu certos passos, certas leis, certos caminhos e evitou outros que o conduziram ao oposto. (GADOTTI, 1992, p.76).

Certamente, desenvolver um processo de ensino que abarque esta perspectiva requer que, no desenrolar do processo de planejamento, desenvolvimento e avaliação do ensino *todas as decisões sejam tomadas tendo como eixo o projeto de Universidade* comprometido com o processo de formação crítico e científico.

Além da questão política, pesa também na construção desse projeto, a dimensão pedagógica. Instaurar, junto aos professores e alunos, um processo contínuo de reflexão acerca da prática de ensino tal como ela acontece na sala de aula, tentando explicitar os pressupostos que a sustentam e elucidando suas contradições, nos permite *ultrapassar o nível da consciência ingênua*.

O exercício da prática educativa requer um projeto político que estabeleça finalidades, que expressem intencionalidades, mas requer também a capacidade de captar a dinâmica da sala de aula em toda sua complexidade. A prática de ensino torna-se então o *instrumento de mediação* entre as finalidades da educação e a sua plena realização.

Nesta perspectiva, o que se espera do professor, é que ele detenha um conhecimento sobre os conteúdos de sua matéria, domine as formas de transmiti-los, preocupando-se ainda, em adotar procedimentos que garantam a participação e o envolvimento dos alunos. A prática de ensino precisa recuperar, a perspectiva integradora do “saber, saber fazer e saber ser” (LIBÂNEO, 1994, p. 44-5).

O ensino no curso de serviço social

No ensino superior de Serviço Social, estas questões estão em debate desde os finais da década de 70, quando as questões relativas à “revisão curricular” dos cursos de Serviço Social, passaram a ocupar um espaço considerável nos debates produzidos pela Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social – ABESS e posteriormente pelo Centro de Documentação e Pesquisa em Serviço Social e Políticas Sociais – CEDEPSS.

O Serviço Social se aproxima deste contexto mais geral quando já na década de 70 reconhece também a inserção da profissão nas relações de produção e, ao mesmo tempo, congrega todos os esforços para conferir estatuto acadêmico à profissão: “Uma sociedade em mudança exige de uma profissão uma postura científica de investigação – ação críticas e uma renovação da ação profissional, sempre atenta às transformações sociais, estruturais e conjunturais desta sociedade na qual se efetua o seu exercício”. (PINTO, 1986, p.33).

Essa preocupação se dá principalmente a partir de 1972 quando é implantado o 1º curso de Pós Graduação em Serviço Social na PUCSP, primeiro em nível de Mestrado e em 1981 em nível de Doutorado. A expressiva procura pelos cursos de Pós-Graduação segundo IAMAMOTO (1992, p.161-162) “expressa necessidades de superar diferenças técnico científicas da formação básica, de obter prestígio e estabilidade profissional...”.

O processo de discussão desencadeado nacionalmente pela ABESS, chega ao ano de 1980 com uma proposta básica para o projeto de formação profissional: definir um currículo mínimo em que se busque romper com a visão fragmentada da realidade, propondo uma formação crítica e comprometida com a transformação social: “Nesse contexto, passa-se a discutir o direcionamento da formação profissional, seus objetivos e conteúdos e a função social da formação profissional enfatizando sua importância no desenvolvimento de uma prática consciente e conseqüente no interior das relações de classe na sociedade brasileira”. (ABESS, 1996, p.145).

Buscam os cursos de Serviço Social – assim como o ensino universitário como um todo – um espaço dentro das contradições do sistema capitalista, para implementar um processo de superação onde predominava na “formação profissional do assistente social uma visão fragmentada da realidade, de sua atuação (...)” (PINTO, 1986, p.95).

Ao se realizar a XXI Convenção Nacional da ABESS em 1979, uma nova proposta de reformulação curricular foi aprovada e enviada ao Conselho Federal de Educação em 1980. O documento dizia:

“Considera-se que a formação profissional do Serviço Social tem como referência básica o homem como ser histórico de uma realidade (...) Daí a relevância de conhecer o contexto social, a dinâmica das instituições vinculadas à sociedade civil e / ou à sociedade política e suas articulações, bem como os conhecimentos e as relações dos distintos extratos da sociedade (...) a formação acadêmica pressupõe: 01) um conhecimento básico enfatizando a ciência do homem e da sociedade; 2) um conhecimento profissional dos fundamentos teóricos do Serviço Social e suas relações com esses sistemas... (ABESS, 1977, p.1-2 apud PINTO, 1986, p.96-97).”

Percebe-se que se consolidam as intenções em produzir-se um processo de formação crítico e político, constituído pela fundamentação do saber científico. Esta preocupação é demarcada, entre outras publicações, em artigo da Revista Serviço Social & Sociedade, de Carvalho et al. (1984, p.135), que define como exigências básicas para a formação profissional do assistente social:

1. compreensão da sociedade brasileira na sua lógica de organização e de transformação, capacitando o profissional a analisar as condições objetivas de sua prática;
2. capacitação teórico-prática do profissional para trabalhar em nível das condições reais da sociedade, atendendo às demandas estabelecidas pelas classes sociais à profissão, contribuindo para a criação de novas demandas de ação a partir das possibilidades dadas pelo próprio movimento da história;
3. capacitação do profissional para a produção de conhecimento sobre a prática profissional e a realidade social em que se insere.

Esta proposta, aprovada como currículo mínimo para todo o Brasil, pelo Conselho Federal de Educação em 05/08/82 (Parecer 412), é implementada e implantada a partir de 1983⁴.

⁴ Em síntese, a proposta de currículo mínimo se apresentou assim: área básica: Filosofia, Sociologia, Psicologia, Economia, Antropologia, Formação Social, Econômica e Política do Brasil, Direito e Legislação Social; área profissionalizante: Teoria do S.Social, Metodologia do S.Social,

O procedimento de revisão faz parte de uma tendência que extrapolava o universo da profissão. A proposta de um projeto de formação crítica comprometida com a transformação social era determinada pelos rumos assumidos pela educação brasileira, num movimento mais geral, que pretendia articular as diversas atividades profissionais com as exigências da realidade brasileira.

A partir dos anos 80, delineava-se uma tendência na Universidade brasileira que sem deixar de incorporar o debate crítico anterior – de denúncia de práticas no interior do sistema escolar que legitimavam e reforçavam o sistema de dominação – procurava avançar no sentido de aprofundar a análise da prática educacional como uma “atividade mediadora”⁵ no seio da prática social.

Novamente nos anos 90 a questão da formação do Assistente Social frente às novas exigências da contemporaneidade é colocada em debate. A preocupação que move tais reflexões é a necessidade de um “novo currículo” que possibilite, na visão destas entidades, um “salto qualitativo” na formação do Assistente Social que não foi atingido pela primeira revisão curricular. O conteúdo dessas discussões considera “a direção social, os eixos fundamentais, a perspectiva teórica metodológica, a formação do mercado de trabalho e o tratamento dispensado à análise da realidade social brasileira”. (ABESS, 1996, p.145).

Esta proposta vem impregnada da idéia de que o conhecimento não é um conjunto isolado de informações, mas um conjunto de idéias e conhecimentos comprometido com uma determinada visão de mundo e de um projeto político de educação. Um processo, portanto, portador de compromissos, interesses e ideologias subjacentes.

Muitas dessas referências encontram-se no cotidiano da prática do ensino no Serviço Social: algumas facilmente identificadas, outras de forma camuflada. Desvelar esses acontecimentos no cotidiano na prática de ensino torna-se fundamental para o avanço e superação dos

Desenvolvimento de Comunidade, Política Social, Pesquisa em S.Social, Ética Profissional em S.Social e Planejamento Social e as complementares obrigatórias: Estudos de Problemas Brasileiros e Educação Física. Sobre o currículo mínimo proposto e implementado, ver em: PINTO, Rosa Maria Ferreira. Política Educacional e Serviço Social. São Paulo, Cortez: 1986.

⁵ Diz SAVIANI (1995,p.86): “Se a educação é mediação, isto significa que ela não se justifica por si mesma mas tem sua razão de ser nos efeitos que se prolongam, para além dela e que persistem mesmo após a cessação da ação pedagógica”.

limites atuais da nova proposta de ensino superior e do próprio processo de formação profissional do curso de Serviço Social.

No curso de Serviço Social, podemos afirmar que a primazia das discussões é, sem dúvida alguma, a direção político – social do curso, seus paradigmas filosóficos e propostas curriculares (entendida aqui no sentido da grade de disciplinas e de seus conteúdos). Até o momento, não existem estudos avaliativos qualificados capazes de indicar se o processo de ensino oferecido pelo curso de Serviço Social tem correspondido aos valores democráticos, à construção da cidadania e à contribuição para o reordenamento das relações sociais a que se propõe. A prática de ensino que desempenhamos, pautada em princípios transformadores, comprometida com uma pedagogia “crítico-social” tem de fato privilegiado a participação e desenvolvimento autônomo dos alunos ou, de forma velada, consiste ainda numa prática tradicional? *O discurso seria um, e a prática outra?*

Esta questão se põe ainda mais polêmica, quando trazida para os cursos de Serviço Social que têm como função precípua para o processo de formação profissional, estabelecer relação entre os conhecimentos de que nos apropriamos e o exercício da prática cotidiana: “... uma sólida formação teórica – prática desse profissional, referenciada à realidade brasileira e que aponte para a superação das debilidades de sua prática e para a construção de alternativas de ação condizentes com a direção social apontada para o exercício profissional”. (IAMAMOTO, 1992, p. 171).

É possível dizer-se que o ensino da “prática” se impõe ao Serviço Social em duas dimensões: uma que diz respeito à natureza interventiva peculiar à profissão e que se dá no contexto da realidade social, institucional, geralmente orientada por estágio supervisionado, e outra, que se dá em sala de aula através do conhecimento, experiência, da prática pedagógica. A perspectiva é a de considerar o “como fazer”, superando uma visão reducionista e tecnicista do exercício da profissão ou o “dever ser” a uma perspectiva idealizada. Observa IAMAMOTO (1992 p. 203): “Situar o ensino da prática no currículo passa necessariamente pela consideração da particularidade das estratégias pedagógicas voltadas para a *análise e efetivação da prática profissional*” e segue afirmando: ... *O desafio pedagógico presente no ensino da prática consiste em – uma vez eleitas às referências teóricas norteadoras – partir de situações imediatas da prática profissional para detectar sua*

significação e representatividade, facilitando o movimento de elevação do particular ao geral, do imediato às mediações e múltiplas determinações que dão concretude histórica dos fenômenos selecionados, de modo a permitir vislumbrar e propor estratégias e táticas para a ação profissional diante desses mesmos fenômenos. (...) Esse desafio pedagógico, da maior relevância, ultrapassa tanto o mero acompanhamento da dinâmica do exercício profissional como da mera reprodução do pensamento teórico, e envolve o esforço de reconciliação da teoria com a realidade. (p.205)

Esse esforço consiste em ultrapassar os limites das três tendências trazidas pelo currículo implantado em 83 nos cursos de Serviço Social, qual seja: o da simples apropriação do conhecimento teórico-metodológico ou, a do engajamento, político nos movimentos da sociedade, ou ainda, a crença no aperfeiçoamento técnico-operativo.

A primeira tendência realiza-se *sem as mediações históricas necessárias à apreensão da problemática cotidiana*; a segunda *dificulta a distinção entre ação político-profissional e ação militante* e a terceira *privilegia a busca da eficiência técnica para atender às exigências da modernização*.

É exatamente neste contexto que se põe hoje para a ABESS (1996, p. 151) a questão de uma nova reformulação curricular para o Serviço Social: "... a redefinição da formação profissional implica superar os impasses anteriormente apontados, por meio do tratamento de algumas questões afetas à relação entre *conhecimento / profissão / realidade e ao significado social do exercício do profissional*".

Conclusões: Os caminhos apontados

As reflexões que fizemos permitem-nos destacar três pontos que consideramos também importantes para o debate hoje nos cursos de Serviço Social: **o espaço da sala de aula, o professor e o aluno e a prática de ensino.**

A Sala de Aula

Há na literatura educacional, uma ausência de estudos e análises dos currículos e das práticas do ensino em sala de aula na universidade. Aqueles entre nós que se dedicam ao estudo da universidade, têm

concentrado suas análises em seus aspectos organizativos e institucionais relacionando-os a uma política mais ampla. Em termos de Universidade – e também no ensino superior de Serviço Social – a sala de aula continua sendo uma grande e escura “caixa preta”.

A pesquisa que realizamos indica a necessidade de considerar a sala de aula como espaço de criação, inovação e construção de conhecimentos:

Tais reflexões baseiam-se, sobretudo, na caracterização da sala de aula como um espaço privilegiado de interação pedagógica que pode impedir ou favorecer a efetivação de propostas inovadoras e/ou transformadoras e, que servem de instrumento mediador entre os fatores estruturais da sociedade e a construção de sujeitos sociais que são por eles condicionados, mas também atuam sobre eles. (OLIVEIRA, 1993, p.40).

Mas a sala de aula tem sido mesmo encarada nesta perspectiva? Tem sido campo exclusivo de reprodução social? Tem sido um espaço para reflexão, discussão e trocas, ou tem sido um espaço onde se doutrina? Tem sido um espaço onde se fazem presentes dificuldades, mas também se potencializa? Lugar onde se confrontam idéias, onde se busca o aprimoramento? Que espaço é esse? O que acontece nesse espaço?

A sala de aula na Universidade deve ser considerada como um lugar de rica potencialidade para construção dos saberes constitutivos a diferentes áreas e realidades sociais. É lugar “síntese” das idéias educacionais, sem no entanto, sobreestimá-las como as únicas, e ciente de que é parte do fenômeno educativo. A sala de aula é, portanto: “... um local específico destinado a atividades específicas de ensino – aprendizagem de saberes também específicos, em níveis de complexidade diferenciados, através de metodologias apropriadas, e que só tem sua peculiaridade assegurada na medida em que professores e alunos garantem, nela a execução real destes objetivos aos quais se destina”. (MORAIS, 1996, p.85-86).

O Professor e o Aluno

A partir da concepção pedagógica adotada, há que se redimensionar o papel do *professor* enquanto educador. A ele cabe uma tarefa nada fácil, qual seja, a de buscar caminhos que contribuam para a transformação social. O papel que lhe é atribuído é o de manter a articulação da competência intelectual, da competência técnica e o

da competência política – sem subestimar qualquer uma delas. Isto exige que o professor cotidianamente na sala de aula, estabeleça uma articulação entre a dimensão humana, no sentido da relação educador-educando, uma competência técnica, no sentido da capacidade de atuar no processo e uma dimensão que envolve a capacidade de assumir uma decisão ou um compromisso historicamente determinado. Diz TEREZA MARINE (UNESP, 1979, p.16): “Na verdade, o educador transmite ao educando características de sua pessoa, de sua maneira de ser, de se conduzir, de sua visão de mundo e de homem”.

Exercitar a prática pedagógica crítica significa também incorporar a experiência do aluno ao conteúdo curricular, ou “científico” do curso.

Nesta perspectiva, o professor torna-se o coordenador na produção do conhecimento, passando a ser o grande articulador de projetos pedagógicos que objetivam a criação e a reconstrução dos conhecimentos.

Mas, na maioria das vezes, a expectativa criada pelos educadores de encontrarem paradigmas, abordagens ou tendências pedagógicas inovadoras nem sempre levam em consideração o sujeito do processo, que é o *aluno*.

Agente do processo, o aluno tem sido submetido a adentrar o espaço da sala de aula sem que se estabeleçam oportunidades criativas para a sua formação. Para DEMO (1994 p.100): “As escolas são lugares de” decoreba “onde o aluno é tangido para a domesticação. Por vezes internaliza coisas, ajunta na cabeça um monte de informações, aprende pedaços de conhecimento, mas não os junta, sistematiza, questiona, reconstrói...”.

No entanto a prática estabelecida em sala de aula, onde o professor ensina e o aluno só aprende, vem sofrendo uma ruptura neste final de século. A nova proposta de educação e ensino superior exige dos sujeitos nela envolvidas uma formação que considere raciocínio lógico, criatividade, espírito de investigação, diálogo, construção, capacidade produtiva, e vivência de cidadania. Do aluno é exigida uma parceria na construção do conhecimento. DEMO (1994, p. 87), coloca: “O aluno precisa abandonar definitivamente a condição de objeto da aprendizagem. Sua função não é copiar e reproduzir, mas reconstruir, construir sob orientação do professor...”, tornando educador e educando sujeitos cognoscentes.

A Prática de Ensino

A construção e o detalhamento dos procedimentos que assegurem uma prática de ensino alinhada com a orientação metodológica mais geral expressa na proposta da Teoria Histórico-Crítica, tem como eixo uma visão de educação e de Universidade a serviço de um projeto de transformação social. Uma prática de ensino condizente com um projeto de educação emancipatória parte dos seguintes pressupostos:

1. que professores e alunos assumam uma prática educativa consciente e consistentemente fundamentada por um projeto político – a da construção de uma sociedade mais justa e solidária;
2. a necessidade do domínio dos conhecimentos produzidos e a possibilidade da produção de novos conhecimentos-conteúdos;
3. a relação educador / educando preside todo o processo educativo. As relações interpessoais constituem mediação para a prática de ensino, pois podem ou não favorecer a consecução dos objetivos, desenvolvimento do conteúdo e objetivar a forma de realizar o ensino. O professor busca parceria junto ao corpo discente para difundir criticamente verdades já descobertas e produzir novos conhecimentos, buscando oportunizar situações de inovação e de criatividade.
4. a questão metodológica, ocupa um lugar central no projeto de construção de uma prática transformadora, uma vez que diz respeito às decisões sobre como organizar o trabalho de forma a assegurar a articulação entre os diferentes aspectos presentes no desenvolvimento da prática de ensino, a dimensão técnica é, pois carregada de intencionalidade. De fato, não é suficiente que o professor domine o conteúdo da disciplina ou área do conhecimento pela qual ele responde; é preciso que seja capaz de conduzir a atividade de forma coerente a um determinado projeto educativo. As novas exigências desencadeiam processos de revisão e de construção de outras metodologias que privilegiem uma relação dialogada. O caminho de produção do conhecimento tem necessidade de buscar suporte em metodologias que se proponham ultrapassar a reprodução, a repetição e a cópia.
5. o planejamento implica necessariamente num resultado que se quer alcançar com a ação, razão pela qual supõe uma disposição para acompanhar, revisar e alternar as decisões em função dos resultados

da própria ação. Isso requer, uma organização e condução da ação docente de forma coerente com os princípios anteriormente enunciados como pressupostos de uma prática transformadora. A tomada de decisões acerca dos objetivos a serem colocados para uma dada disciplina, dos conteúdos teóricos e práticos a serem dominados e dos procedimentos de ensino a serem privilegiados precisa ser assumida como um momento de importância decisiva e fundamental.

6. a avaliação dos resultados, encaminhada de forma coerente com os pressupostos de uma prática transformadora não tem como objetivo simplesmente identificar o *que* e *quanto* o aluno aprendeu, mas a capacidade “emancipatória” do aluno em compreender a realidade e ser capaz de atuar nela, no sentido de sua transformação.

ABSTRACT

The teaching of Social Service, inscribe itself, as every professions, in a very complex context of professional formation. Or professional formation project requires some discussions about the profession political character, its social historical meaning, its technical dimension, but needs a reflexion about the means to product an educative activity. The classroom constitutes the concrete locus where the aims, contents, methodology, skills and attitudes, when articulated, express the conception of man, world, profession, education and university. The work produced nay contribute to the accomplishment of different readings and reflections, concerning the study we have been elaborated about the social assistant's professional formation.

Key words:

BIBLIOGRAFIA

ALBUQUERQUE, José Augusto Guilhon. Tema 1: Ensino, Instituição e Universidade. In: RODRIGUES, M. Lúcia (org.). *Ensino de Serviço Social*. São Paulo: EDUC, 1992. p.17-22.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL. *A metodologia no Serviço Social*. São Paulo: Cortez, 1989. 191 p. (Cadernos ABESS, 3).

_____. Proposta básica para o projeto de formação profissional. *Serviço Social & Sociedade*. São Paulo, n. 50, p. 143-190, abr. 1996.

CARVALHO, Alba Maria Pinho et al. Projeto de investigação: a formação profissional do Assistente Social. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 14, p. 104-143, abr. 1984.

CURY, Carlos R. Jamil. *Educação e contradição*: elementos metodológicos para uma teoria crítica de fenômeno educativo. 4. ed. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1989. 134 p.

DEMO, Pedro. *Educação e qualidade*. Campinas: Papius, 1994.

FERNANDES, Florestan. *Universidade Brasileira*: reforma ou revolução. São Paulo: Alfa-Omega, 1975. 272 p.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação*: um estudo introdutório. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1987. 175 p.

_____. *Educação e poder*: introdução a pedagogia do conflito. 10. ed. São Paulo Cortez/ Autores Associados, 1991. 143 p.

GATTI, Bernardete A. *Os paradigmas das ciências e sua presença nos currículos*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, s/d. 18 p. (Mimeogr.).

GRIGOLI, Josefa Aparecida Gonçalves. *A sala de aula na Universidade na visão dos seus alunos*: um estudo sobre a prática pedagógica na Universidade. São Paulo; 1990. 251 p. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – PUC.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. *Renovação e conservadorismo no serviço social*: ensaios críticos. São Paulo: Cortez, 1992. 216 p.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da.(org.). *Demerval Saviani e a educação brasileira*: o Simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994. 286 p.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública*: a pedagogia crítico social dos conteúdos. 12. ed. São Paulo: Loyola, 1994. 149 p. (Coleção Educar, 1).

- MARINE, Thereza. Um novo professor na prática pedagógica da universidade. *Didática*. São Paulo, v.29, p.13-21. 1993/94.
- MORAIS, Regis (org.). *Sala de aula: que espaço é esse?* 10. ed. São Paulo: Papirus, 1996. 136 p.
- OLIVEIRA, M. Rita N. S. (org.). *Didática: ruptura, compromisso e pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 1993. 141 p. (Coleção Educação Contemporânea).
- PINTO, Rosa Maria Ferreiro. *Política educacional e serviço social*. São Paulo: Cortez, 1986. 126 p.
- SAVIANI, Demerval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 1993. 319 p.
- _____. *Educação e questões da atualidade*. São Paulo: Cortez, 1991a. 119 p.
- SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. 29. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995a. 104 p. (Polêmicas do Nosso Tempo).
- _____. *Pedagogia Histórico – Crítica: primeiros aproximações*. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995b. 128 p. (Polêmicas do Nosso Tempo, 40).
- _____. *Ensino público e algumas falas sobre universidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991b. 110 p. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 10).
- _____. A estrutura do ensino na universidade brasileira. *Revista ANDE*, São Paulo, v.1, n.5, p.52-55, 1982.
- _____. As teorias da educação e o problema da marginalidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 42, p. 8-18, ago. 1982.
- _____. Sobre a natureza e especificidade da educação. *Em Aberto*, n. 22, p.1-6, julh/ago. 1984.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro Veiga. *A prática pedagógica do professor de didática*. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.