

JOSÉ WESLEY FERREIRA

Questão Social: um estudo acerca dos fundamentos teóricos, estratégias metodológicas e relação teórico-prática no ensino em Serviço Social

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do grau de doutor em Serviço Social.

Orientadora: Dra. Ana Lúcia Suárez Maciel

Porto Alegre

2015

F383 Ferreira, José Wesley

Questão Social: um estudo acerca dos fundamentos teóricos estratégias metodológicas e relação teórico – prática no ensino em Serviço Social / José Wesley Ferreira. Porto Alegre, 2015.

174p.

Tese(Doutorado em Serviço Social): Faculdade de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS.

Orientadora: Dra. Ana Lúcia Suárez Maciel

1.Serviço Social 2.Educação 3.Metodologia
4.Questão Social 5.Formação –Serviço Social I. Título

CDU:364:37

JOSÉ WESLEY FERREIRA

Questão Social: um estudo acerca dos fundamentos teóricos, estratégias metodológicas e relação teórico-prática no ensino em Serviço Social

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do grau de doutor em Serviço Social.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ana Lúcia Suárez Maciel – Orientadora

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS/FSS

Profa. Dra. Jane Cruz Prates

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS/FSS

Profa. Dra. Jussara Maria Rosa Mendes

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Prof. Dr. Reinaldo Nobre Pontes

Universidade Federal do Pará – UFPA

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida

A minha mãe Milta pelo cuidado e dedicação

A minha irmã Pâmela que está sempre torcendo por mim

A Mabel, meu amor, pelo companheirismo na história que estamos construindo

A professora Maria da Graça, por socializar seu saber, por instigar-me a pensar na relação teórico-prática e pelo incentivo aos estudos

A minha orientadora Ana Lúcia Suarez Maciel, pelo apoio e pelos ensinamentos durante a elaboração da tese

Ao professor e as professoras componentes da banca examinadora, pelas sugestões para o aprimoramento da tese

Aos colegas e estudantes da UNIPAMPA que aceitaram participar deste estudo

E, ainda, a CAPES por viabilizar a realização da pesquisa

RESUMO

Este estudo discute o ensino da Questão Social na formação em Serviço Social, com objetivo de analisar como vem se dando o ensino da mesma, no que se refere aos fundamentos teóricos, as estratégias metodológicas e a articulação teórico-prática, com a finalidade de oferecer subsídios para o aprimoramento da formação na área. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa é qualitativa, tendo sido eleito o materialismo histórico e dialético como método que possui as seguintes categorias centrais: a totalidade, a historicidade e a contradição; bem como lançou-se mão do estudo de caso de um Curso de Serviço Social, vinculado a uma universidade pública do Rio Grande do Sul. Foram utilizadas, para a coleta dos dados, as técnicas de entrevista semiestruturada, cujos sujeitos foram quatorze docentes e doze estudantes do referido curso e análise documental do Projeto Político Pedagógico e a técnica da análise de conteúdo para o tratamento dos dados e análise dos mesmos. Os resultados do estudo revelam que o ensino da Questão Social no Curso pesquisado fundamenta-se no materialismo histórico e dialético. Entretanto a apreensão do paradigma se dá de forma fragilizada, o que repercute na heterogeneidade de concepções e na reprodução mecânica do conceito. As estratégias de ensino da Questão Social variam desde abordagens lúdicas, até aulas expositivas, precedidas de leituras. A articulação com as experiências cotidianas dos estudantes foi ressaltada como uma estratégia potente no ensino da Questão Social. Já a articulação do ensino da Questão Social com a experiência como assistente social dos docentes foi apontada com uma estratégia eficaz para apreensão teórico-prática do objeto profissional. Há dificuldades no entendimento da Questão Social como objeto de intervenção profissional durante o estágio supervisionado. Essa dificuldade antecede o ingresso no estágio, visto que, a transversalidade do ensino da prática não é contemplada no ensino da Questão Social nesse curso. Porém, os estudantes demonstram aproximações no entendimento da articulação das competências teórico-metodológicas e técnico-operativas durante o estágio supervisionado. Os supervisores de campo e acadêmicos apresentam divergências quanto à operacionalização do trabalho, o que demanda maior articulação dessa tríade para superar os desafios de articulação teórico-prática. As proposições deste estudo indicam que é preciso aprofundar o entendimento do materialismo histórico e dialético para superar a heterogeneidade de concepções sobre a Questão Social, há necessidade de articular o ensino da Questão Social com a experiência cotidiana dos estudantes e de mediar o ensino da relação teórico-prática com as experiências dos docentes como assistentes sociais, tanto em espaços sócioocupacionais como em projetos de extensão. O aprimoramento do ensino da Questão Social a partir da relação teórico-prática também requer a elaboração de pesquisas que discutam às competências técnico-operativas, problematizem a Questão Social como objeto e resultem em produções teóricas sobre essas temáticas que, efetivamente, subsidiem a formação em Serviço Social.

Palavras- Chave: Ensino em Serviço Social; Questão Social; Formação em Serviço Social; Relação Teoria-Prática.

ABSTRACT

This study discusses the teaching of Social Issues in training in social work, in order to analyze how we are giving the teaching thereof, in relation to the theoretical foundations, methodological strategies and the theory-practice articulation, in order to offer subsidies for the improvement of education in the area. From a methodological point of view, the research is qualitative, elected dialectical and historical materialism as a method that has the following main categories: all, historicity and the contradiction. It employed the case study of a Course of Social Service, linked to a public university in Rio Grande do Sul. Were used for collecting the data, semi-structured interview techniques, whose subjects were fourteen teachers and twelve students that course and document analysis of Project Political. The content analysis technique was used for data processing and analysis. The study results show that the teaching of Social Issues in the Course researched is based on historical and dialectical materialism. However the arrest paradigm occurs in a weakened form, which affects the heterogeneity of concepts and mechanical reproduction of the concept. Teaching strategies of Social Issues range from game approaches, to lectures, preceded by readings. Coordination with the everyday experiences of students was highlighted as a powerful strategy in the teaching of Social Issues. Have the articulation of the social issue with teaching experience as a social worker of teachers was identified with an effective strategy for theoretical and practical grasp of object professional. There are difficulties in understanding of the social issue as the object of professional intervention during the supervised training. This difficulty predates the entry on stage, since the mainstreaming of practice teaching is not included in the teaching of Social Issues in this course. However, students demonstrate approaches in understanding the articulation of theoretical and methodological, technical and operational skills during the supervised training. The field supervisors and academic controversy exists as to the operation of the work, which requires greater coordination of this triad to overcome the challenges of theoretical and practical articulation. The propositions of this study highlight the need to deepen the understanding of the historical and dialectical materialism to overcome the heterogeneity of views on Social Issues, there is need to link the teaching of Social Issues with the everyday experience of students and to mediate the teaching of theoretical relationship -Practice from the experiences of teachers and social workers, both in socio-occupational spaces as extension projects. The improvement of the Social Issues teaching from the theory-practice relationship also requires the development of research to discuss the technical and operational skills, problematize the Social Issues as object and result in academic research on these issues which effectively subsidize training in Social Service.

Key-words: Education in Social Work; Social Issues; Training in Social Work; Relationship Theory-Practice.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
2. O Ensino da Questão Social na formação em Serviço Social.....	27
2.1. Questão Social, Trabalho e Formação em Serviço Social.....	27
2.2. A particularidade do Ensino da Questão Social na formação do Assistente Social.....	46
2.3. As contribuições do materialismo histórico e dialético no ensino da Questão Social.....	60
3. O Ensino da Questão Social na UNIPAMPA: Fundamentos Teóricos em Debate.....	68
3.1. A Universidade Federal do Pampa como lócus do estudo.....	68
3.2. Marxismo: fundamento para a apreensão e o ensino da questão social.....	72
3.3. Heterogeneidade de concepções sobre as determinações da questão social na realidade concreta.....	78
3.4. A questão social como eixo articulador dos componentes curriculares: um desafio para a formação em serviço social.....	89
4. O Ensino da Questão Social na UNIPAMPA: As estratégias metodológicas no ensino da questão social.....	102
4.1. Diversidade de instrumentos e estratégias de ensino da questão social.....	102
4.2. Mediação com as vivências dos estudantes: uma estratégia potente para o ensino da questão social.....	109
4.3. Mediação com as experiências profissionais: uma estratégia potente para o ensino da articulação teórico-prática na compreensão da questão social.....	115
5. O ensino da questão social na UNIPAMPA: a articulação teórico-prática no ensino da questão social.....	125
5.1. Intervenção como sinônimo de encaminhamentos aos direitos sociais.....	125

5.2. Os desafios para compreensão da articulação teórico-prática nas intervenções realizadas durante o estagio supervisionado.....	131
5.3. A articulação da teoria com as vivências dos estudantes no estágio e nos projetos de extensão.....	145
6 CONCLUSÕES.....	152
REFERÊNCIAS.....	161
APÊNDICE A – ROTEIRO NORTEADOR DA ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES.....	167
APÊNDICE B – ROTEIRO NORTEADOR DA ENTREVISTA COM OS DOCENTES.....	169

1 INTRODUÇÃO

A partir da graduação, a partir dos textos e debates de sala de aula, eu comecei a perceber, porque como te disse [...] eu abri os olhos, ao tirar a venda que me encobria [...] antes de entrar, a sociedade para mim estava boa, havia crimes? Havia. Havia pessoas pobres? Havia, mas isso não tinha me afetado ainda, porque não estava acontecendo próximo a mim, então, tinha o pensamento de que as pessoas ficavam pobres porque não queriam trabalhar [...] eu pensava “ele é ladrão porque quer”, mas na verdade é o único jeito que ele encontrou de sustentar a família o que não pensamos muito porque para nós, ladrão é ladrão, o velho pensamento preconceituoso, sem conhecer realmente a realidade o que só fui mudar através da inserção no curso (Estudante A, 2º Semestre).

Optou-se em introduzir esta tese a partir desse depoimento para mostrar como o ensino da Questão Social transforma a apreensão dos estudantes sobre a realidade concreta. A formação em Serviço Social insere os estudantes diante da Questão Social através de leituras de textos, aulas expositivas, exercícios, teatros e letras de músicas, dentre outros instrumentos de ensino, que permitem a problematização do objeto profissional na realidade concreta. Esse processo contribui para os estudantes superar suas concepções, às vezes, fragmentadas sobre a pobreza, a violência, dentre outras demandas sociais que evidenciam os impactos da contradição capital-trabalho. Identifica-se que ao apreender as demandas sociais como expressões da Questão Social os estudantes vão apreendendo a articulação das refrações do objeto profissional com a totalidade concreta determinada pela estrutura econômica da sociedade.

Esta pesquisa buscou desvendar o modo como ocorre o ensino da Questão Social no curso de Serviço Social da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, problematizando os fundamentos teóricos, as estratégias metodológicas e as mediações teórico-práticas no ensino da “matéria” Questão Social. O estudo possui três categorias explicativas da realidade, definidas anteriormente à pesquisa de campo que são: a Questão Social, a formação em Serviço Social e o ensino.

Para o entendimento da Questão Social, recorre-se a Lefebvre (1995). Ele diz que a aparência manifesta a essência, é a essência em forma de existência. As expressões da Questão Social podem ser comparadas à aparência, necessitam ser desvendadas em profundidade através do conhecimento de suas conexões com

outros fenômenos que, simultaneamente, se manifestam e se ocultam. Todos esses fenômenos estão vulneráveis a legalidade social que nos termos de Pontes (1999), são as tendências universais que se impõem a sociedade e são produtos da exploração do trabalho, decorrente dos processos de alienação postos pelo modo de produção capitalista que tem sua raiz na propriedade privada dos meios de produção.

Nesse contexto uma parcela minoritária da sociedade (burguesia) adquire a possibilidade de produzir riqueza através da exploração da maioria (trabalhadores). Assim é produzida a Questão Social como um resultado da exploração do trabalho que gera concomitantemente riqueza para a burguesia e pobreza e rebeldia dos trabalhadores que com o passar dos anos vão adquirindo consciência de classe, se organizando coletivamente e conquistando direitos materializados a partir da inserção de suas demandas na agenda pública.

A compreensão dessa categoria teórico-temática é de suma importância à medida que o estudo visou compreender como a “Questão Social” vem sendo ensinada na UNIPAMPA. Desse modo o conhecimento teórico da categoria “Questão Social” foi útil na análise dos dados coletados a partir do estudo e para a elaboração das categorias empíricas que ofereceram os indicativos de resposta ao problema de pesquisa.

A formação profissional tem a Questão Social como categoria central, pois ela é a base de fundação sócio-histórica do Serviço Social; o ponto articulador das disciplinas que compõem o processo formativo é o eixo história, teoria e método. Conforme Simionato (2004), a abordagem dessa lógica que não separa história, teoria e método é própria da vertente teórica marxista. Conforme a autora os princípios mais importantes das Diretrizes Curriculares são a necessidade do rigoroso trato histórico, teórico e metodológico para possibilitar a compreensão das demandas postas ao trabalho profissional no universo da produção e reprodução social e a adoção da teoria social crítica para apreensão da Questão Social a partir da totalidade historicamente determinada em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade.

Portanto, neste estudo a compreensão da categoria teórico-temática “formação profissional em Serviço Social” está ancorada na proposta básica

elaborada pela Associação Brasileira de Estudos e Pesquisas em Serviço Social - ABEPSS que indica o eixo história, teoria e método como ordenador do currículo e a Questão Social como matéria que perpassa os conteúdos das disciplinas dos núcleos de fundamentação da formação que articulados oferecem subsídios teórico-metodológicos, técnico-operativos e ético-políticos para a operacionalização do trabalho profissional (ABEPSS, 1996).

O ensino consiste em direcionar o processo de aprendizagem e a didática é a disciplina que estuda o processo de ensino, principal atividade docente, ela trata da teoria geral do ensino, investiga os fundamentos, condições e formas de realização do processo de ensino (LIBÂNEO, 1994). “O ensino corresponde a ações, meios e condições para realização da instrução; contém, pois, a instrução” (LIBÂNEO, 1994, pág. 23).

Portanto, nesse estudo a categoria teórico-temática “ensino” corresponde às estratégias metodológicas e aos fundamentos teóricos utilizados pelos docentes do curso de Serviço Social da UNIPAMPA para inserir os estudantes diante de situações que possibilitam a aproximação com a matéria Questão Social.

Para realização do estudo foi realizado o planejamento da pesquisa. Conforme Prates (2003b), planejar a pesquisa é algo imprescindível, pois é o que orienta a ação do pesquisador. Assim, o planejamento da pesquisa tem em vista uma determinada finalidade e para alcançá-la, é preciso à sistematização de várias etapas do estudo.

[...] o planejamento da pesquisa deve estar permeado e fundamentado de valores. Deve ter direção definida. A própria escolha do tema, do método, das estratégias dependem de valores, interesses, apropriações e priorizações, que, sem dúvida, são históricas, contextualizadas e, em parte, condicionadas por este contexto. Algumas vezes, os temas nos escolhemos, mas, se o conteúdo não tem significado para nós, dificilmente nos mobilizamos (PRATES, 2003b, p.125).

Portanto, além da organização das etapas de uma pesquisa, o planejamento inclui escolhas, posicionamentos, crenças e motivações do pesquisador. O tema

escolhido pelo mesmo deve instigá-lo e fazer sentido para ele, já que é preciso envolver-se ao máximo com a temática.

Esta pesquisa se caracterizou como um estudo de caso de cunho qualitativo com lócus na unidade social - UNIPAMPA. O método utilizado na elaboração deste estudo foi o dialético-crítico. Tal vetor teórico encontra sua origem na corrente filosófica materialista, que considera os fatores concretos da prática, na produção de conhecimento. A partir do método dialético-crítico, o entendimento construído acerca do homem e da sociedade considera a base material que os constituem (LEFEBVRE, 1995). Esse método trabalha com a ideia de monismo materialista:

A tese de monismo materialista sustenta que a estrutura econômica, entendida como o conjunto de relações sociais (políticas, ideológicas, culturais, educacionais) que os homens estabelecem na produção e reprodução material de sua existência, é que define, em última instância, o complexo social em suas diferentes dimensões (FRIGOTTO, 1994, p. 84).

O enfoque dialético-crítico entende que o conhecimento parte das condições objetivas e que o pensamento capta as contradições referentes às relações concretas, colocando-se em movimento. Conforme Lefebvre (1995, p.12), “o pensamento se desloca incessantemente do pólo lógico, racional, aquele da forma pura, para o real, a “natureza”, o prático sensível, a práxis ou, numa palavra, o conteúdo”. Esse movimento é impulsionado pela contradição observada na realidade. São categorias centrais do método dialético-crítico a totalidade, a historicidade e a contradição.

A totalidade, mais do que a reunião de todas as partes, significa um todo articulado, conectado, onde a relação entre as partes altera o sentido de cada parte e do todo. A totalidade concreta não é um todo dado, mas em movimento de autocriação permanente, o que implica a historização dos fenômenos que a compõem (PRATES, 2003a, p. 87).

As partes estão articuladas dialeticamente, formando uma totalidade de relações que são sempre contraditórias. A contradição está incluída na totalidade concreta, e o seu acirramento conduz o pensamento ao movimento que busca superar os impasses em um permanente movimento dialético.

A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes (KOSIK, 1976, p. 34).

O conhecimento da totalidade ocorre a partir do aprofundamento do entendimento das articulações dialéticas entre as partes e o todo. É preciso partir do todo para as partes, a fim de retornar para o todo de forma aprimorada.

Este movimento pressupõe a historicidade dos fenômenos sociais, reconhece a processualidade, o movimento e transformação do homem, da realidade e dos fenômenos. Significa que os fenômenos não são estáticos, estão em curso de desenvolvimento e, portanto, só podem ser apreendidos a partir do desvendamento deste movimento, por cortes históricos (PRATES, 2003, p. 95-96).

Esse movimento de pensamento e de ação é embasado no materialismo histórico e no materialismo dialético. O primeiro considera a história a partir de sua materialidade, das leis objetivas, que existem independentemente da consciência; o segundo inclui a contradição na história, e o motor do desenvolvimento da consciência passa a ser a contradição. Então, as contradições, que encontram seus fundamentos no plano objetivo, conduzem o pensamento a apreendê-las e superá-las, em um movimento dialético entre tese, antítese e síntese. Não há produção sem contradição, sem conflito, a começar pela relação do ser social (o homem) com a natureza através do trabalho (LEFEBVRE, 1995).

Ao estudar um objeto singular, utilizando o método dialético-crítico, não se pode analisar o mesmo fora do universo, das leis universais que permitem a apreensão do todo como um processo, um devir, oriundo de um movimento universal que fornece meios genéricos para entender os aspectos singulares. A articulação desses aspectos singulares forma o universal que se expressa nas situações concretas particulares (LEFEBVRE, 1995).

A categoria da contradição, segundo Cury (2000), é a base de uma metodologia dialética e reflete o movimento mais originário do real. A racionalidade

do real está no movimento contraditório dos fenômenos, que são provisórios e superáveis. Portanto, a contradição remete à ideia de movimento, tensionamento, algo que é capaz de criar e destruir, é a luta dos contrários na tentativa de superar conflitos. A contradição permeia as relações dos homens entre si e a dinâmica da sociedade.

O ponto de partida de uma pesquisa é o levantamento de um problema, de uma interrogação. A pesquisa busca responder às necessidades de conhecimento de um problema ou fenômeno específico (MARCONI; LAKATOS, 1999). A realização do estudo foi motivada pela seguinte indagação: **Como vem se dando o ensino da Questão Social no que se refere aos fundamentos teóricos, estratégias metodológicas e articulação teórico-prática no curso de Serviço Social da Universidade Federal do Pampa?**

O problema é uma dificuldade teórica ou prática no conhecimento de algo relevante, para a qual se busca uma solução (MARCONI; LAKATOS, 1999). Segundo Prates (2003b), elaborar o problema é sintetizar o núcleo duro de uma investigação, através de uma pergunta que será desdobrada em questões norteadoras, que são problematizações auxiliares que compõem a questão central e auxiliam a respondê-la.

Para responder ao problema de pesquisa, foram construídas as seguintes **questões norteadoras**: Quais os fundamentos teóricos adotados pelos docentes da Universidade Federal do Pampa para ensinar a Questão Social? Quais as estratégias metodológicas adotadas pelos professores para ensinar a Questão Social durante a formação em Serviço Social? Como ocorre a articulação teórico-prática no ensino da Questão Social durante o estágio supervisionado?

O **objetivo geral** deste estudo foi analisar como vem se dando o ensino da Questão Social no que se refere aos fundamentos teóricos, estratégias metodológicas e articulação teórico-prática, com a finalidade de oferecer subsídios que contribuam com o aprimoramento da formação profissional em Serviço Social. Para atingir esse objetivo geral foram traçados alguns **objetivos específicos**: Identificar quais os fundamentos teóricos adotados pelos docentes da Universidade Federal do Pampa para ensinar a Questão Social; Verificar as estratégias metodológicas adotadas pelos professores para ensinar a Questão Social durante a

formação em Serviço Social; Compreender como ocorre a articulação teórico-prática no ensino da Questão Social durante o estágio supervisionado.

A próxima etapa na definição da metodologia utilizada é o delineamento da pesquisa. Nesse momento foram escolhidos os instrumentos de pesquisa, as técnicas utilizadas e ocorreu a delimitação da amostra. A técnica de pesquisa adotada foi o estudo de caso que se caracteriza por investigar em profundidade uma unidade social. Neste estudo de caso a unidade social pesquisada é a UNIPAMPA.

O estudo de caso orientado pelo método dialético-crítico deve antes da sistematização dos dados, preocupar-se com a compreensão do objeto de estudo no contexto mais amplo, incluindo na sua problematização fatores políticos, econômicos, sociais e culturais que contribuem com o desvendamento do fenômeno e possibilita sua inserção em uma concepção mais geral de mundo (DINIZ, 1999).

Conforme Andrade (2008), o objetivo do estudo de caso é a investigação de uma unidade social em profundidade, caracteriza-se como uma pesquisa empírica que busca apreender, descrever e interpretar os fenômenos em seus contextos. Para o autor, o estudo de caso pede avaliação qualitativa, pois o foco é a análise profunda de uma unidade social e a busca da compreensão contextual do fenômeno. Portanto o presente estudo é de **cunho qualitativo**. Esse tipo de pesquisa se interessa mais em abstrair os aspectos qualitativos da realidade social do que quantificar o objeto de estudo. Conforme Martinelli (1999), a pesquisa qualitativa é voltada aos significados, às interpretações a respeito dos sujeitos pesquisados e de suas histórias, já as informações quantitativas são complementares e fundamentam o conhecimento produzido pela outra.

“A finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, extrapolar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 68). Logo, o foco deste estudo não foi quantificar, fazer mensurações, e sim compreender em profundidade como vem se dando o ensino da Questão Social no processo de formação em Serviço Social na UNIPAMPA.

A abordagem qualitativa, assim como o método dialético-crítico reconhece que não há neutralidade no modo como o pesquisador investiga o seu objeto de

pesquisa. Por isso, as atribuições de valores e os significados construídos por ele também compõem o estudo realizado. Nesta pesquisa foram utilizadas as seguintes técnicas de coleta e tratamento de dados: análise documental, entrevistas semiestruturadas e a análise de conteúdo.

A análise documental é caracterizada pela investigação de um ou vários documentos, não produzidos pelo pesquisador e pré-existentes ao estudo. Esses documentos podem ser políticas, projetos, cartas, normativas, fotos, dentre outros (PRATES, 2009). Neste estudo, foi realizada análise documental do Projeto Político Pedagógico - PPP. O universo dos documentos analisados abrange o PPP em sua integralidade, perpassando a justificativa, os objetivos, o perfil, as competências e habilidades, o perfil docente, as estratégias pedagógicas, o ensino, a pesquisa, a extensão, a avaliação, as normativas de estágio supervisionado e do trabalho de conclusão de curso, a base curricular, as ementas, os programas e as bibliografias, portanto, o universo é idêntico a amostra. “A amostra é uma parcela convenientemente selecionada do universo (população, documentos); é o subconjunto do universo” (MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 32).

Nesta pesquisa, foram realizadas **entrevistas semiestruturadas**, com um roteiro¹ que privilegiou o ponto de vista dos entrevistados acerca do objeto da pesquisa. Optou-se pelo uso de **perguntas abertas**, pois elas viabilizam que os pesquisados possam responder livremente, emitindo suas opiniões, utilizando linguagem própria (MARCONI; LAKATOS, 1999). A entrevista semiestruturada oferece mais liberdade ao entrevistador de acrescentar novas questões ao roteiro se houver necessidade. Esse tipo de entrevista parte de certas interrogativas que podem ser reformuladas com base nas respostas recebidas dos entrevistados (TRIVIÑOS, 1987). Para realização deste estudo foram realizadas três entrevistas como pré-teste. A etapa do pré-teste é importante para que a investigação seja realizada com êxito. Conforme Marconi e Lakatos (1999), através desse procedimento é possível identificar falhas como inconsistência ou complexidade de questões, ambigüidade, ou linguagem inacessível, perguntas supérfluas e verificar se a ordem e a quantidade perguntas estão adequadas. As entrevistas utilizadas como pré-teste foram realizadas no mês de setembro de 2014, com docentes e

¹ Ver apêndice B.

estudantes. Como não foram identificadas falhas nas entrevistas utilizadas como pré-teste, elas foram utilizadas no estudo. Após o pré-teste, realizou-se contato telefônico com os docentes e estudantes, agendando as entrevistas semiestruturadas que ocorreram preferencialmente fora do espaço institucional.

Atualmente o curso de Serviço Social conta com onze docentes da área de Serviço Social que foram entrevistados em sua totalidade, ou seja, o universo dos docentes corresponde à amostragem já que todos eles foram sujeitos do estudo. Também foram entrevistados quatro docentes de outras áreas de conhecimento que ministram componentes curriculares no curso de Serviço Social.

O curso de Serviço Social da UNIPAMPA tem atualmente 163 estudantes matriculados que compõem o universo dos estudantes pesquisados, sendo 44 do oitavo semestre, 36 do sexto semestre, 33 do quarto e 50 do segundo. O critério utilizado para a composição da amostragem foi à semestralidade dos estudantes, foram escolhidos estudantes de diferentes semestres com fins de avaliar o nível de apreensão da Questão Social durante as etapas da formação. Os estudantes sujeitos do estudo foram três estudantes do segundo semestre, três do quarto, três do sexto e três do oitavo.

Portanto, o tipo de **amostra** é a **não probabilística do tipo dirigida ou intencional**. Ao escolher esse tipo de amostra, que não possibilita fazer generalizações, o pesquisador está interessado em conhecer as opiniões e experiências vividas de uma parte da população, nem sempre representativa da mesma, sobre a temática que se propôs a investigar (MARCONI; LAKATOS, 1999).

Segundo Gil (1994), a amostragem não probabilística é aplicada em pesquisas exploratórias ou de caráter qualitativo, que não têm a preocupação com o rigor estatístico. Então, optou-se por esse tipo de amostra, já que é a mais adequada a pesquisas qualitativas que não têm como objetivo generalizar, e sim aprofundar o estudo do tema escolhido a partir dos dados aos quais o pesquisador tem alcance.

Na tentativa de desvendar as contradições do tema estudado, foram realizadas entrevistas e a análise documental com fins de captar elementos empíricos, analisados à luz da teoria. A análise dos dados foi realizada a partir da

técnica de **Análise de Conteúdo**. Essa técnica é compatível com o método dialético e contribui para

[...] o desvelar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes, etc., que à simples vista, não se apresentam com a devida clareza. Por outro lado, o método de análise de conteúdo, em alguns casos, pode servir de auxiliar para instrumento de pesquisa de maior profundidade e complexidade, como, por exemplo, o método dialético. Neste caso, a análise de conteúdo forma parte de uma visão mais ampla e funde-se nas características do enfoque dialético (TRIVIÑOS, 1987, p. 159-160).

Essa técnica permite a análise das comunicações dos sujeitos a partir do conteúdo manifesto de suas mensagens. No presente estudo, a análise de conteúdo foi utilizada, através da leitura das transcrições das entrevistas, da descrição e interpretação dos relatos dos entrevistados, o que propiciou entender a construção de significados elaborados pelos mesmos acerca do ensino da Questão Social na Universidade Federal do Pampa.

Entende-se por fundamentos teóricos as teorias vinculadas ao materialismo histórico e dialético que subsidiam os assistentes sociais em suas leituras de realidade e contribuem com o direcionamento das ações profissionais tanto no âmbito da academia como nos campos de intervenção. Essa pesquisa buscou desvendar como esses fundamentos teóricos são articulados com o ensino do objeto de trabalho do Serviço Social. A Questão Social é hegemonicamente conceituada nos espaços representativos da categoria como resultante da exploração do trabalho pelo capital no modo de produção capitalista, por isso, a importância em abordar a relação da categoria trabalho com o conceito de Questão Social predominantemente assumido pela categoria profissional. Constata-se que para desvendar a Questão Social como fruto da desigualdade produzida no modo de produção capitalista é preciso entender primeiramente o trabalho como categoria ontológica do ser social, como atividade que possibilita aos homens se diferenciar dos outros seres vivos. Compreender o trabalho como atividade através da qual o homem se liberta e se põe em posição ativa diante da natureza é fundamental para compreender os processos de alienação decorrentes da propriedade privada dos meios de produção que permite o controle do processo produtivo por uma classe social e a submissão

do trabalho a produção de mais valia através da exploração da força de trabalho que é a gênese da Questão Social.

A proposta básica da ABEPSS para a formação em Serviço Social indica a Questão Social como eixo articulador das disciplinas que compõem os núcleos de fundamentação da formação. No entanto, existem desafios e possibilidades no ensino da Questão Social como eixo articulador dos currículos. Dentre os desafios estão a precarização do trabalho docente que condiciona a realização de reuniões de trabalho com fins pedagógicos, a heterogeneidade na apreensão da Questão Social entre os docentes e a dificuldade de ministrar o ensino da prática de modo transversal. Já dentre as possibilidades destaca-se a organização coletiva tanto em nível nacional como no interior das universidades com a finalidade de lutar por melhores condições de trabalho e garantir a qualidade do ensino através da conquista de tempo para reuniões pedagógicas em que sejam avaliadas, por exemplo, a carga de leitura que está sendo repassada para os estudantes, para problematizar se o excessivo número de textos está gerando aprendizagem em profundidade, ou alienação e sofrimento, processo que nos termos de Freire e Shor (1986), são entraves para o processo de ensino e afastam os estudantes do exercício do protagonismo no processo de aprendizagem que quando ocorre dessa forma reproduz a lógica na qual o estudante centra mais na nota e na busca do diploma como um meio para inserção no mercado de trabalho. A produção de pesquisas, artigos e livros que abordem a articulação das competências profissionais durante o trabalho profissional também se constitui como uma possibilidade para qualificar o ensino da Questão Social no que concerne a relação teórico-prática.

É relevante problematizar que o Serviço Social, por ser uma profissão com um direcionamento político claramente vinculado a um projeto societário contracorrente requer um processo de formação no qual o ensino fomente o espírito crítico nos estudantes, eles precisam ser instigados a falar, a discordar, enfim os estudantes precisam ser sujeitos do processo de ensino, pois isso é um exercício que contribuirá com o desenvolvimento de atitudes necessárias ao exercício profissional. É muito comum aos assistentes sociais que atuam em convergência com o projeto ético político ter que se posicionar em seus campos de trabalho buscando convencer seus colegas, por exemplo, de que os usuários podem

participar de reuniões de planejamento do processo de trabalho da instituição, de que isso não vai “bagunçar a reunião porque eles não sabem nada”, mas sim favorecer a parceria entre profissionais e usuários na luta pela ampliação dos recursos disponibilizados para a política operacionalizada na instituição. O desenvolvimento dessas atitudes deve perpassar o processo de ensino da Questão Social e podem ser realizadas através de atividades simples como o planejamento dos planos de ensino com a participação coletiva dos alunos e dos professores otimizando leituras, articulando atividades conjuntas, afinando o entendimento em relação a temas chaves para a categoria profissional como trabalho, Questão Social, cidadania, dentre outros. No entanto, esse processo requer tempo e disposição dos atores envolvidos o que geralmente é dificultado pelo fato de muitos professores se dedicarem a atividades burocráticas e de gestão e, também, porque os estudantes vivem atribulados com atividades relacionadas a bolsas, disciplinas, dentre outras. Portanto, a precarização do trabalho expresso em múltiplas tarefas, às vezes, desconectadas, é um dos principais fatores que condicionam o desenvolvimento de estratégias metodológicas coordenadas de ensino da Questão Social.

Atualmente, a Questão Social como objeto de trabalho dos assistentes sociais é legitimada em todos os documentos que regem o exercício profissional. A lei nº 8662/93 de regulamentação da profissão, as diretrizes curriculares de 1996, assim como o Código de Ética de 1993, apontam a Questão Social e suas manifestações como a matéria sobre a qual incide a ação profissional. O processo que conduziu a categoria profissional a legitimar a Questão Social e suas expressões como objeto de trabalho ocorreu na esteira de movimentos mais amplos da sociedade brasileira, no período da redemocratização que culminou com a elaboração da Constituição Federal Brasileira de 1988. Para os assistentes sociais, as discussões delinearam uma redefinição na direção social da profissão que iniciou com a Reforma Curricular de 1982, em que se consolidou a aliança do Serviço Social com a classe trabalhadora, tendência que se confirmou no Código de Ética de 1996 e, posteriormente, foi reafirmada no Código de 1993 e na Reforma Curricular de 1996 (ABEPSS, 1996).

As diretrizes curriculares de 1996 tomam a Questão Social como elemento estruturador da formação profissional em Serviço Social. Os núcleos de fundamentos teórico-metodológicos da vida social, fundamentos da formação sócio-

histórica da sociedade brasileira e fundamentos do trabalho profissional, se articulam com a finalidade de subsidiar os estudantes através das competências teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa para apreensão das particularidades da Questão Social durante a intervenção profissional (ABEPSS, 1996).

No entanto, durante a pesquisa de mestrado², foi constatado que os assistentes sociais pesquisados faziam uso da dimensão teórico-metodológica de modo frágil e inconsistente. Isso ficou evidente na heterogeneidade de concepções acerca da Questão Social, na dificuldade de compreendê-la a partir de sua gênese comum (conflito capital-trabalho) e de sua dimensão contraditória (desigualdade-resistência) e no entendimento reducionista economicista da Questão Social, já que esta foi reduzida à pobreza, impossibilitando a apreensão do objeto profissional em sua totalidade.

Através desse estudo, foi possível verificar que os profissionais pesquisados recorriam às técnicas de intervenção de modo fragmentado da teoria e se apropriavam do objeto institucional como se ele fosse o próprio objeto profissional. Além disso, reduziam o instrumental de trabalho aos instrumentos utilizados em suas intervenções.

Identificou-se que as fragilidades teóricas na apreensão da Questão Social repercutiam na qualidade dos processos interventivos e constatou-se que essas fragilidades poderiam estar relacionadas aos referenciais teóricos utilizados e ao modo como as discussões teóricas são estabelecidas no espaço de formação profissional. Quando os conteúdos abordados divergem da proposta básica da ABEPSS, é gerado um descompasso entre a prática docente e o projeto de formação, que não fragmenta história, teoria e método.

Outro estudo realizado em 2006³ identificou desafios no processo de implantação das diretrizes curriculares propostas pela ABEPSS. Dentre os obstáculos, destaca-se a heterogeneidade no que se refere ao ensino da Questão Social. Tal diversidade evidencia-se na diversidade posicionamentos dos docentes

² FERREIRA, José Wesley. Questão Social: apreensão e intervenção no trabalho dos assistentes sociais. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2008.

³ Pesquisa realizada pela ABEPSS em 2006, sobre a implementação das diretrizes curriculares pelas Unidades Formadoras de assistentes sociais, após dez anos de sua elaboração pelo conjunto da categoria profissional em 1996.

quanto a matéria “Questão Social”, na dificuldade em apreender a Questão Social como decorrente da exploração do trabalho no modo de produção capitalista e na utilização de autores com posições divergentes da recomendada pela ABEPSS para conceituar a Questão Social. Portanto, esse processo desencadeado na formação favorece a fragilidade teórica dos assistentes sociais para a compreensão da Questão Social.

Em relação ao ensino da prática, a pesquisa supracitada evidenciou que ele está atrelado predominantemente a disciplina de estágio e as disciplinas que compõem o núcleo de fundamentação do trabalho profissional. Esse processo aliado à heterogeneidade no ensino da Questão Social favorece a dicotomização das competências teórico-metodológicas e técnico-operativas o que gera sérias divergências entre a formação profissional e a concepção teórica que, a priori, deve subsidiá-la que tem com uma de suas leis a unidade entre teoria e prática.

Segundo Faermann (2014), as diretrizes para o curso de Serviço Social não inovaram nas propostas concernentes ao ensino da prática, principalmente no que se refere às técnicas e instrumentos de trabalho, pois as diretrizes apenas indicam a necessidade de subsidiar os estudantes em relação ao uso de técnicas e instrumentos para atender as demandas do mercado e dos usuários, mas não explicitam detalhadamente como articular o ensino da competência técnico-operativa com as competências teórico-metodológica e ético-política.

Constata-se que a fragilidade teórica na apreensão da Questão Social e a escassez de produção sobre a operacionalização de técnicas e instrumentos de trabalho com fins de intervir nas múltiplas determinações da contradição capital-trabalho estão intimamente articuladas. Esse nexos causal entre fragilidade teórica e as dificuldades no manejo de técnicas e instrumentos fica evidente no fato de que o ensino da prática, por exemplo, é mais problematizado no estágio. Até o momento do estágio predominam discussões que possibilitam a apreensão conceitual da Questão Social sem oferecer muitas “pistas” que iluminam o entendimento de como ela se constitui como objeto de intervenção profissional. Isso demonstra que existe uma lacuna entre a concepção teórica da Questão Social e o seu entendimento como objeto que será transformado a partir da ação teleológica mediada pelo uso de

instrumentos e técnicas⁴. Portanto, durante a graduação é preciso aprofundar a compreensão teórica do objeto profissional problematizando situações em que assistentes sociais se deparam com expressões da Questão Social e lançam mão de instrumentos e técnicas para intervir na realidade.

As diretrizes preconizam que o ensino da prática seja transversal, perpassando todas as disciplinas dos currículos. Em contrapartida essa recomendação da ABEPSS encontra obstáculos na própria produção teórica do Serviço Social que desde o movimento de reconceituação tem se centrado mais nas competências teórico-metodológicas e ético-políticas. Segundo Faermann (2014), diversos autores⁵ reconhecem os avanços referentes à produção teórica calcada na tradição marxista desde os anos 1980, mas advertem para a necessidade de investimento em pesquisas e produções para subsidiar o entendimento das competências técnico-operativas da profissão. É importante ressaltar que essas produções não devem tratar a competência técnico-operativa de modo dissociado da teoria e da intencionalidade profissional, portanto, é preciso aprofundar o entendimento do manejo de instrumentos e técnicas de modo articulado com os fundamentos teóricos que orientam a leitura de realidade e a direção social assumida pela categoria.

O movimento de reconceituação foi pautado em discussões teóricas que explicavam como os fatores econômicos, políticos e culturais impactam na profissão. Portanto, o movimento centrou-se nos aspectos exógenos ao Serviço Social e nesse processo as discussões privilegiaram as competências teórico-metodológicas e ético-políticas em detrimento da problematização de técnicas e instrumentos de trabalho. A carência de problematização das competências técnico-operativas desafia os docentes no processo de ensino da Questão Social, pois não basta identificar a Questão Social na realidade porque aos assistentes sociais é demandada a intervenção.

O curso de Serviço Social da Universidade Federal do Pampa tem como base curricular a proposta de Diretrizes Curriculares proposta pela ABEPSS em razão disso toma à Questão Social como eixo central da formação profissional. Ele é o

⁵ Guerra (2011-2012), Santos (2006, 2011, 2012), Sarmiento (2010-2012), Mito e Lima (2009), Baptista (2009), Battini (2009), Silva (2009), Prates (2003-2009), e Vasconcelos (2012).

primeiro curso instalado em uma Instituição Federal de Ensino Superior Público no Rio Grande do sul.

Daí a relevância social desse estudo que problematizou o ensino da Questão Social no processo de formação em Serviço Social na UNIPAMPA⁶. Identifica-se que os resultados dessa pesquisa que analisou como vem se dando o ensino da Questão Social na UNIPAMPA, subsidiarão ações potentes no sentido de aprimoramento da formação profissional nesta e em outras Universidades, fortalecendo sua materialização em convergência com a proposta básica da ABEPSS. Ou seja, o estudo é importante para a sociedade porque contribui com a melhoria da formação dos assistentes sociais que atendem a população nos mais variados espaços sócioocupacionais.

Para a categoria profissional o estudo é importante à medida que seus resultados favorecem o alinhamento da formação profissional com os pressupostos e princípios recomendados pela ABEPSS e conseqüentemente com a direção social hegemônica do projeto profissional construído pela categoria na década de 1990.

Durante a experiência profissional e docente do pesquisador⁷, foi possível observar que a maioria dos professores estava submetida a uma sobrecarga de atividades acadêmicas e que isso repercutia na dificuldade de articular os conteúdos das disciplinas em consonância com os núcleos de fundamentação da formação, resultado em uma heterogeneidade de concepções teóricas acerca da Questão Social e em uma fragmentação dos conteúdos e disciplinas, o que não favorecia a discussão e execução do currículo numa perspectiva de totalidade, como preconiza a proposta básica para o projeto de formação em Serviço Social da ABEPSS

Na experiência durante a residência multiprofissional em saúde da família e comunidade ocorreram situações desafiadoras quando a possibilidade de mediar a teoria e a prática. Foram vivenciadas algumas contradições postas ao exercício profissional dos assistentes sociais, que incluem desde a falta de clareza a respeito

⁶ Esta pesquisa foi realizada como projeto piloto. Posteriormente ela será desenvolvida em outras Universidades.

⁷ Trabalhou como docente na Faculdade do Sul da Bahia de Fevereiro a agosto de 2008, na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul de março de 2011 a janeiro de 2013 e na Universidade Federal do Pampa desde janeiro de 2013. Também foi residente em saúde da família e comunidade no Programa de Residência Multidisciplinar do Grupo Hospitalar Conceição de fevereiro de 2009 a janeiro de 2011.

do objeto de intervenção do Serviço Social até a dissociação entre os princípios do projeto profissional e as demandas apresentadas a esses trabalhadores pelo mercado de trabalho.

Constatou-se que o assistente social é visto pela equipe como o profissional que sabe encaminhar, ou seja, na maioria das situações em que os outros profissionais marcam atendimentos de usuários com o assistente social é com o intuito de que haja encaminhamento para acesso a medicação, para aposentadoria, para atendimento de fisioterapia, dentre outros. Identifica-se que o encaminhamento faz parte do trabalho do assistente social, mas a intervenção não pode ficar restrita a esse procedimento. Entre outras atribuições dadas ao assistente social destaca-se a marcação de transporte social, a solicitação de camas hospitalares, a entrega de fraldas e vales transporte. Nos atendimentos com a equipe multidisciplinar durante a residência, não foi raro situações em que profissionais de outras áreas sugeriram ao assistente social que se responsabilizasse por conseguir creches a crianças ou pela inclusão de usuários no Programa Bolsa Família - PBF, reduzindo a intervenção profissional a esses procedimentos. Quando isso ocorria era quase inútil explicar que o trabalho do Serviço Social não se resume a tais ações e que podemos fazer outros tipos de intervenções, pois, predominantemente, os profissionais não estavam interessados em saber e pensavam que as atribuições do assistente social estavam dadas. Mesmo assim identificou-se que é possível mostrar através da ação profissional que o Serviço Social pode fazer mais, que temos conhecimento para intervir em diversas situações que expressam a Questão Social, no intuito de fortalecer a autonomia dos usuários para que eles rompam com os processos de alienação e assujeitamento em suas vidas. Ou seja, ao solicitar uma cama hospitalar ou o transporte social os profissionais podem se vincular aos usuários e a partir disso intervir em outras situações que são resultados da Questão Social em suas vidas. Por isso, durante a residência reforçou-se o entendimento de que é preciso re-elaborar a demanda, utilizando essas situações para propiciarmos reflexões críticas acerca da realidade social, a fim de que os usuários possam se tornar mais autônomos na condução de suas vidas.

. Atualmente, o proponente deste projeto é docente do curso de Serviço Social da UNIPAMPA que está em processo de reformulação do Projeto Político Pedagógico, mas as discussões estão ocorrendo lentamente, visto que apesar de

ser uma universidade pública, os docentes acumulam uma série de atividades, o que dificulta a discussão em torno de aspectos pedagógicos da formação. Nas reuniões de equipe predominam discussões de cunho administrativo e logístico. Portanto, o presente estudo também é relevante para a instituição na qual ele foi realizado, porque tanto seus resultados, como seu processo de construção contribuíram com subsídios para a reformulação do atual Projeto Político Pedagógico.

O estudo justificou-se por ser relevante para a sociedade, para a categoria profissional e para a instituição em que será realizado. Para a sociedade é importante contar com um curso de graduação público e de qualidade; para a categoria é interessante que as Universidades problematizem e busquem alternativas concretas de padronizar a formação que é generalista, e, por isso, independentemente das peculiaridades regionais e de posicionamentos teóricos e políticos de profissionais e universidades isoladas, devem ser graduados assistentes sociais com posicionamentos políticos e concepções teóricas convergentes com a direção social assumida hegemonicamente pela categoria. Já para a UNIPAMPA, o estudo é importante à medida que sua elaboração e seus resultados favorecem a melhoria do ensino da Questão Social e trazem subsídios para a reformulação do Projeto Político Pedagógico.

Enfim, alguns pontos que até agora foram destacados são discutidos neste estudo, que é composto por seis capítulos. O primeiro apresenta a contextualização do estudo e as questões introdutórias, o segundo trata da relação do trabalho com a questão social, da centralidade da questão social na formação em serviço social e da educação a partir do materialismo histórico e dialético. O terceiro aborda os fundamentos teóricos utilizados pelos docentes da UNIPAMPA para apreender e ensinar a questão social, o quarto discorre sobre as estratégias e instrumentos utilizados pelos docentes no processo de ensino do objeto profissional e o quinto aborda o ensino da questão social a partir da relação teórico-prática. Para finalizar, no sexto capítulo, é apresentada a tese e algumas proposições para superar os desafios ao ensino da questão social na formação em serviço social.

2 O ENSINO DA QUESTÃO SOCIAL NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

O presente capítulo versa sobre a Questão Social, a formação em Serviço Social e aborda a educação na perspectiva marxista. A Questão Social é decorrente da alienação do trabalho no modo de produção capitalista que produz contradição na relação capital-trabalho, desigualdades e resistências. A formação em Serviço Social, conforme as diretrizes da ABEPSS têm a Questão Social como eixo articulador central, por isso, sua problematização deve perpassar todos os componentes curriculares com fins de garantir uma formação generalista que possibilite a apreensão do objeto profissional em suas dimensões universal, singular e particular. O ensino da Questão Social deve ser orientado pelo materialismo histórico e dialético que subsidia a crítica aos processos sociais que contribuem para que a educação seja utilizada como instrumento para reproduzir a ideologia dominante. Tal concepção teórica concebe que os processos educativos revolucionários são aqueles que favoreçam os processos de contra-internalização dessa ideologia, contribuindo com a transformação social.

2.1 Questão Social, trabalho e formação em Serviço Social

O trabalho e a Questão Social são eixos articuladores que perpassam os núcleos de fundamentação da formação profissional em Serviço Social. Estes são desdobrados em disciplinas que, articuladas, devem proporcionar o desenvolvimento das competências teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas, indispensáveis para um fazer profissional qualificado e comprometido com a direção social assumida hegemonicamente pelo Serviço Social (ABEPSS, 1996).

Nas diretrizes curriculares o trabalho é compreendido a partir do vetor teórico marxiano que o concebe como atividade vital oriunda do dispêndio de energia física e mental, que visa à produção de bens e serviços, contribuindo para a reprodução da vida humana e societal. É um processo no qual participam o homem e o meio físico, em que o ser social controla e regula seu intercâmbio com a natureza,

atuando sobre ela, transformando-a e modificando a si próprio (MARX; ENGELS, 1989).

O homem movimenta as forças naturais de seu corpo com o intuito de apoderar-se dos recursos da natureza, criando produtos úteis à humanidade. Além de provocar transformações sobre a natureza externa, o ser social modifica a sua própria natureza, descobrindo e desenvolvendo o seu potencial humano. Portanto, o trabalho é a relação dos homens com a natureza e entre si, na produção das condições necessárias a sua existência (MARX; ENGELS, 1989).

Sob a perspectiva marxiana, o homem objetiva-se através da produção e reprodução da vida material e humana, algo que se efetiva pelo trabalho. É através dessa atividade que o indivíduo se torna um ser social, diferenciando-se dos demais seres não humanos. Portanto, o trabalho é ontológico por ser fundante do ser social.

Através do trabalho, o homem constrói sua autodeterminação, dando origem à sociabilidade, à consciência, à universalidade e à liberdade dos seres humanos em face aos outros seres da natureza. Dessa forma, o trabalho socializa o homem e possibilita que este desenvolva outras habilidades como a linguagem, visto que essa atividade não é uma ação isolada, e sim social, produzida nas relações humanas (MARX; ENGELS, 1989).

No movimento relacional entre a natureza e o homem, este se humaniza e se constrói como ser genérico social. O trabalho permite ao homem o domínio sobre a natureza, pois, além de modificá-la através da atividade direcionada a um fim, o homem transforma os objetos nela existentes em outros produtos com utilidade social (MARX; ENGELS, 1989). Através do trabalho, o homem não transforma apenas os recursos naturais do meio físico, mas as suas potencialidades, que fazem parte de sua natureza humana, desenvolvendo a sua sociabilização e a sua humanização, que, também, são de extrema utilidade social, já que permitem a vida em sociedade.

Nesse processo, em que há transformação tanto dos homens como da natureza, o trabalho é considerado um elemento desencadeador de modificações objetivas e subjetivas. Ele determina a autoconsciência e a autodeterminação, denota a capacidade racional libertadora do homem em tomar decisões, superar

limites, concretizando suas escolhas nos produtos de seu trabalho (MARX; ENGELS, 1989).

O trabalho produz objetos que não estão dados na natureza, mas são frutos da ação humana que utiliza propriedades do meio físico, como ocorreu no momento histórico em que o homem descobriu o fogo através do intercâmbio com propriedades que estavam presentes na natureza. Ao modificar o meio físico, utilizando seus recursos para produzir fogo, o homem também se modificou, pois pôde cozinhar seus alimentos e concretizar uma série de outras finalidades, por exemplo, espantar animais predadores (BARROCO, 2001). Nessas transformações, são produzidos valores que não existem nos objetos em si, pois as propriedades da natureza que possibilitaram a produção do fogo não tinham o mesmo valor antes de transformadas em fogo através da atividade humana. O homem, além de objetos, produz relações, se autoproduz e cria novas formas de sociabilidade.

Quando o homem cria um produto através do trabalho, ele se reconhece no produto, pois este é previamente imaginado em sua mente antes de ser transformado. Por isso, o trabalho é uma atividade direcionada, através da qual o homem objetiva a sua intencionalidade e cria objetos com valores de uso para satisfazer as suas necessidades e as dos demais:

[...] o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo de trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar a sua vontade (MARX; ENGELS, 1989, p. 202).

Dessa forma, a projeção antecipada é o diferencial do trabalho humano, que é uma ação pela qual o homem se autoconstitui e se torna livre para colocar a natureza à sua disposição. Enfim, o trabalho que o ser humano produz é teleológico, já que sua ação é feita com consciência e possui uma finalidade.

Todo trabalho é, de um lado, dispêndio de força humana de trabalho, no sentido fisiológico, e, nessa qualidade de trabalho humano igual ou abstrato,

cria o valor das mercadorias. Todo trabalho, por outro lado, é dispêndio de força humana de trabalho, sob forma especial, para um determinado fim, e, nessa qualidade de trabalho útil e concreto, produz valores de uso (MARX; ENGELS, 1989, p. 54).

O trabalho possui duplo sentido, podendo ser concreto (work) e abstrato (labour). Na dimensão concreta, o trabalho é genérico-social, já que é uma atividade que produz valores de uso, capaz de satisfazer às necessidades humanas. A dimensão abstrata do trabalho está voltada para a realização das atividades alienadas, esvaziadas de significado humano e social (MARX; ENGELS, 1989).

O trabalho produz coisas reconhecidamente úteis e necessárias, transforma o homem em ser social, proporcionando o seu autodesenvolvimento. Contudo, no modo de produção capitalista, o trabalho humano é reduzido à produção de mercadorias e à valorização do capital, adquirindo, portanto, um caráter ambivalente

Na sociedade capitalista, a posse privada dos meios de produção impossibilita que o trabalho se materialize como uma atividade emancipadora, e os trabalhadores ficam alienados do objeto que eles mesmos criam, da relação, da atividade consigo mesmo e com os outros. A partir do instante em que o trabalhador é afastado dos meios de produção e, conseqüentemente, do planejamento e do resultado de seu trabalho, essa cisão provoca uma relação de estranhamento que não permite que a riqueza produzida socialmente seja apropriada pelos seus produtores. O próprio indivíduo transforma-se em objeto, e os objetos passam a valer como coisas (MARX, 2004).

Segundo Marx (2004), são vários os níveis de alienação que ocorrem durante os processos de trabalho, a do trabalhador em relação a si mesmo, com o produto do seu trabalho, assim como, em relação com os demais trabalhadores. A alienação do trabalhador, em relação ao produto, ocorre quando ele não tem alcance ao que ele mesmo produz e não se identifica no que faz. A alienação do trabalhador, em relação ao processo de produção, acontece quando o trabalhador não determina o que e como fazer; já a do trabalhador, em relação a si próprio, ocorre quando o trabalho se torna algo penoso, não possibilitando a realização pessoal; a alienação do trabalhador com os demais trabalhadores ocorre quando os vínculos de cooperação e solidariedade são substituídos pela competitividade.

Marx (2004) afirma que quanto mais o trabalhador produz, menos ele vale, pois há uma supervalorização do mundo das coisas e uma depreciação do mundo dos homens, estabelecendo-se uma relação reificada/coisificada entre os seres sociais, já que o vínculo social entre os homens se transforma em uma relação social entre as coisas. O trabalho produz mercadorias e faz do trabalhador uma mercadoria, o objeto que ele cria lhe aparece como um poder estranho, pois o produto adquire vida autônoma do produtor. O autor, assim, define o processo de alienação:

[...] o trabalhador se relaciona com o produto do seu trabalho como a um objeto estranho. Com base nesse pressuposto, é claro que quanto mais o trabalhador se esgota a si mesmo, mais poderoso se torna o mundo dos objetos, que ele cria diante de si, mais pobre ele fica na sua vida interior, menos pertence a si próprio [...] A alienação do trabalhador no seu produto significa não só que o trabalho se transforma em objeto, assume uma existência externa, mas que existe independentemente, fora dele e a ele estranho, e se torna um poder autônomo em oposição a ele; que a vida que deu ao objeto se torna uma força hostil e antagônica (MARX, 2004, p.112).

Desse modo, o produto do trabalho é materializado no objeto, transformado em uma coisa física que adquire independência em relação ao trabalhador, processo que é denominado como a alienação do trabalho. Na sociedade capitalista, o trabalho aparece como algo estranho ao trabalhador, pois o produto do seu trabalho é algo que não lhe pertence e é apropriado pelos capitalistas que são os proprietários dos meios de produção e controlam o sistema produtivo.

O trabalho alienado possui várias implicações, aliena a natureza do homem e aliena o homem de si mesmo, de sua posição ativa, de sua atividade vital, de seu próprio corpo e de sua vida espiritual. Devido à alienação do trabalho, o ser humano aliena-se do seu produto de trabalho e de outros seres humanos. Ou seja, o homem está alienado da sua vida genérica e de outros homens que também estão alienados da vida humana, ocorrendo o predomínio da concorrência sobre a cooperação, do individual sobre o coletivo (MARX, 2004).

No capitalismo, a liberdade de escolha dos trabalhadores é restrita, pois eles ficam impossibilitados de pensar no seu processo de trabalho, assim como de apropriar-se dos frutos do mesmo. O trabalho é a condição de subsistência dos

trabalhadores e, nessa ótica, os mesmos trabalham para sobreviver e sobrevivem para trabalhar. Esse processo ocorre porque o capitalista paga ao trabalhador um salário que equivale ao montante necessário para sua subsistência, isto é, o capitalista paga o necessário para reproduzir a classe trabalhadora, o salário é um custo necessário para a manutenção da força de trabalho. Ao receberem uma remuneração que lhes confere somente o necessário à subsistência, os trabalhadores deixam de viver como seres humanos livres, vivendo somente para o trabalho. As condições impostas pela sociedade capitalista à classe trabalhadora fazem com que a mesma se reproduza de geração para geração, mantendo as condições para produção e reprodução da ordem social capitalista.

Nos dois sentidos, portanto, o trabalhador torna-se servo do objeto; em primeiro lugar, pelo fato de receber um objeto de trabalho, isto é, de receber trabalho; em seguida, pelo fato de receber meios de subsistência. Desse modo, o objeto capacita-o para existir, primeiramente como trabalhador, em seguida, como sujeito físico. A culminação de tal servidão é que ele só pode manter-se enquanto sujeito físico enquanto trabalhador e só é trabalhador enquanto sujeito físico. (MARX, 2004, p. 160).

Na sociedade capitalista, o trabalho não pertence ao trabalhador e sim ao burguês, que se apropria dos frutos do trabalho. Nesse contexto, o trabalhador é reduzido a mais um elemento componente do processo produtivo. A criação de riqueza se dá pela exploração do trabalhador, o trabalho humano se torna uma mercadoria, ocorrendo um movimento de alienação que tem origem na separação entre os trabalhadores e os produtos por eles realizados, o que é decorrente da posse privada dos meios de produção pelos capitalistas.

A contradição posta no capitalismo é nítida, quanto mais as tecnologias ficam potentes, mais frágeis se tornam as condições de trabalho e de vida dos trabalhadores. Quanto mais eles produzem, maior é a sua pobreza e a sua vulnerabilidade, pois não têm acesso à abundância produzida pelo seu trabalho. Por outro lado, os donos dos meios de produção ficam cada vez mais poderosos, já que não socializam a riqueza produzida socialmente pela classe trabalhadora.

Claro, o trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz a privação para os trabalhadores. Produz palácios, mas casebres para o trabalhador.

Produz beleza, mas deformidade para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores para um trabalho bárbaro e transforma os outros em máquinas. Produz inteligência, mas também produz estupidez e o cretinismo para os trabalhadores (MARX, 2004, p. 161).

Dessa forma, a exploração do trabalho pelo capital produz a desigualdade social, o que origina a Questão Social. Esta se distingue de outras demandas sociais precedentes à ordem burguesa, justamente pelo fato de que na sociedade capitalista, na mesma proporção em que se produz riqueza, se produz o pauperismo da classe trabalhadora (NETTO, 2001). A pressão dos trabalhadores faz o contraponto – as resistências. A classe trabalhadora organizada, pressionando, obriga o Estado a assumir as demandas dessa classe como expressões Questão Social.

Portanto não se pode conceber a Questão Social de modo fragmentado do trabalho, pois a exploração do trabalho no modo de produção capitalista é um fenômeno que antecede e determina o surgimento a Questão Social. Por isso, trabalho e Questão Social são categorias transversais na formação em Serviço Social e perpassam os conteúdos da totalidade das disciplinas, pois a compreensão da Questão Social exige o reconhecimento do trabalho em sua dimensão contraditória, por isso, as categorias trabalho e Questão Social são centrais nas novas diretrizes curriculares. Desse modo, conteúdos como trabalho do assistente social e a pobreza no Brasil, por exemplo, devem ser ensinados de modo articulado com os conceitos universais de Questão Social e de trabalho adotados pela categoria profissional e expressos na proposta do novo currículo.

Os assistentes sociais defrontam-se, cotidianamente, com as mais variadas manifestações da Questão Social, como a violência, a pobreza, o desemprego, a falta de acesso à saúde, à educação, ao trabalho, à habitação, etc. A apreensão de situações singulares como expressões do conflito entre capital e trabalho demarca a particularidade do Serviço Social nos espaços sócio-ocupacionais. Os assistentes sociais buscam o conhecimento de como os processos decorrentes da estrutura econômica da sociedade produzem a Questão Social e como se interpenetram e se manifestam, por exemplo, na vida dos idosos com direitos violados, dos moradores de ruas, das mulheres vítimas de violência, e em outras situações limites que se

apresentam aos assistentes sociais, bem como as manifestações dos sujeitos para enfrentá-las.

A Questão Social emergiu do pauperismo da classe trabalhadora na Europa Ocidental, no período do surgimento da industrialização. As lutas dos trabalhadores obrigaram o Estado a assumir a responsabilidade pela mediação do conflito de classes (NETTO, 2001). A revolta dos trabalhadores deu visibilidade para as suas condições de vida, que eram precárias, e contribuiu para que elas fossem reconhecidas como expressões da Questão Social. Se a população ficasse resignada frente às situações de exclusão impostas pelo sistema, não ocorreria a incorporação do pauperismo da classe trabalhadora na agenda pública. Para Yamamoto (2001), um problema social torna-se efetivamente Questão Social quando é assumido politicamente; as pressões da classe trabalhadora organizada forçam a sociedade a introduzir os dilemas dessa classe na pauta de atuação dos órgãos públicos.

No entanto, essas incorporações intervêm nas expressões da Questão Social, e não na Questão Social propriamente dita. Para intervir sobre a Questão Social, de fato, seria necessário modificar a estrutura econômica da sociedade, modificando a ordem social capitalista. Cabe ressaltar, aqui, a importância das pequenas vitórias do trabalho sobre o capital, e dos momentos históricos em que ocorre o reconhecimento das demandas da classe trabalhadora como demanda pública, pois, no movimento de avanços e recuos, a classe trabalhadora adquire consciência de classe. Para transformar a realidade, as pequenas conquistas não podem ser ignoradas, pois é no processo de luta organizada que a classe trabalhadora reformula suas estratégias de enfrentamento, fortalecendo sua resistência diante da sociedade do capital, amadurecendo politicamente como classe social homogênea. O texto a seguir é ilustrativo:

[...] as revoluções proletárias como as do século dezenove, se criticam constantemente a si próprias, interrompem continuamente seu curso, voltam ao que parecia resolvido para recomeçá-lo outra vez, escarnecem com impiedosa consciência as deficiências, fraquezas e misérias de seus primeiros esforços, parecem derrubar seu adversário apenas para que este possa retirar da terra novas forças e erguer-se novamente, agigantando, diante delas, recuam constantemente ante a magnitude infinita de seus próprios objetivos até que se cria uma situação que torna impossível

qualquer retrocesso e na qual as próprias condições gritam (MARX, 1978, p. 21).

A consciência de classe é adquirida em um processo de lutas concretas em que as manifestações, inicialmente limitadas às situações específicas, expandem-se com base em uma identidade de interesses, até chegar a um patamar em que a classe trabalhadora identifica a existência de anseios comuns a todos os trabalhadores (BOTTMORE, 2001). Nesses movimentos progressivos e regressivos, a classe trabalhadora revê suas estratégias de luta, adquire maturidade política até “criar um instrumento adequado, sob a forma de partido político” (BOTTMORE, 2001, p. 77). Nesse cenário de confronto entre trabalhadores e burgueses, a Questão Social é inserida na agenda estatal como uma questão pública a ser resolvida, pois, caso contrário, a classe hegemônica (burguesia), não aceitaria ceder.

Contudo, a supressão da Questão Social só é possível com a extinção da sociedade capitalista (NETTO, 2001). Sendo assim, quando o Estado incorpora a demanda da classe trabalhadora ocorre uma intervenção no efeito, mas não na origem do problema, pois a exploração do trabalho pelo capital é a raiz da Questão Social e, para transformar essa realidade, é preciso modificar o sistema que a origina.

A Questão Social manifesta a relação dialética entre a estrutura e a ação em que os sujeitos se organizam politicamente, transformando as necessidades sociais em questões, com vistas a incorporá-las na agenda pública. É necessário problematizar sobre as peculiaridades da Questão Social na contemporaneidade, como a fragilização da classe trabalhadora, em um contexto no qual a luta de classes é ocultada pela classe dominante e, por isso, não está em debate (PEREIRA, 2001).

A classe trabalhadora encontra-se estratificada, dividida entre trabalhadores qualificados, inseridos nas relações de trabalho formal e os desqualificados que realizam trabalhos precários. Essa fragmentação da classe trabalhadora (trabalhadores do setor formal-informal, qualificados-desqualificados, estáveis-precários, etc.) impõe dificuldades à organização coletiva. Nesse contexto em que o poder de pressão da classe trabalhadora está vulnerabilizado, o Estado não

incorpora a Questão Social na agenda pública. Dessa forma, ocorre uma despolitização no trato da Questão Social, pois o pauperismo da população trabalhadora deixa de ser visualizado como uma expressão do conflito de classes pela sociedade civil, e as instituições que atuam com o social tratam as expressões da Questão Social desarticuladas de sua origem, ou seja, da relação capital-trabalho.

No entanto, hegemonicamente a categoria profissional dos assistentes sociais reconhece o pauperismo de seus usuários como um desdobramento da desigualdade social oriunda da relação de exploração imposta pela estrutura econômica da sociedade. Sendo assim, tais profissionais devem buscar a politização no enfrentamento das situações que se apresentam durante o desenvolvimento do seu trabalho, contribuindo ou estimulando os usuários, assim como seus colegas, à conscientização⁸ quanto à origem dos processos sociais que culminam na exclusão da população que é alvo dos serviços institucionais.

As abordagens da mídia relacionadas às demandas sociais, como a fome, o desemprego, o trabalho infantil e outras situações que denotam as fraturas postas no cotidiano da sociedade brasileira, jamais enfocam tais situações limites como sendo decorrentes da relação capital-trabalho. Nas instituições em que trabalham os assistentes sociais essa compreensão fragmentada da Questão Social é reproduzida, e, em decorrência disso, as propostas organizacionais se propõem a atuar nos efeitos e não na relação geradora da demanda.

Portanto, como o Serviço Social, também, atua nos espaços institucionais criados para atender de forma particularizada as expressões que emergem da Questão Social, estas expressões se tornam demandas que se constituem no objeto institucional que vão permear a configuração do objeto Questão Social no espaço institucional a partir da relação entre a demanda institucional e a própria Questão Social em si (TURCK, 2008, p. 09).

Na contemporaneidade, as instituições não atuam com a Questão Social, mas sim com situações que são expressões da mesma. As instituições não visualizam

⁸ A conscientização é entendida “como um processo contínuo de compreensão crítica da realidade. Isto é, a partir da realidade existencial que se tem, passa-se a uma percepção ampliada dessa realidade; estabelecem-se relações de causa e efeito e formulam-se juízos e críticas que direcionam a formulação de atitudes para seu enfrentamento (SOUZA, 2004, p.. 89-90).

suas demandas como consequência da relação capital-trabalho e não têm como finalidade a mudança estrutural. Contrariamente, a categoria profissional dos assistentes sociais objetiva à modificação da ordem social estabelecida.

Algumas instituições intervêm na vida de adolescentes, outras na vida dos idosos com direitos violados, há instituições que trabalham com mulheres vítimas de violência. A proposta de intervenção dos assistentes sociais supera os objetivos e a atuação da instituição, pois tem a finalidade de causar impactos na relação capital-trabalho, na Questão Social. Esta, como já foi dito, se constitui como o objeto de trabalho da categoria profissional e se manifesta na vida dessa população, que é alvo dos serviços institucionais.

Sabemos que as sequelas da Questão Social permeiam a vida das classes subalternas destituídas de poder, trabalho, e informação. Sabemos também que em nossa prática cotidiana a relação com o real é uma relação com a singularidade expressa nas diferentes situações com que trabalhamos. E, aí se colocam nossos limites e nossas possibilidades. Limites de várias ordens, mas, sobretudo limites de ordem estrutural (YAZBEK, 2001, p. 39).

Desse modo, os assistentes sociais colocam sua força de trabalho em ação com a intenção de contribuir para a transformação de diversas situações singulares que se expressam de formas distintas. No entanto, visualizam essas situações dentro de uma totalidade em que as relações de produção determinam as relações sociais. A relação capital-trabalho é manifestada nessas situações singulares, que são expressões da Questão Social. O objeto de trabalho dos assistentes sociais não se resume a essas situações fragmentadas, pois abrange a totalidade historicamente determinada pelo modo de produção capitalista.

Os processos sociais que geram situações singulares que manifestam a Questão Social tem origem nas decisões da burguesia, mas seus reflexos se materializam nas condições de vida dos trabalhadores. Ou seja, quando um capitalista decide investir em capital constante, reduzindo o número de trabalhadores em sua indústria, essa decisão ocorre no centro da vida social, sendo desencadeada pela classe que domina o modo de produção, mas seus reflexos são visíveis na periferia da vida social, no cotidiano da classe trabalhadora. Os trabalhadores perdem seu único meio de subsistência, que é a venda de sua força

de trabalho, pois não encontra lugar no mercado formal de trabalho. A classe trabalhadora é, majoritariamente, a população alvo dos assistentes sociais, que devem visualizar e direcionar a intervenção aos processos desencadeados no centro da vida social e não exclusivamente na periferia onde são manifestados os efeitos da Questão Social, mas não são encontradas suas causas. Tanto o centro da vida social como a periferia contêm expressões da realidade em movimento. Por isso, é importante que os assistentes sociais façam mediações não só na perspectiva da gênese, onde a Questão Social é produzida, mas também onde ela se expressa como refração.

O agravamento da Questão Social decorrente da reestruturação produtiva tem gerado um expressivo aumento na procura dos serviços sociais públicos, que estão sendo reduzidos pelas políticas neoliberais. Isso gera um cenário de total abandono da classe trabalhadora, que, além de sofrer com a falta de emprego formal, deixa de ter a proteção social por intermédio das políticas públicas universais, ocorrendo o exacerbamento da Questão Social e a ampliação de suas expressões (IAMAMOTO, 2001).

Comparando ao início do processo de desenvolvimento e consolidação do capitalismo, a Questão Social adquire novas e múltiplas formas de expressão na contemporaneidade. No entanto, a sua base produtora permanece sendo as relações estabelecidas entre os proprietários e não proprietários dos meios de produção.

Mesmo existindo novas manifestações da Questão Social, não pode ser afirmado que há uma nova Questão Social. Para Pastorini (2004), falar de uma velha em oposição a uma nova Questão Social não ajuda na compreensão da Questão Social na atualidade. Embora esse fenômeno se expresse de varias formas, ele não perdeu os traços essenciais e constitutivos de sua origem.

A “Questão Social” contemporânea nas sociedades capitalistas mantém a característica de ser uma expressão concreta das contradições e antagonismos presentes nas relações entre as classes, e entre estas e o Estado. As relações capital-trabalho, no entanto, não são invariáveis, como tampouco o é a forma de organização do capital e do trabalho: por isso, concordamos com a ideia de que existem novidades nas manifestações da “Questão Social”, o que é muito diferente de afirmar que a “Questão Social”

é outra, já que isso pressuporia afirmar que a “Questão Social” anterior foi resolvida e/ou superada (PASTORINI, 2004, p. 14-15).

Logo, existem diferentes versões da Questão Social, ao longo da história do capitalismo, e diferentes formas de dar conta dela, como salienta Pastorini (2004). A autora afirma que essas formas sempre contêm os traços de manutenção da ordem estabelecida que reproduzem os antagonismos e as contradições capitalistas.

A referida autora reforça que a realidade precisa ser apreendida a partir de uma perspectiva de totalidade, que está em movimento. Somente a partir de cortes históricos, é possível entender esse movimento, mas não pensando linearmente no passado e no futuro, no novo e no velho, mas apreender a história a partir de uma relação dialética composta por continuidades e rupturas.

Pastorini (2004) critica a insistência de alguns autores em afirmar a existência de uma nova Questão Social. Isso consiste em buscar o novo, deixando de lado as características que acompanharam a sociedade capitalista desde o seu surgimento, não explicando o porquê dessa permanência. Concorda-se com a autora que a Questão Social não é algo novo e que a discussão sobre esse fenômeno e sobre suas novas expressões é de suma relevância para compreensão das respostas engendradas na realidade para fazer frente as suas manifestações.

Em decorrência da reestruturação capitalista ocorreram mudanças nas formas de gestão do processo de trabalho e da Questão Social. Tais mudanças repercutiram em uma maior complexificação da classe trabalhadora que se tornou heterogênea. Isso levou alguns teóricos referir que a classe trabalhadora deixou de existir. Essas teses negam a centralidade do trabalho e conseqüentemente o papel de agente transformador do modo de produção capitalista da classe trabalhadora. Logo, tais teses negam às possibilidades de resistência inerentes as expressões da Questão Social e alinham-se as perspectivas que defendem a existência de uma “nova Questão Social”. O Serviço Social, hegemonicamente, não converge com essas teses, pois para a categoria profissional dos assistentes sociais a contradição representada pela tomada de posição política da classe trabalhadora que é parte constitutiva da Questão Social, não deixou de existir, apesar do enfraquecimento do poder político-organizativo dos trabalhadores.

A denominação “classe que vive do trabalho”⁹, foi cunhada por Antunes (2005) para demonstrar a complexidade e a validade contemporânea do conceito marxiano de classe trabalhadora. Sendo assim, a elaboração do conceito de “classe que vive do trabalho” visa fazer frente às formulações teóricas que convergem com o fim da classe trabalhadora, demonstrando as configurações atuais de tal classe e a importância do trabalho para a funcionalidade do metabolismo social do capital, assim como para a superação das formas de sociabilidade alienadas pelo modo de produção capitalista centrado no trabalho abstrato¹⁰ e na produção de valor de troca.

Atualmente a classe trabalhadora engloba a totalidade dos sujeitos que vendem sua força de trabalho. O núcleo central da classe trabalhadora continua sendo os trabalhadores produtivos¹¹ que participam diretamente do processo de valorização do capital por intermédio da produção de mais valia, ou seja, o proletariado industrial continua tendo centralidade no interior da classe trabalhadora. As ações laborativas do proletariado industrial moderno, no entanto, não se restringem ao trabalho manual direto, elas englobam atividades que são produtivas, mas não estritamente manuais, pois requerem maior interação com a subjetividade e com a inteligência do trabalhador.

A classe que vive do trabalho abarca também os trabalhadores improdutivos do setor de serviços, que desempenham suas funções laborais em organizações públicas e privadas. Esses trabalhadores improdutivos não produzem diretamente mais valia. Entretanto, os trabalhadores do ramo de serviços, são indispensáveis ao processo de realização da mercadoria sem o qual o capital não consegue integralizar seu ciclo, que inicia na produção e precisa passar pela esfera da circulação.

Conforme Antunes (2005), todo trabalhador produtivo é assalariado, mas nem todo trabalhador assalariado é produtivo, portanto, como supracitado, uma noção ampliada de classe trabalhadora deve englobar a totalidade dos trabalhadores

⁹ Com base em Antunes (2005), a “classe que vive do trabalho” é formada pelo conjunto dos trabalhadores assalariados nos âmbitos produtivo e improdutivo, do setores formal e informal, assim como os trabalhadores desempregados.

¹⁰ O trabalho abstrato predomina no metabolismo social do capital, que tem como finalidade a produção de mercadorias portadoras de valor de troca (ANTUNES, 2005).

¹¹ O trabalho produtivo é contratado pelo capital com o objetivo de criar mais valia, já o trabalho improdutivo é aquele em que os trabalhadores não participam da produção mesmo que suas atividades gerem lucros para seus empregadores (BOTTOMORE, 2001).

assalariados, posto que, atualmente, há uma crescente interpenetração entre trabalho produtivo e improdutivo.

Não é somente a condição de trabalhador produtivo, todavia, que determina a inserção na classe trabalhadora, pois os trabalhadores improdutivos do setor de serviços também compõem “as classes que vivem do trabalho”, assim como os trabalhadores com vínculos precarizados que atuam na economia informal e os trabalhadores desempregados expulsos do mercado de trabalho no período recente de reestruturação do capitalismo.

Excluem-se da classe trabalhadora os altos funcionários do capital, os gestores que estão no controle do processo de trabalho e que recebem altos rendimentos, e aqueles que, de posse de capital elevado, vivem de especulação e de juros. As mudanças que ocorreram no mundo do trabalho requerem essa ampliação do olhar para compreender a classe trabalhadora contemporânea que, em decorrência das modificações nos modelos de gestão dos processos de trabalho, tornou-se mais complexa e heterogênea (ANTUNES, 2005).

O proletariado fabril do período taylorista/fordista vem diminuindo no contexto da reestruturação produtiva. A mudança no modelo taylorista/fordista para o modelo flexível de gestão do processo de trabalho acarretou na redução do operário fabril tradicional, com vínculo estável e especialização em uma função manual no processo de trabalho (ANTUNES, 2005). Essa retração, no entanto, não significa que o metabolismo social do capital possa sobreviver sem explorar a força de trabalho, sem a qual ele não sobrevive.

Em contrapartida à redução do proletariado padrão do período taylorista/fordista, vem ocorrendo um aumento de um novo proletariado fabril e de serviços por intermédio do crescimento do trabalho precarizado, do incremento das terceirizações, das subcontratações e dos trabalhos temporários que se proliferam em várias partes do mundo. Estes postos de trabalho vêm sendo ocupados pelos trabalhadores expulsos do processo produtivo em decorrência da reestruturação produtiva. Com a desestruturação do Estado de bem-estar e o desemprego estrutural, esses trabalhadores se obrigam a buscar formas adversas de inserção no mundo do trabalho, comparadas com o período taylorista/fordista.

Então, ao invés da eliminação da classe trabalhadora, o que vem ocorrendo é uma intensificação da exploração do trabalho pelo capital, que passa a demandar um novo perfil de trabalhador.

Outro aspecto relevante do mundo laboral contemporâneo refere-se à incorporação do trabalho feminino. Consta-se que a composição feminina na produção é representada por mais de 40% da força de trabalho em vários países avançados. Essa expansão do trabalho feminino tem ocorrido principalmente pela inserção em postos de trabalho precarizados, temporários e desregulamentados.

A expansão do trabalho feminino não é acompanhada de uma igualdade de remuneração e de condições de trabalho. Os salários recebidos pelas mulheres são inferiores aos dos homens, mesmo em ocupações similares. Conforme Antunes (2005, p. 107), “Nas empresas japonesas, por exemplo, praticam-se abertamente dois sistemas de remuneração, em função do sexo”.

No espaço fabril ocorre uma divisão sexual do trabalho. As atividades de concepção ou executadas com base em capital intensivo que exigem maior qualificação do trabalhador são, predominantemente, ocupadas por homens, enquanto as funções que exigem menor qualificação, baseadas no trabalho intensivo são destinadas às mulheres e também aos trabalhadores negros e imigrantes.

O processo de produção de mercadorias é composto por dois fatores: capital e trabalho. Quando é mais utilizado o fator capital, a atividade é baseada em capital intensivo, e quando é mais empregado o fator trabalho, a atividade é baseada no trabalho intensivo. As atividades nas quais predomina o capital intensivo requerem uma maior interação das novas tecnologias com a subjetividade do trabalhador e com o trabalho imaterial, que contribui decisivamente com o processo de valorização do capital nos espaços fabris contemporâneos que buscam intensificar a extração de mais-valia relativa.

Esses trabalhadores qualificados recebem salários mais elevados por interagir com as “máquinas inteligentes”, se comparados aos trabalhadores que exercem suas atividades em ciclos produtivos nos quais predominam o trabalho intensivo e a extração de mais-valia absoluta.

Então, além da discriminação que faz com que o trabalhador masculino receba mais que a mulher em funções similares, ocorre também uma maior participação dos homens em atividades que requerem maior qualificação, o que contribui com a diferenciação nos rendimentos recebidos por homens e mulheres que vendem sua força de trabalho.

[...] justamente nas áreas de trabalho mais valorizadas [...] predominam os homens trabalhadores e nas áreas ainda mais rotinizadas, que envolvem trabalho manual, tem sido crescente a presença feminina. E quando se defronta com unidades tecnologicamente mais sofisticadas [...] o trabalho feminino tem sido reservado para a realização de atividades rotinizadas, com menores índices de qualificação e onde são também mais constantes as formas de trabalho temporário [...] na divisão sexual do trabalho operada pela reestruturação produtiva do capital se percebe uma exploração ainda mais intensificada no universo do trabalho feminino [...] O trabalho manual e repetitivo era atribuído às mulheres e aquele que requeria conhecimentos técnicos era atribuído aos homens (ANTUNES, 2005, p. 106-107)

Pode-se constatar que a maior qualificação dos homens é fruto de uma sociedade que atribui ao gênero masculino o papel de buscar seu espaço de reconhecimento social pela inserção no mercado de trabalho. Nos termos de Antunes (2005), desde o início da vida as mulheres e os homens são qualificados diferentemente para o ingresso no mercado de trabalho, e o modo de produção capitalista tem sabido se apropriar dessa desigualdade, fruto da divisão sexual do trabalho.

[...] o capital tem sabido se apropriar intensificadamente da polivalência e multiatividade do trabalho feminino, da experiência que as mulheres trabalhadoras trazem das suas atividades realizadas na esfera do trabalho reprodutivo, do trabalho doméstico. Enquanto os homens [...] mostram mais dificuldade em adaptar-se às novas dimensões polivalentes [...] o capital tem se utilizado desse atributo social herdado pelas mulheres (ANTUNES, 2005, p. 110).

A ampliação do trabalho feminino constitui-se como uma emancipação parcial das mulheres em relação às inúmeras formas de opressão masculina. Em contrapartida, a inserção feminina no mundo do trabalho é perpassada pela desigualdade entre os gêneros o que fica evidente nas diferentes funções e

remunerações distribuídas entre homens e mulheres. O capital, portanto, converteu o que era uma emancipação parcial das mulheres diante da opressão masculina em uma fonte que intensifica a exploração do trabalho durante o processo produtivo.

Pode-se inferir que a complexidade na configuração da classe trabalhadora contemporânea se repercute na dificuldade em realizar o trânsito da “classe em si” para “classe para si”, ou seja, devido a tanta heterogeneidade, os segmentos sociais que compõem a classe trabalhadora não conseguem se identificar como uma classe homogênea, com interesses comuns.

A segmentação da classe trabalhadora em qualificados e desqualificados, formais e informais, precários e estáveis, homens e mulheres, jovens e velhos, impacta na materialidade das classes que vivem do trabalho. A mudança objetiva das condições de inserção no mercado de trabalho se repercute em mudanças subjetivas, contribuindo com a fragilização da consciência de classe e do poder de organização coletiva dos trabalhadores.

A exploração do trabalho pelo capital continua existindo, mas a diversidade de atividades exercidas tanto no âmbito dos serviços quando na produção de mercadorias, causam muitos obstáculos para a construção da identidade de classe entre os trabalhadores que se inserem de diferentes formas no mundo do trabalho. Essas diferenças também ficam evidentes entre as atividades realizadas com o predomínio do trabalho imaterial por trabalhadores altamente qualificados e outras executadas com o predomínio do trabalho material por trabalhadores desqualificados.

No modelo de gestão taylorista/fordista do processo de trabalho, havia homogeneidade nas atividades desenvolvidas durante a produção. Os operários eram padronizados, o que facilitava suas mobilizações em torno de pautas que atendessem demandas coletivas. Ao contrário, o modelo de gestão flexível segmenta a classe trabalhadora, o que acarreta em dificuldades para mobilizá-la em torno de objetivos comuns.

Esses processos incidem na atuação dos sindicatos organizados para reivindicar os interesses da classe trabalhadora. Nos termos de Antunes (2005), os

sindicados excluem de seu espaço as mulheres, os trabalhadores precarizados, informais, terceirizados, contratados por tempo determinado e os desempregados

A organização sindical se desenvolveu no período taylorista/fordista, por isso tem dificuldades de se adaptar ao novo perfil de trabalhador que emergiu após a reestruturação capitalista. Em razão disso, os sindicatos não conseguem agregar em suas estruturas organizativas as “classes que vivem do trabalho” na contemporaneidade.

Paralelamente à redução dos postos de trabalho nas indústrias, ocorre, além da ampliação das formas de trabalho precarizadas (informais, terceirizadas e por tempo determinado), a ampliação dos postos de trabalho no setor de serviços, que passou a incorporar um contingente considerável dos trabalhadores remanescentes da reestruturação produtiva. O setor de serviços agregou um grande percentual de assalariados que compõe a nova configuração da classe trabalhadora, mas os sindicatos não conseguiram incorporar esses trabalhadores do setor de serviços.

O avanço das tecnologias, no entanto, também tem ocasionado a redução de postos de trabalho no setor de serviço, como fica evidente no desemprego de trabalhadores bancários em razão do uso de caixas eletrônicos (ANTUNES, 2005). Os trabalhadores improdutivos do setor de serviços, assim como os trabalhadores produtivos, portanto, sofrem os impactos do desemprego tecnológico. Outro aspecto predominante no mundo do trabalho contemporâneo que atinge o setor de serviços é a precarização dos vínculos por meio do trabalho informal e por tempo determinado, fenômenos esses que não ficam restritos ao trabalho produtivo.

Constata-se que os trabalhadores contemporâneos exercem diversas atividades, mas o que confere unidade de classe é o fato de estarem desprovidos dos meios de produção, ou seja, essa multiplicidade que assume a classe trabalhadora não se limita as atividades assalariadas. Os trabalhadores informais que sobrevivem vendendo balas nas estações de trem e pontos de ônibus e os camelôs, em resumo os trabalhadores informais, por conta própria, também fazem parte da classe trabalhadora do final do século XX e início do XXI, assim como os desempregados. Por isso, as iniciativas que visam à organização coletiva das “classes que vivem do trabalho”, precisam considerar essa variedade de formas e de condicionantes para a sua organização e mobilização em torno de objetivos comuns.

Conforme Castel (2000), o trabalho deixou de ser o elemento de “coesão social”. Para ele, aquela sociedade que consolidou seus laços de solidariedade mediante o pleno emprego do Estado de bem-estar-social e da produção em massa entrou em crise. Nesse contexto, o trabalho assalariado deixou de ser o elemento integrador na sociedade e, de certa forma, perdeu sua “centralidade” como fator organizador da vida em sociedade. Devido ao desemprego estrutural, desenvolveram-se processos sociais que se manifestam por intermédio da exclusão e da desfiliação social de uma parte da população que não encontra lugar na “sociedade salarial”. Ou seja, os excluídos e os desfiliaados expressam a fratura e a desagregação dos laços de solidariedade construídos com base no trabalho assalariado e no pleno emprego.

Identifica-se que atualmente um grande contingente da classe trabalhadora encontra-se à margem da sociedade, excluída do mercado de trabalho. Alguns desses trabalhadores excluídos jamais conseguiram inserção no trabalho formal, regulamentado e protegido.

Os processos sociais que determinaram essa exclusão, no entanto, têm raiz na forma como a sociedade se organiza para produzir mercadorias, ou seja, é o movimento do capital no sentido de reduzir o tempo socialmente necessário para produzir mercadorias por meio da intensificação da utilização do trabalho morto com a redução do trabalho vivo, que produz a exclusão social. Ou seja, “[...] é a própria centralidade do trabalho abstrato que produz a não centralidade do trabalho, presente na massa de excluídos do trabalho vivo (ANTUNES 2005, p. 121)

Portanto, a Questão Social continua sendo resultado da exploração do trabalho e as discussões referentes às categorias trabalho e Questão Social são fundamentais para o planejamento dos currículos em convergência com a proposta básica da ABEPSS. As bibliografias, assim como as discussões em sala de aula, devem estar alinhadas com a perspectiva teórica adotada pela categoria profissional para compreensão da Questão Social que perpassa necessariamente pelo entendimento das formas contemporâneas de exploração do trabalho.

2.2 A particularidade do ensino da Questão Social na formação do assistente social

O curso de Serviço Social surgiu no Brasil na década de 1930 com o intuito de ocultar os conflitos de classes decorrentes da industrialização incipiente no país. Conforme Faleiros (2000), os eixos centrais em torno dos objetos profissionais e os valores dominantes dos currículos de 1930 a 1970 foram os seguintes:

Anos 30 – Currículo fragmentado, centrado no disciplinamento da força de trabalho através dos valores cristãos e controle paramédico e parajurídico [...] Pós-guerra – Currículo centrado na integração com o meio, com ênfase na família e nas instituições para adaptação social ou bem estar social. Visões funcionalistas [...] Prática institucional, principalmente no SESI, SENAI, SESC (Sistema S), LBA, IAPs, Hospitais e com menores. Visão clínica e moral. Anos 60 – Currículo centrado na solução (tratamento) de problemas individuais, no desenvolvimento e no planejamento social, com ênfase na comunidade e nos valores cristãos por parte das escolas católicas; há o contraponto crítico da visão social, da influência dos setores progressistas cristãos socialmente engajados. Prática junto a comunidades, habitação, centros urbanos, centros de saúde, Sistema S, previdência, municípios, LBA e empresas. Visão desenvolvimentista predominante. Anos 70 – Currículos centrados no planejamento social, com ênfase marginalização/integração e, por outro lado, na luta de classes. Práticas em órgãos estaduais, Sistema S, previdência, centros urbanos, empresas. Visão tecnocrática/integradora predominante, com o contraponto do trabalho comunitário e pesquisa crítica (FALEIROS, 2000, pág. 166).

O ponto comum dessas formulações curriculares era sua ênfase na mudança do indivíduo, objetivando sua adaptação e integração social. No entanto, desde 1960 os currículos já começam a ser impactados por posicionamentos de setores cristãos progressistas inseridos no corpo profissional. O currículo formulado na década de 1970 também é influenciado por argumentos de assistentes sociais que julgavam importante inserir o debate sobre a luta de classes na formação profissional.

Na década de 1970 o movimento de reconceituação do Serviço Social da América Latina articulou lutas pela democratização, pelos direitos sociais e pela adoção do marxismo na formação. O movimento consistia na vinculação do Serviço Social com as lutas dos dominados e buscava romper com a visão adaptativa e clínica (FALEIROS, 2000).

No Brasil em 1979 ocorreu o congresso da virada no qual os assistentes sociais assumiram hegemonicamente a aliança com a classe trabalhadora e a vinculação com o projeto societário contra-hegemônico. Para legitimar essa

mudança de direcionamento político a ABESS formula um projeto, de 1979 a 1982, com o intuito de favorecer uma formação crítica e comprometida com a transformação social. Esse projeto é construído com ampla participação dos segmentos profissionais e sua principal pauta era a necessária articulação do Serviço Social com os movimentos sociais. A criação dos mestrados em Serviço Social no Rio de Janeiro e em São Paulo no início da década de 1970, contribuiu para fomentar o debate em torno dos novos rumos da formação profissional (FALEIROS, 2000).

Neste contexto se consolidou a reforma curricular que superou a visão de Serviço Social de caso, grupo e comunidade através de um projeto de formação centrado nos eixos, história, teoria e método com ênfase nos movimentos sociais e na luta de classes (FALEIROS, 2000). No entanto, o currículo de 1982, não elucidou plenamente as mediações entre a direção social do trabalho profissional e a vinculação com o projeto social da classe trabalhadora, houve incorporação mecânica do método dialético-crítico na leitura da realidade social, ocultando as particularidades da profissão (ABEPSS, 1996)

A proposta básica de formação profissional formulada pela ABESS em 1996 reafirma a direção social vinculada ao projeto societário dos trabalhadores, assumida em 1982 e avança no sentido de considerar os limites e possibilidades da ação profissional e a necessidade de elucidar as mediações que particularizam as relações entre o projeto profissional e o projeto societário da classe trabalhadora. A compreensão da prática profissional como trabalho inserido em processos de trabalho e da Questão Social como base fundante da profissão são os elementos que demarcam a superação do atual projeto de formação em relação ao de 1982 (ABEPSS, 1996).

A formação em Serviço Social é operacionalizada pelas Unidades de Formação de Assistentes Sociais (UFAS) que organizam os conteúdos das disciplinas com a finalidade de ensinar a Questão Social, objeto de trabalho e de estudo do Serviço Social, aos futuros profissionais

O Serviço Social se constitui como uma profissão profundamente condicionada pelas relações entre Estado e sociedade civil e surge quando o Estado se amplia e passa a gerir o conflito de classes decorrente da produção capitalista.

Nessa direção, estão os pressupostos que norteiam a formação profissional, segundo a ABEPSS:

1. O Serviço Social se particulariza nas relações sociais de produção e reprodução da vida social como uma profissão interventiva no âmbito da Questão Social, expressa pelas contradições do desenvolvimento do capitalismo monopolista.
2. A relação do Serviço Social com a Questão Social – fundamento básico de sua existência – é mediatizada por um conjunto de processos sócio-históricos e teórico-metodológicos constitutivos do seu processo de trabalho.
3. O agravamento da Questão Social em face das particularidades do processo de reestruturação produtiva no Brasil, nos marcos da ideologia neoliberal, determina uma inflexão no campo profissional do Serviço Social. Esta inflexão é resultante de novas requisições postas pelo reordenamento do capital e do trabalho, pela reforma do Estado e pelo movimento de organização das classes trabalhadoras, com amplas repercussões no mercado profissional de trabalho.
4. O processo de trabalho do Serviço Social¹² é determinado pelas configurações estruturais e conjunturais da Questão Social e pelas formas históricas de seu enfrentamento, permeadas pela ação dos trabalhadores, do capital e do Estado, através das políticas e lutas sociais (ABEPSS, 1996, p. 60-61).

Portanto, o Serviço Social é intimamente afetado pelas mudanças macroscópicas que ocorrem na sociedade atualmente e alteram a divisão sócio-técnica do trabalho. Essas mudanças são estruturais e conjunturais e interferem diretamente nos processos de trabalho nos quais os assistentes sociais estão inseridos. A reestruturação produtiva é a principal alteração estrutural, o afastamento gradativo do Estado de sua primazia no trato da Questão Social refere-se a uma mudança conjuntural. Dessa forma, se agrava a Questão Social, já que a introdução de tecnologias de ponta, no processo produtivo, aumenta produtividade, gerando a redução dos postos de trabalho (desemprego estrutural). Outro agravo é a diminuição dos dispositivos de proteção social, materializados pelas políticas sociais universais gerenciadas e executadas pelo Estado.

¹² A noção de processo de trabalho do serviço social foi superada na formulação curricular de 1996 que buscou considerar as particularidades do serviço social no processo de transformação da realidade. Tal compreensão perpassa pelo reconhecimento das condições postas pela condição de trabalhadora assalariada ao trabalho do assistente social. O serviço social não tem um processo de trabalho próprio, os assistentes sociais se inserem com seu trabalho em processos de trabalho e vivenciam os limites e possibilidades postas pela condição trabalhador assalariada para executar o trabalho.

Já dentre os princípios da formação destacam-se a adoção da teoria social crítica para a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade; o rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social na sociedade brasileira; a superação da fragmentação dos conteúdos na organização curricular, as dimensões investigativa e interventiva como fundamentais para a formação profissional e para estabelecer a relação da teoria com a realidade; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e entre estágio, supervisão acadêmica e profissional (ABEPSS, 1996).

As diretrizes curriculares são definidas por esses princípios e requerem capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa para a apreensão crítica do processo histórico como totalidade; conhecimento da formação sócio-histórica e dos processos sociais da contemporaneidade na sociedade brasileira; a apreensão do significado social da profissão e das possíveis intervenções; e a apreensão das demandas postas ao Serviço Social pelo mercado de trabalho, objetivando respostas da profissão ao enfrentamento da Questão Social (ABEPSS, 1996).

Conforme a ABEPSS (1996), a efetivação de um projeto de formação profissional está associada a um conjunto de conhecimentos que se materializam nos seguintes núcleos de fundamentação: núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social; núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira; núcleo de fundamentos do trabalho profissional.

O núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social oferece elementos para a compreensão do ser social em uma perspectiva de totalidade histórica, fornece elementos essenciais para compreensão da vida social a partir de categorias universais da teoria social crítica, que são tratados de modo particularizado nos outros núcleos. Esse núcleo focaliza na concepção do ser social, a partir dos processos que constituem a sociedade burguesa, considera o trabalho como elemento central na produção e reprodução da vida social:

O trabalho é assumido como eixo central do processo de reprodução da vida social, sendo tratado como práxis, o que implica o desenvolvimento da sociabilidade, da consciência, da universalidade e da capacidade de criar

valores, escolhas e novas necessidades, e, como tal, desenvolver a liberdade (ABEPSS, 1996, p. 64).

Portanto, esse núcleo reafirma o trabalho como categoria ontológica do ser social e proporciona a compreensão das contradições do modo de produção capitalista, no que se refere à exploração do trabalho humano pelo capital, bem como os movimentos de superação.

O núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira leva em consideração sua formação econômica, social, política e cultural, na sua característica dependente, urbano-industrial, nas especificidades e diversidades locais, articulada à questão agrária e suas particularidades na história nacional. Analisa os impactos econômicos, sociais e políticos de determinados padrões de desenvolvimento industrial na sociedade brasileira, tais como as desigualdades sociais, de gênero, étnico-raciais, dentre outras. Para isso, sua análise deve estar centrada nos padrões de produção capitalista, incluindo os modelos de gestão e organização do processo de trabalho; na constituição do Estado brasileiro; no significado do Serviço Social em seu caráter contraditório, materializado no embate de classes sociais; nos diferentes projetos políticos da sociedade brasileira, considerando a análise conjuntural, principalmente no que se refere às diferenças de classe e aos movimentos de resistência das classes subalternas (ABEPSS, 1996).

Quanto ao núcleo de fundamentos do trabalho profissional, destaca-se a profissionalização do Serviço Social como uma especialização do trabalho coletivo, cujo processo de trabalho tem como objeto as diversas expressões da Questão Social. Nessa concepção, as dimensões do fazer profissional dos assistentes sociais se articulam aos elementos componentes de um processo de trabalho, tais como objeto ou matéria-prima, os meios de trabalho, e a atividade direcionada a um fim (o trabalho em si). A perspectiva desse núcleo reforça a importância de reconhecer o produto do trabalho dos assistentes sociais, seus aspectos materiais, culturais, políticos e econômicos. A competência teórico-metodológica permite o desvendamento dos objetos de ação profissional nas particularidades sócio-institucionais e a elaboração de estratégias de intervenção, comprometidas com a direção ético-política do projeto profissional (ABEPSS, 1996).

Em 2006 a ABEPSS realizou uma pesquisa intitulada “o processo de implantação das Diretrizes Curriculares para a formação em Serviço Social”. Os resultados do estudo demonstraram o predomínio de cursos alocados em Unidades Formadoras de Assistentes sociais¹³ privadas. A oferta de cursos noturnos é constatada tanto no ensino privado como público, no entanto, eles predominam nas UFAs privadas (AMARAL, 2007). Pode-se inferir que a oferta de cursos noturnos é decorrente do grande número de estudantes de Serviço Social que simultaneamente trabalham e estudam.

Após 10 anos da aprovação das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Serviço Social, o quadro que se apresenta em relação à sua implantação nas Unidades de Ensino evidencia que, dentre as IES públicas, 22 (75,9%) informaram ter implantado as Diretrizes Curriculares, 5 (17,2%) implantaram parcialmente (com implantação de novos conteúdos, mas sem aprovação do novo currículo em instâncias superiores) e 2 (6,9%) ainda não implantaram. Das IES privadas, 51 (70,8%) responderam ter implantado as diretrizes Curriculares, 14 (19,4%) implantaram parcialmente e 7(9,7) informaram que ainda não as implantaram. A proporção de IES que implantaram as diretrizes Curriculares foi semelhante entre as unidades de ensino privadas e as unidades de ensino públicas. Três IES não informaram a natureza jurídica (AMARAL, 2007, pág. 24).

Os dados demonstram que a implantação das diretrizes curriculares vem ocorrendo na maioria das UFAs; os obstáculos a implantação das diretrizes curriculares são de natureza teórico-metodológica, didático-pedagógica e de condições de trabalho, dentre os obstáculos teórico-metodológicos, se destacam a dificuldade em garantir a transversalidade dos conteúdos, a falta de domínio do conteúdo do ementário e de entendimento da nova lógica curricular. Já as dificuldades de articulação e distribuição dos conteúdos entre disciplinas e a repetição de conteúdos constituem-se como os principais obstáculos didático-pedagógicos e os condicionantes relacionados às condições de trabalho referem-se ao reduzido número de docentes e à sobrecarga de atividades.

As diretrizes curriculares são orientadas por uma lógica que toma a Questão Social como eixo central que perpassa todas as disciplinas dos núcleos constitutivos da formação. As disciplinas formam uma totalidade articulada na qual a Questão Social em seus aspectos universais, singulares e particulares é conteúdo genérico.

¹³ Unidades Formadoras de Assistentes Sociais - UFAs

Portanto, as dificuldades em garantir a transversalidade dos conteúdos, assim como em articular os mesmos indica desafios a inserção da Questão Social como matéria que perpassa e relaciona os conteúdos e disciplinas dos currículos em Serviço Social.

Essa nova lógica curricular, configurada por esses três núcleos de fundamentos, propõe-se a superar a fragmentação do processo de ensino-aprendizagem e contrapõe-se a tratamento classificatório e hierárquico entre os núcleos. Expressa diferentes níveis de apreensão da realidade social e profissional e aglutina “um conjunto de conhecimentos indissociáveis para a apreensão da gênese, manifestações e enfrentamento da Questão Social, eixo fundante da profissão e articulador dos conteúdos da formação profissional”. Os conteúdos estruturantes dessa nova lógica “afirmam-se como eixos articuladores da formação profissional pretendida e desdobram-se em áreas de conhecimento que se traduzem pedagogicamente por meio dos componentes curriculares que se reduzem a matérias e disciplinas (CARDOSO, 2007, pág. 60).

A pesquisa avaliativa referente à implementação das diretrizes curriculares realizada pela ABEPSS em 2006, foi planejada a partir da análise de eixos temáticos. Dentre os eixos temáticos destacam-se nesse estudo, os eixo Fundamentos históricos teórico-metodológicos do Serviço Social, Questão Social e ensino da prática. Estes eixos perpassam as disciplinas que compõem os núcleos estruturantes da formação e são fundamentais para a compreensão do ensino da Questão Social.

A partir da análise dos dados empíricos se evidenciou algumas tendências no ensino das disciplinas que as UFAs vincularam ao eixo temático - Fundamentos Históricos Teórico-metodológicos do Serviço Social - FHTMSS. Essas tendências se explicitam na concepção da matéria e nas formas de organização dos conteúdos programáticos.

As tendências identificadas no ensino das disciplinas vinculadas aos FHTMSS são a *Perspectiva de totalidade*, com centralidade na particularidade do Serviço Social no movimento totalizante da história, superando a concepção endógena da profissão que explica o Serviço Social a partir de si próprio. Nesta perspectiva seus conteúdos perpassam os outros núcleos de fundamentação da formação que estruturam as novas diretrizes curriculares. A *Perspectiva fragmentada* no ensino

dos conteúdos de Fundamentos históricos e teórico-metodológicos segmenta história, teoria e método. Nessa perspectiva os conteúdos não perpassam os diferentes núcleos de fundamentos da formação profissional e o Serviço Social não é concebido em sua particularidade nas relações sociais historicamente determinadas nas quais se insere. A *Perspectiva dicotômica* no tratamento de história, teoria e método. Essa perspectiva concebe os fundamentos do Serviço Social de modo reducionista, pois os conteúdos das disciplinas não perpassam os núcleos de fundamentação da formação profissional e os fundamentos do Serviço Social são concebidos de modo isolado, visto que falta um eixo articulador das disciplinas. Por isto é dada ênfase em temas fragmentados do contexto mais geral e do projeto de formação profissional. Já na *Perspectiva de unidade* entre história, teoria e método, há um eixo por períodos históricos, mas os conteúdos não perpassam os diferentes núcleos de fundamentação da formação. Nessa perspectiva é mantida a visão reducionista de fundamentos do Serviço Social expressando um modo de conceber o Serviço Social desconectado do contexto histórico que impõe limites e possibilidades a ação profissional (CARDOSO, 2007).

Dentre as perspectivas supracitadas somente a perspectiva de totalidade possibilita a unidade entre história, teoria e método como eixo articulador das disciplinas de FHTMSS, conforme preconizado nas Diretrizes Curriculares. Para Simionatto (2001), a proposta básica de formação da ABEPSS propõe como ementa para FHTMSS, a análise da trajetória do Serviço Social no contexto social em que está inserido e o conhecimento das matrizes do pensamento social que embasaram o trabalho com as expressões da Questão Social no processo de produção e reprodução social ao longo da história. A autora refere que essa indicação supera a concepção do ensino de FHTMSS proposta nos currículos anteriores, pois a matéria deve integrar as demais disciplinas que compõem a formação profissional, seus conteúdos devem ser distribuídos em várias disciplinas, geralmente durante quatro semestres ministrados preferencialmente antes do estágio curricular.

A unidade entre história, teoria e método é própria do vetor teórico dialético-crítico que não separa método do conteúdo, ou seja, o método consiste na interpretação dialética da história (conteúdo), através da apreensão, sempre parcial, do nexos causal existente entre os acontecimentos. Como o novo currículo é fundamentado pela matriz crítico-dialética, os conteúdos referentes à história teoria e

método devem manter a unidade. *Conforme Simionatto (2001, pág, 34) “A abordagem dessa lógica que não separa história, teoria e método, é própria da matriz crítico-dialética [...]”.* Para Iamamoto (2005), a questão teórico-metodológica, se refere ao modo de ler e interpretar a realidade, quanto mais amplo for o conhecimento teórico, melhores são os recursos para apreender o real e intervir nas expressões da Questão Social. A responsabilidade de proporcionar condições para que os estudantes de Serviço Social adquiram essa competência teórico-metodológica não é somente do ensino de conteúdos específicos de FHTMSS e deve ser compartilhado pela totalidade das disciplinas que compõem os núcleos de fundamentação da formação.

Das 81 UFAs que responderam quanto às disciplinas vinculadas a FHTMSS, foram evidenciadas 77 disciplinas. A disciplina mais citada é Fundamentos Históricos e teórico-metodológicos (44 vezes); em segundo lugar aparece a disciplina de Fundamentos Filosóficos (26 vezes); seguida de Antropologia (18 vezes) e de Ética profissional e Formação sócio-histórica do Brasil, citadas por (16 vezes). Da totalidade registrada existiam 30 disciplinas que foram citadas apenas uma vez, e 14 disciplinas eram adotadas apenas em duas regiões. Portanto, existe uma diversidade de oferta de disciplinas vinculadas a FHTMSS e múltiplas possibilidades de definição de conteúdos. Essa heterogeneidade é decorrente de possibilidades, legitimadas pelo Ministério da Educação – MEC, de suprimir conteúdos previstos na proposta original da ABEPSS. Esses fatos expressam a incompatibilidade entre o projeto ético-político que norteou a reforma curricular do Serviço Social e a lógica de educação voltada para o mercado de trabalho, que fundamenta atuação do MEC. A possibilidade de suprimir conteúdos na proposta aprovada pelo MEC, abriu lacunas que ficam evidentes na operacionalização do ensino de FHTMSS e impõem obstáculos que condicionam a superação do Serviço Social de caso, grupo e comunidade pelo eixo história, teoria e método. Isto implica em uma visão reducionista desse eixo, restrita apenas ao âmbito profissional, concepção que predominou em 50% das unidades que participaram da pesquisa (CARDOSO, 2007).

As recomendações dos organismos internacionais como Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial, Unesco, dentre outros, informam que a educação deve qualificar para o mercado e expressam uma concepção estreita de educação

elaborada com base na racionalidade instrumental que hegemonicamente fundamenta-a no mundo capitalista, mantendo-a funcional ao metabolismo social do capital (MÉSZAROS, 2005). Esses processos universais impactam na particularidade da realidade brasileira e, conseqüentemente, se rebatem na implementação das diretrizes curriculares propostas pela ABEPSS para o curso de Serviço Social. A proposta de formação elaborada pela ABEPSS em 1996 está ancorada em um projeto profissional contra-hegemônico, vinculado ao projeto societário da classe trabalhadora (NETTO, 2006). Por isso, tal proposta não converge com as recomendações dos organismos internacionais que preconizam a formação para o mercado de trabalho, pois tem como finalidade a emancipação humana que só é possível, nos termos de Coutinho (1997), em uma sociedade socialista. Para Mézaros (2005) a moralidade da educação socialista centra suas preocupações na mudança social de longo alcance, racionalmente possível e recomendada. Infere-se que a formação profissional recomendada pela ABEPSS se ancora em uma moralidade socialista, visto que o projeto ético-político que a norteia tem como finalidade a superação da ordem social burguesa.

Com base nas dificuldades evidenciadas pelas UFAs, são apontados os seguintes desafios a serem superados na implementação das diretrizes curriculares no que se refere ao ensino de FHTMSS:

Garantia transversal da Questão Social nas disciplinas de FHTMSS; garantia de unidade entre história, teoria e método; domínio de categorias fundamentais das diferentes matrizes teóricas que subsidiam a prática profissional; apreensão de categorias pertencentes ao quadro referencial de Marx e da tradição marxista; aprofundamento do conhecimento histórico do contexto sócio-econômico e político do Brasil por parte dos docentes e discentes; compreensão histórica da profissão, respaldada em uma concepção crítico-dialética (CARDOSO, 2008 pág. 67-68)

Pode-se afirmar que a garantia da transversalidade da Questão Social no ensino de FHTMSS só é possível mantendo a unidade entre história, teoria e método. Para isso ocorrer é necessário aprofundamento das categorias centrais do método dialético-crítico, assim como conhecimento processo histórico que constitui a realidade brasileira. Portanto, os desafios supracitados pela autora não podem ser materializados de forma isolada, pois a concretização de um desafio requer a

existência de outro, por exemplo, para garantir a transversalidade da Questão Social é preciso garantir a unidade entre história, teoria e método que demanda o aprofundamento teórico do método dialético-crítico.

A Questão Social é central nas discussões da proposta básica para a formação em Serviço Social. Adotar a tradição marxista para apreensão da totalidade social equivale privilegiar as determinações e não as definições, por isso, a Questão Social não pode ser definida, mas somente descrita a partir de suas manifestações, pois ela é resultado de um constante movimento histórico socialmente determinado pela totalidade das relações de produção (TAVARES, 2007).

O esforço em explicar a Questão Social a partir da tradição marxista é o ponto de partida da proposta básica para a formação em Serviço Social. Esse empenho em apreender a Questão Social a partir do método dialético-crítico é legitimado pelas Diretrizes Curriculares aprovadas na Assembléia geral em 1996, pelas Diretrizes Curriculares aprovadas pela comissão de especialistas em 1999 e no documento do Ministério da Educação de 2001, que indica as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Serviço Social. A partir do vetor dialético-crítico a Questão Social é apreendida como resultante da contradição fundamental do modo de produção capitalista entre capital e trabalho. Portanto para apreender a Questão Social é preciso conceber o trabalho como fonte produtora de mais valia, pois a Questão Social é indissociável do trabalho explorado no modo de produção capitalista. Por isso, a importância de compreender a lei geral de acumulação capitalista e o trabalho como fator de produção fundamental na criação de valor (TAVARES, 2007).

As diretrizes curriculares de 1996 incluem entre as matérias básicas, conteúdos que subsidiam apreensão da acumulação capitalista e sua relação com a desigualdade social com o intuito de favorecer o conhecimento da contradição capital-trabalho que origina a Questão Social. Apesar da Questão Social ainda ser enfrentada de forma fragmentada na prática, a formação deve ser planejada com o objetivo de oferecer subsídios para compreensão dos fundamentos que estão em sua raiz (TAVARES, 2007).

A hegemonia em torno da Questão Social como resultado da contradição capital-trabalho é garantida formalmente nas diretrizes curriculares, mas não na prática docente, pois ao analisar as ementas, programas, bibliografias e posições pessoais, evidenciam-se divergências que merecem ser problematizadas e residem principalmente na concepção de trabalho que informa a origem da Questão Social. Ou seja, predomina a afirmação de que a Questão Social é resultado da contradição capital-trabalho, mas isso não significa compreensão do processo que articula trabalho explorado e Questão Social (TAVARES, 2007).

Portanto, a hegemonia em torno do conceito de Questão Social como decorrente da exploração do trabalho, não se expressa de modo uniforme no processo de formação. O conceito atribuído a Questão Social por muitos docentes revela orientações teóricas oriundas de outras correntes de pensamento o que confunde e fragiliza os estudantes em processo de formação e gera um descompasso entre a direção social assumida nas diretrizes curriculares e a prática docente (TAVARES, 2007; FERREIRA, 2008).

Nos questionários respondidos durante a pesquisa da ABEPSS, foram apontadas 215 disciplinas nas quais perpassa a discussão da Questão Social. Dentre as disciplinas vinculadas ao ensino da Questão Social, 60 aparecem em duas UFAs, e 147 aparecem apenas em uma UFAs. Esse percentual revela uma diversidade de denominações que permitem agregar os mais diferentes conteúdos e autores nos planos de ensino (TAVARES, 2007). Constata-se que os assistentes sociais adotam diversas concepções acerca da Questão Social e isso dificulta sua compreensão a partir da gênese comum que é a exploração do trabalho pelo capital (FERREIRA, 2008). Essa heterogeneidade de concepções sobre o objeto profissional pode ser produto da formação que agrega, às vezes, diversas e divergentes vertentes teóricas, conteúdos e autores no ensino da Questão Social.

Na pesquisa sobre a implementação das diretrizes curriculares, as disciplinas mais citadas pelas UFAs como vinculadas ao ensino do eixo Questão Social foram às seguintes: Fundamentos Históricos e Teórico-metodológicos 40 vezes, Política Social 37, Formação Sócio-Histórica do Brasil 18, Estágio Supervisionado 17 e Introdução ao Serviço Social em 15 vezes. Essas disciplinas não contemplam

diretamente o tratamento da Questão Social a partir da contradição capital-trabalho, pois elas tratam da Questão Social apenas de forma transversal (TAVARES, 2007).

Dentre as disciplinas que tratam diretamente da Questão Social foram citadas 28, que se desdobram em 77 ofertas, em 56 UFAs. Dentre essas, destacam-se denominações como: acumulação capitalista, trabalho e Questão Social e Questão Social. Considerando que 84 UFAs responderam quando as disciplinas vinculadas à Questão Social, constata-se que 34% das UFAs restringem o ensino da matéria ao tratamento transversal, visto que não oferecem disciplinas que a tenham como centro do processo de aprendizagem. Das 215 disciplinas que as UFAs informaram perpassar a Questão Social, evidenciou-se um número elevado de designações para tratar o mesmo objeto. Também se constatou o uso de bibliografias e conteúdos divergentes entre si, o que corrobora com a tese de que, apesar da premissa da ABEPSS de tratar a Questão Social a partir de uma definição comum, existe heterogeneidade no ensino da matéria (TAVARES, 2007).

A variedade de denominações é resultado da licenciabilidade permitida pelas diretrizes curriculares, pois desde que sejam contempladas as matérias básicas, cada UFA tem liberdade para designar à disciplina a denominação que acha mais pertinente. Também se observa o predomínio de autores do Serviço Social que tratam as expressões da Questão Social como resultado, efeitos, conseqüências, sem abordar o processo de mediação que relaciona esses efeitos com o modo de produção capitalista.

Essa heterogeneidade no ensino da Questão Social pode ser superada através de iniciativas articuladas coletivamente pela categoria, como a indicação da obrigatoriedade de uma disciplina que aborde diretamente a produção capitalista e sua relação com a Questão Social. O aprofundamento do conhecimento referente ao método dialético-crítico por meio da leitura de clássicos e não somente de fontes secundárias também é uma iniciativa que contribuirá com a superação dos desafios no ensino da Questão Social que deve propiciar aos estudantes a ampliação da apreensão da cadeia de mediações que explicam as determinações da Questão Social.

Em relação ao ensino da prática a proposta básica da ABEPSS indica que ele deve ser transversal na formação profissional. No entanto, a pesquisa sobre a

implementação das diretrizes curriculares demonstrou que o ensino da prática centra-se na disciplina de estágio supervisionado. Também se constatou que existe uma tendência geral de vincular o ensino da prática ao Núcleo de fundamentos do trabalho profissional e a disciplinas relacionadas à competência técnico-operativa (RAMOS, 2007). Considerando que o Serviço Social é uma profissão eminentemente interventiva, pode-se afirmar que a transversalidade do ensino da prática é necessária para garantir a unidade entre teoria e prática, evitando a dicotomização entre disciplinas teóricas e práticas na organização dos currículos.

Portanto, além de alterações na organização curricular em termos de criação e articulação de disciplinas e padronização de conceitos, também é preciso atentar para a didática utilizada em sala de aula no ensino da Questão Social. Os docentes podem lançar mão de meios com fins de problematizar a realidade criando situações que colocam os estudantes diante da matéria, alternando aproximações teóricas e práticas a partir do ensino da teoria de modo articulado as vivências cotidianas que são instrumentos potentes no processo de ensino da Questão Social.

A abordagem do ensino a partir do marxismo pressupõe essa articulação entre conceitos teóricos e experiência sensível como uma atitude necessária ao processo de aprendizagem.

2.3. As contribuições do materialismo histórico e dialético no ensino da Questão Social

Pensar a sociedade a partir de parâmetros humanos requer a superação da lógica do capital que gera processos de embrutecimento humano e encontra seus fundamentos no lucro, no individualismo e na competição. No capitalismo, a educação também é capturada por essa lógica, ela torna-se uma mercadoria, ao invés de ser um instrumento de criação que possibilita o refinamento dos sentidos dos sujeitos para a vida. A educação precisa resgatar seus sentidos a partir de sua relação com o trabalho como atividade na qual os sujeitos podem desenvolver o potencial humano, a criação, a autonomia, a liberdade e a emancipação (MÉSZÁROS, 2005).

Os processos sociais que transformam a educação em mercadoria, não são produzidos nas instituições de ensino, mas sim na estrutura econômica da sociedade, por isso, ações com o intuito de superar essa lógica exigem atividades que vão além das práticas concretas desenvolvidas por docentes e estudantes nas instituições de ensino. A educação não pode ficar restrita aos terrenos da pedagogia, ela precisa ser discutida democraticamente em espaços públicos. (MÉSZÁROS, 2005).

Conforme Freire e Shor (1986), a educação a serviço do capital contribui com o ocultamento da realidade. Aqueles docentes que se dedicam a essa prática estão nadando a favor da corrente e aqueles que contribuem com o desvendamento da realidade estão nadando contra-corrente. Portanto, educar para o desenvolvimento do potencial humano é andar na contramão dos processos sociais hegemônicos que tratam a educação como mercadoria e atribuem a ela a finalidade de produzir alienação e de capacitar para inserção no mercado de trabalho.

Para Mézáros (2005) é preciso desencadear práticas educativas nas quais docentes e estudantes problematizem as mudanças necessárias a construção de formas de sociabilidade em que o capital não possa explorar o tempo de lazer, pois as classes dominantes impõem uma educação para o trabalho alienante, com o objetivo de manter os trabalhadores dominados.

A educação problematizadora serve a libertação, ao contrário da bancária que favorece a dominação. A primeira contribui com a humanização e produz um pensar autêntico e a segunda é domesticadora e produz concepções alienadas de homem e de mundo. A problematização constitui-se como um momento de antítese, de negação, quando o estudante passa a re-pensar suas concepções de mundo através do desenvolvimento da consciência crítica sobre o tema em debate (MÜHL, 2010).

A educação no capitalismo contribui para a aceitação da autoridade, das normas, sem questionamento e reflexão. Esse processo inicia na alfabetização, pois os estudantes aprendem que as palavras “c”, “a”, “s” “a”, formam a palavra casa e são instigadas a repetir freneticamente o som da junção das letras, mas não são provocadas a refletir que “é a casa que eles não têm”, ou que “é a casa com um cômodo no qual sua família vive apertada”, ou seja, é uma casa diferente da casa

em que vive a família do chefe do seu pai, no qual existem muito espaços com cômodos para empregados e visitas, dentre outros confortos. Portanto, a educação pode contribuir com o processo de construção de consciência crítica, mas no capitalismo ela, predominantemente, favorece a manutenção da ordem estabelecida.

Para Freire (2001, p. 23) “não há docência sem discência”. Ele refere que o ensino bancário deforma a criatividade discente e docente e a capacidade que possuem de aprender criticamente, pois está voltado apenas para a transmissão e recepção de conhecimentos, de forma mecânica e passiva. O autor salienta que, apesar de submetido à prática bancária, é fundamental que o educando mantenha acesa em si a rebeldia, pois ela que aguça a sua criatividade e o estimula a arriscar-se e aventurar-se, “imunizando-o” contra o poder apassivador do “bancarismo”. A força criadora do aprender é capaz de instigar os sujeitos, a partir das dúvidas e curiosidades não supridas, a superar as seqüelas do falso ensinar e do falso saber. Ou seja, é preciso compreender que o conhecimento deve ser construído e compartilhado, o educador, tem a responsabilidade de gerar condições para a aprendizagem, mas não é o único responsável por esse processo.

O ensino consiste em direcionar o processo de aprendizagem e a didática é a disciplina estuda o processo de ensino, principal atividade docente. Ela trata da teoria geral do ensino, investiga os fundamentos, condições e formas de realização do processo de ensino. O ensino corresponde a ações, meios e condições para realização da instrução nas relações estabelecidas entre docentes, discentes e a matérias (LIBÂNEO, 1994). Portanto, o ensino é uma ação previamente ideada com a finalidade de produzir aprendizagem e a didática é a ciência que estuda os processos de ensino/aprendizagem.

A educação é o objeto de estudo da pedagogia. O processo pedagógico orienta o ensino conforme finalidades específicas. O trabalho docente é o ensino, uma modalidade pedagógica da qual se ocupa a didática. O processo educativo formal ocorre em escolas e universidades através da instrução e do ensino e consiste na assimilação dos conhecimentos e experiências acumuladas pelas gerações anteriores. Portanto a didática explica a articulação entre ensino e aprendizagem, estuda os fatores co-determinantes desses processos, indica princípios, condições e meios de direção do ensino com a finalidade de proporcionar

aprendizagem. O processo de ensino é uma atividade da qual participam professor e aluno, ele é organizado pelo professor com a finalidade de gerar condições para que os alunos possam assimilar conhecimentos, habilidades e atitudes (LIBÂNEO, 1994).

Como supracitado, o ensino pode favorecer a alienação, ou processos de desenvolvimento de consciência crítica. Para Moreira (2010), o ensino transformador precisa despertar no estudante o “pensar certo” para superar a curiosidade ingênua e construir consciência crítica necessária a práxis transformadora. Conforme o autor, “pensar certo” requer o movimento dialético entre ação e reflexão. Esse processo deve oportunizar a diálogo sobre o mundo, por isso, pensar certo é sinônimo de pensar criticamente, problematizando as condições de existência humana com fins de desocultar a realidade e permitir o engajamento na luta para superar as condições de vida permeadas de processos desumanizadores.

Para Mészáros (2005), educação não é simplesmente a transmissão de conhecimentos, mais sim conscientização e testemunho de vida. Educar é construir, libertar o ser humano do determinismo capitalista, o ensino deve possibilitar o reconhecimento da história como um campo aberto de possibilidades. Porém, conforme o autor, a educação tornou-se instrumento de dominação que visa fornecer mão de obra qualificada para expandir o sistema capitalista e transmitir valores que legitimam os interesses dominantes.

Para refletir sobre a educação na perspectiva da emancipação humana é preciso pensar nos vínculos entre educação e trabalho. Em uma sociedade regida pelo capital, o trabalho e a educação se subordinam a lógica mercantil. Já em uma sociedade em que todos possam acessar o trabalho, a educação será um direito universal e terá como finalidade a criação e, conseqüentemente, o refinamento dos sentidos humanos. Portanto, para que a educação possa ser uma atividade consciente é preciso desvendar sua relação com o mundo do trabalho, ou seja, para superar a alienação na educação é preciso compreender sua relação com a alienação do trabalho na sociedade capitalista (MÉSZÁROS, 2005).

A problematização da educação a partir de sua relação com o trabalho na sociedade capitalista permite o entendimento de como o mistério da mercadoria se oculta e condiciona as práticas sociais. Tal problematização permite o

desenvolvimento da contra-internalização dos valores dominantes, constituindo-se como um movimento de ruptura com os processos de alienação que tem sua gênese na separação entre trabalhadores e meios de produção (MÉSZÁROS, 2005).

A mudança da educação requer uma radical transformação estrutural. Nesse processo as práticas educacionais cumprem uma função importante, pois a mudança das circunstâncias só ocorrerá quando os seres humanos superar suas concepções alienadas em relação ao mundo em que vivem. A educação para além do capital requer a negação da reprodução social determinada pelo modo de produção capitalista, ou seja, a transformação da educação deve ser acompanhada da mudança estrutural desencadeadora da transformação da sociedade em sua totalidade (MÉSZÁROS, 2005).

Portanto, qualquer proposta de mudança da educação que venha a desconsiderar a necessidade de transformação no padrão de reprodução social determinado pelo capitalismo, será apenas uma correção de detalhes defeituosos da ordem estabelecida, mantendo a gênese do problema que são as determinações estruturais que impossibilitam que a prática educativa seja operacionalizada com fins de possibilitar a criação e o refinamento da sensibilidade humana e dos padrões de sociabilidade (MÉSZÁROS, 2005).

A educação transformadora se faz na práxis com fins de mudar o mundo em um movimento dialético em que a problematização do mundo é acompanhada de lutas para modificação da realidade o que gera um processo social no qual os sujeitos vão sucessivamente se educando e modificando as circunstâncias que os oprimem. A mudança das circunstâncias, ou os entraves para modificá-las geram novas aprendizagens subjetivas que retornam sobre a realidade concreta através de novas estratégias de luta. Nesse processo, os seres humanos se auto-educam na luta contra a educação amparada em idealismos que não encontram fundamentos na realidade concreta e geram a moralização das relações sociais com fins de ocultar a gênese dos processos de dominação.

Como supracitado a educação institucionalizada serve para produzir trabalho vivo necessário à produção capitalista e para transmitir valores que legitimam os interesses dominantes. A própria história é adulterada por meio de falsificações necessárias ao ocultamento da gênese dos processos de dominação que se

encontra na separação dos trabalhadores e meios de trabalho. Portanto a história precisa ser deturpada, pois caso contrário os riscos a manutenção da ordem são elevados, então os fenômenos são reescritos de forma distorcida nos órgãos que formam a opinião política como jornais, emissoras de rádio e televisão (MÉSZÁROS, 2005).

As escolas também compõem os órgãos formadores de opinião que atendem as necessidades de reprodução ideológica e material do capital. Esse processo gera uma educação a serviço da manutenção da ordem social estabelecida que para ser alterada precisa de um homem com a educação modificada¹⁴ através da práxis revolucionária que dialeticamente transforma as circunstâncias e a educação.

A educação a serviço do capital tenta assegurar que os indivíduos adotem como suas, as metas de reprodução do sistema, favorecendo a internalização dos valores dominantes pelos sujeitos dominados que se tornam hospedeiros da opressão porque subjetivam as condições necessárias a legitimação do modo de produção capitalista (MÉSZÁROS, 2005; FREIRE e SHOR, 1986).

As instituições formais de educação cumprem um papel importante no processo de internalização, mas são apenas parte da superestrutura responsável por coletivizar os valores capitalistas. Nas instituições de ensino, os indivíduos são conduzidos a uma aceitação ativa dos valores dominantes orientadores das relações sociais que naturalizam sua posição social e as tarefas que lhes são atribuídas (MÉSZÁROS, 2005).

Portanto, a educação não se constitui como a força ideológica primária que consolida o sistema do capital, assim como não é capaz de sozinha, fornecer uma alternativa radicalmente emancipatória. A função da educação formal é produzir consensos e conformidade a partir dos limites institucionalizados e legalmente aceitos. Por isso, as alternativas de superação dos problemas educacionais não podem ser formais, mas devem ser essenciais, ou seja, devem englobar a totalidade das práticas educacionais da sociedade. (MÉSZÁROS, 2005).

Conforme Mézaros, (2005), aprendemos a todo instante, quando estamos na rua, com a família, com os amigos, no trabalho, ou seja, a educação não se resume

¹⁴ MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

no ensino formal em sala de aula. Nessa perspectiva os sujeitos aprendem nas suas experiências e o processo de aprendizagem pode alinhar-se tanto a manutenção da ideologia dominante como com a criação da contra-cultura. O fato dos sujeitos apreenderem com suas experiências contribui com a produção da contra-internalização dos valores dominantes, pois a aprendizagem da vida e não restringe a educação realizada nas instituições formais de ensino que estão, predominantemente, sob o domínio do capital. Cabe ressaltar que os processos de dominação ideológica se interpenetram na vida cotidiana, ou seja, na aprendizagem da vida dos sujeitos que reproduzem os valores dominantes nas relações familiares, no trabalho, no bairro, etc. Apesar disso, a experiência desses sujeitos não é totalmente dominada pela ideologia dominante, pois eles podem criar sua própria cultura, refletindo sobre suas próprias experiências e problematizando os processos de dominação, como ocorre em algumas nas letras de música ou em protestos organizados por comunidades, dentre outras formas de lutas nas quais os sujeitos se educam na práxis.

Os seres humanos vivem em condições desumanas e alienantes, mas a essência dos processos sociais reificadores que se encontra na alienação do trabalho fica oculta e as apreensões da realidade são subvertidas na consciência dos sujeitos, porque o capital não pode garantir sua reprodução de outra forma. A consciência do povo é um obstáculo para a manutenção do estado das coisas, pois se os dominados apreenderem que a raiz dos sofrimentos que vivenciam se encontra na alienação do trabalho, essa consciência tornara a realidade superável.

Os estudantes de Serviço Social precisam apreender que a gênese dos processos sociais que geram desemprego, fome, pobreza, violência, dentre outras demandas sociais, são resultantes da alienação do trabalho. Eles precisam desvendar a essência das demandas com as quais irão atuar como futuros assistentes sociais. Para isso, precisam apreender a relação da contradição capital-trabalho com tais demandas.

No início da graduação esse processo é desconhecido pela maioria dos estudantes que concebem que a pobreza é decorrente da falta de esforço dos sujeitos, que o trabalho infantil é decorrente da falta de caráter dos pais que inserem

seus filhos no trabalho, dentre outras concepções que indicam que eles internalizam os valores dominantes em sua consciência.

Assim, é preciso que os professores de Serviço Social conheçam a apreensão dos alunos sobre as expressões da Questão Social para planejar suas aulas com o intuito de que eles possam através de sucessivas aproximações com o objeto profissional superar as concepções fragmentadas da realidade que reproduzem a ideologia dominante. O processo de ensino da Questão Social deve gerar nos estudantes um processo de contra-internalização da cultura dominante que os comprometam com o projeto profissional que tem como finalidade a plena emancipação humana que só será alcançada com a superação do modo de produção capitalista. Nessa perspectiva a formação em Serviço Social subsidia os estudantes para a compreensão das relações estabelecidas entre as experiências cotidianas, às vezes, permeadas de preconceitos em razão da interiorização dos valores dominantes e as categorias teóricas apreendidas na graduação, possibilitando a superação do entendimento da realidade a partir de juízos de valores e favorecendo uma leitura dos processos sociais em uma perspectiva de totalidade.

3. O ENSINO DA QUESTÃO SOCIAL NA UNIPAMPA: OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS EM DEBATE

O presente capítulo realiza uma contextualização do local em que o estudo foi realizado e evidencia a heterogeneidade dos professores e estudantes na compreensão da Questão Social. Eles têm diferentes concepções sobre o modo como às determinações da contradição capital-trabalho se expressam na realidade concreta, há polêmicas em torno da compreensão de algumas demandas que não são decorrências diretas da contradição entre capital e trabalho. Tais polêmicas giram em torno do fato de demandas como, por exemplo, violência doméstica ser ou não expressão da Questão Social. Apesar dessa heterogeneidade, o marxismo é ressaltado como o vetor teórico que orienta a apreensão e o ensino da Questão Social. Também são apresentados os desafios para avançar na inserção da Questão Social como eixo articulador dos componentes curriculares, conforme preconizado nas diretrizes da ABEPSS.

Para responder a primeira questão norteadora (**quais os fundamentos teóricos adotados pelos docentes da Universidade Federal do Pampa para ensinar a Questão Social?**), foram elaboradas três perguntas que constam do roteiro de entrevista semiestruturada com docentes e estudantes, que problematizaram os fundamentos teóricos utilizados para apreender a Questão Social; o entendimento de Questão Social; as disciplinas em que foi identificada a matéria Questão Social e como ocorreu essa articulação. Também foi realizada análise documental do Projeto Político-Pedagógico do curso de Serviço Social da Unipampa - PPP¹⁵.

3.1. A Universidade Federal do Pampa como lócus do estudo

A Universidade Federal do Pampa é produto da organização coletiva da comunidade regional que reivindicou sua instalação na região da fronteira do Rio

¹⁵ Atualmente o Projeto Político-Pedagógico está sendo revisto, muitos itens estão sendo alterados com fins de contribuir com a qualificação da formação.

Grande do Sul. O Estado brasileiro absorveu a demanda da comunidade e inseriu-a no programa de expansão e renovação das instituições federais de educação superior. A UNIPAMPA foi planejada com a finalidade de contribuir com o desenvolvimento da metade sul do estado do Rio Grande do Sul, região com amplos problemas econômicos e sociais e sua instalação busca favorecer o desenvolvimento e integração da região fronteira (PPPCH/UNIPAMPA)

O reconhecimento do agravamento da Questão Social na região supracitada e da necessidade de implantação de um curso superior público e de qualidade levaram os dirigentes dos municípios da região metade sul do Rio Grande do Sul a pleitear uma nova instituição federal de ensino superior. Essa demanda foi inserida na agenda pública no dia vinte e sete de julho de dois mil e cinco, em ato público na cidade de Bagé, com a presença do presidente Luis Inácio Lula da Silva (PPCCH/UNIPAMPA)

Na ocasião, foi anunciado o Consórcio Universitário da Metade Sul para instalação da nova universidade. Em vinte dois de novembro de 2005, foi assinado o consórcio firmando acordo de cooperação técnica entre Ministério da Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal de Pelotas (UFPel) com a finalidade de ampliar a educação superior no Rio Grande do Sul. A UFSM ficou responsável por implantar os campi localizados em São Borja, Itaqui, Alegrete, Uruguaiana e São Gabriel; a UFPel, instalou os campi de Jaguarão, Bagé, Dom Pedrito, Caçapava do Sul e Santana do Livramento (PPPCH/UNIPAMPA).

Em setembro de 2006, tiveram início as atividades acadêmicas nos campi vinculados a UFPel; em outubro, nos campi vinculados a UFSM. Para iniciar às atividades acadêmicas, foram realizados concursos públicos para docentes e técnicos administrativos em educação e iniciou-se a construção dos prédios em todos os campi. No mesmo ano também entrou em discussão o Projeto de Lei número 7.204/06, que tratou da criação da UNIPAMPA (PPPCH/UNIPAMPA).

Em março de 2007, foi constituída a Comissão de Implantação da UNIPAMPA com a finalidade instalar a nova universidade. Para atingir seu objetivo a Comissão realizou o planejamento da estrutura organizacional prevendo funcionamento unificado entre os campi, criou projetos de desenvolvimento para o quadro de servidores, estudos para o projeto acadêmico, fóruns curriculares por áreas de

conhecimento, reuniões e audiências públicas com lideranças regionais sobre o projeto de desenvolvimento institucional da UNIPAMPA. Em janeiro de 2008, a lei 11.640 institui a Fundação Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA que passou a existir de forma autônoma em relação ao consórcio que anteriormente a vinculava com as instituições tutoras que eram a UFSM e a UFPel. O primeiro reitor tomou posse em Janeiro de 2008 e teve como principal desafio de sua gestão a integração dos campi criados pelas instituições tutoras e a vinculação dos mesmos com a identidade da UNIPAMPA (PPPCH/UNIPAMPA).

A organização multicampi da universidade tem a reitoria em Bagé e campus em 10 municípios que atuam de modo descentralizado: Alegrete, Bagé, Caçapava do Sul, Dom Pedrito, Itaqui, Jaguarão, Santana do Livramento, São Borja, São Gabriel e Uruguaiana. Os campi contam com os seguintes cursos de graduação: Alegrete, Ciência da Computação, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Agrícola e Engenharia de Software; Bagé, Engenharia de Produção, Engenharia de Alimentos, Engenharia Química, Engenharia da Computação, Engenharia de Energia Renováveis e Ambientes, Licenciatura em Física, Química, Matemática e Português; Caçapava do Sul, Geofísica, Licenciatura em Ciências Exatas, Curso Superior de Tecnologia em Mineração; Dom Pedrito, Zootecnia, Curso Superior de Tecnologia em Agronegócios; Itaqui, Agronomia, Ciência e Tecnologia Agroalimentar e Nutrição; Jaguarão, Licenciatura em Pedagogia, Letras, História e Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo; Santana do Livramento, Administração, Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública, Relações Internacionais e Ciências Econômicas; São Gabriel, Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas, Engenharia Florestal, Gestão Ambiental e Biotecnologia; Uruguaiana, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Medicina Veterinária, Licenciatura em Educação Física, Licenciatura em Ciências da Natureza e Curso superior de Tecnologia em Aquicultura e São Borja, Jornalismo, Comunicação com ênfase em Recursos Humanos, Publicidade e Propaganda, Bacharelado em Ciências Políticas, Licenciatura em Ciências Humanas e Serviço Social (PPPCH/UNIPAMPA).

O curso de Serviço Social está instalado desde 2006 no Campus de São Borja que está localizada no oeste do estado do Rio Grande do Sul, a 573 km da capital. A economia da cidade gira predominantemente em torno da produção

agrícola com destaque para a produção de arroz, soja e carne bovina. A região tem uma matriz produtiva pouco diversificada o que contribui no índice de escassez econômica e desencadeia a migração da população para outros centros urbanos em busca de oportunidades de emprego (PPPSS/UNIPAMPA).

A metade sul do Rio Grande do Sul é a região economicamente mais pobre do Estado, o desemprego atinge 13,50% da população, a renda percapita é de U\$ 4.872,78 num contexto em que 10% população detém 90% da renda bruta, o analfabetismo corresponde a 12,64%, somente 30% da população tem oportunidade de emprego. A região sofre ainda com o alto índice de mortalidade infantil que gira em torno de 24,81 por mil nascidos (PPPCH/UNIPAMPA).

Em uma pesquisa¹⁶ sobre o perfil dos estudantes de Serviço Social da UNIPAMPA, foi evidenciado que 32% deles são provenientes de famílias com um rendimento mensal de 500,00 a 1.000,00 reais, 17% dos pais dos estudantes trabalham informalmente, 41% tem como escolaridade o ensino fundamental incompleto e 7% não sabem ler, nem escrever. Pode-se inferir que o nível de escolaridade dos pais impacta nos rendimentos obtidos por suas ocupações. Portanto, constata-se que a Questão Social tem suas peculiaridades regionais que conseqüentemente atravessam a vida cotidiana dos estudantes de Serviço Social da UNIPAMPA.

O curso de Serviço Social tem como finalidade formar assistentes sociais com postura crítica, reflexiva e propositiva, com capacidade teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política para ingressar no mercado de trabalho (PPPSS/UNIPAMPA). A estrutura curricular do curso está ancorada na proposta de Diretrizes Curriculares da ABEPSS elaborada através de discussões com o conjunto da categoria profissional em 1996 que serviu de base para a aprovação das Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social aprovadas pelo Ministério da Educação em 2001 (PPPSS/UNIPAMPA). Portanto, a Questão Social se apresenta como eixo fundante do currículo do curso de Serviço Social da UNIPAMPA, aparecendo na sua estruturação e organização, perpassando os Núcleos de

¹⁶ Pesquisa realizada pelo economista Nilson Levi Zalewski, sobre o perfil do estudante da UNIPAMPA. O estudo ocorreu com os estudantes que entraram na UNIPAMPA campus São Borja no período compreendido entre 2007 a 2010.

Fundamentação da Formação¹⁷, articuladores dos conteúdos programáticos (PPPSS/UNIPAMPA).

3.2. Marxismo: fundamento para a apreensão e o ensino da Questão Social.

Foram realizadas 14 entrevistas com docentes, sendo que 10 foram com professores da área de Serviço Social e 4 com professores da grande área. Dentre os professores assistentes sociais a totalidade referiu que adota o método dialético-crítico com fins de fundamentar a apreensão da Questão Social e suas expressões.

Eu entendo que os fundamentos teóricos utilizados, são decorrentes da teoria social crítica baseada no marxismo e no próprio Marx [...] sem a teoria social crítica a gente fica numa leitura superficial, culpabilizando os sujeitos [...] sem fazer a análise da estrutura em que o sujeito está inserido desde que ele nasce. Então a teoria social crítica consegue verificar elementos da história, a totalidade no momento em que os processos estão acontecendo com os sujeitos e as contradições de todo esse processo onde ele é inserido e educado pelos aparelhos ideológicos da família, da igreja, da própria escola, a [...] universidade também é um aparelho ideológico que tudo bem, busca algumas vezes fazer a ruptura, outras vezes não, então [...] a teoria social crítica é a luz para poder fazer uma reflexão que considere o sujeito inserido na história de uma forma totalizante que não toma a meritocracia como verdade onde a escalada social acontece para um sujeito e bom [...] se um consegue todos vão conseguir, a gente sabe que no modo de produção capitalista não são todos que vão conseguir [...] (Docente C).

O depoimento demonstra a potencialidade do materialismo histórico e dialético para a compreensão da realidade dos usuários com os quais os assistentes sociais trabalham, quando o docente refere que: *“[...] sem a teoria social crítica a gente fica numa leitura superficial, culpabilizando os sujeitos [...] sem fazer a análise da estrutura em que o sujeito está inserido desde que ele nasce [...] (C).* Ressalta-se que essa apreensão dos sujeitos sociais como produtos de circunstâncias históricas determinadas pela produção material contribui com o planejamento de ações profissionais convergentes com alguns princípios ético-

¹⁷ Constituem-se como Núcleos de Fundamentação da Formação o Núcleo de fundamentos teórico-metodológico da vida social, o Núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e o Núcleo de fundamentos do trabalho profissional.

políticos como, por exemplo, a superação de todas as formas de preconceitos e discriminações. A leitura de que a pobreza não é resultado somente da “preguiça”, ou da “falta de ambição” do sujeito que a vivencia, favorece o desenvolvimento de ações profissionais com o intuito de impactar nas circunstâncias produzidas pelo modo de produção capitalista e expressas nas condições e no modo de vida dos usuários.

Conforme Marx (2005), não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. Nessa perspectiva o profissional que trabalha em um Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas, por exemplo, deve fazer a análise do uso abusivo de drogas como um fenômeno social que está inserido em um contexto mais amplo que gera alienação, sofrimentos e conflitos familiares desencadeadores do uso abusivo de drogas. Logo, não basta “conscientizar” o usuário que ele deve suspender o uso para trabalhar e ter uma vida “normal”, porque é preciso que ele, primeiramente, compreenda a cadeia de mediações que relacionam o uso abusivo de drogas com questões significativas de sua vida, como, o abandono sofrido na infância, a evasão escolar, o desemprego do pai, a migração dos avós da zona rural para zona urbana, dentre outras. Nesse processo, o usuário vai apreendendo o seu sofrimento e outros fatores desencadeadores do uso abusivo de drogas como fenômenos socialmente construídos e experienciados em sua vida privada. Já o profissional pode, a partir disso, conduzir as abordagens com o intuito de “desculpabilizar” o sujeito pela situação na qual ele se encontra e problematizar conjuntamente com ele alternativas de superação. Em suma, o processo de apreensão da realidade ocorre com o usuário e deve articular a demanda do uso abusivo de drogas, ou da busca pelo benefício eventual na política de assistência social, com as experiências de vida dos usuários permeadas de processos de privações decorrentes da forma excludente como a sociedade se organiza para produzir mercadorias.

O conjunto da obra marxiana contribui para os profissionais realizar essas leituras amplas de realidade que são imprescindíveis ao planejamento da intervenção incluindo desde reuniões com a equipe, até a relação direta com usuários e familiares por meio de entrevistas, visitas domiciliares e grupos.

Como supracitado o processo de conhecimento¹⁸ é realizado com o usuário, no entanto, o assistente social com base em suas competências teórico-metodológicas já pressupõe antes de iniciar a abordagem com o usuário que a pobreza, o uso de drogas, desemprego, dentre outras demandas, são desencadeadas pelos impactos da alienação do trabalho decorrente do modo de produção capitalista. Portanto, o profissional já sabe de antemão, que a extração de mais valia gera desumanização e privações espirituais e materiais que são contextualizadas de modos particulares em países, comunidades, famílias e na vida dos indivíduos¹⁹. Na abordagem com o usuário a teoria subsidia o profissional através pressupostos universais que contribuem para apreensão dos impactos das relações de produção nas relações sociais, mas é preciso desvendar como esses pressupostos universais incidem em contextos particulares e esse movimento é realizado pelo assistente social quando ele inicia o processo de conhecimento através de entrevistas, ou de outros instrumentos e vai através de sucessivas aproximações compreendendo como a Questão Social se manifesta na vida dos usuários. A intervenção vai se tornando potente quando o usuário vai ampliando o entendimento da cadeia de mediações que relaciona sua demanda com os processos sociais gerados pelo modo de produção capitalista e a partir disso passa a ter subsídios para articular resistências frente à sociedade regida pelo capital.

Um movimento similar ocorre no processo de ensino da Questão Social, pois muitas vezes, os estudantes chegam à universidade com uma apreensão da fragmentada da realidade que contribui com a reprodução de preconceitos com pessoas desempregadas, pobres, que usam drogas e “adoram fazer filhos”. Essas leituras de realidade são resultantes da “aprendizagem da vida”²⁰, pois mesmo os estudantes sendo predominantemente das classes populares, eles convivem diariamente com os valores dominantes em seus contatos com a grande mídia, família, igreja, escola, dentre outros aparelhos ideológicos que no modo de produção capitalista estão sob a hegemonia do capital. Portanto, os estudantes são

¹⁸ É o primeiro momento da intervenção profissional no qual o assistente social busca desvendar, em conjunto com o usuário, como os processos sociais decorrentes da questão social se manifestam em sua vida (TURCK, 2008).

¹⁹ Os processos sociais desencadeados pela estrutura econômica da sociedade se interpenetram nos processos particulares dos países, das cidades, das comunidades e na vida privada dos sujeitos (TURCK, 2008).

²⁰ MÉSZÁROS, István. **A EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CAPITAL**. São Paulo: Boitempo, 2005.

nos termos de Freire (2001), hospedeiros da opressão, porque subjetivam em seus pensamentos e corações a ideologia dominante que os tornam “menos homens”²¹.

Conforme o Projeto Político-Pedagógico, o objetivo geral da formação é capacitar os estudantes para uma apreensão crítica da realidade que favoreça o desenvolvimento de ações profissionais que contribuam com o enfrentamento da Questão Social: “*Formar assistentes sociais competentes, críticos e comprometidos com o projeto ético-político da profissão [...] (PPPSS/UNIPAMPA, pág. 6)*”. Portanto o PPC do curso de Serviço Social indica que a formação deve sensibilizar os estudantes para a crítica a reprodução da ideologia dominante, assim como a desigualdade social produzida pelo capitalismo.

No depoimento, o docente também ressalta a importância do materialismo histórico e dialético para superar o processo alienação decorrente da apropriação dos valores dominantes quando refere que “[...] a teoria social crítica consegue verificar [...] esse processo onde ele [...] é educado pelos aparelhos ideológicos da família, da igreja, da escola, a própria universidade é um aparelho ideológico [...]” (C). Portanto, o docente munido do entendimento de que os estudantes podem ser hospedeiros da opressão, deve buscar conhecer a realidade dos estudantes, assim como suas apreensões sobre ela. Essa atitude prática orientada pelo materialismo histórico e dialético pode ser operacionalizada através do debate sobre letras de músicas que evidenciam a realidade social com o intuito de desvendar as apreensões dos estudantes por meio de debates problematizadores do conteúdo da música. Por exemplo, uma música que traz como conteúdo uma mãe que tem muitos filhos e manda eles venderem balas na sinaleira²². Essa música pode ser ouvida com os estudantes e no debate pode vir o preconceito com a mãe que “não trabalha e manda o filho trabalhar”, sendo essa uma síntese, uma apreensão dos estudantes sobre a realidade. No debate podem ser lançadas algumas perguntas reflexivas, como “porque a mãe não trabalha?” Esse processo vai conduzindo os estudantes a novas perguntas, eles inserem-se em um movimento de busca no qual vão ampliando a complexidade ao olhar para realidade e pouco a pouco intensificam a apreensão da cadeia de mediações no processo de desocultamento

²¹ Homens distantes de seus genuínos desejos, mais afastados de sua essência de ser social genérico.

²² Lenine/Paulinho Moska. **Relampiano**. 2000. Disponível em [HTTP://lenine.hipermusicas.com.br/relampiano](http://lenine.hipermusicas.com.br/relampiano) Acesso em 09 set. 2014.

da Questão Social na vida cotidiana. Nesse movimento os estudantes elaboram novas sínteses, mais ricas em determinações a partir das sucessivas aproximações com a Questão Social através instrumentos de ensino como leitura de textos, aulas expositivas dialogadas, análises de filmes, músicas, teatro, dentre outros.

Portanto, os depoimentos dos docentes indicam a adoção da teoria social crítica para fundamentar a apreensão e o ensino da Questão Social, conforme preconizado nas diretrizes curriculares. O projeto político pedagógico também indica o materialismo histórico e dialético para fundamentar o ensino da Questão Social que se constitui como eixo fundante da formação: *“Adotar uma postura social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade (PPPSS/UNIPAMPA, pág 11)”*.

Os estudantes do segundo e do quarto semestre entendem a Questão Social como a desigualdade social produzida no modo de produção capitalista. Os estudantes do sexto e oitavo semestre, além de compreenderem a Questão Social como a desigualdade social produzida pelo capitalismo, também citam as resistências como expressões da Questão Social o que demonstra adensamento teórico durante a graduação, visto que os estudantes ampliam sua compreensão sobre a Questão Social.

[...] seria essa contradição que existe no nosso modo capitalista onde a produção é social, mas [...] quem fica realmente de dono dessa produção são poucos [...] a pessoa produz, mas não percebe que ao produzir gera uma riqueza bem maior do que é repassado para ela [...] (Estudante 2º Sem. A).

eu vejo a Questão Social como as desigualdades causadas pelo conflito capital-trabalho, basicamente é isso [...] | (Estudante F 4º Sem)

A Questão Social é o objeto de trabalho do assistente social que compreende o conjunto de desigualdades sociais [...] o capitalismo vai avançando cada vez mais [...] vai criando condições para que ele seja superado por causa da resistência dos trabalhadores [...] (Estudante H, 6º Sem).

[...] é a contradição do capitalismo que provoca as desigualdades e as resistências (Estudante L, 8º Sem)

A compreensão dos estudantes sobre a Questão Social como decorrente do capitalismo converge com a concepção dos docentes acerca do objeto profissional. Infere-se que os estudantes do 6º e do 8º semestre concebem a Questão Social

como as desigualdades e resistências oriundas da contradição fundamental da sociedade capitalista entre capital e trabalho como fica evidente no depoimento “*o capitalismo vai avançando cada vez mais, só que nisso vai criando condições para que ele seja superado por causa da resistência dos trabalhadores (Estudante H, 6º Sem)*”. Evidencia-se a concepção do modo de produção capitalista como uma unidade de contradição que se desenvolve e concomitantemente produz sua negação expressa na resistência da classe trabalhadora as desigualdades e injustiças sociais. Nessa perspectiva o capitalismo produz simultaneamente antagonismos e contradições, riqueza e pobreza o que intensifica as formas de resistências em um quadro no qual as mudanças quantitativas inerentes ao desenvolvimento do capitalismo vão acirrando as contradições e produzindo condições objetivas e subjetivas para a mudança qualitativa, ou seja, para a superação desse modo de produção.

Os estudantes do segundo e quarto semestre entendem a Questão Social a partir das expressões de desigualdade. Também demonstram em seus depoimentos os impactos da estrutura econômica da sociedade nas esferas política e cultural. Conforme Marx (2004), a classe que domina a produção material determina a produção espiritual, ou seja, os valores dominantes de determinada época são sempre os valores da classe que exerce o domínio da produção material o que corrobora com a afirmação de que: “*as expressões da Questão Social não estão ligadas somente a questões materiais [...] também influenciam nas questões subjetivas, da cultura (Estudante F, 4º Semestre)*”. O depoimento a seguir é ilustrativo para demonstrar o processo no qual a classe dominada assume os valores dominantes como seus.

[...] aprendemos com nossos pais que aprenderam com os pais deles e seguimos a replica de que o trabalho dignifica o homem, mas ao mesmo tempo esse trabalho explora [...] (Estudante A 2º Sem).

O depoimento evidencia um momento de contradição do estudante que ao iniciar a graduação em Serviço Social começa a negar alguns valores apreendidos na vida, nesse caso, apreendido e reproduzido através das relações familiares. Em alguns casos os estudantes conseguem superar essas contradições e formular

novas sínteses na apreensão da realidade em um espaço menor de tempo, mas em contrapartida em outras situações os estudantes têm mais dificuldades de superar esses preconceitos que dificultam o entendimento da Questão Social. Consta-se que o processo de ensino da Questão Social requer a superação das análises moralistas da realidade, o estudante deve ser constantemente confrontado com a realidade, através da leitura de textos e de exercícios que os levem a pensar a realidade a partir de sua concreticidade²³. Por exemplo, a aprendizagem de que o trabalho dignifica o homem deve ser confrontada com a contraprova histórica que desde o surgimento da propriedade privada o trabalho embrutece os seres humanos, articulando os elementos históricos desse processo com a realidade contemporânea.

3.3. Heterogeneidade de concepções sobre as determinações da Questão Social na realidade concreta

Identifica-se em um depoimento o entendimento da Questão Social como um fenômeno que antecede o surgimento do modo de produção capitalista no Brasil, ou seja, parte do pressuposto que já existia a Questão Social antes mesmo da contradição entre capital e trabalho se instalar na sociedade brasileira.

[...] sempre articulada à história, como vem se formando, se constituindo na sociedade brasileira a nossa Questão Social [...] apontando a possível Questão Social lá do período colonial, do império, como era o trato do social naquele período (Docente E).

Entende-se que a Questão Social é decorrente da relação contraditória entre capital e trabalho, por isso, hegemonicamente a produção científica na área de Serviço Social concebe a Questão Social no Brasil somente após o trânsito do modelo agro-exportador para o modelo urbano industrial que ocorreu na década de 1930. Consta-se que antes desse período a população brasileira vivenciou processos sociais decorrentes do modo de produção capitalista vigente na Europa como o movimento migratório que ocorreu no século XIX do nordeste para a Amazônia, processo que nos termos de Furtado (2007), foi desencadeado devido à grande procura do mercado internacional por borracha, matéria prima necessária na

²³ KOSIK, Karel. Dialética do concreto. 7º Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

fase de desenvolvimento capitalista para a produção automobilística. Porém, esses e outros reflexos do movimento universal do metabolismo social do capital na particularidade do território brasileiro não são suficientes para afirmar que a Questão Social já existia no país no século XIX, visto que a Questão Social resulta da exploração do trabalhador que gera simultaneamente riqueza para os donos dos meios de produção e pobreza para os trabalhadores. Esses vivenciam as injustiças, adquirem consciência de classe na sua experiência sensível e a partir desse reconhecimento da identidade de classe, organizam-se para resistir às desigualdades, processo no qual se constituem como a negação que expressa a contradição fundamental do modo de produção capitalista entre capital e trabalho.

Ficou evidente a dificuldade em definir a Questão Social nos depoimentos dos docentes, conforme os depoimentos abaixo:

[...] eu acho que de um professor para o outro tem algumas diferenças na concepção e na forma de trabalhar a Questão Social, queria ver se os estudantes percebem (Docente C).

[...] tu vai ver pessoas ensinando Questão Social com outros autores que não tem o direcionamento da teoria crítica [...] então é bem complicado [...] trabalhar a Questão Social quando você não tem na veia o materialismo histórico dialético [...] (Docente I).

[...] não consigo entender algumas situações como expressão da Questão Social como violência, por exemplo, ela nem sempre é, mas isso é uma questão minha, acho que temos que estudar mais, ficamos muito presos a lógica de produzir e não dedicamos tempo para discutir essas questões entre nós (Docente H).

As dificuldades em definir o conceito de Questão Social estão relacionadas à ênfase vigente da produção científica, pois ela subsidia o entendimento conceitual da Questão Social, mas deixa a desejar na problematização dela como objeto de trabalho dos assistentes sociais. Isso fica evidente no depoimento “[...] *alguns estudantes vão ler a lamamoto e encontram uma dificuldade em [...] enxergar a prática e a teoria na Questão Social, autora ajuda a conceituar a Questão Social [...] (A)*”. Conforme Tavares (2007), declarar a Questão Social como resultante do conflito capital-trabalho é uma unanimidade discursiva refutada pela realidade. Para ela não é por acaso que os estudantes afirmam que a Questão Social atravessa o

currículo, mas falta clareza teórica na compreensão de sua gênese e de suas articulações com a intervenção profissional.

Existem divergências na compreensão dos docentes, pois apesar de adotarem o mesmo vetor teórico, há discrepâncias quanto à interpretação dos processos sociais decorrentes da Questão Social na vida cotidiana. Isso fica evidente no relato sobre a violência nem sempre ser uma expressão da Questão Social. Conforme Ferreira (2008), situações de usuários que vivenciam violência doméstica, por exemplo, não são visualizadas como expressões da Questão Social, porque não são vistas em uma totalidade historicamente determinada pela contradição fundante do capitalismo. Existe uma tendência de conceber a violência estrutural como decorrente da Questão Social diferentemente da violência doméstica, no entanto, a partir do conhecimento da Questão Social o profissional de Serviço Social adquire habilidade para realizar a leitura de como a violência estrutural se desdobra na violência doméstica.

A fragilidade teórica na compreensão da Questão Social fica explícita no seguinte item que informa o perfil de profissional que se objetiva graduar: “*Sensibilizar para as questões sociais, culturais e ambientais (PPPSS/UNIPAMPA, pág. 7)*”. Fica evidente a separação das questões culturais e ambientais da Questão Social. No entanto, como supracitado a classe que domina a produção material dita à produção espiritual, cultural, o modo de produção capitalista destrói muitas culturas e impõe gradativamente um único modo de viver. Já os problemas ambientais são ocasionados pela produção capitalista que destrói recursos naturais com fins de gerar lucro. Além disso, é hegemônico na categoria profissional o entendimento que não existem “questões sociais”, mas sim uma Questão Social que se expressa através de múltiplas determinações.

Outro aspecto evidenciado foi à concepção heterogênea de Questão Social entre os docentes conforme o depoimento “[...] eu acho que de um professor para o outro tem algumas diferenças na concepção e na forma de trabalhar a Questão Social (Docente C)”. Evidencia-se que a diversidade de interpretações está relacionada com a dificuldade de descrever a Questão Social na realidade concreta. Para Tavares (2007), a Questão Social não pode ser definida, mas somente descrita

a partir de suas determinações, porque ela está em um constante devir histórico determinado pela totalidade das relações de produção.

Constata-se que essa diversidade quanto à apreensão da Questão Social na vida cotidiana reflete a realidade mais ampla da formação em Serviço Social, já que a pesquisa realizada pela ABEPSS em 2006, sobre a implementação das diretrizes curriculares, demonstrou a heterogeneidade na leitura de como os processos sociais decorrentes da Questão Social se expressam na realidade concreta. No entanto, a pesquisa supracitada apontou a adoção de autores com diferentes concepções de trabalho que nem sempre permitem a relação da exploração do trabalho com a Questão Social como causa da heterogeneidade de interpretação do objeto profissional. Constata-se que na Unipampa, a maioria dos professores prioriza, no processo de ensino, bibliografias convergentes com a direção social da profissão. Porém, isso não garante a homogeneidade nas descrições de como os processos sociais decorrentes da Questão Social se manifestam na vida concreta o que fica evidente nas polêmicas em torno de compreensões de alguns fenômenos como, por exemplo, a violência.

Entende-se que a categoria mediação é fundamental para superar essas concepções que fragmentam situações de violência doméstica dos processos sociais desencadeados pelo modo de produção capitalista. Existem alguns fenômenos que são determinações mais próximas da Questão Social como o desemprego, a pobreza, a fome, dentre outros. No entanto, fenômenos como uso de álcool e outras drogas e violência doméstica, geram discussões e divergências que giram em torno da polêmica de serem, ou não expressões da Questão Social.

Para entender a mediação desses fenômenos mais distantes da contradição capital-trabalho com a exploração do trabalho é importante aliar dimensões concretas da Questão Social com dimensões subjetivas, resultantes do fato de que a ideologia dominante produz formas de pensar que levam “chefes de família”²⁴ a se sentirem frustrados quando tem pouco dinheiro, ou estão desempregados e não conseguem recursos materiais para dar aquilo que querem para sua família. Nesse

²⁴ Entende-se neste estudo que a concepção “chefe de família” é decorrente de uma concepção funcionalista de família que é hegemônica na sociedade e reproduz valores dominantes através preconceitos e moralismos que contribuem para ocultar a raiz das dificuldades vivenciadas pelas famílias para sobreviver em um contexto determinado pelo modo de produção capitalista

processo a sociedade julga-o por ser um “pai fracassado”. Tal julgamento pode ser reproduzido pela sua própria companheira que pode vir a exigir dinheiro para comprar comida, pagar aluguel, enfim, pode exigir “esforço” do companheiro para melhorar a situação financeira e nesse processo ele pode aderir ao uso de álcool e outras drogas para suportar o sofrimento por não estar cumprindo com as exigências sociais atribuídas ao homem. Também podem ocorrer brigas seguidas de agressões físicas e psicológicas tanto na relação do casal, como dos pais com os filhos. A apreensão do modo como esses processos decorrentes da estrutura econômica da sociedade se manifestam nos contextos familiares requer do assistente social conhecimento teórico-metodológico que o informe sobre a articulação da violência doméstica e do uso de álcool e outras drogas com a Questão Social²⁵. Com base nisso o profissional vai desocultando, a partir das sucessivas aproximações, como a contradição capital-trabalho se manifesta no contexto particular da família. Esse processo é articulado com o uso de instrumentos e técnicas como entrevistas, visitas domiciliares e grupos.

O depoimento a seguir demonstra que alguns docentes adotam concepções teóricas divergentes das indicadas pela ABEPSS para conceituar a Questão Social: “[...] tu vê pessoas ensinando a Questão Social com autores que não tem o direcionamento da teoria crítica [...] (Docente I)”. Conforme Tavares (2007), a pesquisa sobre a implementação das diretrizes curriculares da ABEPSS revelou que as ementas tinham conteúdos vagos, eram utilizadas diferentes bibliografias para subsidiar o ensino da Questão Social o que indica o uso de vertentes teóricas nem sempre convergentes com as recomendações da ABEPSS.

Os estudantes, assim como os docentes, apesar de convergirem no entendimento da Questão Social como resultante da contradição capital-trabalho, demonstram dificuldades de compreender e descrever as determinações da Questão Social.

É um conteúdo bem difícil, porque é bem complexo de entender, às vezes, você acha que uma situação é expressão da Questão Social, mas não é, outras vezes, que você nem imagina, mas analisando bem, você para pra

²⁵ A conexão universal é uma das leis da dialética, indicando que todos os fenômenos estão articulados (MARTINELLI, 1991).

pensar, você vai perceber, é bem complexo de entender [...] às vezes [...] situações que não tem muito a vê com a renda, que é mais psicológico, mas que se você vai analisar, tem toda dialética por trás, você vai vendo que tem relação com o conflito capital-trabalho que desencadeia a situação, a Questão Social está oculta na demanda e só analisando bem que você começa a compreender e ainda assim você duvida (Estudante D, 4º Semestre).

[...] a Questão Social perpassa todas as disciplinas cursadas, mas na maioria das vezes, a forma como ela é passada, é como lamamoto diz, o conflito capital-trabalho que gera expressões de desigualdade e resistência, essa forma parece que prende pra ti entender os sentidos de como é a realidade mesmo da Questão Social, de como acontece, é preciso articular, demonstrar “ta aqui ó” o conflito capital-trabalho se desenvolveu nisso, por isso, dessa forma, demonstrando na realidade, até agora eu me recordo de uma disciplina que trabalhou isso de forma adensada que foi FHTM IV (Estudante G, 6º Semestre).

Demandas como abuso sexual, preconceito racial, violência doméstica articulam-se com o conflito capital-trabalho, pois não são temas dissociados da Questão Social. Essas demandas mesmo não sendo decorrências diretas do conflito de classes, estão articuladas com as relações de produção. A violência que ocorre no âmbito privado, por exemplo, pode estar associada aos processos sociais como desemprego, falta de acesso a alimentação, a educação. No entanto, para conhecer as mediações entre as demandas que não se apresentam como determinações diretas do conflito capital-trabalho e a Questão Social, é necessário mais do que conhecimento teórico, pois é preciso aproximar-se da realidade dos usuários para apreende-la através da teoria que orienta as leituras da realidade e as intervenções. É preciso avançar no desvendamento da cadeia de mediações ocultas na realidade concreta para re-conhecer a articulação de algumas demandas com a Questão Social, ou seja, algumas demandas são desdobramentos mais próximos da contradição capital-trabalho como o desemprego, ou a pobreza. No entanto, a violência doméstica, ou a depressão podem estar relacionadas ao nervosismo decorrente do desemprego, ou da falta de dinheiro e exigem um conhecimento mais amplo da cadeia de mediações que relacionam essas demandas com os antagonismos produzidos pelo modo de produção capitalista, porque elas estão mais distantes da Questão Social, por isso, é mais difícil compreender algumas demandas como resultantes da contradição capital-trabalho. Esse debate precisa “amadurecer” no interior da categoria profissional, sobretudo nas instituições formadoras de assistentes sociais. Isso se faz imprescindível, pois esses profissionais têm um conhecimento específico para trabalhar com demandas como

violência doméstica, possuem uma leitura específica dessas situações, não necessitando, obrigatoriamente, recorrer a outras áreas do conhecimento para desempenhar a ação profissional. Essas discussões podem adensar o conhecimento de como a Questão Social se expressa na realidade, permitindo uma plasticidade na leitura de como as desigualdades e resistências se interpenetram na vida cotidiana.

O aspecto ideológico também é salientado como um fator que incide na compreensão da Questão Social como ficou evidente no depoimento “[...] *então é bem complicado [...] trabalhar a Questão Social quando você não tem na veia o materialismo histórico dialético [...]*” (Docente I). Essa questão também ficou evidente no depoimento de um professor da grande área que ministra componentes curriculares no curso de Serviço Social.

Eu não posso chegar para o curso que tem uma concepção marxista e me por contra isso, eu preciso trabalhar com a concepção do curso e apresentar a mesma concordância e isso ainda me gera conflito porque eu ainda preciso revisar algumas coisas que não estou convencida. São situações que eu não acredito, que num Estado marxista os direitos humanos e sua totalidade serão efetivados porque eu não terei direito a liberdade e aí [...] eu entro em conflito [...] me parece contraditório você ter uma posição marxista e não viver em um Estado marxista, mas são as minhas contradições (Docente grande área).

A dificuldade de traduzir o conceito de Questão Social também foi explicitada por professores das grandes áreas que problematizaram os desafios de compreender a Questão Social a partir da relação estabelecida entre os processos sociais gerados na estrutura econômica da sociedade e os fenômenos sociais cotidianos.

Eu acho que acaba se mistificando um pouco a Questão Social e fica difícil para o aluno entender o que é, por exemplo, considerar a violência uma expressão da Questão Social é um equívoco? A violência é uma expressão da Questão Social? Acho que existe uma dificuldade para nós professores em traduzir esse conceito [...] alguns autores tornam a Questão Social inacessível, o professor tem dificuldades em traduzir para o estudante [...]. Vejo confusão por parte dos alunos em entender a Questão Social, problema no transmitir e construir esse entendimento (Docente grande área N).

Constata-se que os desafios a apreensão da Questão Social estão relacionados ao processo de fetichização das relações sociais, ou seja, os fenômenos que expressam a contradição entre capital e trabalho não se mostram em um primeiro momento como decorrentes do modo de produção capitalista. As expressões da Questão Social são nos termos de Kosik (2002), um claro-escuro, verdade-engano, pois elas simultaneamente expressam e ocultam a exploração do trabalho. O materialismo histórico e dialético informa que a “coisa em si” não se mostra imediatamente ao homem, para conhecer os fenômenos sociais é necessário fazer um movimento regressivo/progressivo, buscando as causas que antecedem o fenômeno e simultaneamente se manifestam e se ocultam nele (KOSIK, 1976).

Esse movimento de apreensão da realidade concreta ocorre por meio de sucessivas aproximações nas quais o sujeito cognocente busca superar o entendimento do fenômeno em sua aparente independência, desvendando sua essência que está na articulação que estabelece com outros fenômenos. Nesse movimento vai ocorrendo a superação das teses que concebem os fenômenos sociais de forma independente, por novas elaborações que permitem a compreensão dos fenômenos sociais em uma perspectiva de totalidade (KOSIK, 1976; PONTES, 1999).

Para apreender as expressões da Questão Social em uma perspectiva de totalidade é preciso desvendar as mediações que elas estabelecem com outros fenômenos compreendendo-os como inseridos em um contexto condicionado pela legalidade social. A mediação possui duas dimensões que a constituem, a ontológica e a reflexiva. A primeira informa que ela é uma categoria objetiva ontológica que está presente na realidade independentemente da apreensão do sujeito, e a segunda informa que ela pode ser apreendida pela razão. A realidade concreta é complexa e está em constante movimento o que condiciona a apreensão racional de todos os aspectos presentes no mundo objetivo. Assim, a apreensão da realidade pelo sujeito cognoscente é sempre parcial e ocorre a partir de sucessivas aproximações (PONTES, 1999).

A apreensão da Questão Social requer uma leitura de realidade fundamentada no materialismo histórico e dialético para desvendar os processos sociais decorrentes da estrutura econômica da sociedade na realidade concreta.

Conforme Baptista (2002), existem diferentes níveis de apreensão que explicitam as interações das situações singulares com as mais amplas. O desafio na definição da Questão Social está relacionado ao leque de possibilidades de interpretá-la na realidade concreta. Esse leque amplia-se com acúmulo teórico, quando maior for o conhecimento teórico, maiores serão as cadeias de mediações estabelecidas na análise da realidade (PRATES, 2003a).

Os estudantes precisam ir sucessivamente apreendendo as mediações que a Questão Social estabelece com a realidade. Em um primeiro momento o compromisso de intervir na perspectiva de contribuir com a superação da Questão Social pode parecer um desafio intransponível para os estudantes e isso pode gerar descrédito na direção social assumida pela profissão e pessimismo quando as possibilidades concretas de transformação da realidade. Esse processo é demonstrado no seguinte depoimento.

[...] eu vejo um pessimismo por parte dos alunos devido a Questão Social estar vinculada a todas as relações, aí o estudante se dá conta que vai trabalhar com isso e acaba se questionando como irá dar conta dessa realidade enquanto profissional. Os estudantes não conseguem ver a revolução [...] (Docente grande área N).

Existe necessidade de discutir as contribuições do Serviço Social no processo de superação do modo de produção capitalista, é consenso na produção científica do Serviço Social que a revolução é uma tarefa histórica da classe trabalhadora, ou seja, é preciso que ocorra o acirramento das contradições do capitalismo para desencadear a transformação qualitativa desse modo de produção. Esse acirramento das contradições não depende exclusivamente da ação profissional do Serviço Social que é apenas uma dentre muitas outras práxis que visam contribuir com a transformação social mais ampla. No entanto, em determinados momentos da graduação as sínteses dos estudantes podem os levar a falsa compreensão de que a finalidade de estudar autores vinculados ao materialismo histórico e dialético é instrumentalizar para fazer a revolução. Identifica-se que as diferenças entre ser militante e ser profissional devem ser debatidas de forma articulada nos componentes curriculares do início ao fim do processo de graduação. Para isso, os professores podem utilizar a vasta bibliografia que aborda esse tema com base na

tese do Serviço Social como um trabalho inserido na divisão social do trabalho formulada por Marilda Iamamoto.

Como supracitado o principal avanço da proposta curricular de 1996 em relação a de 1982 foi o trato da particularidade da profissão como um trabalho inserido em processos de trabalho superando a concepção anterior que superestimava as possibilidades políticas e atribuía ao Serviço Social tarefas de outras instituições sociais como partidos, sindicatos, movimentos sociais. No entanto, concorda-se com Faermann (2014) quando ela refere que os currículos de 1982 e 1996 priorizaram o ensino da teoria em detrimento das dimensões mais práticas, ou seja, a dimensão técnico-operativa foi tratada como um aspecto já contemplado nas discussões sobre as dimensões teórico-metodológica e técnico-operativa. Conforme a autora, desde o movimento de reconceituação, as produções teóricas têm priorizado os aspectos políticos e teóricos da profissão.

Para Pontes (2009), o foco nas questões mais amplas voltadas para aspectos estruturais e conjunturais foi necessário para superar a concepção endógena da profissão e explorar os aspectos exógenos que explicam a particularidade da profissão nos diferentes contextos históricos. É sabido que esse processo no qual a categoria amadureceu teoricamente marcou o processo de superação do conservadorismo profissional. No entanto, ainda é nebulosa a relação entre trabalho profissional e militância. Infere-se que a superação desse desafio que, às vezes, leva estudantes e profissionais a angustiarem-se diante da “gigantesca tarefa da revolução”, perpassa por aquilo que Iamamoto (2005), chamou de caminho de volta a profissão para aprofundar o entendimento de como o trabalho profissional pode contribuir com o desencadeamento de processos sociais contracorrentes, desvendando os limites e possibilidades vivenciados pelos assistentes sociais nos espaços sócioocupacionais. Iamamoto (2005) refere que os profissionais têm liberdade relativa dentro de determinadas condições objetivas, mas é preciso que, com base nisso, os assistentes sociais produzam conhecimentos no intuito de particularizar como esses limites e possibilidades se configuram no cotidiano de trabalho nos diferentes espaços sócioocupacionais.

A atuação em políticas sociais que representam simultaneamente conquistas dos trabalhadores no acesso a cidadania parcial e concessões estratégicas da

burguesia para manter a hegemonia, são processos que ao se instituir podem gerar transformações no quadro conjuntural mais amplo, conforme o depoimento:

Uma análise dialética da política de habitação vai te dar um quadro claro, tendo nítida a ligação com o quadro conjuntural maior e que esse quadro pode mudar a dialética, o programa minha casa minha vida fez uma revolução, só que ao mesmo tempo ajudou muito a construção civil salvando-a no país (Docente grande área N).

Predominantemente, os assistentes sociais ocupam o espaço social das instituições que operacionalizam políticas públicas, inserem-se nessas instituições permeadas de conflitos de interesses e agem teleologicamente com o intuito de gerar processos sociais emancipatórios convergentes com os princípios éticos assumidos que buscam como horizonte a universalização da cidadania e a plena cidadania que nos termos de Coutinho (1997), só serão conquistadas com a superação do capitalismo. No entanto, o elemento central no processo de superação do capitalismo não é a atuação messiânica do assistente social, mas sim o fortalecimento político da classe trabalhadora, processo esse que não depende exclusivamente do trabalho dos assistentes sociais. Como supracitado existem várias produções científicas embasadas na tese do Serviço Social como trabalho para subsidiar essa discussão necessária ao processo de ensino da Questão Social. No entanto, cabe ressaltar que essas produções são frágeis por não particularizar como os limites e possibilidades são vivenciados pelos assistentes sociais nos espaços sociocupacionais. Entende-se que essa problematização contribuirá para entender a articulação da dimensão técnico-operativa com as dimensões teórico-metodológica e ético-política, pois confrontará a teleologia profissional com os limites objetivos da intervenção.

Essas produções podem evidenciar como os assistentes sociais articulam estratégias para superar o procedimentalismo²⁶ que os aliena do planejamento do trabalho, pois, às vezes, é imposta pela própria organização do processo de trabalho na instituição que o assistente social realize, por exemplo, 40 entrevistas em um dia para preencher cadastros em um processo no qual as ações profissionais são

²⁶ FAERMANN, L.A. **O uso dos instrumentais e das técnicas no serviço social na perspectiva crítico-dialética: mediações necessárias**. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, São Paulo, PUCSP, 2014.

operacionalizadas para atingir somente o objeto institucional. Isso contribui para que o assistente social se aliene do processo e do produto do seu trabalho.

Constata-se que, em parte, a dificuldade em entender como os fundamentos teóricos embasam a ação profissional está relacionada com o entendimento de que estudamos a Questão Social com vistas a realizar a revolução. Com base nessa leitura os futuros assistentes sociais referem que a teoria é uma coisa e a prática é outra, pois não vislumbram a possibilidade de realização da revolução a partir dos espaços de atuação profissional. Portanto, é preciso intensificar as produções científicas, assim como as discussões em sala de aula que visam demonstrar como os fundamentos teóricos auxiliam os profissionais a intervir nas expressões da Questão Social. A produção científica com foco na análise conjuntural contribui para o entendimento da Questão Social, mas é preciso investir em produções que discutam os desafios cotidianos da intervenção dos assistentes sociais, articulando esses desafios com os aspectos estruturais e conjunturais, ou seja, é preciso avançar no entendimento da Questão Social e suas expressões como objeto de trabalho.

3.4 A Questão Social como eixo articulador dos componentes curriculares: um desafio para a formação em Serviço Social

A totalidade dos relatos dos docentes evidenciou que as ementas dos componentes curriculares não tratam a Questão Social de forma transversal, ficando a encargo dos docentes a articulação do conteúdo da ementa com a Questão Social.

[...] a gente tem uma disciplina que trabalha Questão Social, eu vejo que os demais componentes hoje, da forma como está estruturado fica a critério do professor trabalhar de forma transversal ou não [...] nosso PPC está fragilizado no que diz respeito à transversalidade da Questão Social, então a Questão Social precisa estar presente nas ementas, ou na bibliografia [...] eu avalio que o ensino da Questão Social está fragilizado por estar centrado em uma disciplina apenas, ficando na autonomia do professor, buscar, ou não a transversalidade (Docente G).

A proposta básica para o projeto de formação profissional parte do pressuposto que a Questão Social é a base fundadora do Serviço Social na sociedade, sendo o eixo estruturador dos currículos de Serviço Social (TAVARES, 2007). É indicado que a Questão Social seja conteúdo transversal aos componentes curriculares, às constatações dos docentes sobre a pouca transversalidade da Questão Social no PPC indica um desafio a ser superado para alinhar a formação em Serviço Social da UNIPAMPA com as recomendações da ABEPSS.

Identificou-se que a “Questão Social” é citada de modo direto apenas em três ementas, nas disciplinas de Trabalho e Questão Social (primeiro semestre), Fundamentos Históricos, Teóricos e Metodológicos I (segundo semestre) e Processo de Trabalho em Serviço Social II (sétimo semestre). Nos programas ela é citada oito vezes de modo direto nas disciplinas de Trabalho e Questão Social (primeiro semestre), Fundamentos Históricos Teóricos e Metodológicos I (segundo semestre), Fundamentos Históricos Teóricos e Metodológicos II (terceiro semestre), Introdução ao processo de trabalho do Serviço Social e Política Social (5º Semestre) e Processo de Trabalho no Serviço Social I, FHTM IV e Estágio em Serviço Social I (6º Semestre),

Indiretamente a Questão Social é citada nas ementas e nos programas de 25 disciplinas dentre as quais se encontram: Introdução ao Serviço Social (primeiro semestre); Formação Social Econômica e Política, Oficina de Integração Teórico-Prática I, Oficina de Teoria Social II, Ética em Serviço Social I e Antropologia Social (2º Semestre); Fundamentos Históricos Teóricos e Metodológicos II, Oficina de Integração Teórico-Prática II e Ética em Serviço Social II (3º Semestre); Fundamentos Históricos Teóricos e Metodológicos III (4º Semestre); Economia Política, Sociologia Brasileira, Introdução ao processo de trabalho do Serviço Social, Pesquisa Social I e Política Social (5º Semestre); Fundamentos Históricos Teóricos e Metodológicos IV, Seguridade Social I: Assistência Social, Estágio em Serviço Social I, Gestão Social I e Processo de Trabalho no Serviço Social I (6º Semestre); Estágio Supervisionado II, Gestão Social II, Seguridade Social II: Saúde e Trabalho de conclusão de curso (7º Semestre); Seguridade Social I: Previdência (8º Semestre).

Portanto, a Questão Social é citada indiretamente nas ementas de quase todos os componentes curriculares, ela aparece de modo implícito, por exemplo:

Reconhecer as condições sócio-históricas do processo de profissionalização do Serviço Social [...] (Introdução ao Serviço Social PPPSS/UNIPAMPA, pág. 39). Constata-se que no processo de contextualização do surgimento do Serviço Social emerge o processo de industrialização que produz a Questão Social, ou seja, mesmo que a ementa da disciplina não cite diretamente à Questão Social, identifica-se que o conteúdo pressupõe que o objeto profissional será ensinado durante o componente curricular. Isso também fica evidente na seguinte ementa: *Interpretar a Constituição do Serviço Social como profissão no Brasil (Fundamentos Históricos Teóricos e Metodológicos II PPPSS/UNIPAMPA, pág 50).*

Identifica-se que os conteúdos das ementas e dos programas que se referem aos processos de urbanização e industrialização no Brasil também se articulam com o objeto profissional e contribuem para articulação da Questão Social como eixo central do processo de formação: *[...] industrialização, urbanização e surgimento de novos sujeitos políticos [...] inserção dependente no sistema capitalista mundial [...] (Formação Social Econômica e política PPPSS/UNIPAMPA, pág. 46).* Essas disciplinas articuladas com outras que trabalham o materialismo histórico e dialético contribuem para que os estudantes adquiram subsídios teóricos para compreender a Questão Social: *Conhecer a teoria social de Marx e os pensadores vinculados a tradição marxista [...] debate sobre teoria e método, as relações Estado e sociedade, trabalho e consciência (Oficina de Teoria Social II PPP/UNIPAMPA, pág. 52).* Constata-se que a apropriação de autores vinculados a tradição marxista favorece a compreensão da Questão Social, pois a categoria profissional dos assistentes sociais compreende seu objeto profissional como decorrente da contradição fundamental da sociedade capitalista entre capital e trabalho.

Também é importante compreender o lugar de destaque que a Questão Social ocupa na categoria profissional identificando-a nas legislações que regulamentam o exercício profissional: *[...] a profissão de Serviço Social e suas respectivas legislações (Oficina de Integração Teórico-Prática I PPPSS/UNIPAMPA, pág. 51).* Já em relação ao ensino do projeto ético-político é preciso problematizar seus vínculos com a Questão Social, pois conceitos como emancipação humana, por exemplo, se vinculam diretamente com a necessidade de superar o capitalismo e a Questão Social. *Compreender [...], o projeto ético-político da profissão (Ética em Serviço Social II PPPSS/UNIPAMPA 54).*

Existem disciplinas que abordam conteúdos divergentes da concepção adotada pelos assistentes sociais para compreender a Questão Social, mas que são importantes para compreender o modo como esses profissionais concebiam a Questão Social antes do movimento de reconceituação, como fica evidente na ementa: *“Estudo de autores clássicos vinculados à abordagem estrutural-funcionalista [...] (Oficina de Teoria Social I PPPSS/UNIPAMPA, pág. 40)”*. Entende-se que o entendimento da teoria estrutural funcionalista é importante para realização da crítica as leituras que tendem a culpabilizar exclusivamente os sujeitos pela sua própria pobreza. A partir do entendimento dessas teorias, elas podem ser comparadas criticamente com a compreensão obtida a partir do marxismo que concebe a pobreza como decorrente do modo como a sociedade se organiza para produzir mercadorias. Portanto esses conhecimentos contribuem para os estudantes apreender como os assistentes sociais concebiam a Questão Social no início da profissão e como a interpretam hoje. Esses conteúdos também perpassam os componentes curriculares de sociologia geral na qual se ensina os clássicos Comte, Marx, Durkheim e Weber.

Já no componente curricular de antropologia social o qual a ementa pressupõe a: *“Compreensão dialética entre o material e o simbólico na construção das identidades sociais e da subjetividade (PPPSS/UNIPAMPA, pág 47),* pode-se problematizar elementos do trabalho como categoria ontológica do ser social nessa relação dialética entre o material e o simbólico. Os conhecimentos dessa área podem contribuir com a problematização de como os processos sociais decorrentes da Questão Social vão se tornando universais e destruindo culturas e modos de vida. Ou seja, esse componente também se articula, mesmo que indiretamente com a Questão Social.

A disciplina de Ciência Política trás na ementa a necessidade de *“Compreender os conceitos básicos, relacionados à questão do poder e do Estado (PPPSS/UNIPAMPA, pág 60)”*. Constata-se a necessidade de articular as questões de poder e do Estado com a luta de classes posta na sociedade capitalista entre capital e trabalho para relacionar o ensino desse componente com a Questão Social. Já os componentes curriculares de Psicologia I e II, Direito e Legislação social I e II e Estatística, precisam adequar suas ementas, assim como seus programas e

bibliografias com a proposta da Questão Social como eixo articulador dos componentes curriculares.

A disciplina de Oficina de Teoria Social III trata do paradigma fenomenológico. Constata-se que esse conteúdo pode ser inserido na disciplina de Fundamentos Históricos Teóricos e Metodológicos, podendo-se extinguir esse componente curricular do processo de formação. O componente de Oficina de Integração teórico-prática III traz em sua ementa “*Analisar os segmentos sociais e as respectivas legislações, assistência social, saúde, previdência social, crianças e adolescentes [...] (PPPSS/UNIPAMPA, pág 64)*”. Identifica-se que a ementa não esclarece a articulação do modo de vida desses segmentos com a Questão Social e que a bibliografia básica é composta somente de legislações. Já o componente de TCC II, não se refere à Questão Social em sua ementa e programa. No entanto, pressupõe-se que o trabalho de conclusão de curso seja o desdobramento de um problema teórico relacionado aos impactos da Questão Social na realidade concreta.

As bibliografias utilizadas para o ensino da Questão Social na Unipampa indicam a adoção de autores do Serviço Social que se embasam no marxismo para explicar a profissão e a Questão Social. Há uma fragilidade decorrente da não inserção dos clássicos na bibliografia adotada. Isso reflete a realidade mais ampla da formação profissional no Brasil já que nos termos de Tavares (2007), a pesquisa sobre a implementação das diretrizes curriculares realizada pela ABEPSS, também constatou que a Questão Social é abordada principalmente através de interlocutores com os quais se tem mais aproximação, em detrimento da leitura dos clássicos. Também foi identificado que as bibliografias do Projeto Político Pedagógico da Unipampa são antigas e precisam ser atualizadas.

Alguns depoimentos dos estudantes evidenciaram a necessidade de aprofundar a transversalidade da Questão Social nos componentes curriculares, enquanto outros demonstraram que os docentes garantem a transversalidade no ensino da Questão Social.

[...] a Questão Social não é articulada em todas componentes curriculares, acho que em trabalho e Questão Social, OTS II, FHTM que na ultima a gente pode ter um pouco mais de apreensão [...] (Estudante I, 6º Semestre)

[...] todas disciplinas tem ligação com a Questão Social [...] (Estudante G, 6º Semestre)

Um aspecto que evidenciou o desafio de tornar a Questão Social conteúdo transversal foi à concepção fragmentada de Estado e cidadania, como se fossem fenômenos dissociados da Questão Social como demonstra o depoimento.

[...] fazer com que eles entendessem que para atuar como assistente social é preciso conhecer a máquina administrativa, como é que funciona, como se estrutura, como é esse Estado [...] acho que o curso tem uma boa base metodológica especialmente no que diz respeito a Questão Social, a teoria marxista, mas falta um conhecimento sobre a função do estado (Docente grande área L).

Constata-se que ao separar o conhecimento da Questão Social da funcionalidade do Estado ocorre uma fragmentação no entendimento do Estado como se fosse uma instituição dissociada da produção material da vida e da contradição de classes. A concepção marxista parte do pressuposto de que o Estado surge concomitantemente com a propriedade privada e as classes sociais para legitimar a propriedade privada da terra no período histórico em que o homem descobriu a agricultura e a criação de animais e passou a escravizar outros homens (LESSA e TONET, 2011). No decorrer da história, o Estado manteve essa função que se encontra na sua gênese, apesar de se tornar permeável a demandas dos trabalhadores através da inserção de suas necessidades sociais na agenda pública. A leitura da articulação do Estado com a propriedade privada, as classes sociais e a produção material é indispensável para a apreensão Questão Social em uma perspectiva de totalidade, por isso, é preciso coordenar o ensino da Questão Social com vistas a alinhar teoricamente o conteúdo ministrado nos componentes curriculares evitando essas dissociações.

O desafio quanto à definição de Questão Social demanda a coordenação do ensino, com fins de aproximar as concepções dos docentes sobre o objeto de trabalho profissional e adequar o Projeto Político-Pedagógico com as diretrizes curriculares da ABEPSS. A demanda de coordenação do ensino da Questão Social ficou evidente nos seguintes depoimentos.

Às vezes, a gente está trabalhando em sala de aula [...] e aí aparece, há, mas o professor fulano diz que não é bem assim né [...] (Docente B).

[...] não estamos fazendo um movimento em relação a isso, um movimento pedagógico de discussão dos componentes, então quando algum colega tem dificuldade [...] procura outro colega para fazer uma troca e acontece de outros colegas perguntarem o que é esse negócio de Questão Social, tem bibliografia, tem um orientando que está perguntando e eu não sei responder [...] nem todo mundo pode saber tudo, mas esse tema é chave [...] precisamos problematizar mais, fico pensando como a gente pode construir processos mais articulados de debates sobre as disciplinas, com os estudantes para que os componentes não sejam vistos de forma fragmentada, fazer algumas atividades integradas [...] (Docente F).

A falta de tempo devido às múltiplas atividades dificulta o processo de coordenação do ensino da Questão Social. Os docentes convergem em relação a necessidade de reuniões pedagógicas com fins de aproximar o entendimento em relação ao ensino do objeto profissional, no entanto, referem que o pouco tempo dificulta a realização da atividade. Nos termos de Faermann (2014), a padronização de procedimentos burocráticos aprisiona os profissionais que são convocados a preencher formulários demandados pelas instituições empregadoras em um processo que engessa o trabalho criativo. No caso da docência é preciso sair do procedimentalismo que absorve a maior parte do tempo das reuniões do colegiado de curso. Tais reuniões se centram quase que, exclusivamente em questões administrativas em detrimento de aspectos pedagógicos do processo de ensino.

Atualmente o predomínio do trabalho imaterial intensifica a relação entre a subjetividade do trabalhador e a ação laborativa que convoca o trabalhador a se envolver subjetivamente com o trabalho e na relação com a equipe demonstrando sua capacidade de cooperar, tornando-se um sujeito ativo da coordenação de diferentes funções do processo de trabalho (ANTUNES, 2005). Esse processo também ocorre na universidade, os professores são convocados a engajarem-se em atividades de gestão, além das atividades de pesquisa, ensino e extensão e isso dificulta o processo de coordenação do ensino e de planejamento coletivo dos aspectos pedagógicos da formação.

[...] eu percebo que falta tempo, por exemplo, pra discutir entre colegas, ou pensar momentos de formação, de atualização, de troca, então nesse

sentido acaba dificultando até mesmo o planejamento da aula [...] (Docente G).

[...] Falta discutir mais a Questão Social, discutir as diferentes concepções de Questão Social qualificaria a formação dos acadêmicos (Docente grande área N).

Pode-se constatar a necessidade de coordenar o ensino da Questão Social com vistas a aproximar as descrições conceituais do termo entre os docentes da área de Serviço Social. Também é necessário assessorar o ensino da Questão Social realizado pelos docentes das grandes áreas que, às vezes, não conhecem o debate sobre a Questão Social realizado no Serviço Social. Essa assessoria aos professores das grandes áreas contribuirá com a articulação entre a Questão Social e os conteúdos ministrados nos componentes curriculares de sociologia, ciência política, antropologia, psicologia e direito e legislação.

Há necessidade de compreender e coordenar a articulação da Questão Social com os conteúdos dos componentes curriculares das grandes áreas, como fica explícito no depoimento:

[...] não dá para falar em psicologia, mais especificamente em psicanálise sem trabalhar com a Questão Social [...] tem vários textos que Freud aborda quais são os pactos que se fazem para viver em sociedade, do que é preciso abrir mão para que se tenha o convívio em sociedade (Docente grande área M).

Pode-se afirmar que o depoimento reforça a necessidade de coordenação do ensino da Questão Social. O docente faz a relação da psicanálise com a Questão Social ressaltando os pactos realizados para o convívio social, no entanto, os pactos realizados para o convívio social não guardam uma relação direta com a contradição capital-trabalho que produz a Questão Social. Então é preciso à aproximação dos docentes do Serviço Social para discutir essas peculiaridades profissionais com os docentes das grandes áreas que ministram componentes curriculares no curso de Serviço Social.

Eu entendo que os objetos construídos pela ciência têm um limite e um alcance, sempre que olho um objeto a partir do recorte teórico do Serviço

Social, por exemplo, especialmente pela Questão Social, vou enxergar algo que é verdadeiro, mas que é um olhar único e à medida que conseguimos inserir outros olhares, conseguimos ver o objeto de outros pontos de vista e falar sobre ele de outra forma (Docente grande área M).

Existem diferenças conceituais fundamentais na leitura de realidade a partir do marxismo e nas leituras subsidiadas por outros vetores teóricos como a psicanálise. Portanto é preciso que os estudantes estejam atentos a essas diferenças e é necessário que os professores de Serviço Social contribuam com o planejamento dos componentes ministrados pelos docentes das grandes áreas com o intuito de favorecer a articulação com a Questão Social. Essas discussões multidisciplinares podem construir habilidades que possibilitarão ao futuro assistente social o reconhecimento do limite de sua intervenção diante de uma situação em que os fatores inconscientes estão mais latentes do que aspectos conscientes, muito embora os processos sociais decorrentes da Questão Social possam se desdobrar em abandonos e violências que impactarão em questões psíquicas incidindo no inconsciente, daí a importância das discussões multidisciplinares sobre a Questão Social.

Conforme Pontes (2009), a discussão sobre o ecletismo tem levado muitos marxistas a se posicionar de forma dogmática negando os conhecimentos produzidos a partir de outras vertentes teóricas. Para o autor a utilização de diversas teorias com pressupostos contraditórios deve ser evitada, mas isso não pode impossibilitar o debate plural entre as formulações elaboradas a partir de diferentes mirantes teóricos. O mirante da dialética concreta é o mais amplo, porque permite conhecer a sociedade como uma totalidade historicamente determinada e em constante movimento, por isso, garante uma interlocução segura com outras posturas metodológicas (PONTES, 2009). Às vezes, a articulação de conhecimentos da psicanálise com conhecimentos do materialismo histórico e dialético favorece o entendimento da cadeia de mediações que relacionam a demanda do usuário com a contradição entre capital e trabalho, visto que, como supracitado, é muito comum processos decorrentes da estrutura econômica da sociedade se desdobrar em processos de adoecimento psíquico que conseqüentemente agravam os impactos da Questão Social na vida dos sujeitos. Isso fica evidente no seguinte depoimento:

No projeto de extensão tínhamos uma frente de trabalho com homens agressores. Em uma situação identificamos que a agressão psicológica se dava quando ele bebia e que ele fazia uso do álcool quando lembrava do abandono que sofreu quando tinha oito meses de idade, momento em que sua mãe que era profissional do sexo o deixou em uma lata de lixo. Atualmente ele está desempregado, porque, seu chefe com o qual tinha uma relação de “amigo” e trabalhou durante trinta anos, deixou seus filhos “xingar” ele e não fez nada para defendê-lo. O usuário se sentiu abandonado pelo chefe que deixou seus filhos agredi-lo verbalmente e em razão disso pediu demissão, mesmo sabendo que ficaria sem emprego e sem condições financeiras de sustentar a família (Docente P).

Fica evidente no relato a relação da pobreza da mãe com o abandono na relação que estabeleceu com o filho, assim como a relação do abandono com o etilismo e a violência doméstica concretizada em agressões psicológicas. Ou seja, fica explícita a relação da pobreza, que é um processo diretamente produzido pela exploração do trabalho, com o abandono, o etilismo e a violência doméstica. No entanto, a leitura de que o usuário toma atitudes inconscientes quando o abandono é reproduzido em sua vida como, por exemplo, na relação como chefe, requer o debate com outras correntes teóricas, no caso, com a psicanálise que contribui para o profissional conceber o processo de desocultamento do real. Nesse caso o marxismo continua sendo o mirante mais alto, pois a essência dos processos que determinam privações e sofrimentos na vida do usuário é a contradição capital-trabalho, mas o debate multidisciplinar favorece o desvendamento das demandas e a escolha dos pontos centrais nos quais ocorrerá à intervenção. Identifica-se que nas aulas de psicologia, esses debates devem ser realizados, articulando os conhecimentos da psicologia com os conhecimentos do vetor teórico que orienta o trabalho dos assistentes sociais, problematizando como esses conhecimentos se articulam na interpretação da realidade e na intervenção sobre ela. Cabe ressaltar que os assistentes sociais não precisam ser especialistas em psicanálise, ou em outras vertentes teóricas para realizar a intervenção, pois a particularidade profissional é desvendar como os processos sociais decorrentes da Questão Social se manifestam na vida dos usuários. No entanto, é importante estar atento a aspectos mais evidentes a partir de outros mirantes teóricos.

Foi ressaltada a importância de conhecer a experiência dos sujeitos e comunidades o que fica evidente no depoimento:

Existem os processos sociais decorrentes do capitalismo, mas é preciso conhecer as experiências, como aquela comunidade vivencia esses processos, então, é preciso exercitar o altruísmo, buscar se aproximar ao máximo possível do ponto de vista do outro, pois ele vivencia a opressão e tem mais a nos dizer a partir de sua experiência do que nos para ele com nossa teoria, sempre oriento isso aos pesquisadores (Docente grande área O).

O respeito as diferentes culturas é fundamental para o exercício profissional do assistente social que vai se deparar com comunidades nas quais o tráfico de drogas, por exemplo, é naturalizado e não poderá conduzir sua abordagem com base em seu próprio padrão de valores. Em uma situação como essa o assistente social precisa realizar um exercício de olhar para a realidade do sujeito compreendendo-o em seu contexto. Daí decorre a importância de articular conceitos e posturas da antropologia com a abordagem realizada como assistente social que não deve impor sua verdade ao usuário e sim partir da realidade do mesmo para gerar processos reflexivos e organizativos que contribuirão para a superação das situações decorrentes da Questão Social que vivenciam em seu cotidiano. Entende-se que o assistente social muitas vezes é convocado pelos gerentes das instituições empregadoras a realizar visitas domiciliares com fins de intervir em situações em que crianças estão trabalhando, não estão freqüentando a escola, momentos em que o profissional munido de alguns princípios da antropologia devera buscar conhecer as experiências dos sujeitos com o trabalho infantil, com a escola, ao invés de impor a verdade institucional descrita na política social de que as crianças não podem trabalhar e devem ir à escola. Essas discussões podem ser fomentadas na interação entre os docentes de antropologia, por exemplo, e do Serviço Social facilitando a articulação entre conceitos dessa área de conhecimento e a intervenção profissional frente às múltiplas refrações da Questão Social.

Retomando-se a questão norteadora: **Quais os fundamentos teóricos adotados pelos docentes da Universidade Federal do Pampa para ensinar a Questão Social?** Com base nos dados coletados pode-se afirmar que a totalidade dos docentes da área de Serviço Social fundamenta-se no materialismo histórico-dialético para ensinar a Questão Social. No entanto, identificou-se nos depoimentos que existem dificuldades em descrever a Questão Social e em compreender algumas demandas como violência, por exemplo, como expressão da Questão Social o que indica a existência de diferentes versões da Questão Social. Apesar da

uniformidade na definição que informa que a Questão Social são as múltiplas desigualdades e resistências produzidas pela contradição fundamental do modo de produção capitalista entre capital e trabalho, identifica-se heterogeneidade na descrição de suas determinações na realidade concreta. Entre os estudantes também identificou-se o predomínio do entendimento da Questão Social como as desigualdades e resistências decorrentes da contradição entre capital e trabalho, mas assim como os docentes, os estudantes expressam diversas descrições dos impactos dessa contradição na realidade. Os estudantes demonstram que durante a graduação vão produzindo novas sínteses na apreensão da realidade e constata-se que isso é resultado da apreensão da Questão Social, ou seja, quando um estudante entende que não “basta trabalhar duro para ser alguém na vida” ele está ampliando seu entendimento da realidade em uma perspectiva de totalidade, ou seja, está aprofundando sua apreensão sobre a Questão Social a partir de suas determinações na realidade.

Também ficaram evidentes as inconsistências teóricas de alguns docentes da grande área que ministram componentes curriculares e orientam trabalhos de conclusão de curso no Serviço Social e não possuem clareza quando as discussões referentes à Questão Social realizadas pela profissão.

Diante desses desafios torna-se necessário a articulação da Questão Social nos componentes curriculares e para isso sugere-se a realização de reuniões pedagógicas entre os professores de Serviço Social com fins de aproximar os entendimentos em relação ao objeto de trabalho profissional e de articular o ensino da Questão Social nos diferentes componentes curriculares. Ressalta-se que há necessidade de assessorar os docentes da grande área para que possam articular a Questão Social nas disciplinas de antropologia, psicologia, sociologia, ciência política e direito e legislação. Portanto é necessário institucionalizar mecanismos de coordenação do ensino da Questão Social que contribuam com a ampliação da centralidade do objeto profissional nos componentes curriculares do Projeto Político Pedagógico. Para isso é preciso rever a gestão das atividades acadêmicas priorizando o ensino ao invés do cumprimento de procedimentos burocráticos, que devem ser realizados, mas não podem ser a pauta exclusiva das reuniões do colegiado de curso.

Outro aspecto evidenciado foi à necessidade ressaltada pelos docentes de inserir a Questão Social nas ementas e nas bibliografias do Projeto Político Pedagógico, pois muitos componentes não garantem a transversalidade da Questão Social, deixando a encargo dos professores o compromisso de articular a Questão Social nos conteúdos do plano de ensino. Identificou-se que a Questão Social é abordada diretamente nas ementas e programas das disciplinas de Trabalho e Questão Social, FHTM I, Introdução ao Processo de Trabalho, Processo de Trabalho I, Política Social e Processo de Trabalho II e indiretamente em 25 componentes curriculares. Também se identificou que algumas disciplinas podem ser suprimidas, ementas precisam ser modificadas, bibliografias atualizadas e as disciplinas de direito e legislação e psicologia precisam ser articuladas com a Questão Social.

4. O ENSINO DA QUESTÃO SOCIAL NA UNIPAMPA: AS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS NO ENSINO DA QUESTÃO SOCIAL

Este capítulo versa sobre as estratégias e instrumentos de ensino adotados pelos docentes da Universidade Federal do Pampa para ensinar a Questão Social. Os docentes indicam uma variedade no uso de instrumentos, eles mesclam abordagens lúdicas e recreativas como uso de teatros e filmes com abordagens mais densas como leituras de textos e aulas expositivas. A articulação do uso das estratégias e instrumentos de ensino com a experiência dos estudantes e docentes com a Questão Social foi ressaltada pela totalidade dos docentes e estudantes como uma estratégia potente para o ensino da Questão Social tanto no que se refere à apreensão do objeto profissional como no entendimento da intervenção sobre ele. Para intervenção é importante a articulação com as experiências dos docentes como assistentes sociais tanto em espaços sócioocupacionais como em projetos de extensão. As experiências dos docentes como assistentes sociais contribuem com a articulação das competências teórico-metodológicas e técnico-operativas no ensino da Questão Social.

Para responder a segunda questão norteadora: **Quais as estratégias metodológicas utilizadas pelos professores para ensinar a Questão Social durante a formação em Serviço Social?** Foram elaboradas nove perguntas que constam do roteiro de entrevista semiestruturada com docentes e estudantes, que problematizaram os instrumentos e estratégias metodológicas utilizadas pelos professores para ensinar a Questão Social; as estratégias e instrumentos mais potentes para ensinar a Questão Social e a identificação da articulação das competências teórico-metodológicas e técnico-operativas no ensino da Questão Social.

4.1 Diversidade de instrumentos e estratégias de ensino da Questão Social

Os estudantes relataram diversos instrumentos e estratégias de ensino da Questão Social como aulas expositivas e dialogadas com indicação prévia de texto,

teatro, seminários, filmes, músicas, visitas a espaços sociocupacionais, uso do quadro, exercícios articulando expressões da Questão Social visíveis na realidade concreta e análises de estudos sociais e de fotografias.

[...] a partir dos textos e debates em sala de aula [...] o teatro que fizemos ajudou bastante [...] seminários, os confrontos de idéias [...] teve o uso de filmes [...] às vezes uma música [...] visitas a locais em que trabalham assistentes sociais [...] esquemas no quadro (Estudante A, 2º Semestre).

[...] bom, instrumentos a fala [...] acho que tem muita teoria, acho que só na fala [...] eu acho que não tem muitos instrumentos, é mais aula expositiva mesmo, ah [...] teve vídeos também (Estudante D, 4º Semestre).

[...] exercício de articular expressões da Questão Social em uma situação concreta (Estudante F, 4º Semestre).

[...] a análise de estudos sociais [...] (Estudante I, 6º Semestre).

[...] alguns filmes, imagens de fotografias [...] leituras de texto (Estudante L 8º Semestre).

Identifica-se que apesar da variedade de instrumentos e estratégias metodológicas de ensino, elas não contemplam o ensino em todos os semestres, visto que principalmente os estudantes do quarto semestre referem-se à aula expositiva como a estratégia mais utilizada no processo de ensino da Questão Social.

Os instrumentos e estratégias são utilizados de acordo com a finalidade do processo de ensino. Na formação em Serviço Social essa finalidade deve estar relacionada direta, ou indiretamente ao ensino da Questão Social, ou seja, as disciplinas que abordam gestão, políticas sociais, processos de trabalho, ou formação sócio-histórica da sociedade brasileira, dentre outras, devem ter como eixo articulador o ensino da Questão Social. O processo de ensino e aprendizagem deve proporcionar subsídios *“para compreensão da gênese, manifestações e enfrentamento da Questão Social, eixo fundante da profissão e articulador dos conteúdos da formação profissional [...] (PPPSS/UNIPAMPA, pág.12)²⁷”*.

Já os docentes referiram utilizar como instrumentos e estratégias metodológicas aulas expositivas dialogadas, exercícios, leituras de autores da teoria

²⁷ O Projeto Político Pedagógico não se atém a questão das estratégias e instrumentos de ensino, apenas refere que o ensino deve articular atividades extensão e pesquisa (PPPSS/UNIPAMPA).

social crítica, análise fílmica, visitas técnicas, entrevistas com assistentes sociais do campo, problematização de exemplos da mídia e das redes sociais, debates de ideias, reflexões musicais, dramatizações, estudos dirigidos, análise de recortes de jornais que trazem expressões da Questão Social e visitas a bairros e rodoviárias para observar a realidade.

[...] aulas expositivas dialogadas [...] (Docente A).

[...] um exercício, para que aquilo que a gente leu e debateu seja aprendido no exercício (Docente B).

[...] leitura de autores que trazem a teoria social crítica [...] também trabalho através de análise fílmica, visitas técnicas, entrevistas com profissionais que estão intervindo [...] (Docente C).

[...] trabalho com exemplos das redes sociais, da mídia (Docente E).

[...] eu gosto de fomentar o debate, tanto se posicionando contra, ou a favor de uma questão, vamos nos posicionar porque isso também é construção de conhecimento (Docente F).

Eu uso dramatizações, estudo dirigido (Docente H).

[...] recortes de jornais para eles identificar a Questão Social (Docente J).

[...] reflexões musicais [...] (Docente grande área N).

Costumo mandar eles a campo em locais como rodoviária, bairros para eles observar a realidade (Docente grande área O).

Como supracitado esses instrumentos e estratégias são acionados com o intuito de desencadear processos de ensino-aprendizagem da Questão Social, objeto de estudo e de trabalho dos assistentes sociais. Nos termos de Bastos (2010), a comunicação entre docentes e estudantes é mediada por instrumentos e estratégias de ensino e ancora-se na crença de que ontologicamente existe um “pensar certo”²⁸. Para o autor, sem essa crença, abandonamos o diálogo e a reflexão, tornamos a comunicação dirigida, autoritária e sem mediações com as experiências dos sujeitos. A interação dialógica entre docente e estudante ganha autenticidade se for articulada com a realidade vivida, por isso, o ensino não pode

²⁸ “Pensar certo” é sinônimo do pensar dialético que pressupõe a superação do entendimento dos fenômenos sociais em sua pseudoconcreticidade, ou seja, no processo de ensino da questão social os estudantes devem ir superando seus preconceitos e suas leituras fragmentadas da realidade, apreendendo-a em sua concreticidade (KOSIK, 1976).

ocorrer isoladamente, ele pressupõe a comunicação dos sujeitos envolvidos em torno da experiência vivida concretamente (BASTOS, 2010).

No processo de ensino da Questão Social, os docentes devem direcionar seu trabalho no sentido de que os estudantes ampliem o entendimento das refrações da Questão Social que expressam e simultaneamente ocultam a relação que estabelecem com a contradição capital-trabalho. Esse processo ocorre a partir de sucessivas aproximações, que são articuladas por meio de leituras de textos, aulas expositivas, teatros, dentre outros instrumentos que inserem os estudantes em uma relação reflexiva com a matéria Questão Social. O processo de ensino se torna mais potente quando articulado com a experiência sensível dos estudantes, ou seja, quando as reflexões propostas se relacionam com a realidade concreta em que o estudante vive e com suas apreensões sobre ela. Infere-se que o início do processo de ensino deve ser mediado com a realidade vivenciada pelos estudantes e com suas apreensões da mesma, às vezes, permeadas de preconceitos e de moralismos.

Os estudantes não chegam na universidade como uma “folha em branco”, eles trazem marcas, possuem uma cultura, um modo de ver a realidade que está relacionado com suas vivências na família, na comunidade e na sociedade de uma forma geral, eles já possuem uma concepção de mundo antes de ingressar na graduação em Serviço Social. Predominantemente, as apreensões dos fenômenos cotidianos realizadas pelos estudantes antes do ingresso na graduação são permeadas de juízos de valores que reproduzem a ideologia dominante. Como supracitado, o processo de ensino da Questão Social vai levando-os a negar esses valores em um movimento no qual eles vão superando suas concepções fragmentadas na análise da realidade e, conseqüentemente, vão compreendendo as determinações da Questão Social na vida cotidiana.

Dentre as estratégias e instrumentos mais potentes para o ensino da Questão Social, alguns estudantes citaram as aulas expositivas dialogadas com a indicação prévia de textos, enquanto outros se referiram as abordagens lúdicas e as visitas institucionais.

[...] o teatro ajudou bastante, mas também ajudou bastante [...] as visitas que fizemos em alguns locais [...] com assistentes sociais que já desempenham a profissão há um bom tempo (Estudante A, 2º Semestre).

[...] no meu caso foi a leitura, foi muito importante, claro que além da leitura não pode esquecer do papel do professor que além de passar a leitura, tu lê, se tu fica com alguma dúvida, aí na sala de aula ele explica o conteúdo da leitura [...] (Estudante F 4º Semestre).

As experiências trazidas pelos professores e o desvendamento do objeto através de exercícios (Estudante J, 8º Semestre)

[...] as aulas teóricas, com leituras prévias de livros, artigos [...] (Estudante L, 8º Semestre).

Portanto ficou evidente a necessidade de variações no uso de instrumentos e estratégias de ensino porque alguns estudantes apreendem mais com as técnicas lúdicas, enquanto outros preferem as aulas teóricas com discussões conceituais subsidiadas por livros e artigos. Um aspecto comum é a importância atribuída à relação dos conteúdos trabalhados, tanto através de abordagens lúdicas, como através de aulas expositivas e dialogadas com a experiência sensível vivenciada na realidade concreta. Identifica-se que o ensino da Questão Social deve articular abordagens lúdicas com leituras e reflexões densas, ou seja, é importante variar os instrumentos e estratégias de ensino.

Dentre os professores foi ressaltada a importância da variedade de estratégias metodológicas para ensinar a Questão Social:

[...] não dá para dizer que uma abordagem é mais potente, mas que as diversas abordagens, elas vão criar uma potência no sentido do entendimento da Questão Social, porque a construção do saber se dá na inserção do acadêmico num processo histórico em que ele vai atribuir sentido, ou não, inclusive alguns acadêmicos, a partir da leitura de um autor, conseguem atribuir sentido e entender exatamente o que é a Questão Social, enquanto para outros a aproximação com a realidade e a reflexão é que fará com que chegue a um entendimento, pra outros é a partir do filme que ele vai se deliciar e se realizar e conseguir entender, então eu acho que potente mesmo é a gente conseguir utilizar vários instrumentos e estratégias (Docente C).

Os estudantes ressaltaram a coordenação do ensino da Questão Social através da articulação de atividades propostas entre os professores.

[...] começou [...] todas as disciplinas integradas, visando a compreensão dos estudantes sobre a Questão Social, as expressões da Questão Social, os professores realizaram atividades articuladas como as visitas as instituições e o teatro (Estudante C, 2º Semestre).

Algumas atividades isoladas de coordenação do ensino contribuem com a articulação da Questão Social nas diferentes disciplinas em um mesmo semestre. Como supracitado a coordenação do ensino pode ser institucionalizada como uma estratégia para efetivar a centralidade do ensino da Questão Social no curso de Serviço Social da UNIPAMPA.

Identificou-se que o acúmulo de trabalhos e atividades realizadas pelos estudantes obstaculizam o processo de ensino da Questão Social o que reforça a necessidade de coordenação do ensino, neste caso, como uma prática política no sentido de evitar o acúmulo de tarefas que dificulta a reflexão mais profunda e garantir a reflexão necessária ao processo de aprendizagem. Isso fica evidente nos seguintes depoimentos:

[...] falta tempo, muito conteúdo e pouco tempo, então, às vezes, fica o choque entre matérias, o estudante tem que deixar de fazer um trabalho para fazer outro, isso atrapalha o aprendizado [...] falta tempo para se aprofundar no conteúdo [...] (Estudante A, 2º Semestre).

[...] estimulando a leitura em sala de aula. É preciso trabalhar e aí tem um ponto interessante, porque os alunos chegam cansados na sala de aula e preocupados com outros compromissos acadêmicos e esse fator atrapalha no andamento da aula, é preciso mediar para poder lecionar nesse momento (Docente grande área N).

O acúmulo de atividades pode condicionar o processo de reflexão, a aprendizagem pode tornar-se um fardo, uma atividade alienada na qual o estudante passa estudar para as provas e trabalhos somente com o intuito de receber notas e concluir o curso para se inserir no mercado de trabalho.

Ficou evidente que algumas estratégias de ensino como o teatro favorecem a aquisição de habilidades como a sociabilidade necessária para a construção de processos sociais coletivos e democráticos.

No teatro a gente teve que se esforçar muito enquanto grupo para não se matar na organização do teatro, isso estimulou nossa organização enquanto grupo, enquanto entendimento, enquanto grupo social, a gente teve muita divergência, muita discussão, muita briga, mas no fim a gente conseguiu organizar e deu tudo certo, acho que esse processo foi pensado para isso também para a gente se autogerir enquanto grupo (Estudante B, 2º Semestre).

Portanto, atividades que favorecem a interação entre os estudantes inserindo-os em contextos nos quais precisam tomar decisões e atuar teleologicamente contribuem com o desenvolvimento da autonomia, liberdade e da sociabilidade.

Quanto à avaliação do ensino da Questão Social os estudantes evidenciam em seus depoimentos que:

[...] foi bom, abriu meus olhos, então creio que excelente, se passasse o primeiro semestre e eu não conseguisse ver hoje um pouco disso seria negativo [...] (Estudante A, 2º Semestre)

[...] mais ou menos, pela falta de contato com a prática, mas na teoria trás bastante, então é bom, eu aprendi, só sinto falta de ver de perto, de saber como lidar, como intervir e é isso (Estudante E, 4º Semestre)

Eu acho que tem que superar o conceito pronto que é o conflito capital-trabalho para entender, para conceituar a Questão Social, ela tem muitas formas de rebatimentos (Estudante G, 6º Semestre)

A apreensão da Questão Social pelo estudante foi traduzida como mudanças na sua concepção sobre a realidade concreta. Isso ficou evidente no depoimento: *[...] foi bom, abriu meus olhos (Estudante A 2º Sem)*. Pode-se constatar que tal mudança é resultante do processo de ensino no qual os professores usam instrumentos para inserir os estudantes diante situações concretas que expressam a Questão Social e problematizam as mesmas a partir conceitos teóricos. Esse movimento permite a leitura dos processos decorrentes da exploração do trabalho na vida cotidiana e transforma o modo do estudante conceber o mundo.

A falta de contato com a intervenção profissional também é evidenciada quando o estudante refere que: *[...] o ensino da Questão Social foi mais ou menos pela falta de contato com a prática, mas na teoria trás bastante, então é bom [...] só sinto falta de ver de perto [...] como intervir e é isso (Estudante E, 4º Sem)*. Como supracitado a dificuldade de articulação das competências teórico-metodológicas e

técnico-operativas é um desafio para a categoria profissional dos assistentes sócias. Há escassez de produções sobre o assunto e resistências quanto a sua problematização devido ao receio de retornar a uma postura tecnicista já superada pela categoria profissional. Para Battini (2009) o afastamento do debate sobre o exercício profissional em nome da luta política é inapropriado e conduz a separação no interior da categoria profissional entre os que pensam e os que executam. Constata-se que essa dicotomia se reproduz nos discursos profissionais²⁹, mesmo que tais considerações fiquem nos bastidores e não ocupem mesas nos congressos da categoria profissional.

Também foi ressaltada a necessidade de superar o ensino da Questão Social a partir da lógica formal que comunica mecanicamente a Questão Social como o conflito capital-trabalho: *Eu acho que tem que superar o conceito pronto que é o conflito capital trabalho [...] para conceituar a Questão Social, ela tem muitas formas de rebatimentos (Estudante G, 6º Sem)*. Como supracitado nos termos de Tavares (2007), a Questão Social não pode ser definida, mas somente descrita a partir de suas determinações. Logo a busca pelo encaixe mecânico, sem as devidas mediações, de situações como sendo decorrentes, ou não, da contradição capital-trabalho evidencia uma compreensão do objeto profissional a partir do princípio da não contradição, oposto ao princípio da contradição próprio da lógica dialética. Portanto, o ensino a Questão Social deve objetivar a apreensão de suas determinações na realidade. A busca dessas determinações tem como ponto de partida a realidade dos estudantes e suas apreensões sobre ela, ou seja, o ensino inicia a partir da verdade parcial que os estudantes já conhecem e que os docentes precisam desvendar para planejar as aulas.

4.2. Mediação com as vivências dos estudantes: uma estratégia potente para o ensino da Questão Social

²⁹ A separação entre os que pensam e os que executam geralmente vêm à tona nos estágios supervisionados. Os ruídos desse processo precisam vir para mesa com o intuito de superar o isolamento entre os assistentes sociais supervisores de campo e acadêmicos.

O depoimento do docente (P) evidencia a busca da relação do uso do instrumento de ensino com a teoria que fundamenta a compreensão da Questão Social e a realidade vivenciada pelos estudantes.

A construção do teatro parte de uma expressão da Questão Social própria da realidade local. O último, por exemplo, foi o uso abusivo de drogas de um morador de São Borja que foi residir em Caxias do Sul em busca de emprego. Durante a construção do teatro vários estudantes se lembraram de exemplos de conhecidos que migraram para a serra gaúcha em busca de empregos, ou seja, era uma realidade conhecida, sentida, vivenciada, inclusive o Mário Barbara que é de São Borja esteve em uma aula para cantar a música “desgarrados” que expressa esse processo de migração da região fronteira para regiões mais industrializadas do estado. Problematizamos a pobreza, a falta de acesso a educação, a migração para cidades industrializadas em busca de emprego, a pouca qualificação profissional, a precarização do trabalho e o sofrimento pela distância da família, como fatores desencadeadores do uso de drogas. Interessante que os estudantes vão apreendendo algumas leis do método no início da graduação como a lei da conexão universal, da regressão-progressão, da passagem da quantidade para qualidade, mas isso, não é discutido teoricamente em um primeiro momento. Como os teatros são gravados eles podem ser re-utilizados com a mesma turma nos semestres mais avançados, fazendo a conexão teórica com produções de autores como Kosik, Lefebvre, dentre outros, articulando o ensino da teoria com as vivências do teatro que ocorreu lá no primeiro semestre (Docente P).

O processo de ensino da Questão Social é previamente ideado, e, posteriormente, objetivado. A intenção do docente é ampliar as mediações que os estudantes estabelecem ao analisar a realidade concreta. Os instrumentos e estratégias que inserem os estudantes na relação com a Questão Social visam instrumentalizá-los para o desocultamento do objeto profissional na realidade cotidiana. A articulação da contradição capital-trabalho com a experiência cotidiana foi um aspecto ressaltado pela totalidade dos estudantes como uma estratégia potente para apreender a Questão Social. Isso fica evidente nos seguintes depoimentos:

[...] lendo os textos e tentando trazer para realidade [...] ligar o que aprendemos com o contexto [...] é bom quando os professores trazem o texto para agora, para o nosso dia-a-dia [...] o próprio teatro que fizemos analisando a vida de uma família [...] vimos que o pai bebia e batia na mulher, mas ao mesmo tempo sofria abusos no trabalho, então ele vem e desconta em sua família, mas as pessoas enxergam só o papel de vilão que ele desempenha (Estudante A, 2º Semestre).

[...] exemplos sobre as enchentes. Também teve discussão sobre moradia, muitos falavam “essas pessoas não querem sair de lá, não pensam em mudar de vida”, mas essas pessoas viveram a vida toda lá, estão acostumados com o lugar, criaram vínculos, são pescadores, vivem da pesca, essa é a fonte de renda pra eles, mas muitos criticavam por eles não querer ir para um lugar onde não acontece enchente, aí a gente penso nisso em relação a Questão Social, que não era porque eles queriam, tem todo um processo para entender (Estudante D, 4º Semestre).

A articulação dos processos sociais decorrentes da Questão Social com a experiência cotidiana pode ocorrer a partir de situações experienciadas pelos estudantes, através de exemplos cotidianos de pessoas próximas, ou de exemplos que eles mesmos vivenciam ou vivenciaram. As enchentes no rio Uruguai em São Borja desencadeiam uma série de situações que fragilizam as famílias ribeirinhas que residem na costa do rio e rejeitam a alternativa de remoção proposta pelo poder público para resolver o problema. Portanto, as enchentes geram uma série de questões que expressam desigualdades e resistências e podem ser problematizadas no ensino da Questão Social.

Conforme Freire e Shor (1986), o professor deve conhecer a realidade dos estudantes através de palavras faladas, ou escritas para saber o que desejam, como vivem e o que sabem. As falas e textos dos estudantes permitem a aproximação do professor com a consciência do estudante, é importante saber os assuntos que os despertam, com fins coletar materiais da realidade para planejar o ensino. Portanto, o primeiro movimento do processo de ensino é a aproximação com a realidade dos estudantes. O reconhecimento das vivências dos estudantes é uma tarefa básica da educação emancipatória, embora seja apenas uma etapa preparatória para que os estudantes se instiguem a estudar os textos com sua própria linguagem, articulando os mesmos com sua realidade.

Constata-se que o ensino da Questão Social deve partir do processo de conhecimento do modo como a contradição capital-trabalho se manifesta na vida dos estudantes que vivenciam a falta de acesso a saúde, não conseguem comprar o carro, dentre outras situações objetivas. Também se expressa na alienação evidenciada em compreensões fragmentadas do contexto no qual estão inseridos, ou seja, os estudantes podem compreender que é possível conquistar a cidadania através do esforço individual do seu trabalho, como fica evidente no depoimento.

[...] demorou um pouco para eu perceber o que é essa Questão Social, o que ela engloba, ou seja, da minha parte é difícil como uma pessoa que cresceu dentro do capitalismo assumir que está errado, ou seja, eu convivi durante toda minha vida nesse sistema achando que ele era bom e tentando vencer dentro dele. A partir do momento em que você entra no curso de Serviço Social é um choque, você percebe que a sociedade está formada de um modo, mas esse modo não é correto, ou seja, há uma disparidade entre as pessoas, onde uns são ricos e outros pobres, os ricos continuam ricos, buscando mais enriquecimento e os pobres ficam cada vez mais pobres, então ainda hoje é difícil assimilar isto, porque a bagagem capitalista que eu trago comigo é muito maior que a acadêmica (Estudante A, 2º Semestre).

O estudante chega com um padrão de valores apreendidos na vida e geralmente essas crenças e valores reproduzem as apreensões fragmentadas da realidade que se desdobram em análises preconceituosas em relação aos pobres que não trabalham e acessam o bolsa família, aos bandidos que cometem crimes e devem ser mortos, pois a mídia, por exemplo, ensina que “bandido bom é bandido morto”. Já a família e a escola ensinam que devemos “estudar para ter um bom emprego e ser alguém na vida”. A aprendizagem da vida predominantemente interiorizada pelos sujeitos sociais na relação com a família, a igreja, a grande mídia e a escola reproduz, nos termos de Mészáros (2005), o processo de subjetivação das condições que conferem legitimidade a exploração do trabalho como mercadoria e induzem a aceitação passiva do modo de produção hegemônico.

Com as reflexões articuladas por meio de aulas expositivas, leitura de textos, letras musicais, debates, teatros e exercícios, os estudantes vão superando suas teses que concebem a pobreza como resultante da falta de esforço individual, eles gradativamente vão formulando novas sínteses que negam essas concepções fragmentadas sobre as expressões da Questão Social compreendendo elas a partir da articulação com a exploração do trabalho, a alienação, o conflito de classes, dentre outros processos sociais universais desencadeados pela estrutura econômica da sociedade. Isso fica evidente no depoimento a seguir que foi utilizado para iniciar essa produção e agora é retomado:

A partir da graduação, a partir dos textos e debates de sala de aula, eu comecei a perceber, porque como te disse [...] eu abri os olhos, ao tirar a

venda que me encobria [...] antes de entrar, a sociedade para mim estava boa, havia crimes? Havia. Havia pessoas pobres? Havia, mas isso não tinha me afetado ainda, porque não estava acontecendo próximo a mim, então, tinha o pensamento de que as pessoas ficavam pobres porque não queriam trabalhar [...] eu pensava “ele é ladrão porque quer”, mas na verdade é o único jeito que ele encontrou de sustentar a família o que não pensamos muito porque para nós, ladrão é ladrão, o velho pensamento preconceituoso, sem conhecer realmente a realidade o que só fui mudar através da inserção no curso (Estudante A, 2º Semestre).

O relato expressa o processo de contradição no qual os estudantes de Serviço Social são inseridos, porque a partir do ingresso na graduação eles passam a negar a positividade³⁰ dos fenômenos sociais e das crenças apreendidas na vida cotidiana. Nessa situação fica evidente a importância da categoria mediação como estratégia para planejar e operacionalizar o ensino da Questão Social, pois ela permite a ampliação do olhar do estudante [...] *eu abri os olhos, ao tirar a venda que me encobria [...] antes de entrar, a sociedade para mim estava boa [...] (Estudante A)*. O estudante passa a questionar suas formulações anteriores sobre a realidade, negando, por exemplo, que as pessoas são pobres porque não querem trabalhar. Constata-se que essas mudanças de concepções são fundamentais para os estudantes que futuramente irão trabalhar, por exemplo, na política de assistência social. Com base nos fundamentos teóricos, os estudantes irão compreender a pobreza dos usuários como decorrente de processos coletivamente construídos no modo de produção capitalista e não somente como fruto das escolhas individuais.

A totalidade é uma categoria concreta, própria da constituição do real, por isso, ontológica (PONTES, 1997). Ela é uma categoria imprescindível para o entendimento da Questão Social que se expressa de forma singular na vida cotidiana. Nos termos de Pontes (1999), a vida cotidiana é o reino do imediatismo no qual os fenômenos se mostram fragmentados, ou seja, no cotidiano não possível visualizar plenamente a essência do ser social. Para Kosik (1976), a aparência não é totalmente diferente da essência, ela manifesta parcialmente a verdade, por isso, a

³⁰ Nos termos de Kosik (2002), é preciso negar os fenômenos em sua positividade, por exemplo, o aumento da violência através de assaltos e homicídios é resultado do embrutecimento humano, mas é preciso negar que esse embrutecimento humano seja resultado da “falta de caráter” de um indivíduo isolado, essa desumanização precisa ser apreendida no movimento universal, na relação com a alienação e exploração do trabalho que geram processos sociais nos quais as relações entre os homens passam a ser determinadas pelo movimento da mercadoria no mercado, gerando simultaneamente riqueza e pobreza favorecendo o aumento da violência.

aparência na qual os fenômenos se mostram em sua imediaticidade representa o ponto de partida para o processo de conhecimento.

O ensino da Questão Social deve superar a lógica formal³¹ e a comunicação mecânica que define a Questão Social como as desigualdades e resistências decorrentes da contradição fundamental da sociedade capitalista. Identifica-se que quando se define os fenômenos sociais como expressões da Questão Social, ou não, sem a utilização da categoria mediação, ocorre à apreensão dos fenômenos a partir do princípio da não contradição, ou seja, visualiza-se a situação de violência doméstica, por exemplo, e não se compreende ela, em um primeiro momento, a partir da relação com a exploração do trabalho. Por isso, se afirma que tal demanda não é uma expressão da Questão Social. No entanto, os processos que articulam essa demanda com a Questão Social estão ocultos, é preciso à aproximação através de sucessivos contatos com a demanda para apreender a cadeia de mediações que ela estabelece com a exploração do trabalho.

Além disso, é preciso superar outras leituras, por exemplo, a concepção de que a Questão Social é desigualdade e resistência, logo demandas que se apresentam somente como expressões de desigualdade não são expressões da Questão Social. Tais leituras são formuladas com base no princípio da não identidade, ou seja, se a demanda não se apresenta como expressão de desigualdade e resistência, não se encaixa no conceito de Questão Social. No entanto, devido à fragilização da organização coletiva dos trabalhadores, a maioria das demandas que chegam aos assistentes sociais são expressões de desigualdades que guardam em si a possibilidade de articulação de resistências que perpassam pela superação da alienação no plano subjetivo, ou seja, requerem a conscientização dos usuários quando a cadeia de mediações que articulam suas demandas singulares com os processos universais determinados pelo modo de produção capitalista.

Para Freitas (2010), a conscientização é um processo de apropriação crítica do mundo pelos sujeitos. Conforme a autora, a realidade não pode ser modificada sem que os sujeitos descubram que ela pode ser modificada pelas suas ações, por

³¹ Separa forma e conteúdo e utiliza o conceito da não contradição, ou seja, a identidade não inclui a diferença, o contraditório e os fenômenos não são apreendidos como unidade de contradição, assim como na lógica dialética (LEFEBVRE, 1995)

isso, é preciso fazer da conscientização o primeiro objetivo da educação promovendo atitude crítica que comprometa com a ação. O ensino da Questão Social requer o processo de conscientização dos estudantes em relação ao mundo, pois a partir desse reconhecimento da realidade no qual estão inseridos eles podem vislumbrar os limites e possibilidades postos a intervenção profissional.

A totalidade dos professores refere que articula o ensino da Questão Social com a experiência sensível dos estudantes. Para Molina (2010), a leitura da palavra é sempre precedida da leitura de mundo, ou seja, é preciso partir das experiências dos estudantes e a partir delas ir introduzindo a teoria que subsidia a compreensão das determinações da Questão Social na realidade concreta.

Acho que nada mais contribui do que tu conseguir que o estudante consiga enxergar onde isso se manifesta no dia-a-dia, porque quando a gente trabalha o que se compreende por Questão Social a gente pensa, pelo menos eu sinto no olhar deles, que é um mundo a parte, muito distante do deles, agora quando tu começa a construir onde isso tá lá no bairro, na família, nas relações de trabalho, eles começam a se identificar como parte desse todo, começam a compreender [...] eles passam a respirar a Questão Social (Docente H).

As expressões da Questão Social estão por toda parte, nas ruas, nas escolas, nas famílias, todos vivenciam situações decorrentes da contradição capital-trabalho em suas experiências sensíveis. No entanto, a Questão Social se expressa e se oculta nas relações sociais e à apreensão realizada na vida cotidiana pelos estudantes sobre o objeto profissional, é uma apreensão fragmentada, eles sentem as conseqüências da pobreza, do desemprego, mas não identificam a relação dessas situações com o modo de produção capitalista. Iniciar o ensino da Questão Social a partir da experiência sensível dos estudantes contribui para a compreensão dos sentidos e dos impactos dos conceitos teóricos na vida prática.

4.3. Mediação com as experiências profissionais: uma estratégia potente para o ensino da articulação teórico-prática na compreensão da Questão Social.

A articulação do ensino da Questão Social com as experiências de intervenções realizadas por assistentes sociais também foram citadas como estratégias adotadas pelos docentes para ensinar a Questão Social a partir da relação teórico-prática.

[...] estudos de caso, eu uso muitos casos de experiências profissionais minhas para a gente fazer o que eu chamo de mediação da demanda inicial até chegar à raiz da questão que é a Questão Social [...] trago relatos de experiência, ou faço relato verbal e divido em grupos para trabalhar, para eles poder entender o que é uma demanda institucional e o que é uma demanda profissional [...] divido em grupos para fazer estudos, entender como naquela situação a Questão Social se expressa [...] faço essas experiências e eu vejo o resultado positivo (Docente B).

Os exemplos relacionados ao exercício profissional são importantes no sentido de gerar reflexões sobre a Questão Social como objeto de trabalho: “experiências profissionais minhas para fazer a [...] *mediação da demanda inicial [...] até a raiz [...] que é a Questão Social, para eles poder entender o que é uma demanda institucional e o que é uma demanda profissional (b)*”. Identifica-se que o ensino da Questão Social contextualizado na realidade institucional, possibilita a articulação do modo como o assistente social intervém articulando as competências teórico-metodológicas e técnico-operativas. À medida que o estudante entende que a demanda institucional é apenas uma parte da Questão Social, ele compreende a necessidade de conceber a demanda institucional a partir da relação com o contexto no qual ela foi produzida e a importância dos fundamentos teóricos nesse processo. Também compreende como as competências técnico-operativas são utilizadas no movimento em que o profissional se aproxima da realidade do usuário para desvendar como os processos sociais decorrentes da Questão Social como a fome, por exemplo, se interpenetra na vida do sujeito, levando-o a requerer o acesso em programas sociais como o bolsa família.

Como Baptista (2002) referencia, o objeto do planejamento da intervenção é reelaborado a partir de sucessivas aproximações do assistente social com a realidade que primeiramente se apresenta no espaço institucional. O profissional vai apreendendo essa realidade a partir das categorias centrais do método dialético-crítico – totalidade, historicidade e contradição. Conforme Turck (2008), o processo

de conhecimento é o movimento no qual o profissional articula a teoria e prática, pois, assim como Baptista (2002), ela entende que o processo de desvendamento do objeto é orientado pelas categorias do método. Esse processo de desvendamento é operacionalizado através de sucessivos encontros entre assistente social e usuário, nos quais o profissional utiliza técnicas, mediando o uso desses instrumentos com o conhecimento teórico-metodológico que também compõe o instrumental e permite a apreensão teórica dos conteúdos que emergem nas entrevistas, visitas domiciliares, etc (TURCK, 2008).

Também ficou evidente nos exemplos de intervenções realizadas a necessidade de fomentar as resistências ocultas nas desigualdades que expressam a Questão Social.

[...] exemplo do vale transporte, onde as pessoas estão com problemas de acessibilidade, pois elas não conseguem se locomover, sendo uma expressão da Questão Social é também uma expressão da desigualdade, pois uns acessam, outros não, então é necessário levar isso a uma expressão de resistência. Era assim que a gente criava lideranças e movimentos, se existia uma necessidade nos bairros onde a gente trabalhava e uma pessoa queria fazer um abaixo assinado para resolver o problema da rua dele, nós questionávamos se ele havia percebido que a rua dos vizinhos dele estava na mesma situação, aí a gente incentivava a fazer reunião para resolver a ação e depois marcávamos uma reunião com o secretário municipal, ocupávamos a secretaria e o sujeito que surgiu inicialmente com uma necessidade particular cria uma associação de bairro e torna-se presidente. Isso é a resistência, isso é a Questão Social, das desigualdades gerou resistência (Docente grande área N).

A participação se constitui como um resultado da ação profissional. Quando os sujeitos alvos da ação profissional participam e garantem um direito específico, eles podem avançar na luta por outros direitos, pois a conscientização é um processo irreversível. O assistente social deve participar desse processo político como um aliado e pertencente da classe trabalhadora, auxiliando-a na luta pela consolidação de uma sociedade mais justa. Esse profissional vai criando estratégias que contribuem para o aperfeiçoamento da consciência dos sujeitos no processo de garantia dos serviços que devem ser oferecidos prioritariamente pelo Estado. Essas estratégias podem ser a criação de espaços de negociação da população organizada com os responsáveis pelas secretarias do município e a participação da população nos conselhos municipais e em outras instâncias deliberativas. O traço

comum dessas estratégias é o desenvolvimento de resistências a partir das expressões de desigualdades que chegam aos assistentes sociais nos espaços institucionais.

A articulação do ensino da Questão Social com a experiência profissional também é ressaltada nos depoimentos dos estudantes como importante estratégia para entender a relação das competências teórico-metodológicas e técnico-operativas durante a intervenção dos assistentes sociais. A articulação entre as categorias teóricas apreendidas na graduação e a realidade do trabalho do assistente social é potencializada a partir de visitas a espaços institucionais e de exemplos relacionados ao exercício profissional do assistente social. Isso fica evidente nos seguintes depoimentos:

[...] realizamos duas visitas técnicas na FASE em Santo Ângelo e na Casa de Passagem [...] foi bem esclarecedor sobre o trabalho do assistente social no dia-a-dia, foi bom para visualizar coisas que a gente vê em sala de aula [...] (Estudante D, 4º Semestre).

Os docentes que tem mais experiência nas instituições podem trazer mais a realidade pra refletir em sala de aula também [...] (Estudante I, 6º Semestre).

[...] as estratégias que mais me marcaram foram trazerem exemplos reais, até mesmo experiências vivenciadas por eles mesmos enquanto assistentes sociais para dentro da sala de aula. Os exemplos auxiliaram para o ensino da Questão Social. Sempre foi fácil entender quando algum professor trazia uma experiência e fazíamos o desvendamento do objeto [...] (Estudante J, 8º Semestre).

O Serviço Social constitui-se como uma profissão eminentemente interventiva. Isso remete a ideia de que existe a necessidade de maior entendimento de como os assistentes sociais apreendem a Questão Social nos processos de trabalho em que participam e como intervêm sobre a mesma. Constata-se que a exemplificação de vivências profissionais dos professores, assim como visitas a espaços sócioocupacionais nos quais trabalham assistentes sociais favorecem o conhecimento do modo como ocorre à apropriação da Questão Social, nos processos de trabalho e podem possibilitar o estabelecimento da relação teórico-prática, ou seja, de como os conhecimentos teórico-metodológicos, técnico-

operativos e ético-políticos, apreendidos no espaço acadêmico são mediados durante a intervenção profissional.

Alguns estudantes manifestaram dificuldades em compreender a articulação das competências teórico-metodológicas e técnico-operativas. Constata-se que os desafios em articular essas competências profissionais geram desconfortos nos assistentes sociais em sua totalidade, ou seja, as indagações quando a articulação das competências supracitadas preocupa tanto os assistentes sociais que se dedicam ao ensino como aqueles que intervêm nos espaços sócioocupacionais. Conforme Faermann (2014), tal desafio se expressa na escassa produção referente às competências técnico-operativas e nas queixas dos estudantes e assistentes sociais sobre os desafios postos a intervenção. Essas lacunas se repercutem no ensino da Questão Social como fica evidente nos depoimentos abaixo:

[...] os professores, às vezes, ficam no “o que o texto diz sobre isso?”, enquanto o assistente social traz que não adianta ficar só nos livros, então o assistente social ajuda nessa parte de ir além da teoria [...] tem que interagir com as pessoas, esse contato humano é necessário (Estudante A, 2º Semestre).

O estudante refere que não basta ficar nos livros *“é preciso ir além da teoria [...] tem que interagir com as pessoas (Estudante A, 2º Semestre)”*. Isso revela uma síntese que dissocia a teoria da prática, como se no momento da interação com o usuário o profissional deixasse a teoria de lado para intervir através de um instrumento como entrevista, ou visita domiciliar interagindo com o usuário em uma perspectiva que descola a competência teórico-metodológica da técnico-operativa. No entanto, o estudante demonstra apreensão da competência teórico-metodológica em seu depoimento quando refere *“eu abri os olhos [...] tinha o pensamento de que as pessoas ficavam pobres porque não queriam trabalhar [...] (Estudante A, 2º Semestre)”*. Então, ele interiorizou uma mediação necessária quando entendeu a relação do modo como a sociedade se estrutura para produzir mercadorias com a pobreza dos usuários, mas precisa avançar no conhecimento de como essa leitura de realidade contribui com a intervenção profissional no momento em que o assistente social utiliza os instrumentos nos processos de trabalho. Constata-se que o ensino do modo como os fundamentos teóricos contribuem com a intervenção,

requer do professor a habilidade de articular os conteúdos dos livros com a intervenção profissional e que a experiência como assistente social dos professores, tanto em espaços sócioocupacionais, como em projetos de extensão favorecem essa articulação que é raramente encontrada na produção teórica da área.

A dificuldade em articular as dimensões teórico-metodológicas e técnico-operativas e a importância da experiência dos docentes com a intervenção profissional também são ressaltadas no seguinte depoimento: [...] *a competência técnico-operativa a gente está começando a estudar agora [...], as experiências que os professores trazem são muito ricas de informações (Estudante I 6º sem)*. A experiência como assistente social oportuniza habilidades que dificilmente serão construídas através de estudos e pesquisas, ou seja, o entendimento de que o assistente social é um trabalhador que se insere em processos de trabalho com liberdade relativa porque o empregador organiza parte do processo de trabalho no qual o assistente social se insere torna-se mais consistente quando tal autonomia relativa já foi vivenciada. Nesse caso o docente pode trazer o conceito e aplicá-lo a situações concretas que vivenciou como assistente social. Tal movimento de exemplificação pode ser utilizado para traduzir os conceitos teóricos no processo de intervenção como assistente social. Por exemplo, a lei da regressão-progressão, pode ser problematizada a partir de uma demanda atendida na qual o assistente social se aproximou da realidade do usuário mediando o uso da teoria com os instrumentos para compreender como os processos universais se interpenetram na vida privada do sujeito atendido. Enfim, a exemplificação é necessária a todo o processo de ensino e no caso do ensino da Questão Social para estudantes de Serviço Social, os exemplos concretos que articulam conceitos teóricos com a intervenção profissional tornam-se fundamentais, devido à escassa produção teórica sobre a articulação das competências teórico-metodológicas e técnico operativas.

Os professores relatam que no primeiro semestre a aprendizagem do estudante está mais voltada para a apreensão das competências teórico-metodológicas:

[...] a articulação das competências teórico-metodológica e técnico-operativa depende muito da disciplina em que eu trabalho [...] algumas disciplinas tem maior facilidade de fazer isso, acadêmicos do sexto, sétimo semestre, então

dependendo da disciplina você consegue utilizar textos e situações concretas para trabalhar a relação entre a discussão da Questão Social e o processo de intervenção profissional, em outros componentes curriculares fica mais complicado, porque já existe a dificuldade de ensinar a problematizar a Questão Social, então fica mais difícil ainda problematizar a intervenção profissional, se a gente for pensar o processo de formação como um todo para mim me parece que há necessidade de um amadurecimento dos estudantes em relação ao debate da Questão Social [...] no primeiro semestre a gente tateia muito sobre como o acadêmico vai entender a intervenção profissional, porque ele nem conseguiu desenvolver ainda a ideia do que é o Serviço Social (Docente D).

Identifica-se que a apreensão da discussão sobre a concepção de Questão Social deve anteceder o debate sobre a Questão Social como objeto, visto que compreender a intervenção profissional implica em uma maior complexidade de raciocínio e de vivências relacionadas ao Serviço Social.

A necessidade de articulação das competências teórico-metodológicas e técnico-operativas no momento da intervenção também ficou evidente no seguinte relato “[...] a gente nunca vê uma situação de botar em prática o tudo que se aprendeu [...] falam que a teoria é um instrumento de trabalho, mas eu creio que falta mais articulação (Estudante D, 4º Semestre)”. O estudante não consegue compreender como a teoria pode ser um instrumento de trabalho e isso pode ser decorrência do modo como a teoria é ensinada com foco, predominantemente, na análise conjuntural em detrimento da sua problematização na relação com a intervenção profissional. Pode-se constatar que o desafio de articular o ensino das competências teórico-metodológicas e técnico-operativas requer a superação do fato de que a maior parte da produção teórica do Serviço Social esta voltada para a leitura conjuntural da realidade em detrimento da articulação das competências teórico-metodológicas e técnico-operativas. As contribuições teóricas com foco na análise conjuntural marcam indubitavelmente a consolidação da ruptura com a perspectiva conservadora. Entretanto, identifica-se a necessidade de aprofundamento, do “como fazer”, visto que, são poucas as produções que mostram os impactos desses processos conjunturais no cotidiano em que os assistentes sociais trabalham. Desse modo, são quase inexistentes os registros das ações tomadas pelos profissionais, quando os mesmos se deparam com as mais variadas expressões da Questão Social.

Embora se reconheça que, para a realização do trabalho, o mais importante é a dimensão teleológica, visto que é ela que norteia o trabalho profissional, a tematização acerca dos instrumentais é fundamentalmente importante e não pode ser negligenciada. O Serviço Social é uma profissão interventiva que não visa somente, problematizar a realidade, mas sim contribuir para a sua transformação através das intervenções realizadas. Partindo dessa premissa, torna-se fundamental que a dimensão técnico-operativa seja contemplada na produção teórica do Serviço Social, contudo, superando as produções anteriores que a viam de modo fragmentado, deslocado dos fundamentos teóricos e éticos que devem orientar a utilização da instrumentalidade.

Os depoimentos também evidenciam a falta de experiência como assistente social dos professores como um fator que dificulta articulação teórico-metodológica e técnico-operativa. No entanto, os estudantes citam professores que não atuaram como assistentes sociais em espaços sócioocupacionais, mas que possuem vasta experiência na intervenção em projetos de extensão, como referências no ensino da articulação da teoria com a intervenção.

Os professores referem que são poucas as produções que abordam as competências técnico-operativas e que isso tem rebatimentos no trabalho docente:

[...] as dimensões teórico-metodológicas e ético-políticas são problematizadas nas produções e pesquisas, mas há uma carência muito grande em termos de produção teórica sobre a dimensão técnico-operativa, então isso acaba tendo um rebatimento no nosso exercício profissional como docente [...] e é um desafio também para nós como profissionais no geral, publicar mais as experiências planejadas e utilizadas no exercício profissional relacionada a essa dimensão (Docente G).

Com o decorrer do processo de formação profissional os estudantes vão gradativamente apreendendo as articulações estabelecidas entre as competências teórico-metodológicas e técnico-operativas como fica evidente nos seguintes depoimentos.

Prática, por enquanto, ainda é pouca, como estou ainda recém no segundo semestre daí estou muito na parte teórica, então, não vejo ainda como eu vou agir como assistente social quando formado (Estudante A, 2º Semestre)

[...] a partir do quinto semestre ficou um pouco mais claro, a gente teve mais debate sobre a articulação da competência teórico-metodológica e técnico-operativa [...] agora que a gente vai começar a aprender mesmo indo pro estágio, aprender melhor sobre a dimensão técnico-operativa articulada com a teoria (Estudante H, 6º Semestre).

Identifico totalmente articulada e amarrada [...] Na prática a teoria se escancara! É na prática que utilizamos a teoria para subsidiar o entendimento sobre a realidade social [...] para poder intervir profissionalmente, sem cair no imediatismo e nas demandas institucionais, burocratizadas e fragmentadas (Estudante J, 8º Semestre).

Os depoimentos demonstram que os estudantes avançam na compreensão da articulação das competências teórico-metodológicas e técnico-operativas durante a graduação. No entanto, fica evidente a falta de transversalidade do ensino da prática na formação profissional, visto que ele fica mais centrado em disciplinas próximas do final da graduação e no estágio curricular. Constata-se que isso reflete o processo de formação de uma forma geral. Nos termos de Ramos (2007), a pesquisa sobre a implementação das diretrizes curriculares realizada pela ABEPSS indicou que o ensino da prática centra-se nas disciplinas do núcleo de fundamentação do trabalho profissional e no estágio supervisionado.

Retomando-se a questão norteadora: **Quais as estratégias metodológicas utilizadas pelos professores para ensinar a Questão Social durante a formação em Serviço Social?**

Pode-se afirmar que os depoimentos demonstraram a diversidade de instrumentos e estratégias metodológicas utilizadas pelos docentes para o ensino da Questão Social. Os instrumentos variam desde aulas expositivas e dialogadas com prévia indicação de bibliografia, exercícios e seminários até a utilização de instrumentos lúdicos como letras de músicas, filmes, teatros. Entre os estudantes entrevistados identificou-se que alguns preferem aulas expositivas enquanto outros preferem as estratégias de ensino lúdicas para apreensão da Questão Social o que justifica a variedade de instrumentos e estratégias de ensino da Questão Social.

A articulação do ensino da Questão Social com a experiência sensível dos estudantes foi considerada uma estratégia potente pelos estudantes e professores.

Os professores articulam os conceitos teóricos com as vivências dos estudantes que tem suas vidas privadas atravessadas por processos sociais decorrentes da Questão Social. Já os estudantes referem que passam a problematizar suas concepções sobre a realidade através da leitura dos aspectos objetivos e subjetivos inerentes a Questão Social presentes no contexto no qual vivem.

Outro aspecto relevante para a apreensão da Questão Social como objeto de trabalho foi os relatos das experiências profissionais que os docentes articulam no processo de ensino e que favorecem a articulação das competências teórico-metodológicas e técnico-operativas. Em contrapartida, alguns estudantes manifestaram dificuldades em compreender a articulação teórico-metodológica e técnico-operativa, referindo que a aprendizagem fica num plano muito teórico que dificulta a apreensão do modo como ocorre o trabalho profissional nas instituições nas quais os assistentes sociais se inserem. Alguns estudantes atribuem a dificuldade de articulação dos conteúdos teóricos com a intervenção profissional ao fato de alguns professores nunca terem trabalhado como assistente social, mas em contrapartida professores que só interviram como assistentes sociais em projetos de extensão são apontados como referência no ensino da articulação das competências teórico-metodológicas e técnico-operativas. Também é ressaltada a pouca produção científica que contempla as competências técnico-operativas, assim como a discussão da Questão Social como objeto de trabalho. Identifica-se que essa escassez se repercute no trabalho docente, condicionando o ensino no que se refere à articulação entre os conceitos teóricos e a intervenção profissional.

5. O ENSINO DA QUESTÃO SOCIAL NA UNIPAMPA: A ARTICULAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA NO ENSINO DA QUESTÃO SOCIAL

O capítulo discorre sobre a articulação teórico-prática no ensino da Questão Social na Universidade Federal do Pampa.

Para responder a terceira questão norteadora **Como ocorre à articulação teórico-prática no ensino da Questão Social durante o estágio supervisionado?** Foram elaboradas seis perguntas que constam no roteiro de entrevista semiestruturada com docentes e estudantes, que problematizaram a articulação do ensino das competências técnico-operativas com as competências teórico-metodológicas, a unidade teórico-prática durante o estágio supervisionado, a intervenção sobre as expressões da Questão Social durante a formação, as estratégias adotadas para articular as competências teórico-metodológicas e técnico-operativas durante o processo de ensino, o ensino a articulação das competências profissionais durante o estágio supervisionado e os elementos que dificultam e facilitam o ensino da Questão Social durante o estágio supervisionado.

5.1 Intervenção como sinônimo de encaminhamentos aos direitos sociais

Identificou-se nos depoimentos que a concepção fragmentada de Estado e cidadania, se desdobra em um processo no qual a intervenção profissional pode ser compreendida como sinônimo de encaminhamento dos usuários aos direitos sociais previstos em lei.

[...] eu acho muito arriscado porque você lança no mercado de trabalho uma pessoa que tem que ser referencia para o usuário de orientação [...] precisa ter uma noção de dizer para onde o usuário deve ir, é básico e os alunos não sabem essa informação [...] as minhas aulas contribuem na segurança do estudante na hora que forem trabalhar, pois dá conhecimento sobre [...] onde se deve ir para resolver determinadas situações (Docente grande área A).

É muito comum, o entendimento de que a intervenção dos assistentes sociais constitui-se como um processo, no qual o profissional escuta as demandas do usuário e avalia a possibilidade dele se inserir em alguma política ou programa social com vistas a suprir sua necessidade. Conforme Ferreira (2008), quando os assistentes sociais são questionados sobre a teoria que orienta suas atividades laborais eles se reportam ao conhecimento das leis, para eles os subsídios teóricos das intervenções que realizam são o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Estatuto do Idoso, a Lei Orgânica de Assistência social, dentre outras legislações. Nesse processo em que a lei é confundida com a teoria ocorre uma redução do entendimento do trabalho profissional que pode conduzir os assistentes sociais a compreendê-lo como uma atividade na qual a principal habilidade que deve possuir é o conhecimento das leis para efetivar encaminhamentos de usuários. Esse entendimento ficou evidente nos depoimentos de alguns estudantes:

[...] defender o direito da pessoa porque não podemos sair falando só da boca pra fora que somos contra o capitalismo, isso e aquilo, mas também, devemos entender como ele está gerido hoje, através do direito nós aprendemos as leis que defendem e garantem os direitos das pessoas, principalmente crianças e adolescentes e idosos que tem seus direitos negados [...] (Estudante A 2º Semestre).

[...] as políticas públicas estão todas aí e o assistente social vai ajudar essas pessoas a ter o acesso, as pessoas que não entendem [...], porque infelizmente ainda tem muita gente que não procura seus direitos, não procuram saber do que precisa [...] colocar a pessoa dentro de uma política pública que possa auxiliar ela [...] (Estudante C, 2º Semestre).

O conhecimento sobre as legislações sociais é fundamental para a intervenção profissional, mas é apenas uma das formas de intervenção. Mais importante do que conhecer as legislações, é reconhecer o processo no qual as legislações são construídas em uma perspectiva de totalidade, que articula as demandas decorrentes da contradição capital-trabalho com as necessidades sociais inseridas na agenda pública. Constata-se que é impossível que os assistentes sociais se apropriem de toda a legislação social durante a graduação e que mais relevante que conhecer todas as leis é a compreensão da importância da organização coletiva dos usuários no processo de ampliação da cidadania. Portanto, o conhecimento das legislações deve ser articulado com o entendimento da

funcionalidade do Estado e de suas articulações com o modo de produção capitalista, o conflito de classes e conseqüentemente com a Questão Social.

A centralidade conferida ao conhecimento das legislações vai de encontro com a perspectiva da universalização da cidadania e da plena emancipação humana que só é possível, nos termos de Coutinho (1997), com a superação da Questão Social. Essa leitura pode contribuir com o falso entendimento de que é possível garantir a universalização da cidadania apenas informando os usuários sobre as leis que a garantem. A superação dessa lógica de entendimento perpassa pela articulação do ensino das legislações com o ensino da concepção materialista de Estado que possibilita a compreensão da funcionalidade do Estado e das políticas públicas no capitalismo.

Identificou-se no Projeto Político-Pedagógico que algumas ementas, programas e bibliografias reforçam a lógica que favorece o entendimento da intervenção profissional restrita aos encaminhamentos a recursos de programas sociais. Esse processo ficou evidente na ementa de Oficina de Integração Teórico-prática III, pois consta nela que o objetivo do componente curricular é analisar os segmentos sociais vulneráveis e as legislações que informam sobre seus direitos. A bibliografia básica dessa disciplina é composta somente por legislações como a Lei Orgânica de Assistência Social, Estatuto da Criança e do Adolescente, Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Política Nacional do Idoso e Sistema Único de Saúde (PPPSS/UNIPAMPA). Todas as ementas de Oficina de integração teórico-prática centram-se no ensino de legislações. A redução da bibliografia básica as legislações pode restringir o ensino do trabalho profissional a apreensão das normas que devem ser reconhecidas para realização de encaminhamentos contribuindo para a construção de uma visão reducionista da intervenção profissional durante a formação em Serviço Social.

Outro risco que se corre quando se reduz o entendimento da intervenção profissional a encaminhamentos para as políticas públicas é o de tornar o trabalho mecânico, burocrático e organizado com base em parâmetros definidos somente pelas instituições empregadoras. Conforme Faermann (2014), os tipos de documentos preenchidos pelos assistentes sociais são relatórios, formulários, cadernos de campo, ficha de notificação compulsória de violência, fichas de

evolução, fichas cadastrais, formulários, laudos, ofícios, questionários e instrumentais de mapeamento de vulnerabilidade. Para a autora, os registros sobre as condições e modo de vida dos usuários contidos nos documentos permitem o planejamento das intervenções, podendo contribuir para a ampliação da cidadania, por exemplo, dados sobre as condições de saneamento básico em uma comunidade podem ser devolvidos reflexivamente para seus moradores com o intuito de problematizá-la como uma demanda coletiva e fomentar a organização e a participação comunitária para superar o problema. No entanto, quando o preenchimento dos formulários é realizado somente com o intuito de coletar informações para cadastros verificando se o usuário se encaixa, ou não, nos requisitos para acessar direitos, o processo se torna burocrático e formal e os assistentes sociais tendem a utilizar seus instrumentos de modo desconectado dos fundamentos teóricos (FAERMANN, 2014). Esse processo ocorre quando o profissional é orientado a realizar, por exemplo, 30 visitas domiciliares em um dia para preencher cadastros, ou seja, o uso dos instrumentos, neste caso, é determinado pelos gerentes das instituições empregadoras e adequa-se a intervenção no objeto institucional. Os estudos sócio-econômicos, às vezes, reproduzem essa lógica no qual o profissional é conduzido a intervir de forma mecânica no objeto institucional. No Projeto Político-Pedagógico a realização de estudos sócio-econômicos constitui-se como competência do assistente social:

Realizar estudos sócio-econômicos com os usuários para fins de benefícios e serviços sociais junto a órgãos da administração pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades (PPPSS/UNIPAMPA, pág 9).

No entanto, é preciso atentar para o fato de que esses estudos sócio-econômicos não sejam usados simplesmente para inserir, ou excluir os usuários de programas sociais, ou seja, a realização dos estudos sócio-econômicos não pode ter um fim em si mesmo, esse processo tem que ser utilizado como instrumento para mobilizar a organização e a participação coletiva no processo de conquista da cidadania. Constata-se que no projeto político pedagógico, a realização de estudos sócio-econômicos fica atrelada a inserção em benefícios e serviços sociais o que restringe a intervenção aos limites institucionais e contribui para o instrumento ser

utilizado de modo tecnicista, pois a articulação com a teoria informa que a intervenção não pode se restringir ao objeto institucional que garante a cidadania dentro da ordem, ao contrário de uma intervenção planejada com base no objeto profissional que indica que o processo de conquista da cidadania deve subverter a ordem social estabelecida.

Conforme Ferreira (2008), o entendimento das leis como sinônimo de teoria favorece o tecnicismo no uso dos instrumentos e a intervenção profissional se reduz aos limites impostos pela organização do processo de trabalho da instituição, ou seja, basta conhecer as leis, as normas de inserção para repassá-los aos usuários a fim de que eles possam se inserir de acordo com os limites da ordem já estabelecida nos critérios de inserção na política. Tal entendimento conduz os profissionais a intervir com base em uma lógica formal, de acordo com o princípio da não identidade³², ou seja, se um usuário tem uma renda familiar superior ao teto estabelecido para acessar o Benefício de Prestação Continuada, por exemplo, é informado a ele que sua situação não se encaixa nas normas e a intervenção se reduz a isso. Porém, o objetivo do trabalho profissional é tencionar a contradição e a mobilização dos usuários para que eles insiram-se na luta pela ampliação da cidadania através da inserção de suas demandas na agenda pública. Nessa perspectiva os profissionais devem ir sucessivamente se aproximando das demandas dos usuários que possuem renda superior ao teto estabelecido para acessar o referido direito. A partir disso, o profissional pode realizar reuniões com grupos de usuários na mesma situação e problematizar alternativas de resistência diante da violação de direitos³³. Para isso é preciso articular o uso de instrumentos, como entrevistas e visitas domiciliares com a lógica dialética, a situação concreta dos usuários precisa ser devolvida para os mesmos de forma reflexiva para que eles superem o entendimento de que não tem o direito porque não se encaixam nas normas e mobilizem-se para ampliar a cidadania. Porém, para direcionar a intervenção nessa direção o assistente social deve negar à cidadania restrita as

³² Não inclui a contradição é própria da lógica formal que informa que $A = A$, logo B não pode ser A. A lógica dialética inclui a contradição A contém B que é simultaneamente sua afirmação e negação (LEFEBVRE, 1995).

³³ Nos limites da cidadania formal, esse processo não se constitui como violação de direitos, mas a cidadania objetivada no projeto ético-político do serviço social considera tal processo no qual o atendimento das necessidades humanas é reduzido a normas burocráticas como uma violação de direitos.

normativas das políticas públicas e aos moldes capitalistas e isso perpassa pela compreensão do objeto profissional.

Identificou-se em algumas ementas que o foco do ensino das disciplinas de políticas públicas é o entendimento da relação das políticas públicas com a conjuntura condicionada por fatores estruturais, determinados pelo modo de produção capitalista e, também, o conhecimento da: *“Estrutura organizacional e mecanismos de gestão, funções e beneficiários [...] (Seguridade Social I: Assistência Social, PPPSS/UNIPAMPA, pág 74)”*. Quanto ao ensino do trabalho profissional a ementa supracitada refere sobre a necessidade de *“Refletir sobre a contribuição do Serviço Social na produção e no redimensionamento teórico-prático da política de assistência social (PPPSS/UNIPAMPA, pág 74)”*. No entanto, o programa e as bibliografias da disciplina oferecem poucos subsídios para a compreensão das particularidades da intervenção profissional e constata-se que isso é, em parte, resultado da escassa produção teórica referente à dimensão técnico-operativa que obstaculiza o ensino da intervenção profissional na Questão Social e suas expressões. Os estudantes são subsidiados para realizar uma análise crítica das políticas sociais, mas são pouco instrumentalizados sobre como desenvolver uma intervenção profissional potente no sentido de explicitar contradição e construir mediações, através de suas inserções nos espaços sócioocupacionais. Isso contribui para que os estudantes realizem intervenções que incidem predominantemente no objeto institucional durante os estágios.

Pode-se constatar que durante o estágio supervisionado alguns estudantes planejam intervenções com vistas a informar os usuários sobre seus direitos. Não é incomum ver produtos dos processos de estágio materializados em cartilhas que informam sobre o funcionamento dos serviços, ou em avaliações que indicam que os usuários entenderam como acessar direitos a partir de reuniões, palestras, dentre outros instrumentos utilizados para “esclarecer” os usuários. Como supracitado essas intervenções são importantes, mas restringem as possibilidades de trabalho a um plano formal e burocrático, no qual o profissional simplesmente informa o usuário sobre as formas de se inserir em programas sociais.

5.2 Os desafios para compreensão da articulação teórico-prática nas intervenções realizadas durante o estágio supervisionado.

As disciplinas de Estágio Supervisionado têm sua carga horária distribuída em dois semestres, começando no sexto e concluindo-se no sétimo semestre. São 225 horas no Estágio supervisionado I e 225 no Estágio Supervisionado II, totalizando 450 horas aula. O projeto político-pedagógico define o estágio supervisionado como: “[...] *uma atividade curricular obrigatória que se configura a partir da inserção do aluno no espaço sócio-institucional, objetivando capacitá-lo para o exercício profissional, o que pressupõe supervisão sistemática (PPPSS/UNIPAMPA, pág 20)*”.

O estágio supervisionado é o momento no qual o estudante se insere em um espaço institucional em que trabalham assistentes sociais com o intuito de vivenciar a intervenção profissional, é o momento do estudante lançar mão dos subsídios teóricos apreendidos ao longo da graduação para intervir como assistente social. No entanto, muitos estudantes referem que tem dificuldades em articular o conteúdo apreendido, com a intervenção. Os depoimentos evidenciam que essa dificuldade antecede a realização do estágio.

Os estudantes referem que os contatos com assistentes sociais através de palestras e visitas a espaços sócioocupacionais não suprem a necessidade de compreensão da articulação dos conceitos teóricos com a intervenção profissional: “[...] *assistentes sociais comentaram como é o trabalho delas, mas não explicaram diretamente como lidam com a Questão Social, falta saber [...] como intervir (Estudante E, 4º Semestre)*”. As demandas postas ao trabalho dos assistentes sociais são as mais diversas, assim como as formas de intervenção e a natureza dos espaços institucionais. Portanto, geralmente quando os profissionais falam sobre seu trabalho, citam a diversidade de ações que realizam, assim como os projetos, programas e políticas sociais operacionalizados pelas instituições para atender as demandas com as quais intervêm. Os estudantes também referem que conseguem entender a Questão Social, mas tem dificuldades de pensar a intervenção profissional: “*Não sei se o problema é entender as demandas, acho que o problema é resolver, intervir (Estudante D, 4º Semestre)*”. Eles também ressaltam a necessidade da criação de mais projetos de extensão e de uma disciplina específica

para superar o desafio de articular os conceitos teóricos e a intervenção profissional. *Seria importante [...] mais projetos de extensão para dar uma base maior [...] pra nós estudantes [...] tem que ter uma disciplina só sobre isso, sobre a articulação dos conceitos teóricos com a intervenção (Estudante H 6º Sem).* O Projeto Político-Pedagógico informa que o perfil do profissional que se objetiva formar deve garantir:

Formação ético-política, teórico-metodológica e técnico-operativa [...] Profundo conhecimento do contexto conjuntural identificando as estratégias de ação profissional, efetivando os compromissos estabelecidos no código de ética da profissão (PPPSS/UNIPAMPA, pág 7).

Portanto, se objetiva graduar assistentes sociais com competência teórico-metodológica que possibilite a apreensão do contexto mais amplo da sociedade e o planejamento de estratégias de intervenção que permitam o desenvolvimento técnico-operativo necessário para intervir no processo de ampliação da cidadania.

A formação profissional além de subsidiar a compreensão das bases teóricas que fundamentam a intervenção, deve oferecer indicativos de como o trabalho pode ser realizado, pois os assistentes sociais têm dificuldades em utilizar instrumentos no cotidiano profissional em razão da não apropriação de técnicas³⁴ para o manuseio das entrevistas, visitas domiciliares e grupos (FAERMANN, 2014). Conforme Santos (2006), os assistentes sociais têm dificuldades em saber como conduzir uma entrevista, uma reunião, ou um grupo. Para a autora, eles não conseguem distinguir uma entrevista de encaminhamento, de uma entrevista com abordagem, ou um grupo de uma reunião. Infere-se que a pouca atenção conferida às competências técnico-operativas na produção teórica da área se repercute na fragilidade do ensino sobre a intervenção na Questão Social e suas expressões, pois a produção teórica tem enfatizado predominantemente a análise mais ampla do contexto estrutural e conjuntural no qual o Serviço Social se insere. Por isso, os estudantes referem que conseguem entender a Questão Social, mas sentem dificuldade de compreender a intervenção sobre ela.

³⁴ As técnicas são habilidades acionadas no uso dos instrumentos (FAERMANN, 2014). Essas habilidades estão relacionadas a sensibilidade do profissional e aos conhecimentos teórico-metodológicos apreendidos durante a formação.

Dentre as habilidades a serem adquiridas pelos estudantes durante a formação encontra-se a habilidade de: *Realizar entrevistas (PPPSS/UNIPAMPA, pág 10)*. Não aparece à habilidade em realizar grupos e visitas domiciliares. Também se evidenciam as habilidades de: *Emitir laudos e pareceres técnicos (PPPSS/UNIPAMPA)*. No entanto, o processo que antecede a elaboração dessas documentações é mediado por sucessivas aproximações com a realidade dos usuários nas quais os profissionais utilizam entrevistas, visitas domiciliares, grupos, dentre outros instrumentos para desvendar a Questão Social na vida do usuário. Consta-se que o PPPSS/UNIPAMPA precisa ressaltar essa articulação entre a teoria e o uso dos instrumentos e, também, inserir a habilidade em realizar grupos e visitas domiciliares.

Apesar das dificuldades em compreender a relação teórico-prática durante a intervenção, os estudantes manifestam apropriação teórico-metodológica e conseguem realizar aproximações da teoria apreendida com as intervenções realizadas como fica evidente nos depoimentos:

[...] sem conhecimento tu não é assistente social né [...] qualquer outra pessoa pode fazer o trabalho [...] vai ser uma coisa técnica, burocratizada, só realiza as ações e não pensa, por exemplo, se chega alguém solicitando uma cesta básica tu vai lá e entrega, tu não vai pensar em como ela chegou naquela situação, não vai pensar na história de vida dela, no contexto que ela ta inserida (Estudante D, 4º Semestre).

Muitos profissionais esquecem um pouco da teoria e ficam só naquele tecnicismo [...] só seguindo as políticas públicas, só executando sem pensar em como intervir, claro lutar contra isso é difícil, a própria pessoa fica cansada e muitas vezes desiste (Estudante A 2º Semestre).

Os estudantes reconhecem a importância dos conhecimentos teórico-metodológicos quando referem que *[...] sem conhecimento tu não é assistente social [...] qualquer outra pessoa pode fazer o trabalho [...] vai ser uma coisa técnica, burocratizada, só realiza ações e não pensa (Estudante D, 4º Sem)*. No depoimento também fica evidente que os estudantes compreendem que os fundamentos teóricos do trabalho profissional indicam a necessidade da reflexão sobre o contexto em que o sujeito está inserido no qual se reproduzem processos sociais determinados pela Questão Social que geram, por exemplo, a necessidade de acesso a cesta básica: *[...] uma cesta básica tu vai lá e entrega, tu não vai pensar em como ela chegou*

naquela situação, não vai pensar na história de vida dela, no contexto no qual ela está inserida (Estudante D, 4º Sem). Portanto, o depoimento do estudante demonstra a necessidade de conhecer como os processos sociais decorrentes da Questão Social se manifestam na vida do usuário e como determinam a necessidade de acesso a cesta básica. Identifica-se que há o reconhecimento de que é preciso desvendar a demanda além de sua aparência, ou seja, de que é preciso realizar um movimento regressivo-progressivo na abordagem com o usuário identificando os fatores que antecedem a necessidade de acesso a cesta básica e se manifestam nela.

No entanto, às vezes, o espaço institucional impõe limites à abordagem, pois os gestores das instituições empregadoras impõem regras que condicionam o processo no qual o assistente social apreende a demanda do usuário através de sucessivas aproximações realizadas com uso de instrumentos e técnicas articuladas ao conhecimento teórico. Os estudantes reconhecem as dificuldades impostas pela condição de trabalhador assalariado quando referem que: *[...] lutar contra isso é difícil, a própria pessoa fica cansada e muitas vezes, desiste (Estudante A, 2º Sem).* Em muitas ocasiões, é preciso fazer oposição às determinações institucionais que direcionam as técnicas utilizadas pelos assistentes sociais, assim como o número de encontros desses profissionais com os usuários. Entende-se que esse movimento permite a apropriação do espaço de contradição. Ele se dá em “águas revoltas”, pois, na maioria das situações, as instituições impõem metas que, para serem efetivadas, exigem que o assistente social cumpra uma série de funções, como a participação em reuniões, planejamento de trabalho em equipe, concessões de benefícios, entregas de pareceres e outras. É, justamente, nesse contexto, em permanente movimento, que o profissional deve exercer sua autonomia relativa, demonstrando para os seus empregadores e aos outros profissionais da equipe de trabalho que é ele quem determina as técnicas que vai utilizar, assim como o número de encontros com os usuários. Isso significa que, para mediar teoria e prática, é preciso exercitar o caráter político da profissão e a autonomia na execução das diversas atividades.

Também é evidente a apropriação teórico-metodológica dos estudantes nos relatos dos professores que demonstram que os estagiários discordam da forma como o trabalho é conduzido pelo assistente social supervisor de campo:

[...] os alunos vêm argumentando que o assistente social teria que fazer seu trabalho de outra forma e aí a gente começa com o teórico-metodológico entrando na prática. Questionávamos os motivos que o levam a isso e trabalhávamos com a lamamoto, ela diz que para superar a alienação e exercer a autonomia relativa o profissional precisa da teoria, para não cair no messianismo, nem no fatalismo (Docente A).

Durante o processo de estágio é comum as críticas dos estudantes a supervisores de campo: [...] *os alunos vêm argumentando que os assistentes sociais teriam que fazer o trabalho de outra forma [...] (a)*. Constata-se que os estudantes têm facilidade em realizar a crítica a partir dos conhecimentos apreendidos na graduação, mas possuem dificuldade em propor alternativas para superar os desafios postos ao trabalho profissional. Conforme Yazbek (2010), atualmente um dos desafios do Serviço Social é mediar teoria e prática com fins de responder as demandas atendidas no trabalho profissional. Para autora, processar mediações no cotidiano do trabalho profissional é o maior desafio porque requer um movimento de apreensão, através das categorias universais, das demandas que se apresentam nos espaços sócioocupacionais, e, também, o desencadeamento de intervenções que ampliem os processos organização e participação com vistas a favorecer o exercício da cidadania.

Entende-se que os estudantes em processo de estágio devem superar a crítica vazia. A relação entre a tríade deve favorecer o processo de articulação da teoria com o trabalho profissional, através da problematização teórica das situações concretas vivenciadas. Conforme Moreira (2010), a criticidade é a capacidade de refletir sobre a realidade no qual docente e estudante estão inseridos. Para o autor a crítica deve possibilitar a constatação, o conhecimento e a intervenção com o intuito de mudar o mundo. Ela combina o saber da pura experiência com o saber científico.

Os docentes tentam evidenciar, durante as supervisões, a necessidade de olhar a realidade de modo mais aprofundado, compreendendo as demandas em uma perspectiva de totalidade.

[...] venho tentando trabalhar com eles esse despertar da consciência, esse olhar para a realidade para além daquilo que é aparente, porque o objeto de intervenção se mostra de forma aparente, então a gente pode desvendar

esses processos, nos inserindo e mergulhando, desenvolvendo uma capacidade de crítica daquilo que se mostra aparente para nós (Docente F).

Fica evidente a busca de articulação de conceitos teóricos para explicar o exercício profissional [...] *olhar para a realidade para além daquilo que é aparente, porque o objeto de intervenção se mostra de forma aparente [...] (f)*. As expressões da Questão Social mostram-se em sua singularidade, precisam ser apreendidas na relação com a totalidade determinada pela contradição capital-trabalho, ou seja, precisam ser desvendadas as cadeias de mediações que as articulam com os processos sociais decorrentes das relações de produção que se interpenetram na vida dos usuários. A apreensão desses processos requer o conhecimento de categorias como contradição, mais-valia, alienação, mediação, totalidade, enfim, requer conhecimento da vertente teórica que subsidia a formação e o trabalho dos assistentes sociais.

O processo de conhecimento é o primeiro momento da intervenção profissional, é o momento de conhecer para traçar proposições. Nesse processo o profissional se apropria da demanda aparente como uma expressão da Questão Social. O profissional vai relacionando a manifestação da Questão Social que emerge primeiramente a outras demandas, compreendendo todas as situações que surgem na sua relação com o usuário, em uma totalidade determinada pelas relações de produção (TURCK, 2008). Desse modo a Questão Social é compreendida pelo profissional como algo presente na vida dos usuários, e as demandas são entendidas de forma articulada com o todo historicamente determinado.

O assistente social desvenda essa conexão que articula determinada expressão da Questão Social com uma causa. Ele entende essa causa como um efeito condicionado por outra causa, que se constitui como efeito de outra, em um movimento de sucessivas aproximações com o real (LEFEBVRE, 1995). O aprofundamento do conhecimento da parte se dá pelo entendimento de sua articulação com outras partes. No trabalho dos assistentes sociais, a expressão da Questão Social caracteriza-se como uma situação de exclusão manifestada na vida do usuário. O profissional deve conhecer essa parte manifestada por uma situação concreta, a partir de suas conexões com outras partes que condicionam umas as

outras, apreendendo a Questão Social nas histórias de vida dos usuários, determinadas pelas relações de produção, as quais os sujeitos se opõem e resistem.

Os estudantes também apontam as dificuldades dos supervisores de campo em articular as competências teórico-metodológicas e técnico-operativas durante as supervisões. *Eu senti nas visitas de campo que grande parte dos profissionais tem dificuldade de entender a teoria do curso articulada a intervenção [...], isso no estágio dá margem para o estudante se perder [...]* (Estudante G, 6º Sem). Identifica-se que tal dificuldade não se restringe aos profissionais do campo, pois ela é um desafio da categoria profissional como um todo. Nos termos de Yamamoto (2000), há um distanciamento entre o trabalho intelectual de cunho teórico e o exercício profissional. Para a autora esse é um dilema ressaltado por estudantes e profissionais que reclamam maior articulação entre as bases de fundamentação teórica da profissão e a intervenção profissional. Constata-se que essas lacunas contribuem para que os profissionais tenham dificuldade em entender e operacionalizar a articulação da teoria com a intervenção profissional. É preciso superar o desafio de construir estratégias que articulem instrumentos e teoria com fins de preencher o campo de mediações entre a fundamentação teórica acumulada e a intervenção profissional.

Evidencia-se a fragilidade técnico-operativa quando os estudantes referem que os supervisores de campo não realizam abordagem de grupos com os usuários que frequentam a instituição. *[...] os profissionais não fazem articulação teórico-prática [...] não vejo momentos de reflexão, não entendo porque os grupos vão lá, eles tomam a instituição como um lugar de recreação [...]* (Estudante I, 6º Sem). Às vezes, as políticas sociais impõem que os usuários frequentem as instituições com fins de que os técnicos possam realizar as intervenções a partir de suas especificidades. Constata-se que os assistentes sociais possuem dificuldades para articular seus conhecimentos teóricos e a abordagem com grupos, então, os usuários chegam à instituição e ficam no computador, ou realizando qualquer outra atividade recreativa. Ou seja, no tempo em que ficam na instituição, os mesmos não são instigados pelos assistentes sociais a refletir sobre como os processos decorrentes do modo de produção capitalista se manifestam em suas vidas com fins de fomentar estratégias coletivas de resistência as desigualdades. Esse processo é demonstrado no seguinte depoimento.

[...] o grupo de adolescentes que vai lá na sala de inclusão digital, eles vão na terça e na quarta, na terça e na quarta é atividade livre, eles ficam no computador, no facebook [...] qual o sentido disso? Daí eu fiquei pensando porque ela não trabalha com eles, não faz eles pensar, refletir do por que eles têm que vir aqui pra usar o computador? Porque na casa deles não tem um computador? Por que não tem um vídeo game? (Estudante I, 6º Sem).

O estudante compreende que o assistente social deve problematizar com o usuário sua realidade social. O início da intervenção profissional se dá através do desvendamento da expressão que dá visibilidade a Questão Social na vida do sujeito. Essa situação já é conhecida pelo usuário e o profissional deve conduzir a abordagem de modo a levá-lo a refletir sobre sua situação em uma perspectiva de totalidade. Por exemplo, o usuário precisa compreender o processo social que contribui para ele não acessar o computador como sendo uma construção social que precisa ser coletivamente enfrentada. Assim, os assistentes sociais vão fomentando com os usuários, a partir de suas demandas, a necessidade de organização e participação coletiva no processo de garantia de direitos.

Os profissionais utilizam instrumentos como a visita domiciliar, por exemplo, para atender requisições das instituições empregadoras como o preenchimento de cadastros como fica evidente no relato: “[...] até mesmo nas visitas é tudo bem condicionado, é para preencher formulário (Estudante I, 6º Semestre)”. Constata-se que a estudante possui um conhecimento prévio sobre a articulação das competências teórico-metodológicas e técnico-operativas quando ela refere: “[...] não sei com que frequência ela vai voltar nessas casas como recém esta sendo minhas primeiras visitas, não sei se ela vai dar continuidade, ou se vai só pelo formulário (Estudante I, 6º Sem)”. O estudante demonstra crítica às intervenções realizadas apenas para atingir demandas institucionais e conhecimento de que para apreender a relação da situação apresentada pelo usuário com a Questão Social é preciso realizar sucessivas aproximações através de entrevistas, visitas domiciliares, dentre outros instrumentos. Isso fica evidente no seguinte depoimento:

[...] um senhor foi lá falar de um menino que tem deficiência e tá sem alimentação, vivendo em condições precárias [...] tem outra vizinha que é responsável por ele, aí esse senhor foi lá perguntar o que ele deveria fazer,

eu não tava dentro da sala, mas pude escutar algumas coisas, ela agendou uma visita para ir conhecer a realidade dessa pessoa, ver que benefício pode receber [...] eu não sei, acho que para ela poder desvendar o porquê da situação daquela pessoa [...] é a demanda que surge ali no aparente que ela vai precisar fazer a articulação e na primeira visita ela vai poder conhecer um pouco da realidade do sujeito, vai precisar fazer a segunda abordagem, a terceira, só que eu não sei como ela vai fazer, aí eu vou perceber se ela vai lá só para preencher os formulários, e ver o que ele pode receber, ou se ela vai fazer a articulação da demanda do usuário com a Questão Social e desvendar as particularidades da Questão Social na vida daquele sujeito, o que levou ele a estar ali sozinho, não ter família [...] (Estudante I, 6º Semestre).

A estudante demonstra conhecimento da articulação da visita domiciliar com a teoria que informa que a realidade precisa ser desvendada a partir de sucessivas aproximações nas quais os assistentes sociais vão apreendendo como a Questão Social se expressa na particularidade da vida do sujeito. Nessa situação a necessidade de alimentação é a expressão que dá visibilidade a Questão Social, mas é preciso apreender como os processos sociais decorrentes das relações de produção se interpenetram na situação particular. Por exemplo, essa vizinha pode estar sendo intimidada por seu filho a repassar o dinheiro do benefício de prestação continuada da criança da qual é curadora para ele pagar dívidas com traficantes, dentre outras possibilidades. Portanto, o assistente social precisa desvendar a demanda e isso não ocorre através de uma visita domiciliar apenas. Constata-se que à medida que o profissional vai apreendendo outras demandas o foco da intervenção vai mudando, por exemplo, quando se apreende que as causas da curadora não repassar o dinheiro não decorrem somente da sua falta de caráter, identifica-se que outras questões devem ser problematizadas e outros encaminhamentos devem ser realizados no processo interventivo. Caso contrário, se intervém na aparência e o foco da intervenção se centra somente na mudança do curador da criança, ou seja, se faz a visita domiciliar para ver se é verdade que a criança está sem alimento e a partir disso inicia-se o processo de mudança de curador, inclusive elaborando um parecer social que trata a demanda somente em sua aparência para justificar a necessidade de nomear o novo curador.

Portanto, a visita domiciliar não deve ser somente para ver a situação em sua imediatividade e avaliar o encaixe da demanda do usuário em alguma política, pois como refere o estudante é preciso ver a particularidade da Questão Social na vida do usuário como fica evidente no depoimento: [...] *ela vai lá só para preencher os*

formulários, e ver o que ele pode receber, ou ela vai [...] desvendar as particularidades da Questão Social na vida daquele sujeito (Estudante I, 6º Sem). Identifica-se que esse processo demonstra que o estudante compreende a utilização dos instrumentos de modo articulado com a teoria e isso pode ser resultado de exemplos concretos problematizados por docentes que relacionam a teoria com a intervenção, as expressões da Questão Social com as relações de produção, as demandas que chegam à instituição com o objeto profissional, dentre outras associações que possibilitam a leitura da realidade em que o trabalho profissional ocorre a partir das categorias teóricas.

Para que o profissional possa conhecer essas associações entre as expressões da Questão Social e o conflito capital-trabalho é necessário mais que conhecimento teórico, pois é preciso aproximar-se da realidade do usuário para melhor conhecê-la e aprendê-la através da teoria que orienta a leitura da realidade e as intervenções. Por isso, às vezes, é necessário reelaborar a demanda institucional, pois os cronogramas de atendimento podem estar organizados de modo que a relação do assistente social com o usuário se resuma em um único encontro. Acredita-se que em um único encontro não é possível desvendar a Questão Social na vida do sujeito, por mais conhecimento teórico que o profissional tenha acumulado ao longo de sua formação.

Como supracitado, os estudantes demonstram conhecimento dos limites postos pela condição assalariada ao trabalho do assistente social e ressaltam o papel político do profissional no exercício da autonomia relativa.

[...] a gente não pode se conformar com a realidade, mas a gente chega lá nos campos de trabalho [...] e vê que tem muitas limitações, mas [...] não podemos ser fatalistas e achar não podemos fazer nada, devemos lutar e construir um espaço de possibilidades para a intervenção. É importante perceber que [...] devemos lutar para sermos profissionais que fazem a diferença, que não sejamos só mais um executor de políticas sociais [...] as limitações do cotidiano de trabalho são várias, depende se tu é concursado, ou contratado, tem a autonomia relativa, mas existe uma certa autonomia e devemos [...] ampliar ela, para fazer a diferença, não podemos ser um profissional engessado que fica atendendo só as demandas aparentes e não vai a fundo nos problemas (Estudante H, 6º Semestre).

O assistente social é relativamente autônomo, pois não possui os recursos necessários para colocar sua força de trabalho em movimento. Desse modo, as instituições, que contratam e oferecem parte dos meios de trabalho, também organizam o processo de trabalho no qual os assistentes sociais se inserem, atribuindo funções a eles. Segundo Turck (2008), os profissionais assumem essas funções que se acumulam e se caracterizam pela diversidade e pelo pragmatismo em um processo no qual o objeto profissional se dilui no objeto institucional.

Para reverter esse movimento decorrente, em parte, da própria contradição que caracteriza a inserção do Serviço Social na divisão sócio-técnica do trabalho, são importantes o aprofundamento do conhecimento teórico do método dialético-crítico e a criação de estratégias, para exercer, mesmo que relativamente, a autonomia profissional.

Essas estratégias devem possibilitar um redirecionamento da ação profissional a partir da teoria que orienta o trabalho. Por isso, não basta conhecimento teórico, é necessário mover-se para utilizá-lo, e é nesse movimento que o profissional vai criando as estratégias de intervenção, reelaborando o objeto, criando e recriando estratégias de intervenção em um permanente movimento dialético entre teoria e prática. Portanto, o profissional pode ser um exímio conhecedor da teoria e não articular teoria e prática no momento da intervenção, pois, para isso, é necessário assumir um posicionamento e construir um caminho para intervir.

Os estudantes apontaram divergências nas supervisões acadêmicas e de campo, muitas vezes, os profissionais discordam em relação à condução da intervenção

[...] o professor supervisor acadêmico te explica alguma coisa, aí na hora do trabalho tu vai ouvir, “não é bem assim” (Estudante G, 6º Semestre).

Constata-se que essas divergências conduzem a falsa compreensão de que as questões práticas são apreendidas com o supervisor de campo e as teóricas com o supervisor acadêmico. Conforme Guerra (2006), o ensino da prática centra-se em algumas disciplinas o que leva a uma dicotomização entre as disciplinas teóricas e

práticas. Tal discrepância teórico-prática pode ser superada através do diálogo entre a tríade composta pelo supervisor acadêmico, supervisor de campo e pelo estagiário (LEWGOY, 2009). O projeto político-pedagógico indica que os supervisores acadêmicos devem:

Elaborar e implementar com os profissionais do campo e estagiários, o Plano de Estágio, de acordo com os objetivos da prática acadêmica e com as demandas específicas da instituição [...] Realizar visitas sistemáticas ao campo de estágio (PPPSS/UNIPAMPA, pág 24).

Constata-se que nessas visitas sistemáticas as questões postas à intervenção profissional devem ser discutidas entre supervisor acadêmico, de campo e estagiário em um processo no qual os conhecimentos teórico-metodológicos são articulados com os conhecimentos técnico-operativos. Nos relatos dos professores também ficou evidente a tendência de separação entre o ensino das dimensões teórico-metodológicas e técnico-operativas durante a disciplina de estágio supervisionado:

“A questão teórico-metodológica é mais simples na hora da supervisão acadêmica, até porque eles nos enxergam como teóricos e os supervisores de campo como práticos, fazendo essa diferenciação [...] o técnico-operativo eles acham que quem tem que ensinar é o supervisor de campo, separando o ensino das competências profissionais (Docente A)”.

Portanto, é preciso intensificar a relação entre a tríade e os projetos de extensão planejados e operacionalizados conjuntamente com assistentes sociais que atuam em espaços sócioocupacionais, pois ações como essas poderão contribuir com a superação da dicotomização teórico-prática que conforme o depoimento é reproduzida pelos próprios estudantes que entram em estágio: [...] *o técnico-operativo eles acham que quem tem que ensinar é o supervisor de campo, separando o ensino das competências profissionais (A)*”. A proximidade na relação da tríade, assim como a criação de projetos de extensão em espaços sócioocupacionais podem potencializar momentos ricos em de construção de conhecimentos referentes a articulação teórico-metodológica e técnico-operativa.

Outro aspecto demonstrado nos depoimentos dos estudantes foi à necessidade de avançar na transversalidade do ensino da prática no processo de formação, já que ele fica restrito a algumas disciplinas. Como supracitado isso reflete a formação de um modo geral, já que a pesquisa da ABEPSS sobre a implementação das diretrizes curriculares indicou que o ensino da prática está centrado principalmente nas disciplinas de estágio e do Núcleo de Fundamentação do trabalho profissional.

[...] eles entendem que nesses quatro anos de curso vamos ficar só na teoria, quando chegar à hora do estágio então eu vou colocar em campo o que eu aprendi, mas não é bem assim, o estágio é apenas oito meses (Estudante A 2º Semestre)

Para nós a articulação das competências teórico-metodológicas e técnico-operativas só se dá no campo de estágio, não se dá em outro lugar, apesar de ter cadeiras de oficinas teórico-práticas a gente não tem contato com a prática nas oficinas, muito pouco, então a gente vai ter o contato mesmo no estágio [...] (Estudante L, 8º Semestre).

O ensino da prática não foi identificado nas disciplinas de Oficina de Integração teórico-prática que como supracitado é centrado no ensino de legislações. As disciplinas que abordam o ensino da prática em seus conteúdos são Processo de Trabalho I e II e Estágio Supervisionado I e II. No entanto, essas inserções nas ementas e programas não suprem a lacuna gerada pela escassa produção teórica da categoria profissional em relação à competência técnico-operativa.

O projeto político-pedagógico sugere essa articulação entre as disciplinas de núcleo temático, dentre as quais se encontram as oficinas de integração teórico-prática e os projetos de extensão e pesquisa:

O projeto político-pedagógico que se vislumbra, busca a integração entre o ensino teórico-prático, a pesquisa e a extensão. Este processo torna-se imprescindível, no sentido de subsidiar a prática profissional articulada com as novas configurações da Questão Social. A articulação entre ensino, pesquisa e extensão concretizar-se-á por meio das disciplinas curriculares e os núcleos temáticos (PPPSS/UNIPAMPA pág 11-12).

Portanto, a articulação entre os projetos de extensão e as disciplinas núcleo temático, já é prevista no projeto político-pedagógico. Também é recomendada a integração das disciplinas curriculares a atividades de projetos de extensão. Constatase que a intensificação da articulação das disciplinas com projetos de extensão contribuirá com a operacionalização da transversalidade do ensino da prática.

Identifica-se a necessidade de rever o planejamento das disciplinas de oficinas teórico-práticas, intensificando a articulação desse componente curricular com atividades voltadas para a intervenção profissional e com as demais disciplinas do currículo. Uma alternativa viável é articular esses componentes curriculares com projetos de extensão com caráter interventivo nos espaços institucionais de São Borja.

Os docentes referem que buscam problematizar o ensino da prática desde o primeiro semestre, subsidiando os estudantes para a intervenção profissional através de visitas a espaços institucionais em que trabalham assistentes sociais e de discussões que articulam a Questão Social com o trabalho profissional nos espaços sócioocupacionais.

A questão teórico-prática eu entendo que não é somente para quem vai para o estágio, está é a primeira questão [...] semestre passado eu trabalhei “introdução ao Serviço Social, então para mim, a articulação teórico-prática começou a acontecer ali, quando nós começamos a ler e apreender sobre a Questão Social, sobre alguns espaços que o profissional se insere, como ele atende as demandas da população. Nas visitas institucionais, foi possível dialogar com os assistentes sociais sobre as demandas atendidas e as intervenções realizadas (Docente C).

No entanto, apesar das iniciativas dos docentes em inserir o ensino da prática desde os primeiros componentes curriculares, constata-se que alguns estudantes encontram dificuldades em articular os conceitos teóricos com as intervenções realizadas. Isso também pode estar relacionado com a fragilidade teórica dos estudantes que se inserem no estágio, já que os docentes expressam em seus depoimentos que os estudantes têm iniciado com fragilidades teóricas no componente curricular de estágio supervisionado. Isso se repercute em dificuldades

de compreender a funcionalidade do Estado, das políticas sociais e a direção social do projeto ético-político dos assistentes sociais.

Bom chegou no quinto semestre e o acadêmico tem que entrar no estágio, ao mesmo tempo, nem sempre ele está amadurecido para entrar no estágio, aí quais são os desafios para articular a dimensão teórico-metodológica e técnico-operativa, é utilizar o próprio estágio como espaço de amadurecimento [...] o acadêmico terá dificuldade de analisar de forma mais aprofundada as situações que surgem no cotidiano (Docente D).

[...] o que eu estou querendo dizer com isso, que às vezes, o fato dele ter conseguido chegar na disciplina de estágio não quer dizer que ele está pronto para fazer o estágio, tu tá entendendo [...] quem é que forma eles? Não é nós? Não passou pelas nossas mãos? Por nossas disciplinas, então tem uma coisa errada aí [...] (Docente I).

Constata-se que o processo anterior ao estágio, às vezes, não subsidia o estudante para ingresso no componente curricular. Isso reforça a alternativa supracitada de institucionalização da coordenação do ensino com vistas a articular as ações docentes no sentido de contribuir com a qualificação da formação profissional. Muitos estudantes chegam a graduação com deficiências decorrentes do ensino em nível fundamental e médio, eles têm dificuldades de interpretar textos e de escrever. Dessa forma, principalmente, esses estudantes precisam ser inseridos na relação com a Questão Social a partir de suas vivências concretas. Isso facilitará o processo de reflexão sobre o mundo e a aprendizagem se tornará mais autêntica e prazerosa. No entanto, os docentes precisam coordenar o ensino da Questão Social criando estratégias pedagógicas que contribuam para que os estudantes consigam minimamente apreender a realidade de forma crítica antes do ingresso no estágio curricular.

5.3 A articulação da teoria com as vivências dos estudantes no estágio e nos projetos de extensão

A utilização de exercícios com as vivências do estágio é ressaltada como uma estratégia potente para o ensino da intervenção sobre a Questão Social e suas expressões:

Os exercícios têm funcionado bem [...] para analisar qualquer demanda que chega e no estágio é muito legal, o aluno visualiza uma demanda lá no campo e depois analisa como ela se configura como expressão da Questão Social, por exemplo, busca de cesta básica, essa é a demanda inicial, a demanda institucional que tu atendeu, aí eles trazem as estratégias metodológicas utilizadas na intervenção, aí o estagiário vai entendendo o processo todo, daí o estudante vai ter que fazer a leitura do que ele está construindo para ver o que ali é, ou não, expressão da Questão Social, daí da pra ver se ele consegue construir, ou não, porque ele pode dizer que o problema central é a família, aí tu vai ver que ele não entendeu, ele precisa chegar na raiz do problema que é a Questão Social, aí ele vai aprendendo a Questão Social a partir das vivências de estágio [...] (Docente B).

O planejamento de exercícios que problematizam os meios de trabalho no processo de desvendamento da Questão Social e de intervenção sobre ela, é uma alternativa viável para superar os desafios postos em razão da escassa produção teórica sobre a dimensão interventiva. Constatase que esses exercícios potencializam a capacidade crítica dos estagiários e os conduzem ao questionamento das intervenções centradas somente na demanda institucional. O resultado do uso desse instrumento pedagógico é o entendimento da Questão Social como objeto de trabalho e, também, dos limites e possibilidades evidentes no movimento de articulação das competências teórico-metodológicas e técnico-operativas. Por exemplo, o secretário de habitação pode solicitar que o assistente social realize visitas domiciliares a usuários que residem na beira do rio com o intuito de informá-los sobre o reassentamento planejado pelos técnicos da prefeitura. No entanto, o assistente social não pode realizar seu trabalho apenas na lógica do empregador, então, durante a visita domiciliar, ele vai identificar outras expressões da Questão Social que se manifestam na vida dos sujeitos, como por exemplo, eles trabalham com pesca, logo retirar eles da beira do rio desencadeará outros problemas. A partir desse conhecimento, o profissional pode mobilizar a população para uma reunião com o secretário da habitação para discutir essas questões e repensar o processo de reassentamento inicialmente planejado. No entanto, esse movimento de contestação pode gerar desconforto na relação do assistente social com seu empregador. É nesse contexto, determinado pela condição de trabalhador assalariado que o assistente social intervém nas expressões da Questão Social direcionando o uso do instrumental na perspectiva de gerar processos sociais

contracorrentes aos processos sociais hegemônicos produzidos pela estrutura econômica da sociedade.

No relato abaixo a poesia é utilizada para a elaboração de exercícios que visam articular as competências teórico-metodológicas e técnico operativas no ensino da Questão Social.

Na Tabai vi o Diogo e os guri, jogando a bola que rola de pé em pé.
São assim como a bola e rolam.
Moram com a tia que não queria, vão para a casa da avó que fica com dó.
Descobrem alívio no loló.
A bola rola a vida se enrola.
Trocaram a escola por uma lata de cola.
Roubaram uma senhora apostada.
Um policial vê e parte pra porrada.
O adolescente de 14 anos se sente incompreendido.
A senhora aposentada injustiçada.
E o policial morto.
Manchete no jornal: um adolescente mata um policial!
A sociedade pensa “é um marginal” e diz sim a redução da idade penal (Docente P).

A poesia evidencia como os processos sociais universais determinados pela estrutura econômica da sociedade se interpenetram na vida privada dos usuários³⁵ e como desencadeiam uma série de expressões da Questão Social como ato infracional, violência, uso de drogas, evasão escolar, violência intrafamiliar e abandono. No processo de ensino pode-se problematizar, por exemplo, que o assistente social precisa conduzir a entrevista com o adolescente de modo a desvendar os processos sociais que contribuíram para o desencadeamento do ato infracional. Na situação evidenciada na poesia, a condição de trabalhador desempregado dos pais determinou a migração do interior para a capital. No entanto, eles não tinham espaço de moradia em Porto Alegre, o que os obrigou a deixar o filho com uma tia no interior. Essa tia não possuía vínculo afetivo com o menino que, após ser agredido verbal e fisicamente por ela, foi residir com a avó. Esse processo gerou sofrimento e contribuiu para o menino aderir ao uso de drogas e, conseqüentemente, deixar de freqüentar a escola. Sua avó, devido aos problemas

³⁵ Para Turck (2008) o primeiro passo da intervenção profissional é desvendar como os processos sociais decorrentes das relações de produção no modo de produção capitalista se interpenetram nos processos particulares dos usuários.

de saúde, não conseguiu fazer com que ele freqüentasse a escola, e a convivência entre os pais e o adolescente era esporádica devido às limitações financeiras.

Quando os pais conseguiram emprego e espaço de moradia, o adolescente reintegrou-se a família, porém, os reflexos do abandono já marcaram sua trajetória para sempre. O uso abusivo de drogas levou o mesmo a residir na rua, ao vir para a capital, momento em que comete o ato infracional. Esse processo não é similar para todos os sujeitos, a interconexão entre as múltiplas causas e efeitos da relação capital-trabalho é condicionada pelas particularidades da Questão Social na vida dos usuários. No entanto, essas particularidades são determinadas por processos sociais com uma gênese comum, elas expressam a Questão Social. Portanto é preciso particularizar a Questão Social na vida dos usuários e para isso o profissional precisa utilizar os instrumentos de trabalho de modo articulado com a teoria que fundamenta o trabalho profissional.

O desvendamento da Questão Social na vida dos usuários é realizado, por exemplo, por meio de entrevistas articuladas com o conhecimento teórico que informa de antemão que a mediação é uma categoria ontológica e que o ato-infracional não é responsabilidade exclusiva do adolescente, mas sim um processo construído socialmente pela forma como a produção material se realiza no modo de produção capitalista. Então através de sucessivas aproximações com a realidade do usuário através de entrevistas, visitas domiciliares, análise de prontuários e reuniões com profissionais que o atendem em outras instituições, o assistente social vai compreendendo a demanda a partir da relação que ela estabelece com a Questão Social e nesse processo articulam-se as competências teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política. O profissional vai problematizando conjuntamente com o usuário a responsabilidade coletiva na produção da expressão da Questão Social manifestada em sua vida e a partir dessa reflexão vai subsidiando-o para articular formas de resistência as opressões vivenciadas.

No depoimento a seguir o estudante refere que na disciplina de estágio supervisionado não conseguiu entender a articulação teórico-prática no trabalho profissional, ao contrário da vivência que teve como monitora em um projeto de extensão no qual visualizou a articulação entre as competências teórico-metodológicas e técnico-operativas durante a intervenção profissional.

[...] fiz meu estágio supervisionado em um CRAS, lá o profissional voltava seu trabalho totalmente para o objeto institucional com algumas estratégias coercitivas e autoritárias para os usuários frequentar grupos, por exemplo, lá eu pouco pude experienciar a intervenção sobre as expressões da Questão Social [...]. Já no fórum onde tive a oportunidade de ser monitora de um projeto de extensão desenvolvido pela unipampa, pude vivenciar de forma concreta a intervenção do Serviço Social nas expressões da Questão Social. No fórum, os professores responsáveis pelo projeto de extensão nos orientam a desvendar a demanda inicial e os processos sociais que incidem na vida dos usuários atendidos. Lá tivemos a oportunidade de realizar diversas aproximações com usuários desvendando a Questão Social em suas vidas e elencando o objeto a ser superado a partir da continuidade da intervenção (Estudante J, 8º Semestre).

O depoimento da estudante evidencia a importância da realização de projetos de extensão com caráter interventivo para contribuir com a superação dos desafios do ensino da dimensão interventiva da profissão. Constata-se que os projetos de extensão podem ser realizados através de ações articuladas entre professores e assistentes sociais que atuam nas instituições. Isso contribuirá com o ensino da Questão Social, visto que os professores terão mais exemplos de vivências práticas para articular com os conceitos teóricos em suas aulas, assim como os supervisores acadêmicos podem avançar no entendimento das contribuições teóricas no trabalho profissional.

Os docentes reconhecem a importância dos projetos de extensão para o ensino da prática:

Os projetos de extensão são um espaço privilegiado de ensino da prática, infelizmente a gente não tem a oportunidade neste momento [...] em oferecer que todos participem enquanto bolsistas, monitores e até mesmo como voluntários em projetos de extensão [...] é preciso trabalhar além da sala de aula, mas já teve vários projetos de extensão seja no CAPSad problematizando o uso abusivo de álcool e outras drogas nas escolas de São Borja, agora tem o projeto de extensão do Serviço Social sócio-jurídico que é junto ao fórum e muitos estudantes vão para aquele espaço para conhecer o projeto, ano passado os estudantes foram lá para conhecer como ocorre a articulação teórico-prática, como acontece o trabalho dos assistentes sociais, como a teoria apreendida na graduação subsidia as intervenções [...] (Docente C).

O projeto político-pedagógico prevê a realização de estágio curricular em projetos de extensão: “[...] são considerados campos de estágio os projetos de

extensão da UNIPAMPA, desde que sob a supervisão de um docente e/ou um profissional de Serviço Social (PPPSS/UNIPAMPA, pág 21).” Identifica-se que o fato de São Borja estar distante de outras cidades dificulta a inserção de estudantes em campos de estágio, pois semestralmente entram 50 estudantes no curso e os espaços sócioocupacionais da cidade não atendem a demanda de inserção de estagiários, por isso, a inserção dos estagiários em projetos de extensão é uma necessidade logística. Essa necessidade logística pode favorecer a articulação teórico-prática, pois os professores podem criar projetos de extensão de modo articulado com os assistentes sociais que atuam nos espaços sócioocupacionais de São Borja e isso favoreceria a entendimento de como as competências teórico-metodológicas e técnico-operativas são articuladas na intervenção profissional.

Retoma-se a questão norteadora, a qual se buscou responder: **Como ocorre a articulação teórico-prática no ensino da Questão Social durante o estágio supervisionado?**

A concepção fragmentada de Estado e cidadania pode incidir, em um processo no qual o trabalho do assistente social é compreendido como sinônimo de encaminhamento dos usuários aos direitos sociais previstos em lei. O conhecimento sobre as legislações sociais é fundamental para a intervenção profissional, mas é apenas uma das estratégias de intervenção. Portanto, o ensino das legislações deve ser articulado com o entendimento da funcionalidade do Estado e de suas articulações com o modo de produção capitalista, o conflito de classes e a Questão Social.

Os estudantes referem encontrar dificuldades em articular os conteúdos teóricos apreendidos com as intervenções, mas em contrapartida demonstram realizar aproximações no entendimento do modo como os fundamentos teóricos contribuem com o trabalho profissional. Tanto os professores como os estudantes manifestaram divergências nas supervisões acadêmicas e de campo no que concerne ao desenvolvimento do trabalho o que requer maior aproximação da tríade com fins de superar o desafio de articular as competências teórico-metodológicas e técnico-operativas.

Quanto à transversalidade do ensino da prática, constata-se que, alguns estudantes não conseguem compreender os aspectos interventivos inerentes aos

componentes curriculares que antecedem o estágio, mas ao mesmo tempo, evidenciam em seus relatos problematizações teóricas referentes à intervenção. Já os professores referem que buscam trazer aspectos do trabalho profissional cotidiano nas disciplinas que ministram, seja através de exemplos, ou de visitas a espaços institucionais.

Identificou-se a necessidade de repensar os componentes curriculares de oficinas teórico-práticas dotando-os de maior centralidade no aspecto interventivo. Também ficou evidente a necessidade de ampliar os projetos de extensão com o intuito de qualificar o ensino da articulação dos conceitos teóricos com a intervenção profissional.

6 CONCLUSÕES

Esta tese buscou desvendar, a partir de sucessivos movimentos teóricos e empíricos, **como vem se dando o ensino da Questão Social, no que se refere aos fundamentos teóricos, estratégias metodológicas e articulação teórico-prática no curso de Serviço Social da Universidade Federal do Pampa?**

No que se refere aos fundamentos teóricos, à totalidade dos docentes da área de Serviço Social fundamenta-se no materialismo histórico-dialético para ensinar a Questão Social. Eles referem que tal vetor teórico possibilita à análise das demandas com as quais os assistentes sociais trabalham como fenômenos sociais inseridos em um contexto mais amplo determinado pela estrutura econômica da sociedade que gera as expressões da Questão Social como a pobreza, o desemprego, a fome, dentre outras. Desse modo a pobreza, por exemplo, é concebida como um processo socialmente construído pelo modo como a sociedade organiza a produção material, não sendo resultante somente da falta de esforço dos indivíduos que não se esmeram para melhorar sua condição financeira.

Os estudantes também se referem ao materialismo histórico e dialético para fundamentar o entendimento da Questão Social, pois em seus depoimentos evidencia-se a compreensão do objeto profissional como as desigualdades e resistências desencadeadas pela contradição fundamental da sociedade capitalista entre capital e trabalho. Constatou-se que o entendimento dos estudantes sobre a Questão Social vai se adensando à medida que o processo de formação vai avançando, visto que os estudantes no início da formação apreendem a Questão Social como as desigualdades decorrentes do capitalismo, enquanto os estudantes no final do curso, ampliam essa compreensão. Para eles a Questão Social é as desigualdades e resistências decorrentes do capitalismo que ao se desenvolver, cria simultaneamente a sua negação evidente nas lutas dos trabalhadores.

Apesar dessa convergência dos docentes e estudantes em torno da fundamentação teórica adotada para o entendimento da Questão Social, os mesmos demonstraram heterogeneidade nas concepções sobre a Questão Social. Essa diversidade evidenciou-se em distintas e conflituosas apreensões sobre os impactos

das determinações da Questão Social na realidade concreta, no aspecto ideológico, no discurso mecânico que informa que a Questão Social é decorrente do modo de produção capitalista que gera desigualdades e resistências e na dificuldade de problematizar a Questão Social como objeto.

Tantos os docentes como os estudantes evidenciaram divergências na interpretação das determinações da Questão Social na realidade concreta. Existem polêmicas que giram em torno do fato de algumas demandas como violência doméstica serem, ou não expressões da Questão Social. Constata-se que a dificuldade em apreender algumas demandas que não são decorrências diretas do conflito capital-trabalho a partir da relação que elas estabelecem com a Questão Social é decorrente da fragilidade teórica na apreensão do método dialético-crítico. A relação da violência doméstica com a Questão Social está oculta e precisa ser desvendada a partir de sucessivas aproximações nas quais o assistente social vai desvendando a cadeia de mediações que articula essa demanda com a contradição capital-trabalho.

Também ficou evidente que a posição ideológica dos docentes incide no ensino da Questão Social, porque alguns docentes de outras áreas do conhecimento não compreendem que o marxismo pode contribuir com a construção de uma sociedade mais justa. Identifica-se que a posição ideológica dos docentes influencia a dos estudantes e que esse processo é um obstáculo a ser superado para qualificar o ensino da Questão Social.

Os estudantes ressaltam a necessidade de superar a reprodução mecânica do conceito de Questão Social que informa que ela é decorrente da contradição capital-trabalho e se expressa através das desigualdades e resistências. Como supracitado, identifica-se a necessidade de um maior adensamento teórico do método dialético crítico para explicar as determinações da Questão Social na realidade concreta. O ensino da Questão Social a partir da reprodução mecânica, pouco ajuda na compreensão de como ela se expressa na realidade e contribui para que alguns fenômenos que não são decorrências diretas da contradição capital-trabalho, não sejam apreendidos como expressões da Questão Social. Por exemplo, o uso de drogas não é uma decorrência direta da contradição capital-trabalho, por isso, não se encaixa no conceito que informa que a Questão Social são as

desigualdades e resistências decorrentes dessa contradição. Logo, nessa perspectiva, o uso de drogas não é uma expressão da Questão Social. No entanto, essa demanda também se encontra suscetível as determinações do movimento universal que rege a realidade concreta, ou seja, o uso de drogas articula-se com os efeitos dos processos de alienação desencadeados pela separação entre capital e trabalho. A compreensão desse processo que articula o uso de drogas e a violência doméstica com a Questão Social requer adensamento teórico do método dialético-crítico, pois nos termos de Prates (2003), quanto maior for o conhecimento, mais amplas serão as cadeias de mediações realizadas ao analisar a realidade.

Também ficou evidente a dificuldade em entender a Questão Social como objeto de trabalho dos assistentes sociais. Os estudantes e os docentes referem que a produção teórica contribui para o entendimento conceitual da Questão Social, mas pouco a problematiza como objeto de trabalho. Conforme Faermann (2014), a produção na área centra-se mais nos aspectos teóricos e políticos. Identifica-se que esse processo se repercute na formação profissional, os estudantes vão apreendendo aspectos estruturais e conjunturais que conformam a Questão Social e conseqüentemente vão compreendendo a necessidade de revolucionar o capitalismo para superar a Questão Social, objeto de trabalho profissional. No entanto, eles são pouco subsidiados sobre como intervir nas expressões da Questão Social como trabalhador, ou seja, existe uma lacuna na problematização da Questão Social como objeto de trabalho que é transformado através da atividade direcionada a um fim realizada por assistentes sociais. Tal lacuna contribui para que os estudantes em processo de formação confundam o trabalho profissional com militância, apesar da vasta produção teórica sobre o Serviço Social como trabalho inserido em processos de trabalho que subsidia o entendimento de que a revolução não é tarefa somente dos assistentes sociais, mas da classe trabalhadora organizada.

O assistente social pode através de seu trabalho gerar processos reflexivos que contribuam para que os sujeitos alvos da intervenção reconheçam, por exemplo, que seu desemprego está relacionado com processos socialmente produzidos pela estrutura econômica da sociedade. A partir desse reconhecimento, esses sujeitos podem planejar estratégias coletivas de enfrentamento do desemprego, organizando-se no seu bairro com outros desempregados para articular estratégias

de luta. Esse processo gera uma “pequena revolução”, uma mudança quantitativa que impacta tanto na subjetividade do sujeito que a partir da compreensão mais ampla da cadeia de mediações que engloba a situação vivenciada, articula formas de enfrentamento, quanto na realidade objetiva na qual as contradições se acirram através dos tencionamentos gerados no processo de luta pelo direito ao trabalho. Portanto, os assistentes sociais podem produzir mudanças quantitativas na Questão Social gerando processos sociais contracorrentes no sentido de gerar a crítica, a negação do modo de produção capitalista. No entanto, a mudança qualitativa representada pela superação do modo de produção capitalista requer outros movimentos na realidade concreta e nos níveis de consciência, ou seja, a superação da Questão Social está para além das possibilidades postas ao trabalho profissional nos espaços sócioocupacionais.

Os docentes apontam fragilidades no que concerne a centralidade da Questão Social nos componentes curriculares. Eles referem que fica a encargo do profissional articular os conteúdos com a Questão Social e ressaltam a necessidade aprofundar centralidade do objeto profissional durante a revisão do Projeto Político-Pedagógico da Unipampa. No entanto, constatou-se que a maioria das ementas contempla a Questão Social como eixo central dos conteúdos abordados, elas não citam diretamente o objeto profissional nas ementas, programas e bibliografias, mas o desenvolvimento dos conteúdos apontados pressupõe a articulação com a Questão Social, por exemplo, ao trabalhar as condições em que surgiu o Serviço Social no Brasil, o docente provavelmente abordará processos sociais que contribuem para o entendimento da Questão Social.

Apenas as disciplinas de Psicologia I e II, Direito e Legislação Social I e II, Oficina de Integração Teórico-Prática III e Estatística não contemplam a centralidade da Questão Social em suas ementas, programas e bibliografias.

Os desafios referentes aos fundamentos teóricos adotados para o ensino da Questão Social indicam a necessidade de coordenação do ensino do objeto profissional com fins de discutir as diferentes concepções, aproximar entendimentos e assessorar os docentes das outras áreas do conhecimento na compreensão da Questão Social. Também é preciso intensificar as discussões e as produções teóricas que problematizam a Questão Social como objeto de trabalho e o uso dos instrumentos e técnicas na intervenção profissional, superando a ainda vigente confusão entre trabalho profissional e militância política

O Projeto Político Pedagógico precisa intensificar a centralidade da Questão Social nos componentes curriculares, principalmente, nas disciplinas de Psicologia, Direito e Legislação social, Oficina de Integração Teórico Prática III e Estatística. Além dessas modificações se faz necessário a discussão entre os docentes sobre como o objeto profissional está sendo articulado com os componentes curriculares.

Os docentes utilizam uma diversidade de estratégias e instrumentos para o ensino da Questão Social. As estratégias e instrumentos variam desde aulas expositivas e dialogadas com prévia indicação de bibliografia, exercícios e seminários, até a utilização de instrumentos lúdicos como letras de músicas, filmes, teatros. Alguns estudantes referem aprender mais em aulas expositivas precedidas de leituras de textos, enquanto outros preferem as estratégias lúdicas de ensino. Constata-se que é necessário mesclar abordagens lúdicas com leituras e discussões densas. As estratégias e instrumentos são utilizados pelos docentes para inserir os estudantes em relação com a “matéria Questão Social”, possibilitando apreensões teóricas e empíricas do objeto profissional.

A articulação do ensino da Questão Social com a experiência sensível dos estudantes foi considerada uma estratégia potente para o ensino do objeto profissional pela totalidade dos estudantes e professores. Constata-se que a primeira tarefa docente é o desvendamento da particularidade da Questão Social na vida cotidiana e na comunidade na qual os estudantes residem, porque é preciso conhecer como identificam a mesma. Predominantemente, os estudantes chegam à graduação com uma concepção fragmentada da realidade. Em um primeiro momento eles não articulam a pobreza, o desemprego, a fome, dentre outras demandas sociais com a contradição capital-trabalho.

É muito comum os estudantes chegarem à universidade com preconceitos apreendidos na vida cotidiana que contribuem para a reprodução da ideologia dominante, por exemplo, os estudantes podem chegar à graduação entendendo que os sujeitos são pobres porque não se esforçaram, ou que estão desempregados porque são “vagabundos” e não querem trabalhar, pois já tem o dinheiro do bolsa família. Os docentes precisam reconhecer essas concepções de realidade dos estudantes para planejar suas aulas com o intuito de tencionar para que ocorra a superação dessas concepções que tomam as expressões da Questão Social de forma restrita.

O ensino da Questão Social deve partir da experiência dos estudantes com suas expressões. É necessário realizar o processo de conhecimento de como os processos sociais desencadeados na estrutura econômica da sociedade se particularizam na vida cotidiana dos estudantes, nesse movimento o docente identifica elementos para problematizar durante as aulas com o intuito de ampliar o conhecimento dos estudantes em relação à Questão Social.

Em relação ao ensino da Questão Social a partir da relação teórico-prática, os professores referiram utilizar suas experiências como assistentes sociais para exemplificar a intervenção sobre o objeto profissional. Constatou-se que os estudantes apreendem a relação teórico-prática com mais facilidade quando o docente articula os conceitos teóricos com exemplos vivenciados nos campos de trabalho, ou em projetos de extensão como assistentes sociais.

No que se refere ao ensino da articulação teórico-prática durante o estágio supervisionado, ficou evidente que a concepção fragmentada de Estado e cidadania pode incidir, em um processo no qual o trabalho do assistente social é compreendido como sinônimo de encaminhamento dos usuários aos direitos sociais previstos em lei. O conhecimento sobre as legislações sociais é fundamental para a intervenção profissional, mas é apenas uma das estratégias de intervenção. Portanto, o ensino das legislações deve ser articulado com o entendimento da funcionalidade do Estado e de suas articulações com o modo de produção capitalista, o conflito de classes e a Questão Social.

Os estudantes referem encontrar dificuldades em articular os conteúdos teóricos apreendidos com as intervenções, eles referem que conseguem entender a Questão Social, mas não a intervenção sobre ela. Em contrapartida alguns estudantes demonstram realizar aproximações no entendimento de como os fundamentos teóricos contribuem com o trabalho profissional. Isso fica evidente quando eles referem sobre a utilização dos instrumentos mediados com a teoria para desvendar a Questão Social na vida dos usuários e problematizar com eles a responsabilidade coletiva no desencadeamento das situações que vivenciam com fins de contribuir para o desenvolvimento de resistências.

Tanto os professores como os estudantes manifestaram divergências nas supervisões acadêmicas e de campo no que concerne ao desenvolvimento do

trabalho o que requer maior aproximação da tríade com fins de superar o desafio de articular as competências teórico-metodológicas e técnico-operativas. Quanto à transversalidade do ensino da prática, constata-se que, alguns estudantes não conseguem compreender os aspectos interventivos inerentes aos componentes curriculares que antecedem o estágio. Identificou-se a necessidade de repensar o componente curricular de oficina de integração teórico-prática dotando-o de maior centralidade no aspecto interventivo. Também ficou evidente a necessidade de ampliar os projetos de extensão e de realizar pesquisas e produções que problematizem as competências técnico-operativas, com o intuito de qualificar o ensino da articulação dos conceitos teóricos com a intervenção profissional.

O ensino da Questão Social na Universidade Federal do Pampa fundamenta-se no materialismo histórico e dialético. Entretanto a apreensão do paradigma se dá de forma fragilizada o que se repercute na heterogeneidade de concepções e na reprodução mecânica do conceito. As estratégias de ensino da Questão Social variam desde abordagens lúdicas, até aulas expositivas e densas, precedidas de leituras. A articulação com as experiências cotidianas dos estudantes foi ressaltada como uma estratégia potente no ensino da Questão Social. Já a articulação do ensino da Questão Social com a experiência como assistente social dos docentes foi apontada com uma estratégia eficaz para apreensão teórico-prática do objeto profissional. Há dificuldades no entendimento da Questão Social como objeto de intervenção profissional. Essa dificuldade antecede o ingresso no estágio supervisionado, visto que, a transversalidade do ensino da prática não é contemplada no ensino da Questão Social na Unipampa. Entretanto, os estudantes demonstram aproximações no entendimento da articulação das competências teórico-metodológicas e técnico-operativas durante o estágio supervisionado. Os supervisores de campo e acadêmicos apresentam divergências quanto à operacionalização do trabalho o que demanda maior articulação da tríade para superar os desafios de articulação teórico-prática.

Com o intuito de propor sugestões para encarar esses desafios ao ensino da Questão Social na formação em Serviço Social, com base na revisão teórica feita neste estudo e nos achados do campo empírico, podem ser indicadas as seguintes estratégias:

- Criação de grupos de estudos entre os docentes para aprofundar o entendimento referente ao materialismo histórico e dialético, com fins de superar a fragilidade teórica na compreensão da Questão Social;

- Instituir reuniões de coordenação do ensino da Questão Social, com fins de discutir as diferentes concepções sobre a Questão Social, assessorar os professores das outras áreas do conhecimento, problematizar as estratégias de ensino do objeto profissional e articular o ensino da Questão Social nos componentes curriculares;

- Ensinar a Questão Social a partir das vivências dos estudantes;

- Ensinar a intervenção profissional nas expressões da Questão Social a partir das experiências como assistentes sociais dos docentes em espaços sócioocupacionais, ou em projetos de extensão;

- Criação de projetos de pesquisa que resultem em produções referentes às competências técnico-operativas e a problematização da Questão Social como objeto;

- Intensificação da relação entre a tríade durante o estágio supervisionado com fins de superar as divergências discursivas entre os supervisores acadêmicos e de campo;

- Criação de projetos de extensão pelos docentes que se articulem aos componentes curriculares e reformulação da disciplina de Oficina de Integração Teórico-Prática conferindo centralidade ao aspecto interventivo da profissão.

Os resultados do estudo sustentam a **tese** de que o ensino da Questão Social, no Serviço Social, se fundamenta no materialismo histórico e dialético, entretanto, a sua apropriação apresenta fragilidades que se expressam: na heterogeneidade de concepções; no trato abstrato da mesma, evidenciado pela dificuldade em reconhecê-la nas suas múltiplas conformações na realidade, bem como na construção de mediações no seu ensino. Estas fragilidades, por sua vez, impactam na qualidade do ensino da Questão Social e, conseqüentemente, no exercício da profissão, requisitando maior apropriação teórica dos seus fundamentos e das respectivas mediações que permitam a construção de uma proposta de formação alinhada com essa perspectiva teórica. Concomitantemente, sublinham-se

potencialidades presentes neste ensino que se expressam na opção teórica e política da categoria profissional pelo fundamento já indicado, na contracorrente das demais ciências, bem como nas experiências que vem sendo construídas pelos sujeitos que atuam na formação: docentes, estudantes e profissionais que se estiverem alinhadas com a produção de conhecimento da área tendem a superação das fragilidades elencadas neste estudo.

Nesta direção, conclui-se com o desejo de que este estudo possa ser apropriado pelo conjunto da categoria profissional e possa contribuir no enfrentamento das fragilidades indicadas, fazendo avançar a qualidade da formação em Serviço Social.

REFERENCIAS

ABEPSS – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. Proposta básica para o projeto de formação profissional. **Serviço Social e Sociedade**, n. 50, ano XVII, abril, São Paulo: Cortez, 1996, p. 143-172.

ANDRADE. G. M. **Estudo de caso**: uma estratégia de pesquisa. São Paulo: Ed Atlas, 2008.

AMARAL. A. S. IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL: os rumos e desafios da formação profissional. **Temporalis** n° 14, Ano VII, jul./dez. Brasília: ABEPSS, 2007, p. 13-29.

BARDIN, L. **A análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROCO. M. L. **Ética e Serviço Social**: Fundamentos Ontológicos. São Paulo: Cortez, 2001.

BASTOS, F. P. Comunicação. In: **Dicionário Paulo Freire** / STRECK, D; REDIN, E; ZITKOSKI, J. J (orgs.). – 2. Ed., ver. amp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, pág. 78-80.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto**: imagem e som: um manual prático. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BAPTISTA, M. V. **Planejamento Social**: intencionalidade e instrumentação. São Paulo: Veras, 2002.

BATTINI, Odária. O lugar da prática profissional no contexto das lutas dos assistentes sociais no Brasil. In: BAPTISTA, Myrian Veras; BATTINI, Odária. **A prática profissional do Assistente Social**: teoria, ação, construção do conhecimento. São Paulo: Veras Editora, 2009.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CASTEL, R. As transformações da questão social. In: WANDERLEY, M.; BÓGUS, L.; YAZBEK, M, C (Orgs.) **Desigualdade e questão social**. São Paulo: Educ, 2000.

CARDOSO, F. G. FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO SERVIÇO SOCIAL: tendências quando à concepção e organização dos conteúdos na implementação das diretrizes curriculares. **Temporalis** nº 14, Ano VII, jul./dez. Brasília: ABEPSS, 2007, p. 31-53.

COUTINHO, C. N. Notas sobre cidadania e modernidade. **Praia Vermelha**. Vol. I, n. 1, Rio de Janeiro: UFRJ/DP&A, 1997, p. 145-165.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 2001.

DINIZ, T. M. R. G. O estudo de caso: suas implicações metodológicas na pesquisa em Serviço Social, In: Martinelli, M. L. (Org.). **Pesquisa qualitativa**: um instigante desafio. São Paulo: Veras, 1999.

FAERMANN, L. A. **O uso dos instrumentais e das técnicas no serviço social na perspectiva crítico-dialética: mediações necessárias**. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, São Paulo, PUCSP, 2014.

FALEIROS, V. P. Aonde nos levam as diretrizes curriculares? **Temporalis**, nº 2 Vol 1. Brasília: ABEPSS, 2000, pág. 163-181.

FERREIRA, J. W. **Questão Social: apreensão e intervenção no trabalho dos assistentes sociais**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social. Porto Alegre, PUCRS, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 17. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, A. L. S. Conscientização. In: **Dicionário Paulo Freire** / STRECK, D; REDIN, E; ZITKOSKI, J. J (orgs.). – 2. Ed., ver. amp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, pág. 88-89.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. IN: FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 71-90.

FURTADO. C **Formação econômica do Brasil**. São Paulo. Cia das letras, 2007.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

GUERRA, Y. Análise dos dados sobre o Estado da Arte da implementação das Novas Diretrizes Curriculares. Texto produzido para a Oficina descentralizada da ABEPSS “10 anos de diretrizes curriculares – um balanço necessário”, realizada no período de 14 a 16 de agosto de 2006, na Universidade Federal de Juíz de Fora (UFJF) – MG e apresentado na Oficina Nacional Descentralizada ABEPSS Regional Leste em 2006

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. São Paulo: Cortez, 2005.

IAMAMOTO, M. V. A Questão Social no capitalismo. **Temporalis**, n. 3, ano II, jan./jun. Brasília: ABEPSS, Graflina, 2001, p. 9-32.

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

LEFEBVRE, H. **Lógica formal, lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

LEWGOY, A. M. B. **Supervisão de Estágio em Serviço Social: desafios para a formação e o exercício profissional**. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2009

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARX, K.; ENGELS, F. **O capital**. 13. Ed. Livro 1, v. I e v. II. Rio de Janeiro: Beltrand, 1989.

MARX, K. **Manuscritos econômicos Filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

MARX, K. **O 18 brumário**. 5. ed. Livro 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

MARTINELLI, M. L. O uso de abordagens qualitativas nas pesquisas em Serviço Social. In. MARTINELLI, M. L. (org.). **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Veras, 1999, p. 19-29.

MARTINELLI, M. L. **Serviço Social Identidade e Alienação: a ilusão de servir**. São Paulo: Cortez, 1991.

- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E.M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.
- MÉSZÁROS. I. **A EDUCAÇÃO PARA** além do capital. São Paulo, Boitempo, 2005.
- MOREIRA, C. E. Criticidade. In: **Dicionário Paulo Freire** / STRECK, D; REDIN, E; ZITKOSKI, J. J (orgs.). – 2. Ed., ver. amp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 97-98.
- MUHL, E, H. Problematização. In: **Dicionário Paulo Freire** / STRECK, D; REDIN, E; ZITKOSKI, J. J (orgs.). – 2. Ed., ver. amp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, pág. 328-330.
- NETTO, J. P. A construção do projeto ético-político do Serviço Social. In: MOTA, A. E. [...] (Orgs.). **Serviço Social e Saúde: formação e trabalho profissional**. São Paulo: Cortez, OPAS, OMS, Ministério da Saúde, 2006, p. 141–160.
- NETTO, J. P. Cinco notas a propósito da Questão Social. **Temporalis**, n. 3, ano II, jan./jun. Brasília: ABEPSS, Graflin, 2001, p. 41-49.
- PASTORINI, A. **A categoria “Questão Social” em debate**. São Paulo: Cortez, 2004.
- PEREIRA, P. A. P. Questão Social, Serviço Social e direitos de cidadania. **Temporalis**, n. 3, ano II, jan./jun. Brasília: ABEPSS, Graflin, 2001, p. 51-61.
- PONTES. R. N. Mediação: categoria fundamental para o trabalho do assistente social. **Cadernos de Capacitação em Serviço Social e política social**. Módulo 04: Brasília: CEAD, 1999. p. 36-50
- PONTES. R. N. **Mediação e Serviço Social**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- PRATES, J. C. **Possibilidades de mediação entre a teoria marxiana e o trabalho do assistente social**. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Faculdade de Serviço Social, Porto Alegre, PUCRS, 2003a.
- PRATES, J. C. O planejamento da pesquisa social. **Temporalis**, n. 7, ano IV, jan./jun. Porto Alegre: ABEPSS, 2003b, p. 123-143.
- PRATES, J. C. **Polígrafo didático de pesquisa social**, no prelo, Porto Alegre, 2005.

PRATES, J. C; PRATES, F. C. Problematizando o uso da técnica de Análise Documental no Serviço Social e no Direito. **Sociedade em debate**, Vol. 15, nº 02 jul/dez. Pelotas, 2009, p. 111-125.

RAMOS, S. R. A PRÁTICA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL: tendências e dificuldades. **Temporalis** nº 14, Ano VII, jul./dez. Brasília: ABEPSS, 2007, p. 149-174.

SANTOS, C. M. **Os instrumentos e técnicas**: mitos e dilemas na formação do assistente social. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

UNIPAMPA. **Projeto Político Pedagógico do curso de Ciências humanas** da Universidade Federal do Pampa – Campus São Borja, 2011.

UNIPAMPA. **Projeto Político Pedagógico do curso de Serviço Social** da Universidade Federal do Pampa – Campus São Borja, 2011.

SIMIONATTO, I. Fundamentos históricos e teórico-metodológicos do Serviço Social. **Temporalis**. n. 8, ano IV, jul./dez. ABEPSS: Porto Alegre, 2004, p. 31-42.

SOUZA, M. L. **Desenvolvimento de comunidade e participação**. São Paulo: Cortez, 2004.

TAVARES. M. A. Questão Social e Serviço Social. Pesquisa avaliativa da implementação das diretrizes curriculares do curso de Serviço Social (relatório final). São Luis. 2008, pág. 68-90.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TURCK, M.G.M.G. **O lugar do método na formação e na intervenção profissional em Serviço Social**. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Porto Alegre, PUCRS, 2008.

ZALEWSKI. N. L. **Estudo sobre o perfil do estudante da UNIPAMPA do período de 2007 a 2010**. São Borja, 2013.

YAZBEK, M. C. Pobreza e exclusão social: expressões da Questão Social no Brasil. **Temporalis**, n. 3, ano II, jan./jun, Brasília: ABEPSS, Grafline, 2001, p. 33-40.

YAZBEK, M. C. Editorial Serviço Social e Pobreza. Rev Katálisis Vol 13, nº 2, Florianópolis, 2010.

APÊNDICE A – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM DOCENTES

Entrevista semiestruturada com os discentes

- 1) Qual o teu entendimento de Questão Social
- 2) Como percebe o ensino da Questão Social nas disciplinas que cursou
- 3) Quais disciplinas cursou? Identificou articulação com a matéria Questão Social em todas elas? Como ocorreu a articulação?
- 4) Como identifica a articulação do ensino das competências técnico-operativas com as competências teórico-metodológicas?
- 5) Quais os instrumentos e estratégias metodológicas utilizados pelos professores para ensinar a Questão Social?
- 6) Dentre essas estratégias de ensino qual permitiu maior aproximação e entendimento da matéria?
- 7) Como identifica a unidade teórico-prática durante o estágio supervisionado e como experienciou a intervenção sobre as expressões da Questão Social, como as competências teórico-metodológicas auxiliaram nessa intervenção?

APÊNDICE B – ROTEIRO NORTEADOR DAS ENTREVISTAS COM
DOCENTES

Entrevista semiestruturada com os docentes?

- 1) Quais os fundamentos teóricos que tu utiliza para apreender a Questão Social?
- 2) Quais estratégias você adota para articular as competências teórico-metodológicas e técnico-operativas durante processo de ensino?
- 3) Quais estratégias e instrumentos você utiliza para ensinar a matéria Questão Social?
- 4) Para você, a partir de sua experiência docente, quais as estratégias mais potentes no ensino da Questão Social?
- 5) Quais as estratégias que utiliza para superar a dicotomia teórico-prática no ensino da Questão Social?
- 6) Como ensina a articulação das competências profissionais durante o estágio supervisionado?
- 7) O que pra ti, facilita, ou dificulta o ensino da Questão Social?
- 8) Como tu avalia no PPC o ensino da Questão Social?

