

Formação profissional em Serviço Social numa perspectiva educativo-crítica: mobilizando mediações político-pedagógicas em sala de aula^o **(Professional education in Social Work in an educational and critical perspective: mobilizing pedagogic and political mediations in classroom)**

Márcia Salete Arruda Faustini
Véra Lúcia Carvalho Villar
Martha Helena Weizenmann*

Resumo – O estudo apresentado surge de uma pesquisa qualitativa intitulada "Formação Profissional numa perspectiva educativo-crítica: mobilizando mediações político-pedagógicas em sala de aula", realizada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Formação Profissional em Serviço Social – NEFESS – da Faculdade de Serviço Social da PUCRS. Este estudo contou com auxílio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul – FAPERGS. Apresenta os resultados desta investigação que envolveu docentes de três unidades formadoras e de serviço social no Rio Grande do Sul, através de análise documental em programas de disciplinas ministradas na graduação em Serviço Social, buscando com isso verificar como se constroem mediações político-pedagógicas no ensino-aprendizagem nesta área, para que encaminhem a formação numa perspectiva crítica.

Palavras-chave – Formação profissional. Educação crítica. Mediações político-pedagógicas.

Abstract – The present study emerges from a qualitative research entitled "Professional Formation in a educational critical perspective: mobilizing political-pedagogic mediations in classroom" carried out by the Research and Study Group in Professional Formation in Social Work – NEFESS – from Faculty of Social Work, PUCRS. This study had the support of Research Aid Foundation of Rio Grande do Sul – FAPERGS. It presents the results of this investigation which worked with professors from three Schools of Social Work in Rio Grande do Sul and based on documents' analysis of programs from disciplines lectured on graduation courses in Social Work, seeking to analyze how it is build political pedagogic mediations in the process of teaching and learning in Social Work directed to a critical perspective formation.

Introdução

O presente artigo expressa as sínteses de uma investigação realizada por um grupo de pesquisa e tem como objetivo analisar as mediações político-pedagógicas mobilizadas na

^o Artigo recebido em 14.03.2007. Aprovado em 29.06.2007.

* *Márcia Salete Arruda Faustini* – Professora da Faculdade de Serviço Social da PUCRS, Porto Alegre/RS, Brasil. Orientadora da Pesquisa, Assistente Social, Mestre em Serviço Social, Doutora em Educação. *Véra Lúcia Carvalho Villar* – Acadêmica em Serviço Social da PUCRS, Porto Alegre/RS, Brasil. Bolsista de Iniciação Científica – FAPERGS (2005/2). *Martha Helena Weizenmann* – Acadêmica em Serviço Social da PUCRS, Porto Alegre/RS, Brasil, Bolsista de Iniciação Científica – FAPERGS (2004/1-2005/1).

Cabe destacar que o presente texto é fruto da articulação de resultados de três relatórios de pesquisa entregues à agência de fomento. Dois de autoria das respectivas acadêmicas e um referente ao Projeto *Recém-Doutor*, da Orientadora.

docência do ensino superior. Tem como referência áreas do Serviço Social que se identifiquem com a perspectiva de uma prática crítico-educativa (Freire, 1997), bem como, subsidiem a sistematização de um referencial pedagógico.

Dividimos a investigação em dois momentos. Inicialmente, contamos com a participação de sujeitos docentes/assistentes sociais, vinculados a três Faculdades de Serviço Social do Estado do Rio Grande do Sul, solicitando-lhes que nos auxiliassem a compreender a expressão do exercício de uma docência numa perspectiva crítica do ensino e, assim, e a caracterizar como se efetivam em sala de aula mediações pedagógicas nesta direção.

A coleta de dados foi feita através de uma entrevista semi-estruturada e de um questionário para informações complementares. A análise de conteúdo foi o método utilizado, para que, através dele pudéssemos, de acordo com Bardin (1988), ir além do conteúdo manifesto, agrupando as informações em *unidades de significado*, aprofundando o conhecimento em questão.

O segundo momento de análise documental (circunscrita a uma só Faculdade) objetivou avaliar de que forma as mediações político-pedagógicas estão (ou não) presentes e explicitadas nos programas das disciplinas do curso de graduação. Caso estejam presentes e explícitas, como se articulam em termos de objetivos, metodologias e sistema de avaliação expressos em programas das disciplinas. Se estiverem suficientemente explicitadas, como contribuir (no sentido de sugerir) para que se explicitem melhor nos programas das disciplinas, a fim de contribuir para a garantia de efetivação de mediações político-pedagógicas numa perspectiva crítica de ensino.

Foram 8 sujeitos participantes, que nos indicaram caminhos e tendências para formar, hoje, em Serviço Social. Um dos professores participantes referiu, inicialmente, que é necessário “participar na construção de um sujeito-aluno comprometido eticamente com o outro sujeito-cidadão”. E, de acordo com outro envolvido na investigação, o docente deve ter a

competência de saber, cada vez mais, como contemplar de forma equilibrada essa formação para que dê conta com rigor da questão do conhecimento; da formação de valores ético-políticos e humano-sociais; de habilidades e domínio das técnicas de intervenção, investindo na crítica bem sustentada e não na crítica ideologizante, que capacite para a descoberta de caminhos criativos, ampliando espaços e oportunidades de intervenção/trabalho profissional como possibilidade de ‘fazer diferença’ em diferentes frentes que demandam a contribuição que podemos fazer nesse momento histórico.

Seguindo por esse caminho, passaremos, a seguir, para a exposição dos resultados.

1 Características da perspectiva crítico-educativa no ensino em Serviço Social

Percebemos, com a análise, que o termo *mediação político-pedagógica* não é uma expressão utilizada na profissão. Isso fez com que iniciássemos a construção de uma caracterização para essa expressão, a fim de melhor podermos penetrar nos dados que analisássemos. E essa caracterização foi elaborada a partir de uma dedicada revisão bibliográfica nas áreas de Serviço Social e Educação.

Iniciamos a exposição dos resultados dizendo que construímos uma concepção acerca das mediações político-pedagógicas no ensino, partindo de leituras realizadas em Martinelli (1993), Vasconcelos (2002), Pontes (1996) e Freire (1986-1987), confrontando-as com o material empírico a nossa disposição para a análise. Nesse sentido, Faustini e Weizenmann (2004) referem que

as mediações político-pedagógicas se expressam através de instrumentos, técnicas, recursos e estratégias mobilizados na ação pedagógica a partir de uma intencionalidade política na busca da construção de vínculos entre o que se conhece e o que se pretende conhecer, fundamentados em valores, teorias, objetivos, conteúdos e conhecimentos em determinado contexto histórico.

A caracterização ia sendo formada através de aproximações sucessivas com a realidade que se descortinava durante a investigação. Maria Lúcia Martinelli (1993, p. 136) diz que

mediações são categorias instrumentais através das quais se processa a operacionalização da ação profissional. Expressam-se através do conjunto de instrumentos, recursos, técnicas e estratégias com as quais a ação profissional ganha operacionalidade e concretude.

Reinaldo Pontes (1996, p. 53) refere que “mediação é a categoria central da articulação entre as partes de uma totalidade complexa, sendo responsável pela possibilidade da passagem entre o imediato e o mediato”. A articulação de referências teóricas com o empírico que ia sendo investigada nos fez construir um movimento abstrato e conceitual acerca da categoria “mediações político-pedagógicas”.

Para a população investigada, a base da construção das mediações é o contexto histórico no qual se enraízam as determinações e os condicionamentos do *devoir* social. Entretanto as mediações, como vínculos entre o conhecido e o que se busca conhecer, são estruturadas a partir de valores, teorias, objetivos, conteúdos, referências, conhecimentos, etc.

materializados pelo uso intelectual de um conjunto de instrumentos/recursos, técnicas e estratégias.

Percebemos, por parte dos docentes, que não há um consenso claro no entendimento a respeito do que sejam as mediações político-pedagógicas no ensino em Serviço Social. No entanto, identifica-se que alguns desses docentes fazem uma associação direta entre o manejo dos recursos/instrumentos, estratégias, técnicas e conhecimentos com o significado do termo.

A prática docente tem o objetivo de fazer com que os alunos aprendam determinados conteúdos, ensinando-os a pensar, refletir, dialogar, criticar, etc. Essa prática docente está envolta em estratégias pedagógicas para que seu objetivo seja alcançado. O termo “estratégia” é, segundo Anastasiou e Alves (2003, p. 68), “a arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis, com vista à consecução de objetivos específicos”.

Para que os alunos consigam, de fato, entender o que é ensinado em sala de aula e daí partir para uma reflexão e/ou crítica, é preciso trazer o cotidiano para dentro da sala de aula, através de filmes, fatos de novela, movimentos que estão acontecendo na sociedade, na política, na economia, documentários, textos, enfim, todo tipo de instrumentos ou recursos existentes. É importante ressaltar que utilizaremos os termos instrumentos¹ e recursos² como sinônimos nesta pesquisa.

Os instrumentos e recursos, ao serem aplicados no cotidiano do ensino, passam a ser entendidos como técnicas do trabalho docente. Assim, a técnica é a utilização do instrumento ou do recurso. Conforme Anastasiou e Alves (2003, p. 69), a técnica “refere-se à arte material ou ao conjunto de processos de uma arte, maneira, jeito ou habilidade especial de executar ou fazer algo”.

Em relação à utilização de técnicas, é interessante ouvirmos o que um dos participantes desta investigação referiu. Para ele, é necessário que elas “favoreçam diferentes formas de aprender, porque a gente sabe que tem gente que aprende melhor visualizando, tem gente que aprende melhor escutando, tocando, com o tato, então eu procuro utilizar aulas diferentes, de diferentes metodologias para favorecer esse processo”.

Os instrumentos são mobilizados na ação pedagógica, a partir de uma intencionalidade para busca de uma finalidade. Nesse sentido, um dos sujeitos do estudo diz que

¹ Instrumento: “Qualquer objeto considerado em sua função ou utilidade. Recursos empregados para alcançar um objetivo; meio” (FERREIRA, Aurélio. *Miniaurélio século XXI*. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000).

² Recurso: “Recursos facilitadores do processo de ensino-aprendizagem, como equipamento da sala de aula, mapas, gráficos, jogos, modelos, textos, projeções” (DUARTE, Sérgio Guerra. *Dicionário brasileiro de educação*. Rio de Janeiro: Antares, 1986).

são esses caminhos que a gente vai criando pra atingir a finalidade, que é um profissional engajado, crítico, propositivo e competente, no sentido de ter um discurso e uma prática qualificada com subsídios, que a profissão consiga avançar ainda mais no sentido de direitos humanos, direitos sociais, humanismo da sociedade, cada vez mais distanciado do enfoque assistencialista, paternalista, daquela intervenção mecânica na vida do sujeito ou uma intervenção mais autoritária.

Busca-se, através das mediações, a construção de vínculos (pontes) entre o que se *conhece* e o que se *pretende conhecer*. De acordo com os valores, as teorias, os objetivos, os conteúdos, os conhecimentos, etc. que o docente tem, fundamenta-se uma prática pedagógica diferenciada. Essa prática pode conter instrumentos, técnicas, estratégias e recursos.

No atravessamento dos valores, das teorias, dos objetivos e dos conhecimentos, aparece a História (o contexto histórico) em que estamos inseridos. Esse contexto histórico é determinante nos conteúdos que devem ser lecionados (as novas Diretrizes Curriculares), e que expressam impactos no cotidiano do ensino. Assim, conforme referem os docentes, temos: como os alunos chegam hoje à Universidade; os alunos enquanto trabalhadores, com uma *tripla* jornada de trabalho, fazendo com que, muitas vezes, se vejam “ausentes” em sala de aula; a educação, percebida muitas vezes como mercadoria, e tantas outras questões. Então, o contexto histórico é o alicerce, a base das mediações político-pedagógicas, com diferentes rebatimentos no cotidiano do ensino.

A análise do material coletado nos leva a inferir que, para os professores participantes desta pesquisa, a perspectiva crítica no ensino em Serviço Social se constrói a partir de pressupostos pedagógicos, de mobilizações didáticas e de um aprendizado crítico, transversalizados pela materialização do projeto ético-político da profissão, indicando várias características.

1.1 Síntese dos pressupostos pedagógicos de uma perspectiva crítica no ensino

1.1.1 Horizontalidade na relação pedagógica

Percebemos a existência de uma preocupação com a desmistificação da figura do professor no processo de ensinar e aprender. Um dos sujeitos revela que “cada vez mais se tem aprendido, nesse processo, que ensino-aprendizado não é tanto só pro aluno, mas pro professor também”. Neste movimento fundamenta-se a possibilidade de uma efetiva aprendizagem docente-discente. Percebe-se que os docentes expressam uma preocupação quanto à construção de uma relação pedagógica horizontalizada que se oponha à *educação*

bancária tão bem problematizada por Freire. Numa perspectiva de educação mais horizontalizada, incorporam-se práticas que viabilizem a discussão, o trânsito de diferentes percepções e questionamentos por parte dos acadêmicos.

1.1.2 Sala de aula: um lugar de prazer

Os docentes revelam uma efetiva preocupação em relação à sala de aula ser um espaço atraente e um local prazeroso; entretanto, referem que “é um desafio conseguir ter sempre a atenção de todos os alunos, mas com técnicas e instrumentos, e, responsabilizando-os de coisas juntamente com o docente, tem-se conseguido, apesar das queixas, mas os resultados depois são gratificantes”. Destacam que para isso, também, que é importante que o professor não se limite ao exercício de um só tipo de metodologia de trabalho, e, neste sentido, um professor afirma que, se nesta mobilidade metodológica não for levada em conta a realidade do aluno, o mesmo pode acabar “cansando” e dispersando-se. Então, é muito importante “fazer dinâmicas, poder relacionar, trazer exemplos concretos da prática”. Neste sentido, lembramos uma questão lançada por Snyders (1995, p. 106-107) ao tratar do tema da *felicidade e alegria na universidade*: “Haverá mesmo um modo de introduzir ardor e entusiasmo nesse mundo universitário dedicado ao mesmo tempo ao conhecimento e à formação dos indivíduos?” E, neste sentido, partilhamos com o referido autor que a aula é “uma realidade de trocas e de relações vividas” (idem, p. 119), num movimento intenso de interação entre os sujeitos partícipes desta relação e destes com o mundo.

1.1.3 Preocupação com a aprendizagem (construção do pensamento pelo aluno)

Percebemos que a preocupação com a motivação do aluno para aprender, atentando para construção de uma aula atraente, tem como objetivo garantir a apreensão de conteúdos, habilidades e competências. Para Celso Vasconcellos (2002), há um deslocamento do eixo de preocupação: onde, por muito tempo, a preocupação era *como ensinar*, hoje a preocupação é em relação a *como o aluno aprende*. Sempre na perspectiva de o aluno se apropriar do conhecimento de uma maneira mais significativa, concreta, transformadora e duradoura.

Vasconcellos (2002) afirma, ainda, que a motivação é um elemento importante no processo de ensino-aprendizagem: “O sujeito só aprende dentro de um vínculo afetivo”. Percebe-se que tornar o conhecimento próximo do aluno é um elemento fundamental para essa aprendizagem.

1.1.4 Aproximação à realidade dos alunos

A aproximação à realidade dos alunos é identificada pelos docentes como uma das características de uma perspectiva crítica. Neste sentido um professor expressa que “quando o conhecimento é trazido mais próximo da realidade do aluno, há um maior interesse, fazendo com que ele se engaje nas propostas e consiga avançar mais no conhecimento”.

Nesta perspectiva, encontramos em Vasconcellos (2002) a confirmação de que, para que o sujeito/aluno se debruce sobre o conteúdo a ser ensinado em sala de aula, é necessário, num primeiro momento, que este conteúdo tenha um significado para ele mesmo. Tapia e Fita (2003, p. 70) também referem que uma das características de uma aprendizagem significativa é sua funcionalidade: “O que o aluno aprende serve-lhe para resolver novas situações, novos problemas e para realizar novas aprendizagens”.

1.1.5 Exercício de mobilizações didáticas

Identificamos que a compreensão do que seja pedagogicamente uma perspectiva crítica no ensino está associada a mobilizações pedagógicas por parte dos docentes, buscando mobilizar, no grupo de alunos, a superação de conceitos, pré-conceitos e o senso comum trazido ao longo de suas histórias.

Um docente destaca que é preciso tomar cuidado para que o que se está chamando de crítico não seja “apreendido assim no senso comum como *ser contra*. Bom, agora sou crítico, questiono tudo, em tudo eu estou vendo qual é a verdadeira intenção, e às vezes a gente não está indo pra além da superfície, está no óbvio”.

A necessidade do conhecimento da realidade com a qual se trabalha é compreendida pelos docentes como condição para quem trabalha “na ótica da emancipação do sujeito social”. Mas entender esta *realidade em movimento*, como refere Iamamoto (2001), pressupõe capturar suas contradições, as contradições de um sistema social que exclui, mas que, neste mesmo movimento, constrói as possibilidades de um espaço de trabalho no cotidiano, no miúdo, com a qualidade que se almeja junto à população.

1.1.6 Exercício de superação do olhar simplificador da realidade

Constata-se que, para esta construção de possibilidades, é preciso também usar a crítica a fim de desnudar o olhar simplificador da realidade a fim de “deixar nua essa

realidade que está por detrás das aparências, ir mais a fundo nos fenômenos, poder vê-los de uma forma mais ampla, mais profunda e mais aproximada do que eles realmente possam ser”.

Vemos, no Projeto Pedagógico da Faculdade de Serviço Social da PUCRS (1999), que o conhecimento é um processo dinâmico, em movimento permanente e inacabado. Neste processo a realidade social vai-se desvelando pela possibilidade da crítica e da “ruptura com idéias simplificadoras”.

As mobilizações pedagógicas, por parte dos docentes, na busca da superação do olhar simplificador do real, implicam a compreensão das contradições, das mediações e das articulações possíveis no movimento da sociedade, fazendo com que os alunos se indaguem, desconfortem-se, incomodem-se com processos de injustiça e de desigualdade. A perspectiva crítica no ensino vai assim se construindo na direção da superação deste “olhar simplificador”.

Assim, há uma preocupação por parte de alguns docentes quanto à necessidade da crítica e da proposição de que “não se deve criticar sem propor”. Isso é confirmado pelo depoimento seguinte:

Os sujeitos nos trazem que o papel do docente em Serviço Social não é só desvendar pra contextualizar e pra criticar, ele tem que criticar, mas poder propor, então a perspectiva de crítica no ensino se dá no sentido de poder reconstruir outras coisas a partir daquilo que eu critico.

E, neste movimento, é necessário construir estratégias propositivas e enxergar o novo, construir caminhos novos. Assim, o pensamento crítico vem-se estruturando e construindo sua dimensão de ação.

1.2 Aprendizado crítico: dificuldades e possibilidades

O que é aprender numa perspectiva crítica? Quando pensamos em aprendizado crítico, estamos inserindo a discussão acerca das mobilizações do conhecimento que o pensamento crítico requer.

Como já destacado em Vasconcellos (2002) e Faustini (2002), a motivação é um elemento fundante na construção do pensamento nesta direção. Vemos, através do depoimento de professores, que há uma importante peculiaridade em muitos alunos que ingressam no curso de Serviço Social, no que diz respeito à motivação que trazem ao fazerem esta escolha profissional. A isso é atribuído um valor de positividade, visto que a motivação é um fenômeno intrínseco ao sujeito.

A motivação é elemento fundamental para a manutenção do processo de conhecimento. Entretanto, manter o processo motivacional não é algo simples; é necessário que, mesmo sendo um fenômeno interno – do/no sujeito que aprende –, o meio ambiente seja rico e estimulador na convergência de ações para sua manutenção.

O docente tem a possibilidade de mobilizar estratégias, para que o aluno sintonize com a tarefa e amplie seus canais de percepção e reflexão, viabilizando a ocorrência de novas aprendizagens (Faustini, 2002). A motivação está relacionada diretamente ao envolvimento do aluno com a tarefa proposta, e neste sentido, os docentes referem que é necessário que o aluno experimente, sinta o conhecimento para melhor apreendê-lo.

Eles revelam também que a construção do pensamento crítico – na sua efetivação – apresenta ainda, como dificuldades no cotidiano do ensino, algumas questões contextuais expressas através do tamanho das turmas com um elevado número de alunos e do tempo que os alunos têm para se dedicarem ao estudo, devido à sua vida de trabalhadores, fora do tempo da Universidade.

Referem também questões culturais, e um deles destaca a maneira com que os alunos chegam à Universidade por todas as dificuldades apresentadas no ensino médio – tão problematizado nos tempos atuais.

Este mesmo docente refere-se também ao lugar da mídia no processo de formação, destacando criticamente a questão de sua influência no campo da formação e *deformação* do sujeito:

Então, nós temos que trabalhar com a deformação e com a formação. Então, a dificuldade é, às vezes, no campo dos alunos terem acesso. Hoje cada vez está mais caro um livro, o acesso mais fácil é uma mídia que não está comprometida com o social.

O contexto efetivo de acesso à informação que, muitas vezes, não se irmana a uma perspectiva de desvelamento da realidade em sua crítica, atravessa a formação escolar. Neste sentido, vemos destacado por este docente o importante papel dos meios de comunicação. Ao analisar este depoimento, destacamos que nossa percepção é de que existem espaços de mídia críticos e compromissados com a transformação da realidade social, porém há também uma parcela que reitera um pensamento conservador, fragmentando a realidade, não favorecendo a expressão do contraditório, por não ampliar o foco de sua atenção para além do fato – expressando contradições deste e neste campo. Isso tem rebatimentos concretos na forma como os alunos, via de regra, percebem o mundo, lêem-no e decifram as estratégias de acesso para continuar aprendendo... Nesse sentido, até mesmo a organização para um trabalho em

grupo reflete dificuldades que vão materializar-se nas condições para o exercício do compartilhar idéias, espaços e saberes, na ampliação do pensamento crítico, que uma construção de conhecimento requer.

1.3 Materialização do Projeto Ético-Político-Profissional

Percebemos, na análise dos dados, que o Projeto Ético-Político perpassa questões que expressam a perspectiva crítico-educativa. Ele é materializado na prática pedagógica cotidiana. Essa prática se vai construindo pela percepção que os sujeitos têm acerca da materialização do Projeto Ético-Político-Profissional, numa perspectiva de sensibilização para a ação.

Uma das questões levantada é a responsabilidade dos docentes na sensibilização dos alunos, na perspectiva de trabalhar os compromissos éticos, com a materialização do projeto profissional.

Embora a sensibilização para a materialização do Projeto Ético-Político-Profissional seja fundamental, é necessário avançar no sentido de trazer essa sensibilização para a realidade cotidiana da categoria profissional, “apontar pra uma compreensão crítica de como é que isso se materializa no cotidiano”.

Vemos que as novas Diretrizes Curriculares (que regem os Cursos de Serviço Social) têm uma preocupação com a materialização do projeto profissional no cotidiano, enfatizando, de acordo com Iamamoto (2000, p. 72), “uma formação generalista, ampla e densa, que permita ao assistente social situar-se no mundo contemporâneo, fazer a leitura dos processos sociais e apropriar-se das possibilidades neles presentes, transformando-as em propostas e frentes de trabalho”.

Esse processo de materialização, que deve expressar-se em todo o currículo, implica uma atenção especial ao processo pedagógico, no qual se busca “trabalhar os conteúdos partindo do pressuposto da leitura da realidade dos alunos, trazendo sempre dados do real concreto, não ficar trabalhando a questão teórica somente no abstrato, que toda a teoria é uma explicação parcial da realidade”.

2 A materialização da perspectiva crítico-educativa no ensino em Serviço Social

As características identificadas no capítulo anterior, a partir da análise das falas dos sujeitos participantes, serviram de categorias prévias para a realização do segundo momento da investigação.

Mergulhando nos documentos (12 programas de disciplinas sorteados dentre os 20 disponibilizados em 2005/1 por uma das Faculdades estudadas), identificamos que.

- ❖ os programas são constituídos, fundamentalmente por seis itens: contextualização da disciplina, objetivos, procedimentos metodológicos, conteúdo programático, processo de avaliação e indicadores da disciplina;
- ❖ o conceito de mediações político-pedagógicas elaborado assume uma tendência a iluminar a construção dos programas analisados, embora não sejam estes construídos a partir de uma estrutura *padrão* que explicitamente contemple as características identificadas como componentes de uma perspectiva crítica de ensino;
- ❖ o item do programa que melhor identifica o teor, o tom, a direção pedagógica da disciplina é o que expressa os procedimentos metodológicos. Percebemos que a horizontalidade, na relação pedagógica, vê-se explicitada na exposição de procedimentos que levam ao protagonismo do aluno na relação pedagógica, através de estímulo a diversas estratégias dialógicas, da criticidade no trato dos conteúdos, no estímulo a uma amplitude de experiências formativas na disciplina, tais como a realização de oficinas, pesquisas nas quais se efetivem questionamentos, debates, reflexões como movimentos individuais e coletivos. Através da boa elaboração de procedimentos metodológicos, pode-se perceber como o professor pretende materializar seus pressupostos pedagógicos, com a revelação efetiva da relação pedagógica, explicitando se esta vai assumir uma tendência mais horizontal ou vertical, mais crítico-participativa ou tradicional. Esta questão é destacada na relação por Anastasiou (2006, p. 26) quando refere:

Ao trabalhar dialeticamente com o conhecimento, sistematizando processos de pensamento, colocam-se em ação diferentes operações encadeadas em crescente complexidade. Num estudo sobre operações de pensamento, encontra-se o pensar como forma de perguntar pelos fatos, estudando-os em direção aos objetivos, havendo assim um caráter intencional.

- ❖ os objetivos também tendem a explicitar a direção que irá tomar a disciplina, embora com menos riqueza de detalhes;

- ❖ os procedimentos metodológicos também explicitam a sala de aula como um lugar de prazer, e se vincula a esta questão o torná-la um lugar interessante. Através do estímulo à criação de conflitos cognitivos nos quais docentes e discentes são cúmplices no processo de conhecimento que está sendo edificado.

O conflito cognitivo ou o problema são intrigantes e excitantes e neles podem concretizar-se as mais belas funções do professor, entre outras, as de incomodar, desaprumar, questionar, desarrumar, romper, desalinhar, instigar para o pensar, exercitar fortemente a curiosidade (Ronca e Terzi, 1995, p. 92).

Percebemos que, quando o aluno é estimulado a envolver-se, pela via da curiosidade e indagação teórica, ele se reapropria da realidade num outro patamar de compreensão e envolvimento. A sala de aula ser um lugar de prazer não significa ser um local ‘à vontade’. Deve, sim, ser um espaço que tem uma direção, um sentido e finalidade, e que os sujeitos que ali estão, estão para se construírem, continuarem a construção de suas identidades e, no caso de uma profissão com o Serviço Social, a construção de uma identidade profissional que irá lidar com muitas adversidades, fragilidades estruturais e contextuais e que exige permanente atualização e compromisso ético. É um prazer ligado ao saber com *sabor*, como refere Anastasiou (2003 p. 30): “um saber que exige esforço, temperos, cuidados, dosagem”. Assim, sugere-se o investimento permanente na capacitação pedagógica do docente no Serviço Social. Como qualquer outra profissão, mas especialmente nesta que lida cotidianamente com as contradições de um sistema que expurga parcelas cada vez maiores da população das possibilidades de construírem um futuro com mais esperança, é uma profissão que trabalha com expectativas otimistas, com a utopia, com a crença em um mundo mais justo, portanto seus agentes precisam, na formação, ter exercitados em si este protagonismo de construção de lugares de *sabor*, de prazer, de vida. Sugere-se também que os docentes continuem a atentar para os movimentos dos alunos, as características peculiares da turma, o não-dito que *fala* muito pelos movimentos da turma no engajamento e motivação com determinadas tarefas. Neste sentido, a articulação nos programas pode preocupar-se em explicitar mais a importância da participação dos alunos na vigilância dialógica acerca dos objetivos propostos e no seu protagonismo na consecução dos mesmos. A construção da aprendizagem viabiliza-se principalmente através de estratégias pedagógicas de uma interlocução dos alunos entre si e com a realidade social.

Teoricamente, hoje há um consenso de que “aprender a aprender” é o papel mais importante de qualquer instituição educacional. O que me parece

imprescindível destacar é que “aprender a aprender” é mais do que uma técnica de como se faz. É a capacidade do aprendiz de refletir sobre sua própria experiência de aprender, identificar os procedimentos necessários para aprender, suas melhores opções, suas potencialidades e suas limitações (Masseto, 2003, p. 87-88).

Nesse movimento, o papel do professor é fundamental, no sentido de possibilitar estratégias mediadoras para que o protagonismo discente se construa, deslocando-se o foco de *como ensinar para como o aluno aprende*. Estes elementos estão dispostos em todos os itens nos programas, embora se destaque que eles não aparecem necessariamente em todos os programas. Aqui, percebe-se a importância da clareza docente acerca do que se ensina. Em pesquisa anterior sobre a Ação Pedagógica no Serviço Social, com apoio PIBIC (2003-4), identificamos algo que a literatura já aponta: o que mesmo ensinamos? Conteúdos ou procedimentos básicos para seguir o processo de construir conhecimentos? Sugere-se aqui que os programas possam deixar explícitas as dimensões desta construção de conhecimentos que queremos desenvolver: Aprendizagem de conteúdos *teóricos, procedimentais, habilidades, dispositivos cognitivos*? Sugere-se que se possam tornar explicitadas nos programas as formas de expressão das sínteses críticas que os alunos vão desenvolver ao longo do semestre.

O item que trata a respeito do tornar o conhecimento próximo à realidade do aluno destaca a importância que se explicita nos procedimentos metodológicos e na contextualização da disciplina – nos programas analisados – no sentido de que se parta de onde o aluno está – seu contexto, suas referências, sua experiência. Um conhecimento novo se vincula a saberes já constituídos por parte do sujeito. Esse movimento é essencial para a aprendizagem significativa. Procedimentos metodológicos dialógicos viabilizam esse movimento. Para isso, os conteúdos ensinados precisam estar adequados à realidade social, atentando-se para aspectos de conteúdos teóricos e pedagógicos.

Considerações finais

No Serviço Social, trabalhamos a partir das Diretrizes Curriculares que apontam para uma formação crítica, visando à efetivação, na realidade, de valores de justiça, igualdade, cidadania, direitos sociais... Conteúdos com referenciais teórico-críticos embasam a formação. Mas o quanto esta formação adquire coerência pedagógica ao *ensinar* é uma questão que nos inquietava (e continua a inquietar).

Esta investigação nos auxiliou a compreender melhor as contradições dessa inquietação. Conseguimos nos aproximar da compreensão de como os professores entendem

uma perspectiva crítica de ensino. Para analisar o que era esta perspectiva de ensino, tínhamos referências características de uma prática progressista-libertadora (Freire, 1997). Então, mesmo sem categorias prévias, conseguíamos extrair da fala dos sujeitos características críticas. Mas, quanto a *mediações político-pedagógicas*, não tínhamos referência.

A explicitação de uma característica sobre mediações político-pedagógicas abriu-nos possibilidades de compreender melhor o quanto essas idéias, concepções, valores estavam ou não presentes no cotidiano do fazer pedagógico, na formação do assistente social, o que nos levou à sua continuidade em programas de disciplinas.

Registramos que conseguimos contribuir para a caracterização do que concebemos como mediações político-pedagógicas no ensino do Serviço Social, bem como para a identificação de como estas características se apresentam nos programas das disciplinas investigadas, conforme descrito nos resultados.

Cabe-nos encaminhar algumas sugestões referentes a aspectos elencados na investigação, que possam ser socializados com nossos pares, a fim de materializar o produto desta pesquisa:

- ❖ definir com maior clareza o papel de mediação docente numa perspectiva crítica do ensino e o papel de protagonismo do aluno em seu processo de aprendizagem;
- ❖ construir coletivamente, docentes e discentes, um protocolo que possa referenciar a elaboração de programas de disciplinas, a partir de uma estrutura definida, com indicação e elementos essenciais a constar em cada item, salvaguardando a coerência entre eles. Há questões que compõem o plano de aula do professor e outras que devem estar no programa da disciplina;
- ❖ construir com o conjunto docente elementos essenciais a constar no plano de aula no que se refere a conteúdos teóricos e pedagógicos, bem como de coerência entre objetivos, procedimentos metodológicos e avaliativos;
- ❖ potencializar a composição, com os alunos, da elaboração dos programas das disciplinas, mediante um processo de avaliação permanente, de semestre, para semestre, tendo como referência as ementas das disciplinas, as Diretrizes Curriculares, o perfil das turmas;
- ❖ identificar procedimentos essenciais a uma relação dialógica no ensino;
- ❖ construir espaços e estratégias lúdicas de aprendizagem, que articulem conhecimento crítico à realidade dos alunos e sugerir que seja reservado aos mesmos um tempo de aula para discussão de temáticas referentes à formação;

- ❖ e, ainda, atentar para a permanente capacitação pedagógica docente no Serviço Social, tendo como referência um ensino crítico, criativo, alicerçado nas Diretrizes Curriculares, que propicie a formação de profissionais, cidadãos críticos, que buscam a construção de um mundo mais justo, igualitário e livre.

Referências

- ABESS-CEDEPSS. Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social (Com base no currículo mínimo aprovado em Assembléia Geral Extraordinária de 08 de novembro de 1996). In: *Cadernos ABESS*, n.7 Formação Profissional: Trajetórias e Desafios. São Paulo: Cortez, 1997, p. 58-76.
- ABREU, Maria C. de; MASETTO, Marcos T. *O professor universitário em sala de aula: prática e princípios teóricos*. São Paulo: MG. Ed. Associados, 1986.
- ANASTASIOU, Léa das Graças C.; ALVES, Leonir Pessate (Org.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville: Univille, 2003.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70; Persona, 1988.
- DUARTE, Sérgio Guerra. *Dicionário brasileiro de educação*. Rio de Janeiro: Antares, 1986.
- FAUSTINI, Márcia. Prática Docente: que conhecimentos mobilizas? In: Revista *Educação*, Porto Alegre, PUCRS, ano 25, n. 48, out. 2002, p. 169-181.
- . *O ensino no Serviço Social*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- . Relatório de Pesquisa Projeto Recém-Doutor – Mediações Político-Pedagógicas no Ensino em Serviço Social. Documento entregue à FAPERGS, mar. 2006.
- ; PINZON, Natacha. *Ação pedagógica no serviço social: a percepção discente*. Anais... Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social –ENPESS– ABEPSS – PUCRS. 2004.
- FERREIRA, Aurélio. *Mini Aurélio século XXI*. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Medo e ousadia – o cotidiano do professor*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- . *Pedagogia da esperança – um encontro com a pedagogia do oprimido*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- . *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997. (Coleção Leitura)
- IAMAMOTO, Marilda V. Reforma do Ensino Superior e Serviço Social. In: *Temporalis 1*. Brasília: Valci, jan.-jul. 2000, p. 35-80.
- . *O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARTINELLI, Maria Lúcia. *Pesquisa qualitativa: um instigante desafio*. NEPI/PUCSP – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. São Paulo: Veras, 1999.
- . Notas sobre mediações: alguns elementos para sistematização da reflexão sobre o tema. In: *Serviço Social e Sociedade*. 43. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- MASETTO, Marcos. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, Antônio; VASCONCELOS, Maria L. (Org.). *Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária*. São Paulo: Mackenzie; Cortez, 2003.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis; Vozes, 2002.

PONTES, Reinaldo Nobre. A categoria de mediação em face do processo de intervenção do Serviço Social. In: IAMAMOTO, Marilda et al. *Metodologias e técnicas do Serviço Social*. Brasília: Sesi – D.N., 1996.

PUCRS-Faculdade de Serviço Social – Projeto Pedagógico, 1999.

———. “Modelo para Apresentação de Trabalhos Acadêmicos, Teses e Dissertações Elaborado pela Biblioteca Central Irmão José Otão” segundo a NBR 14724: Trabalhos acadêmicos – Apresentação: dez. 2005. (Válido a partir de 30 de janeiro de 2006). Disponível em: <www.pucrs.br/biblioteca>.

RONCA, Paulo A. C.; TERZI, Cleide do Amaral. *A aula operatória e a construção do conhecimento*. São Paulo: Ed. do Instituto Esplan, 1995.

SNEYDERS, Georges. *Feliz na universidade-estudo a partir de algumas biografias*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

TÁPIA, Jesus; FITA, Enrique. *A motivação em sala de aula – o que é, como se faz*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Libertad, 2002.

———. *Construção do conhecimento em sala de aula*. 9. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VASCONCELOS, Maria Lúcia. Docência e autoridade no ensino superior: introdução ao debate. In: TEODORO, Antônio; VASCONCELOS, Maria L. (Org.). *Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária*. São Paulo: Editora Mackenzie; Cortez, 2003.

VILLAR, Vera. Relatório de Pesquisa – Formação Profissional numa perspectiva educativo-crítica: mobilizando mediações político pedagógicas em sala de aula (2ª fase). Documento entregue à FAPERGS, mar. 2006.

WEIZENMANN, Martha. Relatório de pesquisa – formação profissional numa perspectiva educativo-crítica: mobilizando mediações político pedagógicas em sala de aula (1ª fase). Documento entregue à FAPERGS, ago. 2005.