



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

RODRIGO EDUARDO ZAMBON

**CONTRIBUIÇÕES DA METODOLOGIA DA
PROBLEMATIZAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DO
ASSISTENTE SOCIAL**

Londrina - Pr
2011



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2011

RODRIGO EDUARDO ZAMBON

**CONTRIBUIÇÕES DA METODOLOGIA DA
PROBLEMATIZAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DO
ASSISTENTE SOCIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Neusi Aparecida Navas Berbel

Londrina – Pr
2011

Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Z24c	<p>Zambon, Rodrigo Eduardo. Contribuições da metodologia da problematização para a formação do assistente social / Rodrigo Eduardo Zambon. – Londrina, 2011. 210 f. : il.</p> <p>Orientador: Neusi Aparecida Navas Berbel. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011. Inclui bibliografia.</p> <p>1. Metodologia da problematização – Teses. 2. Serviço social – Formação profissional – Teses. 2. Estágios supervisionados – Teses. 3. Ensino superior – Metodologia – Teses. 4. Formação profissional – Teses. 5. Assistentes sociais – Prática profissional – Teses. I. Berbel, Neusi Aparecida Navas. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU 378.147:36</p>
------	---

RODRIGO EDUARDO ZAMBON

**CONTRIBUIÇÕES DA METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO
PARA A FORMAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Ana Lúcia Suárez Maciel
PUCRS – Porto Alegre - RS

Prof^a. Dr^a. Maura Morita Vasconcellos
UEL - Londrina - PR

Prof^a. Dr^a. Neusi Aparecida Navas Berbel
UEL – Londrina - PR

Londrina, 30 de novembro de 2011.

A Deus, Pai, Filho e Espírito Santo,
Senhor e Salvador, sentido de todo o meu trabalho e existência, pela condução da
minha vida.

A Francielle Barrinuevo Zambon
Esposa, companheira de todos os momentos.
Pelo amor e apoio com que tem me amparado nas alegrias e tristezas inúmeras
vezes que deixei de estar presente em momentos especiais. Com amor!

A Davi Barrinuevo Zambon
Filho amado, alegria da minha vida, pelas vezes que seu amor gratuito me deu
forças nesta caminhada, mesmo eu estando ausente e não retribuindo às suas
singelas e justas expectativas. Com amor!

Aos meus pais
Pelos exemplos de dedicação, fé, esperança e amor. Com amor!

AGRADECIMENTOS

À Profª Drª Neusi Berbel

Todos nós temos exemplos de pessoas que espelham nossas ações. Espero poder refletir, na minha trajetória pessoal e profissional, os exemplos de competência, de ensinamentos e orientação que demonstrou durante esta trajetória.

**Às Profªs. Drªs. Ana Lúcia Suárez Maciel e
Maura Morita Vasconcellos**

Pelas contribuições valiosas, disponibilidade e colaboração, fundamentais para a consecução deste trabalho.

**A Dom Orlando Brandes, Valquíria Capriolli e às estagiárias da Cáritas de
Londrina**

Pela gentileza de fazer parte deste momento especial.

Aos professores do Programa Mestrado

Por terem sido fundamentais neste processo

Aos amigos e irmãos

Pelas palavras de apoio, críticas, ensino, companheirismo, paciência, enfim, pela amizade.

Aos colegas do Mestrado

Pela honra de ter compartilhado momentos tão intensos de alegrias, frustrações e sucessos.

ZAMBON, Rodrigo Eduardo. **Contribuições da metodologia da problematização para a formação do assistente social**. 2011. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

RESUMO

Com o presente trabalho analisam-se possíveis contribuições da Metodologia da Problematização como facilitadora no processo de formação do assistente social numa perspectiva problematizadora. Nossa opção metodológica de pesquisa é a própria Metodologia da Problematização, constituída por cinco etapas do Arco de Maguerez, agregando-se métodos e técnicas de coleta e análise de informações. Na etapa da Observação da realidade, obtivemos informações das Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social, do Projeto Pedagógico e de planos das disciplinas de um curso de Serviço Social, além de uma experiência de docente que utilizou esta metodologia numa disciplina de Serviço Social. A reflexão de tais aspectos levou à formulação do problema de pesquisa: Quais são as possíveis contribuições da metodologia da Problematização para a formação do assistente social? Na etapa dos Pontos-chave, analisaram-se possíveis fatores e determinantes maiores do problema e elegeu-se o foco de estudo para a etapa da Teorização. O primeiro ponto-chave investigado foi a Formação no Serviço Social, com enfoque no estágio supervisionado. Deste estudo, percebeu-se a discrepância entre o Projeto Profissional do Serviço Social e a realidade imposta pelo capital, em todos os planos da vida social, e, em específico no campo da formação profissional, tais como a condução neoliberal da política educacional brasileira e, no “interior” da categoria, a falta de profissionalidade, de precarização do trabalho docente, a escassez de pesquisas científicas no campo didático-pedagógico e o não-preparo do assistente social para trabalhar com o estágio supervisionado. O segundo, as características e os Fundamentos da Metodologia da Problematização, disponível na literatura produzida até o momento. Deste estudo, observou-se que esta metodologia possui um potencial pedagógico e ou científico muito maior do que aquele que lhe atribuíamos ao propor este estudo, colaborando na formação de profissionais críticos e criativos, no favorecimento da articulação entre teoria e prática, do trabalho coletivo, da construção de conhecimento, da intervenção com investigação, do rigor metodológico para a ação-reflexão e do compromisso com a transformação social da realidade. O terceiro, a Realização de um experimento com a Metodologia da Problematização na formação de alunos da Disciplina de Estágio de um Curso de Serviço Social. Deste estudo, identificaram-se significativos ganhos para a formação desses estagiários, tais como o desenvolvimento de competências para uma atuação crítica, criativa e que articule teoria e prática. O resultado destes estudos demonstrou a compatibilidade entre os pressupostos para a formação do assistente social e a Metodologia da Problematização, bem como diversos ganhos de aprendizagem que a mesma possibilita. Na etapa Hipóteses de solução, apresentam-se algumas possibilidades de enfrentamento do problema de estudo a partir dos resultados alcançados, como utilização da metodologia na vida acadêmica, profissional e/ou pessoal. Relativo à etapa Aplicação à realidade, foram assumidos compromissos, tal como a divulgação deste trabalho à categoria profissional.

Palavras-chave: Formação do assistente social. Estágio Supervisionado. Metodologia da Problematização. Educação libertadora.

ZAMBON, Rodrigo Eduardo. **Contributions of the Problematization Methodology as a facilitator in the training process of the social worker in a problem-based perspective.** 2011. 210 f. Dissertation (Master's degree in Education) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

ABSTRACT

The present work examines the possible contributions of the Problematization Methodology as a facilitator in the training process of the social worker in a problem-based perspective. Our research methodology choice is the Problematization Methodology in itself, consisting of five stages of the Arch of Maguerez, aggregating methods and techniques for collecting and analyzing information. In the observation of reality stage, we obtained information from the Curriculum Guidelines for the Social Work courses, the pedagogical project and syllabuses of the subject matters of a Social Work course, besides the experience of a teacher who used this methodology in a subject matter of the Social Work course. The discussion of such issues led to the formulation of the research problem: What are the possible contributions of the problematization methodology for the training of social workers? In the Key Points stage, we analyzed the possible factors and major determinants of the problem and chose the focus of study for the Theorizing stage. The first key point investigated was the Training in Social Work, focusing on supervised training. In this study, we noticed the discrepancy between the Social Work Professional Project and the reality imposed by the capital, at all levels of society, and specifically in the field of vocational training, such as the leading of the neo-liberal Brazilian educational policy and "inside" the category, the lack of professionalism, the precariousness of teaching, the scarcity of scientific research in the didactic-teaching field and the lack of training of the social worker to work with supervised training. The second one, the characteristics and the foundations of the Problematization Methodology, available in the literature produced to date. In this study, we observed that this methodology has a pedagogical and/or scientific potential much greater than that which was observed when proposing this study, collaborating in the training of critical and creative professionals, fostering links between theory and practice, the collective work, the construction of knowledge, intervention with research, the methodological rigor to the action-reflection and the commitment to social transformation of reality. The third one was the accomplishment of an experiment with the Problematization methodology with students in the traineeship subject matter of a Social Service Course. In this study, we identified significant gains for the training of these trainees, such as the development of skills for a critical, creative performance, articulating theory and practice. The result of these studies demonstrated the compatibility among the assumptions for the formation of the social worker and the Problematization Methodology, as well as various learning gains that it enables. In the Solution Hypotheses stage, we present some possibilities for facing the problem of study based on the results achieved, such as the use of the methodology in academic, professional and / or personnel lives. In the Application to reality stage, commitments are made for actions, such as the dissemination of this work to the professional category.

Keywords: Formation of a social worker. Supervised Training. Problematization Methodology. Liberating education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Arco de Maguerez	24
Figura 2 - Esquema de progressão pedagógica (Arco)	104
Figura 3 - Arco de Maguerez, segundo Bordenave e Pereira	105
Figura 4 - Arco de Maguerez - 2011	109

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Nomenclatura dos procedimentos metodológicos observados nos planos das disciplinas	38
Quadro 2 – Técnicas e procedimentos anunciados no item metodologia dos planos das disciplinas	39
Quadro 3 – Elementos históricos do contato de Berbel com o arco de Maguerez	102

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – DEFINIÇÕES INTRODUTÓRIAS DA PESQUISA SOBRE A FORMAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL	12
1.1 INTRODUÇÃO	12
1.2 JUSTIFICATIVA	14
1.3 BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL	18
1.4 PARTICULARIDADES DA ESCOLHA DO FOCO DA PESQUISA	21
1.5 OPÇÃO METODOLÓGICA	23
1.6 OBJETIVOS	27
1.6.1 Objetivo Geral	27
1.6.2 Objetivos Específicos	27
1.7 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	28
CAPÍTULO 2 – ELEMENTOS ESSENCIAIS DA PROBLEMATIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL	30
2.1 OBSERVAÇÃO DA REALIDADE E DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE ESTUDO	30
2.1.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Serviço Social	31
2.1.2 Projeto Político Pedagógico de um Curso de Serviço Social	34
2.1.3 O Conteúdo e a metodologia nos Planos das Disciplinas de um Curso de Serviço Social	37
2.1.4 Relato de uma Experiência de Utilização da MP em um Curso de Serviço Social	40
2.1.5 Definição do Problema	43
2.2 PONTOS-CHAVE	44
2.2.1 Possíveis Fatores e Determinantes Maiores Associados ao Problema	44
2.2.2 Definição dos Pontos-Chave	47
CAPÍTULO 3 - A FORMAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL	50
3.1 CONTEXTO SÓCIO-ECONÔMICO E ÉTICO-POLÍTICO NA ATUALIDADE: DESAFIOS AO SERVIÇO SOCIAL	50
3.2 SERVIÇO SOCIAL: INSTITUCIONALIZAÇÃO E ATUALIDADE	61
3.3 FORMAÇÃO NO SERVIÇO SOCIAL	68

3.4 O ENSINO NO SERVIÇO SOCIAL	76
3.5 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO SERVIÇO SOCIAL	86
3.6 ANÁLISE DA FORMAÇÃO NO SERVIÇO SOCIAL	95

CAPITULO 4 - A METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO COM O ARCO DE MAGUEREZ	101
4.1 INTRODUÇÃO À METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO COM O ARCO DE MAGUEREZ	101
4.2 AS ETAPAS DA METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO COM O ARCO DE MAGUEREZ	109
4.3 EXPERIÊNCIAS DE UTILIZAÇÃO DA METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO COM O ARCO DE MAGUEREZ	105
4.4 ANÁLISE DA METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO COM O ARCO DE MAGUEREZ	121

CAPITULO 5 - O EXPERIMENTO COM A METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO COM O ARCO DE MAGUEREZ NA FORMAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL	124
5.1 ATIVIDADES INICIAIS PARA AMBIENTAÇÃO COM O CAMPO DE ESTÁGIO	125
5.2 PRIMEIRA ETAPA DO EXPERIMENTO	129
5.3 SEGUNDA ETAPA DO EXPERIMENTO	138
5.4 TERCEIRA ETAPA DO EXPERIMENTO	143
5.5 QUARTA ETAPA DO EXPERIMENTO	149
5.6 QUINTA ETAPA DO EXPERIMENTO	153
5.7 ANÁLISE DO EXPERIMENTO	160

CAPÍTULO 6 - ELEMENTOS CONCLUSIVOS DA DISSERTAÇÃO	170
6.1 POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DA METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL	170
6.2 HIPÓTESES DE SOLUÇÃO	178
6.3 APLICAÇÃO À REALIDADE	181
6.4 O SIGNIFICADO DO ESTUDO	183

REFERÊNCIAS	186
--------------------------	------------

APÊNDICES	192
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a instituição campo de estágio	193
APÊNDICE B - Questionário aplicado junto ao professor que utilizou a MP	194
APÊNDICE C - Questionário aplicado junto ao professor que utilizou a MP	195
APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para as estagiárias	196
APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os sujeitos dos projetos envolvidos	197
APÊNDICE F - Questões para as entrevistas com as estagiárias sobre a utilização da MP	198
APÊNDICE G - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a Supervisora Acadêmica	199
APÊNDICE H - Questões para a entrevista com a Supervisora Acadêmica	200
ANEXOS	201
ANEXO A - Orientação para a 1ª etapa – Observação da Realidade	202
ANEXO B - Orientação para a 2ª etapa – Pontos-chave	203
ANEXO C - Orientação para a 3ª etapa – Teorização	205
ANEXO D - Orientação para a 4ª etapa – Hipóteses de Solução	207
ANEXO E - Orientação para a 5ª etapa – Aplicação à Realidade.	

CAPÍTULO 1

DEFINIÇÕES INTRODUTÓRIAS DA PESQUISA SOBRE A FORMAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL

Neste primeiro capítulo, introduzimos nossa reflexão acerca de alguns aspectos da profissão do assistente social e seu processo de formação, apontando a opção quanto ao tipo de educação em que acreditamos neste momento e os motivos particulares de escolha do foco de pesquisa. Demonstramos também a opção metodológica, os métodos e as técnicas utilizadas para a realização da investigação em seus diferentes aspectos, bem como os objetivos gerais e específicos que pretendemos atingir, pautados pela definição do problema de estudo, e, por fim, apresentamos a forma como organizamos este relato.

1.1 INTRODUÇÃO

Atuar profissionalmente com o objetivo de criar formas de intervenção eficazes na superação da questão social, mediatas ou imediatas, procurando garantir e ampliar os direitos e colaborar na construção de uma sociedade mais justa é inerente à práxis do assistente social comprometido com seu Código de Ética. Implica conhecer a realidade, analisá-la, tanto em nível macrossocial como microssocial, e utilizar uma metodologia libertadora para atingir tais objetivos.

Tal afirmação faz-nos refletir em relação à forma e ao contexto em que o assistente social tem esta possibilidade de ação. Significa que, sendo sujeito histórico, participa das consequências da mundialização do capital e da realidade brasileira, mas torna-se profissional a partir de um processo de formação.

As determinações históricas na formação do assistente social estão permeadas de opções políticopedagógicas pessoais e societárias. Podemos ter posturas docentes, do ponto de vista pedagógico (se é que podemos separar o pedagógico do ético-político), com atitudes tradicionais e conservadoras, mesmo que a opção política declarada seja progressista.

O fato de docentes serem pessoas militantes no campo ético-político, não significa que sua atuação pedagógica seja, da mesma forma, a de um

profissional transformador, no sentido freiriano do termo. Ou seja, uma opção pessoal de defesa pela emancipação do ser humano não é sinônimo de relações sociais horizontais na prática, inclusive no campo da educação.

Por outro lado, transformador ou não, o docente também sofre das expressões da questão social da sociedade capitalista em sua profissionalidade. As condições de trabalho são condicionadas de diversas formas, quais sejam: pelas transformações no mundo do trabalho; pela política educacional do país, pela instituição, das unidades menores, como o departamento etc.; pela formatação das relações sociais de cada tempo; enfim, por um complexo conjunto de fatores que condicionam nossa vida.

Esse complexo processo de formação, imbuído de tensões e relacionado tanto à graduação quanto à formação continuada, em nosso entendimento, é fundamental para formação literal do profissional. É ele quem dará, ou não, suporte teórico-metodológico, ético-político e técnico-operacional ao assistente social, para que tenha condições de fazer uma correta leitura do movimento histórico e intervir com qualidade na luta pela humanização do ser humano.

Com relação às diversas consequências positivas e/ou negativas que a formação do assistente social pode implantar-lhe na vida profissional e que esboçamos, interessa-nos, neste trabalho, como nosso recorte da realidade, refletir acerca da formação do assistente social e sua possível relação com a Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez¹.

Isso implica, num primeiro momento, delimitarmos nossa concepção de educação, tendo em vista seus meios e fins. Também, mesmo que brevemente, situarmos o contexto da formação do assistente social na contemporaneidade, bem como suas condições de atuação profissional, principalmente no que diz respeito à sua dimensão educativa. É sobre isso que discorreremos em nossa justificativa.

¹ De agora em diante, ao nos referirmos à Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez, poderemos utilizar a sigla MP.

1.2 JUSTIFICATIVA

Segundo Tonet (2007, p. 9), a educação é inseparável da categoria Trabalho, porque é através dela que o indivíduo pode se apropriar de todo o conhecimento acumulado historicamente e se objetivar como ser humano. Contudo, na sociedade capitalista, dividida em classes, o grupo dominante detém o monopólio da educação, e o capitalismo, em consequência de sua natureza excludente, não contribui para a transformação social, mas, sim, para a reprodução do sistema vigente.

No entanto, de acordo com Tonet (2007), o campo da educação também está no âmbito da luta de classes, por isso, a classe subalterna pode se utilizar do campo da educação, reconhecidos seus limites e possibilidades dentro da ordem estabelecida.

Dessa forma, uma educação libertadora se torna uma possibilidade para a classe subalterna potencializar sua consciência de classe e de leitura da sociedade capitalista com vistas à transformação social. Não obstante, Iasi (2005), em defesa da classe subalterna, caracteriza os limites e possibilidades de uma formação política, que são:

[...] a capacidade não de evitar os momentos de acomodamento, o que levaria a uma supervalorização deste instrumento, mas de enfrentá-los com uma qualidade superior e sobreviver às crises retirando delas os valiosos ensinamentos que construirão as futuras vitórias de nossa classe (IASI, 2005, p. 110-111).

Em vista de tais ideias, acreditamos que o campo da educação tem papel fundamental no processo de produção e reprodução das relações sociais. Assim, o modo como os sujeitos promotores da educação atuam agrega valores humanizadores ou não em nossa sociedade.

Para promover esse tipo de educação, Freire (1983) afirma que devemos agir com uma práxis libertadora, objetivando uma ação-reflexão do nosso agir na sua relação com o mundo (realidade, meio) e, assim, comprometermo-nos em transformá-lo. É o que podemos observar:

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de 'distanciar-se' dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se (FREIRE, 1983, p.17).

O humanismo é um compromisso radical com o homem concreto, que se orienta no sentido de transformação de qualquer situação objetiva que impeça o homem concreto de ser mais. Segundo Freire (1983, p.19), o comprometimento com a humanização e o compromisso com a solidariedade não podem compactuar com a neutralidade. Esta é impossível porque ou nos comprometemos com a humanização ou com a desumanização.

É o que afirma veementemente o autor:

[...] o homem, que não pode estar fora de um contexto histórico-social em cujas inter-relações constroem seu eu, é um ser autenticamente comprometido, falsamente "comprometido" ou impedido de se comprometer verdadeiramente... O alienado seja profissional ou não, pouco importa, não distingue o ano do calendário do ano histórico (FREIRE, 1983, p.19-20. 24).

Ainda de acordo com Freire (1983), este compromisso com uma educação libertadora não deve servir de pressuposto para uma postura autoritária, mas deve ser pautado pela valorização dos saberes entre educador e educando. Nesse tipo de educação, é preciso quebrar a postura unilateral de que saber formal é mais importante e que o saber atual do educando não deva ser considerado. Há uma troca de saberes entre o educador (saber formal) e o educando (saber informal). Promove-se uma interação entre ambos no processo de ensino/aprendizagem.

Berger e Luckmann (2001) reforçam esta gama do saber formal e informal ao afirmarem que todo sujeito carrega consigo conhecimentos específicos e uma realidade subjetiva (pensamentos, sentimentos, visão de mundo etc.). Essa realidade subjetiva remete a uma significação do mundo externo e constrói nossa subjetividade; ela nos singulariza dos demais indivíduos da sociedade. É construída por toda a vida através da socialização, ou seja, das relações sociais e simbólicas estabelecidas e construídas em um processo dialético.

Sendo assim, fomentar uma educação libertadora em indivíduos que se encontram na fase da socialização secundária torna-se objeto árduo e de difíceis resultados positivos, visto que o indivíduo procura conservar o que apreendeu na socialização primária, e, no caso da sociedade brasileira, a herança de uma “educação bancária” e conservadora. Vejamos como Berger e Luckmann (2001) demonstram esta relação:

Os processos formais da socialização secundária são determinados por seu problema fundamental, a suposição de um processo precedente de socialização primária, isto é, deve tratar com uma personalidade já formada e um mundo já interiorizado [...] Isto representa um problema, porque a realidade já interiorizada tem a tendência a persistir. Sejam quais forem os novos conteúdos que devam agora ser interiorizados, precisam de certo modo sobrepor-se a esta realidade já presente. Há, portanto, um problema de coerência entre as interiorizações primitivas e as novas. O problema pode ser de solução mais ou menos difícil, conforme o caso (BERGER; LUCKMANN, 2001, p. 187).

Contudo, a socialização é um processo histórico e existem condições para a transformação da realidade subjetiva. O importante é que os educadores participem de relações sociais que fortaleçam o processo de desalienação e as promovam, “no sentido de buscar as causas e determinações da sociedade atual, tornando possível uma leitura da realidade que seja capaz de autonomia histórica, nos termos de Gramsci” (IASI, 2005, p.104), ou seja, elaborando a própria concepção do mundo de uma maneira crítica, consciente e com participação ativa na produção da história do mundo (GRAMSCI, 2007).

Uma educação com tais características requer uma didática compatível, que facilite o processo de desalienação e contribua para o desenvolvimento de um ser reflexivo e crítico, comprometido com a humanização. Para isso, concordamos com Luckesi (1987) que nos aponta compromissos políticos, pedagógicos e profissionais necessários à ação didática.

Em relação aos compromissos políticos da didática, Luckesi (1987, p. 12) enfatiza que esta deve estar “[...] direcionada por fins determinados, por compromissos políticos claros e explícitos”, e não condicionada apenas por práticas burocráticas e aspectos técnicos com um “pano de fundo” de pretensão caráter neutro e a-histórico.

Já o compromisso pedagógico da didática tem a ver com “[...] seu objetivo primeiro que é oferecer condições de aprendizagem da maneira mais fácil e mais rica possível” (LUCKESI, 1987, p. 13), contendo três pontos básicos:

- a) Compromisso com a formalização da mente: processo de educação intencional que visa proporcionar formas criativas de apropriação, análise e compreensão “concreta” das “múltiplas determinações” da realidade por meio de intensa disciplina metodológica e mental.
- b) Compromisso com os conteúdos: que levam em conta os conteúdos de forma indireta que são absorvidos na vida cotidiana (em contato com o mundo), e a apreensão do conhecimento acumulado historicamente, agregando cultura e saber às camadas populares e colaborando para que estas também construam novos conhecimentos.
- c) Compromisso com o método de abordagem da realidade, direta ou indiretamente: que se constitui na utilização, de forma direta ou indireta, do método dialético, proporcionando aos educandos uma leitura de mundo capaz de identificar seu processo dialético e intervir com uma ação transformadora mais efetiva.

No tocante ao compromisso profissional da didática, Luckesi (1987) destaca que educadores e educandos devem ter muito claros seus objetivos e, sem significar tristeza, necessitam empreender muito esforço e disciplina para alcançar bons resultados. O que, no caso dessa proposta didática, é a transformação social.

Tais pressupostos teóricos no âmbito da educação, imersos no processo sócio-histórico da sociedade brasileira, são aqui mencionados com a intenção de contextualizar o interesse deste nosso estudo, que focaliza a formação do assistente social e sua possível relação com a Metodologia da Problematização.

1.3 BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL

A partir da fecunda década de 80, o Serviço Social deu um grande “salto” de qualidade no que tange ao seu projeto profissional. Entre os “frutos” desse momento histórico, o processo de formação em Serviço Social também teve grandes avanços. Um deles foi a nova proposta de Diretrizes Gerais para os cursos de Serviço Social.

De acordo com Iamamoto (2003, p. 195), há uma exigência urgente, mas processual, de estabelecer novas estratégias para a reconstrução do projeto de formação profissional do assistente social. “Um projeto de formação profissional que aposte nas lutas sociais, na capacidade dos agentes históricos de construir novos padrões de sociabilidade para a vida social”.

Ainda de acordo com Iamamoto (2003), é necessário que o Serviço Social se atenha ao processo social na sua contrariedade, levando em conta todo o complexo sistema societário e comprometendo-se com a formulação de programáticas e atuando atentamente no campo das políticas sociais, do mundo do trabalho e de seu mercado, na cultura universal e da classe subalterna.

É necessário, também, que, em apoio à classe subalterna, se decifre seu “bom senso”, nos termos de Gramsci, “[...] do sentido de classe, imiscuído no senso comum, desenvolvendo-o na direção do deciframento do presente na direção da construção prática de uma nova qualidade de vida em sociedade” (IAMAMOTO, 2003, p. 196).

Não obstante, segundo Iamamoto (2003, p. 52), ainda permanecem alguns impasses. O primeiro, “o famoso distanciamento entre o trabalho intelectual, de cunho teórico-metodológico, e o exercício da prática profissional cotidiana”, amplamente questionados por profissionais e estudantes que reclamam da defasagem entre teoria e prática. Outro fator é a falta de mediações entre “as bases teóricas já acumuladas e a operatividade do trabalho profissional”. A autora expõe:

O grande desafio na atualidade é, pois, transitar da bagagem teórica acumulada ao enraizamento da profissão na realidade, atribuindo, ao mesmo tempo, uma maior atenção às estratégias, táticas e técnicas do trabalho profissional, em função das particularidades dos temas que são objetos de estudo e ação do assistente social. (IAMAMOTO, 2003, p. 52)

Dessa forma, ainda de acordo com lamamoto (2003), é necessário romper com o teorismo, o militanteismo e o tecnicismo, tendo, talvez, como o maior desafio articular cada vez mais realidade e profissão, objetivando uma atuação profissional capaz de realizar um bom processo de leitura e intervenção na realidade.

Uma das apostas seria uma formação apurada para o domínio e utilização da pesquisa no exercício profissional cotidiano, bem como a incorporação do “espírito indagativo”. É o que salienta lamamoto (2003, p. 56):

O que se reivindica, hoje, é que a pesquisa se afirme como uma dimensão integrante do exercício profissional, visto ser uma condição para se formular respostas capazes de impulsionar a formulação de propostas profissionais que tenham efetividade e permitam atribuir materialidade aos princípios ético-políticos norteadores do projeto profissional.

Tais pressupostos estão contidos na proposta de currículo mínimo para os cursos de Serviço Social, elaborada pela Associação Brasileira de Pesquisa e Ensino em Serviço Social (ABEPSS), que afirma que “a investigação e a capacitação continuada dos profissionais e professores são requisitos indispensáveis para a qualificação de assistentes sociais conciliados com os novos tempos” (IAMAMOTO, 2003, p. 57).

Outra preocupação nossa está relacionada à formação do assistente social em relação à sua dimensão educativa de trabalho. No capítulo “A tese da função pedagógica do assistente social”, lamamoto (2007, p. 316), analisando o trabalho de Marina Abreu (2002), relata que o mesmo parte de uma leitura gramsciana de sociedade e que tem por objetivo:

[...] discutir a função pedagógica do assistente social mediada pelas políticas públicas – em especial a assistência social – e pelos processos organizativos e lutas das classes subalternas, inscrita nos processos de organização da cultura por parte das classes sociais.

A obra de Abreu (2002), segundo lamamoto (2007), procura demonstrar a função pedagógica do assistente social mediante efeitos de sua ação com as classes sociais. Afirma a autora:

Para Gramsci, as relações pedagógicas não se reduzem às relações escolares, pois “cada relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica”. (Gramsci, 1978^a, p.46), estando essas relações inscritas na luta de classes pela hegemonia na sociedade. (IAMAMOTO, 2007, p. 317)

Nessa perspectiva, considerados os limites e possibilidades no contexto de ocupação assalariada e contratual do sistema capitalista, o assistente social atua como um “intelectual orgânico”, conforme salienta Abreu:

Deste modo, a solidariedade e a colaboração intraclases subalternas, bem como a mobilização, a capacitação e a organização das mesmas classes apresentam-se como elementos constitutivos de um novo princípio educativo – base de uma pedagogia emancipatória – na medida em que condições históricas determinadas contribuem para subverter a maneira de pensar e de agir, isto é, a ordem intelectual e moral estabelecida pelo capital, e plasmam novas subjetividades e novas condutas coletivas indicativas de uma nova cultura. (ABREU apud IAMAMOTO 2007, p. 323).

Para que a dimensão educativa da atuação do assistente social possa ter resultados positivos em vista de uma atuação transformadora, há a necessidade que o mesmo seja dotado de condições para tal propósito, pois o bacharel em Serviço Social é:

[...] o profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas de intervenção para seu enfrentamento, com capacidade de promover o exercício pleno da cidadania e a inserção criativa e propositiva dos usuários do Serviço Social no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho. (BRASIL, 2002).

Logo, o comprometimento com uma atuação profissional humanizadora e competente, as habilidades teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas do assistente social, devem ser desenvolvidas em seu processo de formação.

Partindo desse pressuposto, remetemo-nos ao espaço/tempo principal de formação dessa competência do assistente social, a graduação em Serviço Social e a sua formação continuada.

No que concerne, as condições necessárias à atuação profissional, nosso interesse está na formação de habilidades de trabalho no âmbito da dimensão educativa do assistente social, seja no magistério seja na atuação em campo.

1.4 PARTICULARIDADES DA ESCOLHA DO FOCO DA PESQUISA

O interesse neste estudo advém do nosso histórico acadêmico e profissional. Durante nossa graduação em Serviço Social, realizamos um trabalho de pesquisa junto aos colegas de curso acerca do seu processo de ensino/aprendizagem. Foi apontada por eles uma carência nos aspectos didáticos por parte de alguns docentes do curso.

Além desse fato, em nossa formação, consideramos que, por vezes, não tivemos uma educação problematizadora capaz de facilitar o nosso desenvolvimento crítico-reflexivo.

O interesse para este trabalho aconteceu, também, durante o curso de Especialização em Comunicação Popular e Comunitária do Departamento de Comunicação da Universidade Estadual de Londrina, ao estudarmos autores que trabalham o campo da educação. A partir do contato com autores que defendem uma educação problematizadora, apresentados em algumas disciplinas de tal curso de especialização, foi possível vislumbrar um tipo de educação diferente do que conhecíamos, tanto em seus aspectos ético-políticos, quanto teórico-metodológicos.

Devido à elaboração de nossa monografia de conclusão de curso, ficamos mais aguçados em buscar uma melhor capacitação para a prática educativa. Utilizando-nos da metodologia da pesquisa-ação de Michel Thiollent e inspirados na proposta libertadora de Paulo Freire, para nossa monografia, promovemos uma intervenção em um grupo de Jovens da Região Oeste de Londrina. O objetivo geral foi produzir “círculos de cultura” com esse grupo, proporcionando um primeiro contato com o campo da comunicação popular e comunitária.

Outro fator que nos move para este trabalho é nossa atual atribuição profissional. Estamos como gestor de uma instituição não-governamental que envolve uma dimensão educativa essencial no trabalho com comunidades de dezesseis municípios da região.

Nossa realidade profissional nos levou a indagar se não haveria uma metodologia de intervenção na realidade para a dimensão educativa do assistente social em seu trabalho cotidiano. Uma metodologia que pudesse trabalhar a diversidade de nosso público-alvo, proprietários de culturas e visões de mundo diversificadas, inserido em uma sociedade complexa.

Diante do exposto, tornam-se necessárias condições diversas, e entre elas a de uma dimensão educativa com vistas a se desenvolver junto aos sujeitos que demandam os serviços sociais, ajudando-os nos processos de leitura e enfrentamento da questão social.

Esse fato levou-nos a buscar, em um programa *stricto sensu* da área educacional, uma melhor formação para atuarmos profissionalmente. Na busca dessa formação, encontramos a experiência da Metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz, como uma possível proposta concreta a ser utilizada pelos assistentes sociais para trabalhar sua dimensão educativa.

A partir de algumas leituras acerca da MP, com ela nos identificamos devido a suas características e aproximações com o pensamento de Paulo Freire, que citamos anteriormente, e em relação à sua sabedoria e opção de vida em favor dos oprimidos, a que somos um iniciante apaixonado.

De acordo com Berbel (1999, p. 11), a MP, em consonância com a ética freiriana em defesa de uma educação a serviço da libertação do ser humano, “permite a transformação do sujeito que dela participa, pelas inúmeras elaborações intelectuais que realiza, de forma associada à percepção social, política, ética etc. da realidade, dependendo do objeto de estudo”.

Uma de nossas inquietações, nosso anseio por uma metodologia que desse conta de trabalhar com a complexidade da realidade em que vivemos e atuamos profissionalmente, principalmente no tocante à questão da dimensão educativa do assistente social, julgamos possível de ser satisfeita pela MP, conforme suspeitamos a partir do texto a seguir:

Pela Metodologia da Problematização os participantes são levados a olhar a realidade e começar a pensar sobre ela, perguntar-se pelas razões do que está acontecendo ali que lhes parece problemático – as ações problemáticas – e continuar a pensar refletida e criticamente através de todo o estudo que é realizado. Continua sendo reflexivo e crítico até escolher uma ação capaz de modificar essa realidade em algum grau. (BERBEL, 1999, p. 13).

Essa afirmação de Berbel (1999) não só nos sensibilizou como também nos incentivou a querer conhecer melhor esta metodologia, a compreender seu real grau de possibilidades em relação a nossas já referidas inquietações. E mais, a tentar saber, caso realmente esta metodologia, na prática, possa ser desenvolvida como se apresenta, porque não é trabalhada no Serviço Social, por que não consta na formação do assistente social e quais as relações que há entre esta metodologia e os pressupostos de formação do assistente social?

Enfim, as inquietações são diversas e vão sendo mais bem definidas no decorrer do processo de investigação, com a formulação do problema e elaboração das demais etapas da metodologia eleita.

1.5 OPÇÃO METODOLÓGICA

A definição da metodologia é parte essencial de uma pesquisa, pois esta determinará o *modus operandi* de todo o trabalho a ser realizado pelo pesquisador. E poderá favorecer ou não o resultado final de todo o trabalho e sua validação no meio científico e acadêmico.

De acordo com Berbel (2004, p. 1), na década de 80, no Brasil, a pesquisa em educação teve a oportunidade de conhecer diversas alternativas metodológicas, tais como: “a pesquisa participante, a pesquisa-ação, o estudo de caso, a pesquisa etnográfica, entre outras modalidades”.

O advento desse acontecimento e a valorização cada vez maior das pesquisas com abordagem qualitativa trouxe diversas mudanças para a práxis investigativa no âmbito das ciências humanas e sociais, inclusive para a Didática. Tal ocorrência possibilitou a inserção da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez como uma alternativa de pesquisa. Foi a metodologia de pesquisa que optamos por utilizar neste trabalho de natureza qualitativa.

Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez é a nomenclatura dada por Berbel desde 1995 para denominar uma alternativa metodológica que procura problematizar a realidade, ou um recorte dela, com vistas à sua transformação, em algum grau.

O Arco de Maguerez, utilizado na Metodologia da Problematização, é constituído de cinco etapas: Observação da Realidade (Problema); Pontos-Chave; Teorização; Hipóteses de Solução e Aplicação à Realidade (Prática).

Figura 1 - Arco de Maguerez



Fonte: Berbel (1998).

Podemos verificar também, de acordo com Berbel (2004, p. 2-3), que “pelo encadeamento das flechas, que os trabalhos se iniciam a partir da realidade (um recorte da realidade a ser considerado) e retorna para essa mesma porção da realidade ao final da investigação”.

A primeira etapa, **Observação da Realidade e definição do problema**, leva o participante a identificar a situação problema de forma concreta, a partir de “um olhar crítico” da realidade social em questão. Neste processo, há um exercício de observação atenta para identificar dificuldades, carências, discrepâncias, de várias ordens, que serão transformadas em problemas, ou seja, serão problematizadas (BERBEL, 1998).

Identificados os diversos aspectos do foco da realidade, um será eleito e, após será redigido o problema como síntese dessa etapa. A primeira etapa é muito importante, pois o problema eleito se torna a referência para todas as outras etapas que se seguirão. Além disso, o fato do problema ser eleito pelos alunos ou participantes, funciona como uma forma de envolvimento e compromisso deles com o estudo, com vistas à resposta ou solução para o problema.

A segunda etapa, dos **Pontos-Chave**, é pautada por princípios reflexivos acerca da complexidade e multideterminação de que os problemas sociais são portadores. Esse exercício de reflexão tem o objetivo de verificar as determinantes da existência do problema em estudo em sua totalidade.

O resultado dessa reflexão se dá com a elaboração dos pontos essenciais do problema que deverão ser estudados para serem compreendidos mais

profundamente e encontrar formas de interferir na realidade para alterá-la em alguns pontos ou desencadear passos nessa direção (BERBEL, 1998).

A terceira etapa, a da **Teorização**, caracteriza-se por um estudo aprofundado sobre o conhecimento produzido historicamente acerca do problema, já delineada em cada ponto-chave. Nesse momento, buscam-se informações e se coletam dados de diversas formas e de acordo com a especificidade do conhecimento a ser adquirido.

Esta etapa se desenvolve em forma de pesquisa, podendo se utilizar de diversos métodos como a pesquisa em campo, seguida de técnicas como entrevistas, questionários, observação direta, entre outras e nas mais variadas fontes, como bibliografias relacionadas ao foco, leis, especialistas etc.

Após, “as informações obtidas são tratadas, analisadas e avaliadas quanto a suas contribuições para resolver o problema. Tudo isto é registrado, possibilitando algumas conclusões, que permitirão o desenvolvimento da etapa seguinte” (BERBEL, 1998, p. 142).

A quarta etapa, das **Hipóteses de Solução**, refere-se à elaboração de “possíveis soluções” pautadas pela análise minuciosa do problema, efetuada nas etapas anteriores. Nesta metodologia, as hipóteses são construídas após o estudo, como fruto da compreensão profunda que se obteve do problema investigado de todos os ângulos possíveis (BERBEL, 1998).

É o momento do exercício intelectual criativo. Não há limites de hipóteses de solução a serem formuladas, desde que com coerência, pois a criatividade deve basear-se no caminho percorrido nas etapas anteriores, ou seja, após identificado o problema concreto, elaboramos os pontos-chave a partir de um ato reflexivo, e feitas teorizações a partir do saber historicamente sistematizado e do próprio conhecimento construído durante o percurso.

A quinta e última etapa, da **Aplicação à Realidade**, “ultrapassa o exercício intelectual, pois as decisões tomadas deverão ser executadas ou encaminhadas” (BERBEL, 1998). Assim, há um retorno do estudo à realidade investigada, na qual se intervém de forma concreta, utilizando-se uma ou mais hipóteses de solução delineadas. Com isso, coloca-se em prática uma ação transformadora da realidade e contribui-se, em algum grau, para a superação do problema identificado anteriormente.

Além dos métodos e técnicas que usamos para a realização desta pesquisa, orientados pela Metodologia da Problematização, utilizamos, como fonte de conhecimento a pesquisa bibliográfica de publicações como artigos, teses, dissertações, legislações, documentos afetos aos nossos subtemas, livros e anais de eventos, disponíveis em meios físicos, magnéticos e digitais.

No capítulo da descrição e análise do experimento de utilização da MP, que fizemos com um grupo de estagiárias de um curso de Serviço Social, tivemos por inspiração e referência autores que trabalharam a respeito do ensino e da pesquisa no estágio. Utilizamos diversos recursos técnicos e pedagógicos que serviram de suporte para nossas principais fontes de coleta de informações, a saber, os dois trabalhos construídos pelas estagiárias, pautados pela MP e pelas entrevistas semiestruturadas que realizamos com todas as estagiárias participantes do processo de ensino/aprendizagem e com a supervisora acadêmica.

Para chegarmos a essas duas fontes de coleta de informações, que foram fruto de um trabalho pedagógico, ou seja, um processo de ensino/aprendizagem conduzido por ações e reflexões individuais e em grupo, nossos registros e análises tiveram como foco a progressão, pelas estagiárias, das etapas da MP. Com esse intuito, empreendemos esforços para uma atuação didática libertadora, tanto nos procedimentos metodológicos como em seu sistema de avaliação. O objetivo era que as estagiárias tivessem uma formação de qualidade e apresentassem um bom resultado final - a intervenção social como realização concreta da aplicação à realidade -, quinta etapa da MP.

Nas duas primeiras etapas da MP, as estagiárias realizaram diversas atividades como: leituras e produções textuais, exercícios de simulação da realidade profissional com sugestões hipotéticas de casos e análise de um vídeo, apresentações individuais e em grupo e diálogos. Tais atividades estavam sempre sob nossa supervisão. Para as quais contribuíamos provocando com perguntas e esclarecendo as dúvidas, quando necessário. A partir da terceira etapa, em vista do reduzido tempo desta pesquisa e da carga de oito horas semanais das estagiárias, não houve mais exercícios. Permaneceram as leituras e produções textuais referentes a cada etapa e diálogos para avaliação dos trabalhos de cada grupo.

O desenvolvimento do experimento teve início com nosso planejamento e culminou na organização de um plano de trabalho para ser desenvolvido com as estagiárias. No entanto, modificamos esse plano de acordo

com nossas reflexões sobre a realidade do processo de ensino/aprendizagem, baseado na proposta de sistematização de “Cinco Tempos” de Oscar Jara Holliday (2006), constituída de: A) ponto de partida; B) perguntas iniciais; C) recuperação do processo vivido; D) reflexão de fundo; e, E) pontos de chegada. O instrumento de descrição das atividades realizadas foi o “Formulário de Registo nº 3” (HOLLIDAY, 2006, p. 110).

Como subsídio para o processo de investigação e análises finais desta pesquisa, servimo-nos da obra de Minayo (2004), principalmente de sua proposta da hermenêutica-dialética para (buscar) interpretar “o texto, a fala, o depoimento como resultado de um processo social (trabalho e dominação) e processo de conhecimento (expresso em linguagem), ambos frutos de múltiplas determinações mas com significado específico” (MINAYO, 2004, p. 227), o mais próximo possível da realidade.

1.6 OBJETIVOS

Para a realização da investigação, pretendemos buscar alcançar os seguintes objetivos:

1.6.1 Objetivo Geral

- Analisar possíveis contribuições da Metodologia da Problematização como facilitadora no processo de formação do assistente social numa perspectiva problematizadora.

1.6.2 Objetivos Específicos

- Aprender, a partir da literatura especializada, o atual contexto em que se insere a formação no Serviço Social, com enfoque no estágio supervisionado.

- Caracterizar, a partir da literatura e de aplicações já realizadas, a Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez.
- Realizar e analisar a aplicação da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez junto a um grupo de estagiários de Serviço Social de uma IES de Londrina.
- Estabelecer convergências entre a Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez e a formação do assistente social.

1.7 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Este trabalho está organizado em seis capítulos. No Capítulo 1, definições introdutórias da pesquisa sobre a formação do assistente social, registramos o tema, a justificativa, a opção metodológica, os objetivos e a organização da dissertação. No Capítulo 2, elementos essenciais da problematização da formação do assistente social, iniciamos as duas primeiras etapas da MP. Na etapa da observação da realidade, obtivemos informações das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Serviço Social, em um Projeto Político Pedagógico de um curso de Serviço Social, nos planos das disciplinas de um curso de Serviço Social, e em uma experiência de um docente de Serviço Social que utilizou a MP na disciplina que ministrava. A partir da reflexão desse recorte da realidade, formulamos nosso problema de pesquisa. Em seguida, analisamos possíveis fatores associados e determinantes maiores de nosso problema e elegemos os pontos-chave para a teorização.

No Capítulo 3, a Formação do assistente social, iniciando o desenvolvimento da terceira etapa da MP, descrevemos o estudo de um dos pontos-chave definidos. Discorremos sobre os desafios do Serviço Social no atual contexto socioeconômico e ético-político da atualidade, sobre sua institucionalização e sobre a formação, o ensino e o estágio supervisionado no Serviço Social, procurando obter referências sobre estes temas, a fim de subsidiar nossa reflexão em torno dos objetivos deste trabalho.

No Capítulo 4, a Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez, pertencente também à terceira etapa da MP e o estudo de um dos pontos-chave definidos, buscamos apreender com maior propriedade as características da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez e algumas experiências com sua utilização. No Capítulo 5, o Experimento, definido como um dos pontos-chave, mediante a Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez na formação do assistente social, ainda dentro da terceira etapa da MP, descrevemos um experimento que realizamos com essa metodologia junto a um grupo de estagiárias de um curso de Serviço Social.

No Capítulo 6, elementos conclusivos da dissertação, o primeiro item é o elemento final da terceira etapa da MP, em que procuramos responder ao problema desta pesquisa e alcançar seus objetivos a partir da análise dos conteúdos estudados, da produção dos trabalhos das estagiárias e das entrevistas que fizemos junto com elas. Já os seguintes, respectivamente, representam a quarta etapa da MP, apresentando nossas hipóteses de solução do problema de pesquisa. Em seguida, na quinta etapa da MP, descrevemos as ações concretas que havíamos determinado realizar. E, por fim, uma última reflexão acerca de todo o trabalho, as referências utilizadas e os apêndices.

CAPÍTULO 2

ELEMENTOS ESSENCIAIS DA PROBLEMATIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL

Neste capítulo contemplamos as duas primeiras etapas da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez: “Observação da Realidade e definição do problema de estudo” e “Definição dos Pontos-chave”. Estes momentos são fundamentais para todo o restante do trabalho, a partir do foco escolhido - a formação do assistente social -, problematizamos um recorte da realidade para elegermos o problema de nossa pesquisa e definimos, baseado nele, os pontos a serem pesquisados com maior profundidade, a fim de justificar uma resposta ao problema eleito.

2.1 OBSERVAÇÃO DA REALIDADE E DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE ESTUDO

Conforme abordamos anteriormente, a “Observação da realidade e definição do problema” caracterizam-se como a primeira etapa da opção metodológica desta pesquisa. Nesse momento, procuramos olhar para a realidade, registrando nossas observações e examinando-as, com vistas a obter uma melhor compreensão de nosso foco e conseguir identificar um problema que necessita ser mais bem estudado para sua resolução.

As reflexões iniciais acerca de nosso foco da realidade levaram-nos a selecionar e sistematizar alguns aspectos que poderiam contribuir para a elucidação do problema da pesquisa. Outro pesquisador talvez definisse parcelas diferentes da realidade por nós escolhida, o que pensamos ser natural porque isso faz parte da singularidade de cada um.

Observamos nesta primeira etapa as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Serviço Social, um Projeto Político Pedagógico de um Curso de Serviço Social, os planos das disciplinas de um curso de Serviço Social e a experiência de um docente de Serviço Social que utilizou a MP na disciplina em que ministrava.

Acreditamos que apreender este conjunto de informações da realidade, de forma sistematizada e com a possibilidade de maior reflexão, nos ajudaria a identificar um problema real de acordo com nossas motivações iniciais.

2.1.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Serviço Social

O Conselho Nacional de Educação do Brasil estabeleceu as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Serviço Social vigentes em nosso país, por meio da Resolução nº 15, de 13 de março de 2002. Tais diretrizes devem ser utilizadas para orientar a formulação do projeto pedagógico dos cursos de Serviço Social. A carga horária obedecerá à resolução própria.

De acordo com o Art. 2º dessa Resolução, os itens necessários que devem constar em um projeto pedagógico de formação profissional a ser oferecido pelo curso de Serviço Social são: a) o perfil dos formandos; b) as competências e habilidades gerais e específicas a serem desenvolvidas; c) a organização do curso; d) os conteúdos curriculares; e) o formato do estágio supervisionado e do trabalho de conclusão do curso; e, f) as atividades complementares previstas.

O item “perfil dos formandos” traz o seguinte texto:

Profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas de intervenção para seu enfrentamento, com capacidade de promover o exercício pleno da cidadania e a inserção criativa e propositiva dos usuários do Serviço Social no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho.

Para o item “Competência e Habilidades”, dividido em duas partes (gerais e específicas), a resolução delimita um conjunto de condições teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas, capazes de cumprir as atribuições da lei 8662/93, que regulamenta a profissão de assistente social, possibilitando-lhe, a:

- compreensão do significado social da profissão e de seu desenvolvimento sócio-histórico, nos cenários internacional e nacional, desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade;
- identificação das demandas presentes na sociedade, visando a formular respostas profissionais para o enfrentamento da questão social;
 - utilização dos recursos da informática.

No item “Organização do Curso”, está regulado que os cursos de Serviço Social devem oferecer: a integração entre ensino e outros componentes curriculares; um rigoroso trato científico da realidade social e da profissão; o princípio das dimensões investigativa e interpretativa e a relação entre teoria e prática; a formação para a interdisciplinaridade; o pluralismo teórico-metodológico; o respeito à ética profissional; e a indissociabilidade entre a supervisão acadêmica e a profissional na atividade de estágio.

Já o item “Conteúdos Curriculares” estabelece a necessidade de superação da fragmentação no processo de ensino/aprendizagem, estabelecendo um conjunto de atividades que podem ser definidas pelos colegiados em disciplinas, seminários temáticos, oficinas/laboratórios, entre outros, devendo responder aos conhecimentos conformados nos seguintes núcleos da formação profissional, quais sejam:

- núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social, que compreende um conjunto de fundamentos teórico-metodológicos e ético-políticos para conhecer o ser social;
- núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira, que remete à compreensão das características históricas particulares que presidem a sua formação e desenvolvimento urbano e rural, em suas diversidades regionais e locais;
- núcleo de fundamentos do trabalho profissional, que compreende os elementos constitutivos do Serviço Social como uma especialização do trabalho: sua trajetória histórica, teórica, metodológica e técnica, os componentes éticos que envolvem o exercício profissional, a pesquisa, o planejamento e a administração em Serviço Social e o estágio supervisionado.

Acerca dos itens “Estágio Supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)”, fica estabelecido que eles “devem ser desenvolvidos durante o processo de formação a partir do desdobramento dos componentes curriculares, concomitante ao período letivo escolar”. O estágio, realizado mediante planejamento e supervisão sistemática realizada em conjunto com os profissionais docentes e de campo, deve inserir o aluno no espaço socioinstitucional, “objetivando capacitá-lo para o exercício profissional”.

Por fim, o item “Atividades Complementares” traz o ensejo de possibilitar aos alunos, componentes que venham a colaborar com o processo de formação, tais como: monitoria, visitas monitoradas, iniciação científica, projeto de

extensão, participação em seminários, publicação de produção científica, entre outras.

Ao observarmos as Diretrizes Curriculares, percebemos que nelas se deixa claro o perfil dos formandos, permitindo-nos afirmar que se trata de capacitar o estudante para que se torne um profissional que deverá atuar de maneira investigativa e interventiva nas expressões da questão social.

Em relação às suas “competências e habilidades” para tal atuação, parece-nos, ainda que aparentemente, haver preocupação em capacitar profissionais para uma atuação crítica e criativa, em razão da sua necessidade de compreender a conjuntura brasileira e a formular intervenções nessa realidade.

Também a organização do currículo, e dos conteúdos e a incorporação de estágios e TCCs indicam um processo de formação preocupado em oferecer um ensino com qualidades transformadora, problematizadora, horizontal, crítica e reflexiva. No entanto, seguindo Yamamoto, preocupa-nos a questão do distanciamento entre a teoria e a prática.

Indagamo-nos então, a partir de nosso foco de estudo, quais seriam os fatores que contribuem para uma formação, de acordo com essas diretrizes previstas. Haveria outra forma de aprimorar essas diretrizes para melhorar os processos de formação? Ou, seriam necessárias outras regulamentações mais específicas?

Em nosso país que prescreve tantos direitos, mas poucos são garantidos, a simples regulamentação da formação do assistente social é garantia de uma boa formação? Quanto às instituições e aos docentes, que fatores que colaborariam para uma melhor formação? Enfim, de certa forma, inquietava-nos mais com a concretização das diretrizes, aqui apresentadas, do que com o seu conteúdo.

Considerado as Diretrizes Gerais para a formação do assistente social, delimitamos nossa próxima parcela da realidade observada com o objetivo de particularizar melhor essa formação, em consonância com nosso foco e com a atual etapa metodológica de nossa pesquisa. É o que veremos a seguir.

2.1.2 Projeto Político Pedagógico de um curso de Serviço Social

O curso de Serviço Social ora apresentado, não será identificado por questões éticas. O curso tem reconhecimento federal, que garante ao concluinte o grau de assistente social. Atualmente, o curso é oferecido nos períodos matutino e noturno e seu Projeto Político-Pedagógico está ratificado por Resolução própria de sua instituição.

De acordo com esta Resolução, o curso tem as seguintes diretrizes:

Art. 2º O curso de Serviço Social tem como objetivo a formação de um profissional que aprenda cientificamente o processo histórico como totalidade, o significado social da profissão, desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade e nas demandas consolidadas e emergentes postas ao Serviço Social, visando à formação de respostas profissionais adequadas às tensões que caracterizam o contexto atual da profissão.

Art. 3º O curso de Serviço Social investiga sobre a formação histórica e os processos sociais contemporâneos que contornam a sociedade brasileira, no sentido de apreender as particularidades de constituição e desenvolvimento do capitalismo e do Serviço Social.

Art. 4º O curso de Serviço Social tem como princípios educativos básicos a abordagem dos conteúdos teóricos a partir das exigências do cotidiano profissional e o domínio de métodos de investigação e intervenção que possibilitem a construção do conhecimento na área de Serviço Social.

Art. 5º Os objetivos do curso e o perfil do concluinte constam dos anexos I e II, respectivamente, da presente Resolução.

Segundo o Art. 5º, o anexo I, que trata dos objetivos do curso, traz a seguinte redação:

Objetivos Gerais: Formar assistentes sociais capazes de intervir e construir conhecimentos em uma perspectiva crítico-científico, considerando as demandas decorrentes da dinâmica da sociedade, do Estado e do próprio Serviço Social.

Quanto aos objetivos específicos, estão distribuídos de acordo com cada série, divididas em quatro anos letivos, e suas especificações são:

Objetivos Específicos

1ª Série - Levar o aluno a:

- a) conhecer os determinantes das desigualdades sociais como expressões da questão social;
- b) analisar o surgimento e a consolidação da profissão;
- c) adquirir habilidades necessárias à elaboração de trabalhos científicos e à vivência acadêmica.

2ª Série - Levar o aluno a:

- a) conhecer as formas de intervenção do Estado na questão social;
- b) conhecer as propostas de intervenção profissional;
- c) assumir postura ética com relação à ação profissional;
- d) desenvolver habilidades básicas para a intervenção profissional.

3ª Série - Levar o aluno a:

- a) conhecer os instrumentos da administração e do planejamento social;
- b) instrumentalizar o aluno para intervir nas várias áreas da política social;
- c) dar suporte ao aluno para o processo de intervenção supervisionada.

4ª Série - Levar o aluno a:

- a) aprofundar as principais questões abordadas durante o curso através da reflexão dirigida e da elaboração de trabalho científico.

Dando sequência à explicitação do Art. 5º, o anexo II, que trata do perfil do bacharel em Serviço Social, traz as seguintes características:

Profissional que atua na malha dos serviços sociais, formulando e implementando propostas para sua expansão e desenvolvimento, por meio de políticas sociais públicas, empresariais, de organizações da sociedade civil e movimentos sociais.

Profissional dotado de formação intelectual e cultural generalista crítica, competente em sua área de desempenho, com capacidade de inserção criativa e propositiva, no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho.

Profissional comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social.

Profissional capacitado para ser gestor, de forma e saber planejar, gerir e administrar serviços sociais.

Profissional habilitado para intervir através do uso adequado de estratégias, instrumentos e técnicas na relação direta com a população usuária de serviços sociais.

Em seu Capítulo II, do Sistema Acadêmico, o curso se estrutura em regime seriado anual, com as atividades acadêmicas distribuídas em disciplinas anuais ou semestrais de natureza obrigatória e/ou complementar. O currículo traz em seu bojo: disciplinas obrigatórias; atividade acadêmica especial de natureza

obrigatória; e atividades acadêmicas complementares nos campos de ensino, pesquisa e/ou extensão.

Já o Capítulo III, da Resolução em análise, trata da organização curricular, prevendo a realização do curso com duração mínima de quatro anos e máxima de oito anos. Deve o estudante, *“cumprir um total de 3.428 (três mil, quatrocentas e vinte e oito) horas relativas ao currículo pleno proposto, incluindo as destinadas ao cumprimento de Atividades Acadêmicas Complementares.”*

A Matriz Curricular do curso está assim configurada:

1ª Série: Formação Política e Social do Brasil, Ciência Política, Economia Política, Filosofia, Sociologia, Fundamentos do Serviço Social I e Oficina de Serviço Social I.

2ª Série: Psicologia Social B, Antropologia, Ética Profissional, Política Social A, Pesquisa em Serviço Social, Fundamentos do Serviço Social II e Oficina de Serviço Social II.

3ª Série: Planejamento Social A, Políticas Setoriais A, Prática Profissional I, Gestão em Serviço Social I, A Política de Seguridade Social, Direito A, Oficina de Serviço Social III e Estágio Supervisionado.

4ª Série: Movimentos Sociais e Direitos Sociais, Prática Profissional II, Perspectivas Profissionais na Atualidade, Trabalho e Sociedade, Comunicação Social, O Ensino da Supervisão no Serviço Social, Gestão em Serviço Social II, Elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), Oficina de Serviço Social IV e Estágio Supervisionado II.

Em relação à Avaliação e promoção do aluno à série subsequente, é o Colegiado do curso quem aprova as técnicas e instrumentos para medir o aproveitamento acadêmico dos alunos. As notas atribuídas pelos professores são em escala de zero a dez. Ao final do ano letivo, o estudante é aprovado quando

obtém média igual ou superior a seis e frequência superior a setenta e cinco por cento em cada disciplina e/ou atividade acadêmica. Existe ainda a possibilidade de realizar exame final e cursar a série subsequente levando até duas disciplinas como dependência.

Nesse Projeto Político-Pedagógico de um curso de Serviço Social, ora descrito sinteticamente, observamos a preocupação em formar assistentes sociais com atribuições e capacidade de atuar de forma crítico-científica na investigação e intervenção da/na realidade, em questões afetas ao Serviço Social.

Contudo, o documento não nos permitiu visualizar de forma objetiva a metodologia que conduzirá esse processo, o que nos colocou a necessidade de investigar outras fontes que permitam este desvelamento.

Portanto, com vistas a conhecer um pouco mais sobre esse curso de Serviço Social, no que tange à metodologia de formação utilizada solicitamos o acesso aos planos de disciplina do curso. É sobre isso que trataremos a seguir.

2.1.3 O conteúdo e a metodologia nos planos das disciplinas de um curso de Serviço Social

Neste item apresentamos a análise do “Conteúdo” e da “Metodologia de ensino” indicada nos planos das disciplinas do curso de Serviço Social mencionados anteriormente, procurando verificar se consta a Metodologia da Problemática com o Arco de Maguerez.

Solicitamos ao Departamento ligado diretamente ao curso de Serviço Social em questão os planos das disciplinas. Foi-nos fornecido um rol de 21 planos de disciplinas regulares constante do currículo do curso.

Procedendo à análise dos planos em relação ao “Conteúdo”, procuramos saber se alguma disciplina apresentava a proposta da MP, seja como um “instrumental” de intervenção na realidade ou seja como instrumental para outra utilidade.

Em nenhum dos planos encontramos, no item dos conteúdos, a menção à MP. No entanto, reconhecemos que muitas das disciplinas, pelo conteúdo que propõem, apresentam-se com condições de serem desenvolvidas em parte, pelo menos, por meio da MP, como, por exemplo:

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DE UM PLANO DE DISCIPLINA

Unidade I - A prática profissional/análise institucional

1. Os desafios da prática profissional frente ao projeto ético-político.
2. Os novos espaços ocupacionais.

Unidade II - Processo de Trabalho

- 1 Atribuições e funções do Assistente Social
- 2 Estratégias de intervenção profissional
- 3 Dimensões do trabalho do Assistente Social
- 4 Instrumental técnico
- 4.1 Aplicação e avaliação

Unidade III – A contribuição do Serviço Social

- 1 Para os usuários de políticas e programas sociais
 - 2 Para as instituições e organizações da sociedade civil
 - 3 Para a intersectorialidade
 - 4 Para a sociedade civil
- (Disciplina X)

De acordo com as informações indicadas nos planos, como mostra o exemplo citado, não há qualquer menção sobre a MP, tanto no rol dos conteúdos listados, quanto nas referências bibliográficas das disciplinas. Assim, é possível supor com certa propriedade o não emprego da MP nas disciplinas.

Antes de registrarmos as técnicas que constam no tópico da metodologia de ensino das disciplinas, consideramos importante destacar que nem todas se apresentam com a mesma nomenclatura, conforme mostramos no Quadro 1².

Quadro 1 – Nomenclatura dos procedimentos metodológicos observados nos planos das disciplinas

NOMENCLATURA	INCIDÊNCIA
Metodologia	14
Metodologia - Procedimentos didáticos	3
Procedimentos Metodológicos	1
Desenvolvimento da Disciplina	1
Metodologia da aula	1

Verificamos que metodologia é a nomenclatura predominante, e empregada em 14 disciplinas, seguida das expressões - procedimentos didáticos, em 3 disciplinas, e procedimentos metodológicos, desenvolvimento da disciplina e

² Em um dos planos de disciplina não consta o item metodologia, por isso, o total de 20 planos de ensino.

metodologia da aula em apenas 1 disciplina cada. Aparentemente, a distinção está apenas na nomenclatura, contudo, indagamo-nos: Será que todos os professores têm um mesmo entendimento acerca do significado da metodologia no desenvolvimento da disciplina?

Em relação às técnicas e procedimentos anunciados no item metodologia, encontramos várias modalidades que listamos por grupos de disciplinas: essencialmente teóricas e teórico/práticas, no Quadro 2.

Quadro 2 – Técnicas e procedimentos anunciados no item metodologia dos planos das disciplinas

DISCIPLINAS TEÓRICAS		N = 13	DISCIPLINAS TEÓRICO/PRÁTICAS		N = 7
TÉCNICAS	E	INCIDÊNCIA	TÉCNICAS	E	INCIDÊNCIA
PROCEDIMENTOS			PROCEDIMENTOS		
Leitura de textos		13	Leitura de textos		7
Debate/discussão em grupo		10	Debate/discussão em grupo		3
Aula expositiva/dialogada		8	Aula expositiva/dialogada		3
Seminário		7	Visitas institucionais		3
Aula expositiva		5	Supervisão em campo		2
Estudo dirigido		5	Supervisão em grupo		2
Atividade em grupo		5	Seminário		2
Discussão sobre filmes		3	Estágio		2
Pesquisa bibliográfica		3	Relatos		2
Atividade individual		2	Estudo de caso		2
Grupos de estudo		1	Exercícios individuais		2
Exercícios individuais		1	Orientação individual		1
			Observação da realidade		1
			Dramatização		1
			Leitura dirigida		1

No item metodologia dos planos de disciplina, pudemos verificar que em nenhuma das disciplinas consta a MP em seus procedimentos metodológicos, tanto nas teóricas quanto nas teóricas/práticas. Assim, é possível supor, com esse respaldo, a não utilização desta metodologia no curso.

Destacamos que algumas das disciplinas trazem de forma dissertativa sua metodologia, duas das quais se destacaram das demais, por trazerem uma maior quantidade de informações na descrição de sua metodologia e por anunciarem sequências metodológicas que apresentam proximidade com a MP,

utilizando o termo problematização, além de procedimentos que são utilizados na MP, conforme pode ser verificado no texto a seguir.

A Unidade I se realizará através de discussões teóricas em sala de aula, contando com leituras orientadas.

A Unidade II contará com atividades de campo e ou sala (observação sistemática junto à prática dos Assistentes Sociais nas instituições) alternadas com a devida problematização, debate, fundamentação, registro e síntese em sala, buscando articular os elementos observados e o conteúdo bibliográfico definido.

A Unidade III se realizará através da observação, registro, sistematização e análise desenvolvida pelos estudantes junto às reuniões dos vários Conselhos Municipais existentes, articulada com as referências bibliográficas indicadas para o debate e síntese. (Disciplina Y)

Mesmo com esse anúncio metodológico, ainda nos faltam maiores informações para compreendermos como de fato se emprega essa metodologia e qual é sua relação, se é que há, com a MP.

Diante dessa observação, surgiram-nos algumas questões: Será que os professores conhecem a MP? Ou, será que a conhecem, mas optaram por não a utilizá-las? Se fizeram essa opção, qual o motivo? Será que mesmo sem estar listada nos planos das disciplinas, a MP é ensinada e/ou utilizada no curso? Qual a experiência de utilização da MP no Serviço Social? Será que os alunos tiveram a oportunidade de conhecer a MP?

2.1.4 Relato de uma experiência de utilização da MP em um Curso de Serviço Social

A partir de diálogos informais com colegas assistentes sociais, viemos a saber que um professor do curso de Serviço Social em foco haveria utilizado a MP na disciplina que ministrava. Procuramos estabelecer contato com o referido docente, pois esse fato seria de suma importância para a pesquisa, para o esclarecimento de nosso problema.

Ao contatá-lo, constatamos que, a informação procedia. E isso nos moveu a perguntar ao Professor 1 se ele poderia contribuir para a nossa pesquisa, respondendo a algumas questões. Tendo ele concordado em colaborar conosco, encaminhamos-lhe um Questionário (Apêndice C) e ele nos respondeu prontamente.

O Professor 1 relatou-nos que conheceu a MP quando cursava sua pós-graduação *stricto sensu* na área da educação, em uma universidade localizada no estado de São Paulo, por meio de uma disciplina especial ministrada pela Prof^a Neusi Berbel. Disse que devido a sua consonância com o pensamento freiriano e com a educação, e a cultura popular, e por sua atuação em uma organização não governamental, identificou-se prontamente com a MP.

Afirmou ter utilizado a MP em uma disciplina de caráter teórico-prática que ministrou em um curso de Serviço Social. Disse que os(as) alunos(as), sujeitos envolvidos diretamente, foram provocados a problematizar a realidade em seus locais de estágio, com foco na temática da disciplina, que eram os instrumentais técnicos do assistente social.

Como os assistentes sociais, supervisores de campo dos estágios, também estariam envolvidos de forma indireta, foi realizada uma reunião de esclarecimento eles, acerca da MP e dos objetivos da disciplina. Não obstante, muitos profissionais, mesmo com esses esclarecimentos, dirigiram-se ao Professor e ao departamento de estágio do curso reclamando das problematizações realizadas pelos alunos.

O trabalho realizado na disciplina foi todo desenvolvido de forma coletiva e teve vários momentos. No primeiro, os alunos foram provocados a observar a parcela da realidade relacionada à utilização do instrumental técnico por parte dos profissionais de campo.

No segundo momento, sistematizaram e socializaram, em sala, questões problematizadoras levantadas junto aos supervisores de campo. Após, no terceiro momento, buscaram referenciais teóricos relacionados às problematizações levantadas, tendo o docente, como orientador, afirmado “As referências estudadas eram socializadas em sala de aula e nas supervisões de campo, pelos grupos”.

De acordo com o Professor 1, o quarto momento foi empregado para elaboração de “uma proposta de intervenção a partir das discussões realizadas e das sínteses elaboradas coletivamente”, estando ele sempre disponível para os grupos que quisessem uma orientação.

No quinto e último momento, aconteceu a intervenção concreta nos locais de estágio dos alunos, resultado de todo o processo citado anteriormente.

O Professor 1 relata que “o maior limite encontrado foi a dificuldade de compreensão por parte de alguns supervisores de campo e também de

supervisores pedagógicos”, em razão de algumas resistências destes profissionais ao objetivo da disciplina e aos resultados da metodologia aplicada.

Acreditamos ter havido dificuldade porque a MP tinha, entre suas características, a problematização da realidade e a busca de sua transformação em algum grau, pautada por referenciais teóricos e reflexões dos sujeitos. Esse fato pode levar alguns profissionais a certo constrangimento, ao verem suas práticas serem questionadas.

Respondendo a nossa terceira questão, o Professor 1 avalia de forma positiva a utilização da MP, como podemos verificar a seguir.

A experiência foi muito positiva, pois nos desafiamos (eu e as/os alunas/os) na utilização de uma metodologia até então desconhecida no Curso. As aulas foram muito participativas contando com a atuação reflexiva e prática das/os alunas/os. Este fato possibilitou uma coerência à disciplina que tinha natureza e proposta de ação operativa, antes trabalhada de forma eminentemente teórica pelos professores do Curso.

Outro destaque abordado pelo Professor 1, é o fato de utilização da MP trazer à tona reflexões acerca da relação entre teoria e prática referente à temática trabalhada na disciplina. Ou seja, comprovou-se que muito referencial teórico estava desatualizado em relação à realidade, e, portanto, não dava suporte à atuação profissional cotidiana.

Em sua resposta à questão quatro, o Professor 1 afirma que não conhece outras experiências similares de utilização da MP. Sua opinião é de que há uma resistência por parte dos docentes do curso de Serviço Social, proveniente do desconhecimento da necessidade de profissionalização docente.

Por fim, para nossa quinta e última questão, o Professor 1 respondeu que a MP pode contribuir “em todas as áreas, disciplinas, práticas, e fundamentalmente, para a supervisão pedagógica dos estágios e para a orientação dos TCCs”. Encerra suas respostas dizendo sobre a necessidade da profissionalização docente, principalmente dos advindos de cursos de bacharelado e, de que os professores se utilizem de uma pedagogia problematizadora.

Ao sistematizarmos as respostas do Professor 1, verificamos que ele defende a MP, mas, verificamos, também, haver manifestações contrárias de outros docentes e assistentes sociais supervisores de campo dos alunos.

Essas considerações do Professor 1 sobre sua experiência fez-nos refletir e perguntar-nos quais seriam as circunstâncias que levam os outros profissionais a manifestarem uma resistência ou indiferença em relação a essa metodologia, em contrariamente à enorme afinidade do Professor 1 com a MP?

Quais seriam as causas dessas divergências de pareceres? São opiniões fundamentadas teoricamente? Ou, são opções pessoais, políticas e/ou ideológicas? E os alunos que vivenciaram esse processo, qual seria a opinião deles, positiva ou negativa? E nós, será que, se utilizarmos a MP teremos maior ou menor afinidade com esta metodologia?

Será que, realmente, como afirmou o Professor 1, a MP, pode ser utilizada em todas as áreas de formação do assistente social? Ou há melhor aplicabilidade em uma ou outra área do curso?

2.1.5 Definição do Problema

Até o momento, tendo observado alguns pontos da realidade por nós eleita, verificamos o que dizem as diretrizes gerais para os cursos de Serviço Social, bem como problematizá-la. E pudemos verificar que a mesma estabelece o perfil dos formandos como profissionais capazes de analisar e intervir de forma crítico-científica nas expressões da questão social. No entanto, nossa maior preocupação é: de que forma estas diretrizes se aplicam na realidade dos alunos de Serviço Social?

Também, observamos e refletimos acerca do Projeto Político-Pedagógico de um Curso de Serviço Social, identificando no mesmo a sua relação com as Diretrizes Gerais, levando-nos, contudo, a querer visualizar nos Planos de Disciplinas deste curso, como isto se configurava. Foi o que fizemos.

Ao analisar os conteúdos e metodologias constantes nos planos de disciplinas desse curso, fizemos algumas indagações, citadas no item referente àquela análise. De forma sintética, podemos dizer que é praticamente inexistente a utilização da MP. Por outro lado, não sabemos dizer se os docentes conhecem a MP e, por consequência, se optaram ou não por utilizá-la em suas disciplinas como conteúdo e/ou metodologia de ensino.

Por último, tivemos a oportunidade de aplicar um questionário a um professor de um curso de Serviço Social que empregou experimentalmente a MP.

Na ocasião, surgiram-nos outras questões em decorrência de suas respostas, que foram por nós redigidas naquele momento.

Não obstante, o que mais nos marcou nesta análise foi, por um lado a total adesão do professor em utilizar a MP no Serviço Social e, por outro, seu relato de que docentes de Serviço Social e os assistentes sociais envolvidos na experiência que realizou, demonstraram certa resistência à MP.

Bem, considerando nosso foco e todas estas reflexões trabalhadas até aqui, levantamos a hipótese de que a relação entre a Metodologia da Problematização e a formação do assistente social pode ter diversos desdobramentos positivos ou de obstáculos para a sua utilização.

Este fato, impossível de se afirmar em profundidade devido às poucas conclusões que podemos elaborar com as reflexões até o momento, gera em nós a necessidade de continuidade do estudo. Diante da quase inexistência de utilização da MP na formação do assistente social no curso focalizado, definimos nosso problema com a seguinte questão:

Quais são as possíveis contribuições da Metodologia da Problematização para a formação do assistente social?

2.2 PONTOS-CHAVE

Nesta segunda etapa da MP, conforme apresentado no item opção metodológica, refletimos sobre o problema da pesquisa, buscando identificar possíveis fatores a ele associados e suas possíveis determinantes maiores. A partir desta reflexão, elegemos como critérios os pontos-chave que pretendemos estudar mais a fundo para perseguir a solução do problema.

2.2.1 Possíveis Fatores e Determinantes Maiores Associados ao Problema

O primeiro fator que possivelmente esteja associado ao nosso problema é a questão do ensino tradicional que, além de outras características bastante criticadas, trata os alunos como simples receptores de conteúdos, levando-os a se preocupar apenas em “tirar nota” para passar de ano, em detrimento de um

ensino que lhes propicie uma formação capaz de torná-los profissionais preparados para atuar de forma crítica, criativa e reflexiva diante de uma realidade complexa e desafiadora, onde não há “receitas” nem “fórmulas” prontas.

Isso significa que um dos fatores associados ao surgimento de nosso problema está relacionado à falta de uma formação problematizadora dos docentes, que os capacite a ensinar seus alunos, não só apreenderem saberes escolares, mas adquirirem maior capacidade crítica e reflexiva em relação ao trabalho do assistente social, inclusive em sua dimensão educativa.

Outro possível fator associado ao nosso problema é que há pouca ou quase nenhuma formação sobre metodologias de trabalho no Serviço Social. Referimo-nos à metodologia direcionada ao “*practicum*” (“um aprender fazendo”) - (SCHÖN, 1997, p.89) da profissão, imbuído de “caminhos” e técnicas operacionais necessárias ao saber fazer do trabalho do assistente social. É verdade que as diretrizes gerais e praticamente todos os cursos tentam orientar o aluno para a aplicação do método dialético, mas é verdade, também, que esse método pode e deve agregar metodologias e técnicas mais concretas.

Nosso problema tem ainda outro possível fator associado. Como muitos professores do curso de Serviço Social lecionam seguindo o sistema tradicional, deveriam preocupar-se com seu preparo pedagógico e didático para se tornarem docentes profissionais que a graduação em Serviço Social não contempla a licenciatura e poucos assistentes sociais/professores passam por uma formação específica para a docência.

Entretanto, a formação e atuação do docente não é conflituosa só no Serviço Social, já que ela é oriunda de uma determinante maior, relacionada a praticamente todo o ensino superior, principalmente nos cursos de bacharelado, como podemos verificar em Vasconcellos (2007, p.1), que inicia sua reflexão relatando:

A formação do docente para o ensino superior apresenta ainda inúmeros desafios a serem enfrentados por todos que se proponham a contribuir na estruturação e solidificação de um corpo de conhecimentos voltados especificamente para essa formação. Há, a este respeito, ainda muitos questionamentos e indagações.

De acordo com Vasconcellos (2007), um dos problemas da formação docente começa pelas opções institucionais, valorizando-se mais o pesquisador que a docência, e estendendo-se até a seleção e contratação do discente:

Ao serem admitidos mediante concurso público que legitima como competente aquele docente que domina conhecimento e “transmite” de maneira eficiente esse conhecimento, os docentes se sentem respaldados e legitimados em sua função, muitas vezes não reconhecendo a necessidade de uma formação mais específica para a docência. (VASCONCELLOS, 2007, p. 2).

Contudo, essas opções institucionais não estão “isoladas do mundo”, são consequência de uma opção maior, a das políticas públicas às quais estão submetidas. E, no caso do Brasil, uma já longa e demorada opção pela política neoliberal, que ainda não conseguimos superar. Recorremos ainda às palavras de Vasconcellos:

As instituições de ensino e pesquisa ou especialmente as universidades públicas sofrem os impactos da reestruturação neoliberal com ameaças à sua autonomia, à sua política de saberes, além da precarização das condições de trabalho. Como já dissemos, essas dificuldades que provêm da organização geral da sociedade refletem diretamente no seio das instituições, afetando suas políticas e práticas. (VASCONCELLOS, 2007, p. 3).

As consequências para os docentes são visíveis a “olhares” atentos de quem frequenta as universidades públicas, principalmente nas áreas das ciências humanas e sociais: baixos salários, sobrecarga de tarefas, desvalorização da profissionalidade docente, falta de estrutura física, tecnológica e pedagógica das instituições, enfim, precarização da educação pública.

No caso da atuação docente, “[...] desamparada, atuando isoladamente nas questões de ensino e tomando, nesse campo, decisões de acordo com seus recursos e suas possibilidades” (VASCONCELLOS, 2007, p. 4), a “fórmula” parece ainda ser a organização coletiva e a implantação de “soluções” pessoais provisórias, possíveis aos interessados no andar da carruagem.

Parece-nos, também, de acordo com Vasconcellos (2007), que há certos posicionamentos contrários a “ouvir” o que os pedagogos e especialistas da área educacional dizem, levando em conta que quando se buscam estes profissionais, buscam-se “técnicas de ensino”, em detrimento de um conhecimento mais crítico e reflexivo.

Essa situação é denunciada também por Schön (1997), que complementa dizendo da necessidade de mudança na concepção de educação, na América Latina, pautada pela velha prática das políticas públicas baseadas em um Estado centralizador, que impõe normas de “cima pra baixo”, ou seja, “uma regulação do centro para a periferia... pautada em prêmios e punições” (SCHÖN, 1997, p. 79).

Esse tipo de política estatal tem causado “uma crise de confiança no conhecimento profissional” que necessita ser combatida com uma “nova epistemologia da prática profissional. Na educação, essa crise centra-se num conflito entre o saber escolar e a reflexão-na-ação dos professores e alunos” (SCHÖN, 1997, p. 80).

Procurando uma melhor fundamentação para tais hipóteses explicativas, com a intenção de buscar respostas ao nosso problema, elegemos alguns pontos-chave que entendemos ser fundamentais no prosseguimento de nosso trabalho, apresentamos a seguir.

2.2.2 Definição dos pontos-chave

Ao desmembrarmos nosso problema de pesquisa, podemos identificar três grandes pontos a ele relacionados, quais sejam: a formação do assistente social; a Metodologia da Problematização; e a relação entre a Metodologia da Problematização e a formação do Assistente Social. Seguiremos nosso raciocínio a partir deste desmembramento.

Analisando um dos focos do nosso problema, a formação do assistente social, vimos aí um conjunto de aspectos a ele relacionados, quais sejam: a construção histórica da profissão, o Serviço Social na contemporaneidade, a questão do ensino superior no Brasil e sua relação com a formação do assistente social, o ensino no Serviço Social (aspectos políticos e pedagógicos); entre outros.

O ideal seria apreender todo esse processo, mas devido ao tempo disponível para esta pesquisa, isso seria impossível. Desse modo, o aspecto mais relevante que nos apresenta é aquele relacionado diretamente com a formação do assistente social na contemporaneidade. Portanto, sem nos esquecermos de que a totalidade é formada por um complexo conjunto de fatores associados, delimitamos

nosso primeiro ponto-chave que é: **“A Formação no Serviço Social, com enfoque no estágio supervisionado”**.

Em seguida, diante do que pudemos notar até aqui, a Metodologia da Problematização vem sendo trabalhada, há mais de dez anos nos mais diversos temas e autores, o que representa um acúmulo histórico de produção que traz em seu bojo fundamentos históricos e teóricos a esta metodologia.

Em nosso entendimento, desejando solucionar o problema da pesquisa, necessitamos apreender com maior propriedade as características desta metodologia. Ou seja, verificar os caminhos percorridos pelos diversos sujeitos sociais que a utilizaram, buscando compreender e sistematizar as características da MP.

Com base neste estudo, conseguiremos obter informações relevantes para fazer sua relação com a formação do assistente social. Desta forma, definimos como segundo ponto-chave: **“As características e os Fundamentos da Metodologia da Problematização, disponível na literatura produzida até o momento”**.

Durante a etapa da “Observação da Realidade e definição do problema”, relatamos a experiência que teve um professor em um curso de Serviço Social. Para conseguirmos apreender com maior propriedade esta experiência, seria imprescindível uma coleta de dados com um universo mais significativo dos sujeitos envolvidos. Pelas condições que se apresentam para esta pesquisa, devido ao tempo escasso à dificuldade de conseguir reunir tais sujeitos para a análise, optamos por realizar nós mesmos uma experiência concreta de utilização da MP.

Propusemo-nos então, pela rica experiência que tal fato pode proporcionar a nós e aos acadêmicos de um curso de Serviço Social, aplicar a MP a nossos estagiários de Serviço Social. Assim, além da utilização da MP como caminho de pesquisa, iremos vivenciá-la em um processo sistematizado de formação de assistentes sociais.

Essa experiência nos dará suporte particular para opinar sobre a MP, os alunos de Serviço Social terão a oportunidade de conhecer e relatar sua experiência com esta metodologia, e ainda, a docente responsável pela disciplina de estágio do referido curso, que acompanhará todo o processo, também poderá relatar sua impressão de todo o processo. Dessa forma, nosso terceiro ponto-chave será:

“A Realização de um experimento com a Metodologia da Problematização na formação de alunos da Disciplina de Estágio de um Curso de Serviço Social”.

Este conjunto de pontos-chave pode fornecer-nos informações significativas para a resposta ou solução do nosso problema de pesquisa, pois, ao apreendermos os fundamentos da MP podemos correlacioná-los aos fundamentos da formação em Serviço Social e a uma experiência concreta de utilização da MP, na formação de assistentes sociais. Para isso, damos continuidade ao trabalho com a próxima etapa da MP - a **“Teorização”**.

CAPÍTULO 3

A FORMAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL

Neste capítulo, início da Terceira etapa da MP, a Teorização, conforme a opção metodológica deste trabalho, desenvolvemos alguns subtemas com o intuito de nos munir com informações acerca da formação do assistente social, conforme definido em nosso primeiro ponto-chave. A partir de pesquisas em bibliografia especializada, abordamos primeiramente o atual contexto socioeconômico e ético-político que desafia o Projeto Profissional do Serviço Social na contemporaneidade. Esse item é seguido de uma breve revisão histórica da profissão, em sua institucionalização e atualidade. Na sequência, apresentamos a consulta que fizemos sobre o diálogo posto acerca da formação, do ensino e do estágio supervisionado no Serviço Social.

3.1 CONTEXTO SOCIOECONÔMICO E ÉTICO-POLÍTICO NA ATUALIDADE: DESAFIOS AOS SERVIÇO SOCIAL

Iniciamos este capítulo procurando situar brevemente o contexto capitalista contemporâneo, por entendermos sua ligação direta com o atual modo de viver do homem moderno e suas implicações com o Projeto Profissional do Serviço Social. Tal denominação do capitalismo é compreendida neste trabalho, em sua configuração a partir dos anos de 1970, mantendo sua centralidade no monopólio. “Entretanto, as alterações experimentadas pela economia que o capital monopolista comanda são de tal ordem que, para caracterizá-la, até mesmo já se propôs a expressão novo imperialismo” (NETTO; BRAZ, 2008, p. 211)³.

Salientando as alterações que o capitalismo contemporâneo apresenta, Barroco (2008), diz que a mundialização do capital, chamada mais popularmente de “globalização”, estabeleceu novos patamares até então inéditos nas relações sociais e de produção na humanidade, devido ao fim dos “anos dourados” do “capitalismo regulado”, em que havia uma política orientada para o “bem estar social e o pleno emprego”.

³ Para um maior aprofundamento acerca da mundialização do capital, convidamos o leitor a ler as obras dos autores citados neste item, bem como as referências que utilizam.

Como resposta ao fim dos “anos dourados”, caracterizado por uma longa onda expansiva, o capital monopolista empreendeu uma ofensiva que transformou aceleradamente a sociedade mundial, tanto nas questões econômicas, quanto nas sociais, políticas e culturais. A operacionalização dessa ofensiva foi articulada estrategicamente para enfrentar a longa onda recessiva, sob um tripé: a reestruturação produtiva, a financeirização e a ideologia neoliberal (NETTO; BRAZ, 2008).

Nos dias atuais, quase quarenta anos após o início dessas estratégias de sobrevivência do capital, as mazelas produzidas à maioria da população mundial, que é explorada, são nefastas, como podemos verificar na citação de Barroco (2008, p. 222):

[...] extrema acumulação e concentração do capital e da riqueza em detrimento do aumento da pobreza (de acordo com a lei geral de acumulação capitalista); o desemprego estrutural; as diferentes formas de exploração do trabalho e de insegurança daí decorrentes; as mais diversas expressões de exclusão social e de violência, entre outras. Politicamente, esse contexto favorece a despolitização e a desorganização política dos trabalhadores, somando-se à crise do pensamento e das organizações tradicionais de esquerda (partidos, sindicatos, etc.), com o fim das experiências do Leste europeu.

Um dos primeiros movimentos da ofensiva do capital monopolista, consumado em muitos países legalmente na década de oitenta, foi o ataque ao movimento sindical. O argumento era que este movimento seria o responsável pela oneração pública, por virtude de garantias sociais fornecidas de diferentes tipos de *Welfare State* (Estado de bem estar social), e da queda da taxa de lucro das empresas devido aos “altos salários” conquistados. Outro movimento, atrelado a este é a mudança na concepção do modo de produzir, conforme afirmam Netto e Braz:

Simultaneamente, começam a ser introduzidas alterações nos circuitos produtivos que deslocam cada vez mais o padrão que se consolidou nos “anos dourados”: esgota-se a modalidade de acumulação denominada rígida, própria do taylorismo-fordismo, e começa a se instaurar aquela que vai caracterizar a terceira fase do estágio imperialista, a acumulação flexível. (NETTO; BRAZ, 2008, p. 215).

De acordo com Netto e Braz (2008), esta flexibilidade opera a *reestruturação produtiva*, caracterizada pela *produção focada em “nichos” particulares de consumo*; pela *desterritorialização da produção*; pelos *avanços técnico-científicos*, a chamada “terceira revolução industrial”; pela exigência do *trabalhador qualificado e polivalente*; a *captura da subjetividade do operário*, graças a qual ele é tido como “colaborador”; e pela *terceirização*, criada para operacionalizar a produção de forma descentralizada em empresas menores.

Toda essa estratégia do capital “*têm como objetivo reverter a queda da taxa de lucro e criar condições renovadas para a exploração da força de trabalho*” (NETTO; BRAZ, 2008, p. 218). As consequências são trágicas para os trabalhadores: redução salarial; formas precárias de emprego; empregos parciais; subempregos; desregulamentação das relações de trabalho com garantias diminuídas ou inexistentes; crise do movimento sindical e crescimento do desemprego.

Ainda, conforme Netto e Braz (2008), com o acréscimo ideológico que o capital monopolista atribuiu à reestruturação produtiva na sociedade foram a intenção de naturalizar o desemprego como inevitável e, além de fazer crescer alarmantemente a questão social, criminaliza-se a pobreza e determina-se tolerância zero com a repressão. Mais à frente trataremos de expor a “barbárie” em dados da realidade social.

Em relação à expansão e a novos domínios do capital, Netto e Braz (2008) enfatizam a grande tomada de poder na “indústria cultural”, na publicidade, na agricultura, na prestação de serviços educacionais e médico-hospitalares. Esses novos acontecimentos fizeram alguns analistas afirmarem que estaria surgindo uma “sociedade pós-industrial”, “*com as atividades terciárias tornando-se o eixo da dinâmica econômica*” (NETTO; BRAZ, 2008, p. 222), o que é refutado pelos autores citados, ao demonstrarem que é o grande capital quem controla tudo.

De acordo com Netto e Braz (2008), além da larga expansão no ramo dos serviços, é nas novas tecnologias e formas de operar novos materiais que o capital monopolista avança extraordinariamente. Agregam-se a engenharia molecular, a biotecnologia (engenharia genética e as energias alternativas) e a nanotecnologia com vistas não só ao lucro, mas também ao controle estratégico dos recursos e biodiversidade do planeta.

Para demonstrar o “*grau assombroso de concentração e centralização a que chegou a economia mundial*” (NETTO; BRAZ, 2008, p. 223), entendemos como importante disponibilizar ao leitor a descrição elaborada pelos autores citados neste parágrafo, a partir de uma matéria publicada pelo Jornal Brasil de Fato, a qual mostra os grupos de monopólios que dão as ordens em todo o globo terrestre. No circuito de distribuição, os grupos dominantes são: Wall-Mart, Carrefour, Metro AG, Ahold, Tesco, Kroger, Costco, ITM Enterprises, Albetson’s e Edeka Zentrale. Dividindo-os em setores temos:

[...] biotecnologia (Amgen, Monsanto, Genentech, Serono, Biogen Idec, Genzyme, Applied Biosystems, Chiron, Gilead, Sciences, Medimmune); produtos veterinários (Pfizer, Merial, Intervet, DSM, Bayer, BASF, Fort Dodge, Elanco, Schering-Plough, Novartis); sementes (Monsanto, DuPont, Syngenta, KWS Ag, Land O’Lakes, Sakata, Bayer, Taikki, DLF Trifolium); agrotóxicos (Bayer, Syngenta, BASF, Dow, Monsanto, DuPont, Koor, Sumitomo, Nufarm, Arysta); produtos farmacêuticos (Pfizer, Glaxo Smith Kline, Johnson & Johnson, Merck, Astra Zeneca, Hoffman-La Roche, Novartis, Bristol-Meyers Squibb, Wyeth); alimentos e bebidas (Nestlé, Archer Daniel Midlands, Altria, Pepsico, Unilever, Tyson Foods, Cargill, Coca-cola, Mars, Danone). (BRASIL DE FATO apud NETTO; BRAZ, 2008, p. 223, nota de rodapé, n.11).

Ainda segundo Neto e Braz (2008), esta monopolização do capital se deu de forma muito intensa e em todos os níveis dos setores econômicos, mediante mais concentração e centralização do domínio de poucos sobre muitos, como é o caso da “[...] indústria automobilística, emblemática dos “anos dourados”: as 50 empresas que existiam no mundo, em 1964, em meados dos anos noventa não eram mais que 20 (das europeias, que eram cerca de 40, só restaram 7)”. (NETTO; BRAZ, 2008, p. 223).

A consequência desta centralização de poder econômico não fica somente nesse campo. Também alguns homens e algumas poucas mulheres, “intocáveis”, representantes de corporações megaempresariais, assumiram o controle político do mundo, afetando a vida de bilhões de pessoas. “*A concentração do poder econômico conduziu e está conduzindo a uma enorme concentração do poder político*” (NETTO; BRAZ, 2008, p. 224).

Para legitimar sua estratégia, o capital monopolista foi o responsável pelo fomento, patrocínio e divulgação do neoliberalismo, um conjunto ideológico que tem as seguintes características:

Concepção de homem (considerado atomisticamente como possessivo, competitivo e calculista), uma concepção de sociedade (tomada como um agregado fortuito, meio de o indivíduo realizar seus propósitos privados) fundada na ideia da natural e necessária desigualdade entre os homens e uma noção rasteira da liberdade (vista como função da liberdade de mercado). (NETTO; BRAZ, 2008, p. 226).

Com vistas a garantir sua liberdade de atuação, o capital monopolista impôs o neoliberalismo como um processo que tornaria o “*Estado mínimo para o trabalho e máximo para o capital*” (NETTO; BRAZ, 2008, p. 227). Começando pela desregulamentação das relações de trabalho, deu seguimento à sua ofensiva pelo desmonte das políticas de seguridade social e pela privatização de empresas estatais com vistas a abarcar setores primordiais como saneamento básico, bancos, entre muitas outras construídas à custa da exploração do trabalhador. E sua ferocidade não para por aí, com o objetivo de ter livre mobilidade mundial, sua atenção também está focada na liberação de qualquer barreira ou limite das mercadorias.

Acerca da financeirização do capital, diferentemente dos “fluxos econômicos mundiais que sempre marcaram o capitalismo” (NETTO; BRAZ, 2008, p. 229), sua particularidade está na questão da sua grande expansão, principalmente por meio dos recursos informacionais, pautada por um estilo especulativo e predatório, “[...] *ela resulta da superacumulação e, ainda, da queda das taxas de lucro dos investimentos industriais registradas entre os anos setenta e oitenta*” (NETTO; BRAZ, 2008, p. 231).

De acordo com Netto e Braz (2008), devido a todo esse movimento do capital monopolista, apesar de apenas três décadas de sua ofensiva, estamos diante de um “mundo novo”, “[...] onde tudo é efetivamente passível de transação mercantil, dos cuidados aos idosos ao passeio matinal de animais domésticos – em ‘serviços’ (inclusive os sexuais)” (NETTO; BRAZ, 2008, p. 236-237) (grifos do autor), como é o caso do turismo sexual nas Filipinas, que conta com cerca de 100.000 “garotas de programa” registradas no Ministério do Trabalho e Emprego.

De acordo com Barroco (2008, p. 223), outro resultado se dá “[...] nas formas de ser do homem moderno e contemporâneo e nos diferentes aspectos da vida social [...]”. Prevalece a fragmentação, o efêmero, o fugaz e os valores relativos. Se não bastasse, este modo de vida é ainda “maquiado” como uma

tendência “normal” da humanidade pela corrente pós-moderna. Não obstante, Barroco (2008) lembra que esta realidade já fora apontada por Marx e Engels no século XIX, conforme a citação deles em *O Manifesto do Partido Comunista*:

A burguesia não pode existir sem revolucionar de modo permanente os meios de produção e, por conseguinte, as relações de produção – e, com elas, todas as relações sociais [...]. A revolução contínua da produção, o abalo constante de todas as condições sociais, a eterna agitação e a incerteza distinguem a época burguesa de todas as precedentes. Suprimem-se todas as relações fixas cristalizadas [...], todas as relações se tornam antiquadas antes mesmo de se consolidar. Tudo o que é sólido se desmancha no ar. (MARX; ENGELS, 1978 apud BARROCO, 2008, p. 222-223).

Em face do exposto, vemos que o modo de vida moderno não é decorrente de uma simples evolução “natural” da humanidade, mas, sim, fruto da necessidade histórica de sobrevivência do sistema capitalista. Vejamos como Barroco (2008) justifica as formas de ser do homem na contemporaneidade, conforme delineado nos parágrafos anteriores, em contraposição ao pensamento pós-moderno:

Conforme nossa análise, essa fragmentação é inerente às relações alienadas, adquirindo a forma do fetiche e da reificação sob o domínio do capitalismo contemporâneo. O que Harvey chama de pós-moderno, o reino do efêmero, do *aqui* e do *agora*, é, na verdade, o aprofundamento das relações que *se evaporam no ar* (Marx e Engels, 1978), a potencialização máxima do *estranhamento* dos homens em face do *seu futuro*, na medida em que – com o aprofundamento dos processos de reificação – perde-se a referência na capacidade teleológica de projetar a vida, de se comportar e se perceber como sujeito da história. (BARROCO, 2008, p. 223-224).

Segundo Barroco (2008, p. 224), o “reino do efêmero é o espaço onde nada tem valor ou só tem valor o que não significa compromisso *com algo* ou *com alguém*”. Há uma cultura do individualismo, do intimismo, do egoísmo, da falta de compromissos coletivos, da preferência da vida privada à vida pública, enfim, da desumanização e de uma crise ética, camuflada pelo que alguns teóricos chamam de pós-modernismo.

Esta crise é também apontada por Cortella (2009), quando afirma que as relações humanas parecem estar permeadas pela insensibilidade e pela desconfiança. Segundo o autor, há um “mal-estar” ético, uma falta de sentido para a

vida, principalmente a vida coletiva. “As pessoas se organizam em torno de grupos, notadamente ligados à vida privada, não a um ideal político. Isso é uma busca desesperada de encontrar um lugar no mundo”. (CORTELLA, 2009, p. 28).

A respeito do atual modo como as pessoas se organizam, Cortella (2009) salienta a diferença que há em pessoas se agruparem ao invés de viverem em comunidade.

O que eu entendo por comunidade? Uma comunidade são pessoas juntas com objetivos partilhados, mecanismos de autopreservação e estruturas de proteção recíproca. [...]. O que é um agrupamento? É a junção de pessoas que tem objetivos que coincidem, mas que não têm mecanismos de proteção recíproca nem estruturas de preservação. [...]. A questão central da ética é a formação de comunidades, e não de agrupamentos. E isso vale para o conjunto da vida no planeta, não é algo só nosso. (CORTELLA, 2009, p. 32-34).

Conforme Barroco (2008, p. 224), “as condições para a existência desses valores e comportamentos são [...] as relações fragmentadas, coisificadas, determinadas pelas relações sociais capitalistas e por sua configuração na atualidade”. Desse modo, a humanidade vem-se expressando pela ideologia neoliberal e pelo pensamento pós-moderno, que procuram inaugurar uma nova ética, “[...] entendida como modo de ser socialmente determinado – tem sua gênese no processo de autoconstrução do ser social” (BARROCO, 2008, p. 20).

“Nesse contexto, as relações sociais reproduzem as tendências da estrutura social à qual se vinculam [...]” (BARROCO, 2008, p. 225). E no atual sistema capitalista, são valores e comportamentos que tendem a perpetuar a dominação de poucos sobre muitos através de uma ideologia que “vende” a “naturalização” das condições de vida às quais nos referimos anteriormente. Como se não houvesse outra opção.

Essa “naturalização”, contrária ao uso da razão (dotada de capacidade crítica), é apregoada pelo pensamento pós-moderno, que quer condicionar o homem à perda de sua capacidade de ser sujeito da história, de construir um projeto coletivo de emancipação, de analisar e contextualizar os fatos a partir de uma conjuntura histórica, enfim, quer “atomizar” o homem reduzindo-o à vida privada sem um vínculo com a totalidade da realidade humana. É o que nos adverte Barroco:

O pensamento pós-moderno nega a razão, a perspectiva de totalidade, a universalidade, a história como futuro, a ideia de projeto, a possibilidade de transformação revolucionária da realidade, ou seja, as ideias centrais da modernidade: a consciência do homem como sujeito da história e a ideia de emancipação humana. Afirma-se o relativismo, o contingente, as diferenças, o pluralismo; elogia-se o aqui e o agora, o descompromisso com vínculos duradouros, a incerteza e as imagens efêmeras que adquirem um peso ontológico. (BARROCO, 2008, p. 226).

Ainda segundo Barroco (2008), a “ética” pós-moderna, defensora do conservadorismo neoliberal, propõe a “libertação dos mandamentos, deveres e obrigações universais”; o não engajamento coletivo; o individualismo responsável; a ética dos negócios; um consumo responsável e a atuação de uma empresa-cidadã. Tal ideologia serve como aporte ao capital como estratégia de sobrevivência, pois tende a alienar ainda mais os homens, impedindo-os de fazer a crítica ao “novo imperialismo”.

Os “frutos” dessa ofensiva do capital, descritos até aqui por meio da reestruturação produtiva, da financeirização do capital, do neoliberalismo e do pós-modernismo, vamos apontar a partir de agora com alguns dados das expressões atuais da questão social. Como uma primeira “ilustração” da barbárie, vejamos os dados a seguir, em escala mundial:

Os países ricos, que representam apenas 15% da população mundial, controlam mais de 80% do rendimento global, sendo que aqueles do hemisfério sul, com 58% dos habitantes da Terra, não chegam a 5% da renda total. Considerada, porém, a população mundial em seu conjunto, os números do apartheid global se estampam com maior clareza: os 20% mais pobres dispõem apenas de 0,5% do rendimento mundial, enquanto os mais ricos, de 79%. (NETTO; BRAZ, 2006 apud BARROCO, 2008, p. 224).

Já no Brasil, país que “ocupa o segundo lugar mundial nos índices de concentração de renda e de má distribuição da riqueza, mas ocupa o oitavo lugar em termos do Produto Interno Bruto” (CHAUÍ, 2006 apud BARROCO, 2008, p. 225), os dados são revoltantes.

De acordo com o IBGE (2009), a diferença da renda média mensal *per capita da maioria* das famílias, excluindo-se as que não têm nenhum rendimento, é monstruosa. Enquanto os 10% mais pobres detém R\$ 77,37, os 10% mais ricos chegam a R\$ 3.160,36. Considerando-se as medidas de pobreza (renda per capita

inferior a $\frac{1}{2}$ salário mínimo), são cerca de 50 milhões de “cidadãos” brasileiros, e na linha da indigência (renda per capita inferior a $\frac{1}{4}$ do salário mínimo), são quase 25 milhões de “cidadãos” brasileiros.

Cerca de 2% dos proprietários são donos de 48% das terras férteis do país. Cinco por cento da população possui 75% de todas as riquezas do país. Dos recursos destinados aos aposentados, quase a metade vai para os 10% mais ricos da população. Sete grupos, em situação de monopólio, controlam a mídia e a informação no país (CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL - CNBB, 2004).

Segundo o IBGE (2009), em relação ao campo do trabalho no Brasil, a taxa de desemprego encontra-se superior a 9%. A quantidade de trabalhadores na informalidade, sem proteção previdenciária e de outros direitos trabalhistas, é de 47,2% da população ocupada (IPEA, 2006). Em relação ao trabalho infantil, são quase 2 milhões de crianças entre 10 e 14 anos nessa situação. Por fim, ao problema da desigualdade social no Brasil, deve somar-se a segmentação de classes que se perpetua ao longo de nossa história. São 2% da alta burguesia; 10% da burguesia; 20% da classe média; 40% de trabalhadores e 30% de excluídos (CNBB, 2004, p. 109).

Omitindo muitas outras questões sociais que poderíamos abordar, tais como os graves problemas nas áreas de habitação, saúde, segurança pública, discriminação por raça e sexo, vamos deter-nos agora em apontar a situação da educação no país, por ser o tema desta pesquisa e porque entendemos já ter abordado, mesmo que sinteticamente, as principais questões, que são a renda e o trabalho, além de outras brevemente citadas.

De acordo com IBGE (2009), o acesso ao ensino fundamental é de 97,9% das crianças brasileiras de 7 a 14 anos de idade, baseado nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD 2008). No entanto, apesar da aparente inclusão social desta política, quando se examina a sua qualidade é que se tem uma visão melhor da realidade. É o que podemos verificar na citação a seguir, extraída de Radar Social 2006, do Instituto de Pesquisas Aplicadas (IPEA):

Variados fatores, internos e externos à escola, condicionam a precária qualidade do ensino no país: infraestrutura física deficiente; professores mal remunerados e, por vezes, desestimulados e pouco qualificados para a intervenção pedagógica junto a grupos e

contextos sociais desfavorecidos; necessidade da criança de ingressar no mercado de trabalho para complementar a renda familiar; falta de suporte educacional dos pais e de acesso aos meios de comunicação e veiculação do conhecimento. (IPEA, 2006, p. 46)

Tais informações, especialmente por virem de um órgão oficial do governo brasileiro, demonstram a precariedade da educação no país, máxima por ser esta uma política pública fundamental para o desenvolvimento do ser humano e da coletividade como um todo, e seu conhecimento vai possibilitar aos sujeitos a capacidade crítica e criativa para se organizarem e atuarem em busca de uma nova sociedade. E os dados não param por aí.

Um dos grandes desafios apontados em relação à educação no Brasil refere-se à realidade do ensino médio, apontado como essencial para a inserção do indivíduo, no mercado de trabalho. Segundo o IBGE (2009), como dificuldades, encontramos as relacionadas ao acesso, permanência, ao desempenho e à conclusão do curso pelos alunos. É de 84,1 % a média geral da taxa de frequência dos adolescentes de 15 a 17 anos de idade da população em geral.

No entanto, quando essa média é relacionada à renda da população, a desigualdade social é gritante. Enquanto os 20% mais ricos têm taxa de frequência de 78,4%, os 20% mais pobres têm apenas 30,5%. A segmentação continua quando analisamos o status da escolaridade no país, medida pelo total de anos de estudo das pessoas com 25 anos ou mais de idade. A média de estudo dos 20% mais ricos é 10,3 anos de estudo, enquanto que os 20% mais pobres têm uma média de estudo de 4,3 anos.

Ainda de acordo com o IBGE (2009), a taxa de escolaridade da população jovem de 18 a 24 anos, que determina a efetividade do sistema escolar em um país, (no Brasil deveria ser 11 anos de estudo), os dados revelam que apenas 36,8% desta população alcançaram tal patamar, dado esse que reforça a má qualidade da educação, como citamos anteriormente. Quanto à taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais, a média é de 10,0%, com um contingente de 14,2 milhões de pessoas.

Para finalizarmos, abordamos a questão do ensino superior. Segundo Sguissardi (2008), o modelo de expansão capitalista regido pela política neoliberal tem conduzido a educação superior para um processo assombroso de

mercantilização, pois, para o capital, tudo, no final deve transformar-se em mercadoria. Entre 1994 e 2002, enquanto as matrículas em instituições de ensino superior (IES) públicas cresceram 75%, nas IES privadas cresceram 275,2%. No ritmo médio de crescimento, em 2010, a previsão é de que 81% das IES sejam de caráter privado mercantil (diferentes das privadas filantrópicas).

Esses dados, entre outros que Sguissardi (2008) lista em seu texto acerca da crescente privatização da educação no país, indicam um futuro preocupante para a educação superior no Brasil. Isso porque o “negócio” educação está se tornando cada vez mais rentável e atraindo grandes grupos corporativos para nele investir e controlá-lo. Também, em relação aos capitalistas, estes não lucram apenas diretamente com a educação. Por alguns não serem os donos de IES, mas precisam dos “profissionais” formados pelas IES para seus negócios como mão-de-obra especializada, eles têm interesse em controlar politicamente o tipo de formação destes “profissionais”, lucrando indiretamente, ao passo que formatam o processo escolar de acordo com seus interesses.

Em suma, a preocupação centra-se na rivalidade entre universidade e o interesse mercantil do capital. Todavia, de acordo com Sguissardi (2008), a universidade é o lugar da produção permanente do conhecimento, da própria cultura de uma nação. Para o capital, porém, seja para o capitalista que tem a IES como negócio direto (proprietário de IES), seja para aqueles que necessitam da mão-de-obra especializada para seu negócio (proprietários de outros ramos), o que interessa é o retorno financeiro.

Considerando o exposto até o momento, desde a configuração atual do sistema capitalista, suas consequências na vida moral e social da humanidade até a intenção deliberada da ideologia neoliberal e do pensamento pós-moderno em conservar tal situação, concordamos com Cortella (2009) e Barroco (2008) que é necessário não sucumbir. Pelo contrário, precisamos, mesmo que “remando contra a maré”, ter esperança, segundo entende Freire.

Paulo Freire conferiu um sentido novo à palavra esperança, lição que a gente deve repetir sempre. Ele dizia que era preciso ter esperança, mas esperança do verbo esperar, e não do verbo esperar. Porque a esperança que vem de esperar é pura espera, ao passo que quando proveniente de esperar significaria se unir e ir atrás, não desistir. (CORTELLA, 2009, p. 43).

Entre os espaços onde podemos atuar numa perspectiva ética emancipadora, citamos o campo da educação. Pois, “[...] é tarefa inadiável da escola lidar com a formação moral e ética dos cidadãos, lidar com o sentido da vida, sob pena de que, primeiro, deixemos apodrecer a cabeça – retomando a frase do padre Antonio Vieira – e, segundo, impeçamos a estruturação, a construção da dignidade coletiva”. (CORTELLA, 2009, p. 108).

Portanto, cabe, também na formação do assistente social, um processo de ensino/aprendizagem que leve em conta todo o contexto ora até aqui apresentado, que promova valores, atitudes e habilidades capazes de formar profissionais comprometidos com o Projeto Profissional do Serviço Social e que tenham justamente por objetivo romper com o sistema capitalista e toda forma de exploração. É necessária ainda, nesse processo, uma metodologia de ensino coerente com tais pressupostos, e é essa que vamos estudar.

3.2 SERVIÇO SOCIAL: INSTITUCIONALIZAÇÃO E ATUALIDADE

A compreensão do movimento histórico do Serviço Social, de seu processo de institucionalização, legitimação e ação de seus profissionais, requer uma leitura a partir do conceito de reprodução social, conceituado pela tradição marxista, como o “[...] modo como são produzidas e reproduzidas as relações sociais [...]” (YAZBEK, 2009, p. 127) na sociedade capitalista.

Esse entendimento refuta a ideia de que a vida social se desenvolve a partir do acaso ou de forma natural (predeterminada) e posicionando-se contra, enfatiza que a reprodução social, tanto material como espiritual, é construída historicamente pelo homem, que determina “o modo de vida, do cotidiano, de valores, de práticas culturais e políticas e o modo como se produzem as ideias nessa sociedade”, como afirma Yazbek (2009, p. 127) - inspirada em Marx -, enfim, toda a trama da constituição da vida em sociedade.

De acordo com Yazbek (2009, p. 127), “[...] o processo de reprodução da totalidade das relações sociais na sociedade é um processo complexo, que contém a possibilidade do novo, do diverso, da contradição, da mudança”. Tendo essa fundamentação para caracterizar a atuação do Serviço Social na sociedade, este “[...] participa tanto do processo de reprodução dos

interesses de preservação do capital, quanto das respostas às necessidades de sobrevivência dos que vivem do trabalho” (YAZBEK, 2009, p. 128).

Com essa compreensão do conceito de reprodução social, a particularidade da institucionalização e legitimação do Serviço Social no Brasil é entendido a partir do movimento histórico das relações sociais e do processo de enfrentamento e regulação da questão social nos anos de 1930, por parte do Estado e do empresariado, com o suporte da Igreja Católica. Sendo assim, como o Estado deve ocupar a função de mediador das tensões entre as classes sociais no Brasil, a questão social acaba por se tornar a “matéria prima” da constituição, legitimação e identificação da profissão no país, datando sua inscrição na divisão sociotécnica do trabalho.

No processo de institucionalização do Serviço Social no Brasil, a Igreja Católica teve papel fundamental na formação dos primeiros assistentes sociais, pois foi esta, por meio das Cônegas de Santo Agostinho, acompanhadas pela Arquidiocese de São Paulo, quem fomentou a criação, em 1932, do Centro de Estudos e Ação Social (CEAS), futuro mantenedor da primeira Escola de Serviço Social do Brasil. Sua criação aconteceu logo após um curso ministrado naquele mesmo ano, voltado à formação social de moças ministrado por Melle Adèle de Loneux, professora da Escola Católica de Serviço Social da Bélgica, conforme Yazbek (2009).

Em 15 de fevereiro de 1936 é inaugurada pelo CEAS a primeira Escola de Serviço Social do Brasil, pautada pela Doutrina Social da Igreja Católica e orientado por uma visão franco-belga, com vistas, a formação das dirigentes: D. Odila, de formação social francesa e Maria Kiehl e Albertina Ramos, de formação social belga. Os principais referenciais teóricos desse curso eram as interpretações de São Tomás de Aquino a partir de Jacques Maritain, na França, e do Cardeal Mercier na Bélgica, ambos de cunho humanista e contrários ao liberalismo e ao marxismo. No entanto, a partir dos anos de 1940, o Serviço Social brasileiro sofre grande influência do Serviço Social norte-americano, com seu caráter tecnicista pautado pela teoria social positivista (YASBEK, 2009).

Em 19 de abril de 1949, por meio da Portaria nº 35 do Ministério do Trabalho do Brasil, a profissão de assistente social é regulamentada. Sua consolidação se dá em razão do contexto histórico da época, em que o Estado brasileiro, necessitando exercer a função de regulador e fiador das relações sociais,

para atender as necessidades de acumulação do capital e de sobrevivência da classe subalterna, cria diversas instituições assistenciais estatais. A ação do Estado amplia consideravelmente o mercado de trabalho dos assistentes sociais, que passam a operacionalizar as políticas sociais estatais, enquanto, antes, atuavam predominantemente em instituições privadas (YASBEK, 2009).

O movimento estatal no Brasil, “[...] vai impulsionando a profissionalização do assistente social e ampliando seu campo de trabalho em função das novas formas de enfrentamento da questão social” (YAZBEK, 2009, p. 132). No entanto, essas ações do Estado brasileiro no campo social, subordinadas aos interesses do capital, foram criadas com características paternalistas e repressivas, de forma fragmentada, setorializada, pontual, mantenedora da desigualdade social, “embora, historicamente, expressem o caráter contraditório das lutas sociais” (YAZBEK, 2009, p. 133).

A partir dos anos 60 começa, no Serviço Social um movimento de questionamento à perspectiva positivista que regia a profissão, pelo fato de uma parcela destes profissionais assumirem as inquietações e insatisfações das classes subalternas que se mobilizavam numa intenção de luta contra o jugo que a expansão do capitalismo mundial estava impondo naquele momento histórico. Criou-se “[...] um amplo movimento, de um processo de revisão global, em diferentes níveis: teórico, metodológico, operativo e político” (YASBEK, 2009, P. 148).

Este movimento de renovação, a partir da apropriação da teoria marxista, embora com uma visão bem reduzida, “[...] impõe aos assistentes sociais a necessidade de construção de um novo projeto comprometido com as demandas das classes subalternas, particularmente expressas em suas mobilizações” (YASBEK, 2009, p. 148). Como não era homogênea a “disputa” de interesses, as três vertentes teóricas em discussão eram a modernizadora, a inspirada na fenomenologia, e a vertente marxista. Apesar de uma visão bem reducionista da teoria social de Marx, com cujos textos do qual não se tinham contato direto, foi esta opção a assumida pela categoria. Uma opção mais sociopolítica do que teórica.

Já nos anos de 1980, fruto do Movimento de Reconceituação do Serviço Social, a profissão apropria-se melhor dos fundamentos de Marx a partir da leitura de teóricos dessa tradição, os quais Yazbek (2009, p. 151) cita:

Antonio Gramsci e particularmente de suas abordagens acerca do Estado, da sociedade civil, do mundo dos valores, da ideologia, da hegemonia, da subjetividade e da cultura das classes subalternas. Vai chegar a Agnes Heller e à sua problematização do cotidiano, a Georg Lukács e à sua ontologia do ser social fundada no trabalho, a E.P. Thompson e à sua concepção acerca das “experiências humanas”, a Eric Hobsbawm um dos mais importantes historiadores marxista da contemporaneidade [...].

A partir dessa época e com o crescimento dos cursos de pós-graduação, principalmente em nível *stricto sensu*, o Serviço Social vem acumulando um grande crescimento intelectual, dialogando com diversas áreas do saber e desenvolvendo pesquisas que deram outra feição ao seu modo de compreender e intervir na realidade. Foi também protagonista no movimento de repensar a assistência social, ganhou respeito acadêmico e profissional, obteve maturação na sua forma de organização enquanto categoria, enfim, vem se consolidando como uma profissão que tem consciência de seu papel na sociedade, com seus limites e possibilidades dentro da atual ordem capitalista.

No entanto, apesar da sua regulamentação como profissão liberal, a realidade tem demonstrado que o trabalho do assistente social não se tem configurado dessa maneira, conforme afirma Yazbek:

Embora o Serviço Social tenha sido regulamentado como profissão liberal no Brasil, o assistente social não tem se configurado como profissional autônomo no exercício de suas atividades, não dispondo do controle das condições materiais, organizacionais e técnicas para o desempenho de seu trabalho. (YASBECK, 2009, p. 133).

O trabalho do assistente social tem sido requisitado em organizações tanto públicas quanto privadas, como gestor e/ou executor de políticas sociais, “[...] operando sob diversas perspectivas: da gestão social à prestação de serviços e à ação socioeducativa (e político-ideológica)” (YASBECK, 2009, p. 137). Os espaços ocupacionais são diversos: no âmbito público, atuam no legislativo, no executivo e no judiciário, e, no âmbito privado, em empresas, organizações sem fins lucrativos e movimentos sociais (IAMAMOTO, 2009).

As áreas de atuação e usuários também são diversas: habitação, assistência social, saúde, previdência social, meio ambiente, trabalho, educação, entre outras. Em relação aos usuários, atua junto ao idoso, à criança e adolescente, com mulheres, pessoas com deficiência, entre outros grupos de pessoas. Formula,

planeja e executa políticas, programas, projetos e serviços sociais. Luta pela defesa e ampliação de direitos. Presta assessoria e consultoria. Realiza estudos e perícias sociais. Incide na mobilização social. Atuam no magistério, direção e supervisão acadêmica, entre outras atividades (IAMAMOTO, 2009).

No que diz respeito a essa dimensão técnico-operativa do Serviço Social, em que há amplo debate acadêmico e profissional acerca da relação entre teoria e prática, principalmente devido à diversidade de espaços que ocupa e à multiplicidade de ações de seu trabalho, a atuação do assistente social se caracteriza como um processo dialético que não se dá de forma estática, mas no próprio trajeto, em que o assistente social necessita de habilidades que possam por em prática as concepções teórico-metodológicas e ético-políticas do projeto profissional (MIOTO; LIMA, 2009).

De acordo com Mioto e Lima (2009), a direção e materialidade da ação profissional do assistente social são constituídas por diferentes elementos que interagem. Esses autores destacam duas ordens de elementos dessa ação profissional: 1. Os condicionantes, formados pelo projeto profissional, pela natureza dos espaços sócio-ocupacionais e pelas demandas/necessidades dos usuários; e, 2. Os estruturantes, formados pelo conhecimento/investigação, pelo planejamento, pela documentação, pelos objetivos, pelas formas de abordagens dos sujeitos a quem se destinam as ações, pelos instrumentos técnico-operativos e outros recursos.

O fato é que o Serviço Social na atualidade ampliou sobremaneira seu capital intelectual e profissional a partir do Movimento de Reconceituação, e, devido à trama das relações sociais, a área tem buscado renovar-se e dar as respostas necessárias de acordo com seus fundamentos teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos hauridos na tradição marxista. A leitura de Iamamoto exemplifica claramente o *status* atual da profissão:

O Serviço Social brasileiro contemporâneo apresenta uma feição acadêmico-profissional e social renovada, voltada à defesa do trabalho e dos trabalhadores, do amplo acesso à terra para a produção de meios de vida, ao compromisso com a afirmação da democracia, da liberdade, da igualdade e da justiça social no terreno da história. Nessa direção social, a luta pela afirmação dos direitos de cidadania, que reconheça as efetivas necessidades e interesses dos sujeitos sociais, é hoje fundamentas como parte do processo de acumulação de forças em direção a uma forma de desenvolvimento social inclusiva para todos os indivíduos (IAMAMOTO, 2009, p. 18).

É, pois, no projeto político profissional, construído de acordo com o Movimento de Reconceituação da profissão, que o Serviço Social adquire esse caráter já mencionado, em que se expressa o desejo da categoria com outros projetos profissionais e societários, o que pode ser constatado nos documentos que o legitimam, quais sejam: O Código de Ética Profissional, a Lei de Regulamentação da Profissão e as Diretrizes Curriculares norteadoras da formação acadêmica; cujas principais regulações, apresentamos a seguir, sumariamente.

O Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais, aprovado em 15 de março de 1993, com alterações introduzidas pelas Resoluções CFESS N.º 290/94 e 293/94, traz os princípios fundamentais da profissão, direitos e responsabilidades gerais do assistente social, as relações profissionais com os usuários, com as instituições empregadoras e outras, com assistentes sociais e outros profissionais, com entidades da categoria e demais organizações da sociedade civil; a questão do sigilo profissional e da observância, penalidades, aplicação e cumprimento.

A lei N.º 8.662, de 7 de junho de 1993, regulamenta a profissão de assistente social em todo o território nacional e concede o exercício profissional aos portadores de diploma de curso superior graduados em Serviço Social, ou equivalente, devidamente oficializado e reconhecido pela autoridade brasileira competente e com prévio registro no Conselho Regional da Profissão. Estabelece também as competências e as atribuições privativas da profissão e outorga ao Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e Regional (CRESS) de Serviço Social a competência de disciplinar e defender o exercício da profissão, no Brasil.

As Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social, elaboradas em 26 de fevereiro de 1999 pela Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social, da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, traçam o Perfil do bacharel em Serviço Social, as competências e habilidades, os princípios da formação profissional, a nova lógica curricular, os tópicos de estudo, o estágio supervisionado e o trabalho de conclusão de curso (TCC), as atividades complementares, a duração do curso, e finaliza com algumas recomendações.

Outras duas formas em que se materializa o projeto profissional do Serviço Social, de acordo com Teixeira e Braz (2009), são: a) a produção de conhecimentos no interior do Serviço Social, caracterizadas por posturas teóricas inerentes ao que defende o projeto éticopolítico; b) as instâncias político-

organizativas da profissão, envolvendo as instituições que representam a categoria, dentre as quais citamos o Conselho Federal e Conselhos Regionais de Serviço Social (CFESS), os Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS), a Associação Brasileira e Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e a Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO).

Não obstante, um dos desafios de hoje é a efetivação do projeto profissional diante da dura realidade imposta pelo sistema capitalista, que abordamos no tópico anterior. Segundo Iamamoto (2009), é na realidade concreta do cotidiano profissional que esse projeto deve acontecer, para não correr o risco de uma proposta que esteja abstraída da realidade histórica. Em relação a isso, Iamamoto (2009) nos alerta para as exigências necessárias.

Isso exige caminhar da análise da profissão ao seu efetivo exercício, o que supõe articular o projeto de profissão e o trabalho assalariado. Ou, em outros termos, o exercício da profissão nas condições sociais concretas de sua realização, mediadas pelo estatuto assalariado e pela organização política das classes em suas expressões coletivas. (IAMAMOTO, 2009, p. 37).

Sendo assim, o assistente social vive uma tensão entre seu projeto profissional e as condições de trabalho assalariado, regulado por um contrato ao qual ele vende sua força de trabalho. Dessa forma, sua autonomia é relativa, independente do espaço ocupacional. Funcionário público ou privado, ele está submetido à hierarquia, jornada de trabalho, metas, entre outros. O contraponto ocorre por conta de sua demanda, ou seja, as necessidades sociais de seus usuários, “[...] que, condicionadas pelas lutas sociais e pelas relações de poder, se transformam em demandas profissionais, reelaboradas na óptica dos empregadores no embate com os interesses dos usuários dos serviços profissionais” (IAMAMOTO, 2009, p. 40).

Outros desafios apontados por Iamamoto (2009) referem-se: à exigência de rigorosa formação teórico-metodológica; à luta pela qualidade na formação acadêmica; à articulação com outras forças sociais da sociedade; à afirmação do horizonte social e ético-político do projeto profissional; à luta pela defesa de condições de trabalho e da qualidade dos atendimentos.

Em síntese, permeado historicamente por “velhas” e “novas” práticas, destacamos que é importante entender “[...] o caráter histórico e mutável da

ação profissional do assistente social, na trama das relações sociais vigentes na sociedade” (YASBECK, 2009, p. 137). Sua atuação necessita de renovação constante devido ao movimento das relações sociais, próprias do sistema capitalista. Quanto às possíveis estratégias de enfrentamento, Yamamoto (2009) nos convida a recuperar o estilo de trabalho de Marx, que é a interlocução crítica com diversas elaborações teóricas e a integração junto aos movimentos populares, e o legado de clássicos do pensamento social brasileiro, tais como Caio Prado Junior, Florestan Fernandes, Octavio Ianni, Nelson Werneck Sodré, entre outros.

Esses desafios do Serviço Social na contemporaneidade aqui aludidos, somados ao contexto social que descrevemos anteriormente, influem direta ou indiretamente no processo de formação para o Serviço Social, assunto que trataremos no próximo item, como percurso necessário para um maior entendimento de sua relação com o objetivo desta pesquisa.

3.3 FORMAÇÃO NO SERVIÇO SOCIAL

A crise do capitalismo monopolista, sobre o qual tratamos anteriormente, cabendo lembrar a questão da reestruturação produtiva e a política neoliberal, tem seus impactos também no campo da educação, aí incluída a formação no Serviço Social. Maciel (2007), em sua tese de doutoramento, pesquisou o que esta crise vem gerando no campo da gestão da universidade e, particularmente, no ensino superior em Serviço Social na região sul do Brasil.

Os resultados encontrados por Maciel (2007) apontam para uma crise institucional da universidade brasileira, na contramão do ensino público e gratuito, com forte tendência, nos cursos de Serviço Social, a um gerenciamento do ensino como um negócio empresarial, ou seja, com vistas ao lucro. O impacto desta “nova” forma de gestão tem provocado detrimento do projeto de formação profissional do Serviço Social, sendo este realocado para a educação voltada à simples lógica do mercado de trabalho.

Nessa mesma linha de pesquisa, relacionando a política educacional brasileira no campo da educação em nível superior com a criação, desenvolvimento e expansão dos cursos de Serviço Social no Brasil, no período de 1930 a 2002, Pereira (2007) confirmou, em sua tese de doutoramento, que as escolas de Serviço Social acompanharam o movimento histórico desta política, que, por sua vez, esteve

“[...] articulada com as relações entre as classes sociais e o Estado e a própria posição do Brasil na divisão internacional do trabalho” (PEREIRA, 2007, p. 260).

De acordo Pereira (2007), no período de 1930 a 1963, a majoritária na criação e condução de escolas de Serviço Social foi a Igreja Católica, com uma base de formação doutrinária. Já no período pós 1964, com a ditadura militar, iniciou-se um processo de “modernização” na educação brasileira, operacionalizada pelo empresariado, o qual dissipou um caráter tecnocrático de esvaziamento do conhecimento crítico, para um saber fazer voltado ao mercado. Foi nessa época que se intensificou o processo de expansão do ensino superior pelo setor privado, conduzido pelo capital como estratégia de mercantilização da educação.

Conforme já tratamos no tópico sobre o atual contexto social, a educação mercadoria e a mercadoria educação têm se consolidado no Brasil como um negócio rentável e formador da ideologia neoliberal e pós-modernista. No Serviço Social, a incidência é grande por parte do empresariado, pois, como em outros cursos na área de humanas, requer pouco investimento em laboratórios e outros recursos didáticos e de insumo, e o retorno é rápido e muito lucrativo (PEREIRA, 2009).

Esse fato pode ser comprovado quando reparamos na quantidade e forma de expansão das escolas de Serviço Social no Brasil, pois, enquanto no período de 1930 a 1994, foram criadas 74 escolas em todo o país, de 1995 a 2002 já eram 123 e, entre 2003 e 2009, época de forte investida do capital no “mercado” educacional, foram autorizados pelo governo federal a funcionar mais 205 cursos de Serviço Social. Atualmente, são 332 cursos de Serviço Social no Brasil, sendo mais de 90% oferecidos por instituições privadas, em sua grande maioria empresas. Ainda, mais de 50% das vagas oferecidas são na modalidade à distância (PEREIRA, 2009).

No caso da formação na modalidade à distância, fortemente incentivada no Brasil com sua regulamentação para todos os níveis de formação e, principalmente consolidada a partir de 2006, com a criação da Universidade Aberta (UAB), que congrega as universidades públicas nesta área, sua vertiginosa expansão nos causa preocupação pela forma que tem sido implementada, muito mais de cunho empresarial lucrativo do que de real preocupação com o acesso dos cidadãos brasileiros à educação superior. Vejamos do que nos alerta lamamoto:

Mas a questão central não é exclusivamente a modalidade de ensino à distância, que pode se mostrar como uma técnica eficaz em diferentes situações se tratada com qualidade acadêmica e direção intelectual e política. Assim não se trata simplesmente de uma recusa ingênua da tecnologia do ensino a distância, mas de compreendê-la no conjunto das diretrizes norteadoras da reforma do ensino superior, capitaneada pela sua privatização e pela lógica da lucratividade que redireciona os rumos da universidade brasileira (IAMAMOTO, 2007, p. 441).

Um aspecto importante a ser considerado ainda, nesta proliferação de novos cursos de Serviço Social por atuação do setor privado empresarial e, principalmente, na modalidade à distância, é a descaracterização do tripé de formação: ensino, pesquisa e extensão. Defendida pelo projeto ético-político da profissão, esta possibilidade de articular o ensino, a pesquisa e a extensão, capaz de oferecer uma maior qualidade na formação profissional pelas possibilidades de iniciação científica, atuação na comunidade, convívio com outros alunos de áreas diferentes do conhecimento, entre outras, tem sido impossibilitada, segundo lamamoto (2007). Quase 50% dos cursos de Serviço Social estão alocados em instituições não universitárias, distribuídas em centros universitários, faculdades e institutos ou escolas superiores.

Com o atual modelo de reestruturação produtiva, o perfil da “mão-de-obra” qualificada também se modifica. A atual concepção é a da “competência e da habilidade”, “[...] exigindo-se do sistema educacional, dos processos e requisitos educativo-formativos adequações que os tornem funcionais ao novo padrão produtivo” (KOIKE, 2009, p. 204). Dessa forma, pensar a formação profissional do assistente social nos dias atuais,

[...] requer cuidadosa avaliação crítica desse estágio do capitalismo, do significado da profissão na divisão sociotécnica do trabalho, de seus vínculos com o real e da opção política que os sujeitos da profissão imprimem aos projetos profissional e societário. (KOIKE, 2009, p. 202).

No campo da autonomia da universidade, que deveria ser realizada com vistas à liberdade acadêmica para produzir conhecimento, este passa a ter caráter financeiro, ou seja, a universidade pública dever produzir seus próprios recursos, disputando-os no mercado. Com isso, há o sucateamento da universidade pública e gratuita. Para o mercado, este processo de reforma e desmonte da

educação é totalmente bem-vindo. “A lógica é de que o mercado democratiza o acesso (democracia igualada a poder de compra) e a inovação tecnológica, tida como meio e finalidade da educação por uma espécie de virtualidade intrínseca, que asseguraria a inserção social” (KOIKE, 2009, p. 205).

Na contramão dessa investida do capital na mercantilização da educação, o Serviço Social, desde o Movimento de Reconceitualização, entre fins das décadas de 1960 e 1980, tem investido em seu Projeto éticopolítico, no qual, a formação do assistente social se faz presente. Segundo Koike (2009), após a emblemática definição do currículo de 1982, o processo de revisão das diretrizes curriculares para os cursos de Serviço Social contemplado em 1996, foi um marco histórico, precedido pelo amplo debate que revisou o novo código de ética e a nova lei de regulamentação da profissão, em 1993, em razão das necessidades de leitura e de enfrentamento da ofensiva do capital na sociedade brasileira.

Também Menezes (2006) destaca a revisão das diretrizes curriculares para o Serviço Social, realizada em 1982, como um ponto marcante na formação profissional, visto ser este documento que vai oficializar a ruptura com a tendência conservadora e inaugurar uma concepção de educação para o assistente social pautada pela Teoria Social Crítica, dando base ao atual projeto ético-político-profissional, materializado no Código de Ética e na Lei de Regulamentação da Profissão em 1993, e nas novas diretrizes curriculares de 1996.

O processo de revisão das diretrizes curriculares para os cursos de Serviço Social envolveu uma grande parcela de instituições representativas da profissão, unidades formadoras da graduação, pós-graduação e profissionais da categoria. Sua aprovação se deu em 8/11/1996, em assembleia geral, e reafirmando e acrescentando os pressupostos do currículo de 1982, “[...] indica os fundamentos para uma formação profissional desenvolvida com flexibilidade, rigor teórico, histórico e metodológico no trato da realidade e do Serviço Social” (KOIKE, 2009, p. 212).

No entanto, a homologação ocorreu após um longo período de tramitação no Conselho Nacional de Educação (1997 a 2001), e Koike (2009) salienta que as diretrizes sofreram um esvaziamento de seu conteúdo, ficando praticamente desfigurada em relação a sua proposta original, principalmente em relação aos princípios e conteúdos das matérias, o que prejudica o entendimento da direção e lógica curricular a serem adotadas, sobretudo pelas novas unidades de

formação que não participaram do processo de institucionalização das novas diretrizes. É sobre isso que nos adverte a autora:

No contexto em que proliferam cursos com finalidade empresarial, o princípio da flexibilidade curricular, traduzida em simplificação e aligeiramento do processo formativo, encontram respaldo nos pareceres emitidos pelo órgão que coordena a política educacional, desconhecendo o projeto construído pela categoria profissional e suas entidades acadêmicas e organizativas. (KOIKE, 2009, p. 213).

Um exemplo alarmante de descaracterização das diretrizes curriculares enviadas pela categoria diferente da aprovada pelo Conselho Nacional de Educação é a seguinte: “[...] no perfil do bacharel em Serviço Social constava ‘profissional comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social’, o que foi retirado e substituído por ‘utilização dos recursos de informática” (IAMAMOTO, 2007, p. 445). Outros cortes e “remendos” ainda foram feitos. O que queremos evidenciar é que essa ação do órgão regulador, provavelmente não sem intenção política, fragilizou a garantia de uma direção e conteúdo de qualidade à formação profissional, porquanto a ofensiva do capital não tem outra coisa em vista a não ser o lucro, conforme tão bem sintetiza Koike.

Nesse quadro de ofensividade, o ataque em “ato” ocorre com a mercantilização da educação superior, empresariamento da universidade pública, proliferação de cursos presenciais privados, graduação virtual, massificação como democratização do acesso, entre outras práticas. O “imminente” se dá com a efetivação do REUNI e a re-estruturação acadêmica a que aderiram as instâncias diretivas das universidades federais. Processos que ferem a formação nas diversas áreas e níveis e comprometem o desenvolvimento científico e cultural das novas gerações, aumentando as tendências de aprofundamento da subalternização econômica e política do país. (KOIKE, 2009, p. 214).

Apesar de já termos tratado das diretrizes curriculares na parte da “Observação da Realidade”, entendemos ser necessário continuar a elucidá-la por termos utilizado antes a versão oficial do MEC, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, a qual conforme citamos, sofreu diversos cortes e substituições que lhe fragilizaram a versão original. Sendo assim, abordamos agora alguns pontos das diretrizes, procurando comparar os dois documentos e mostrar a real direção formativa do projeto profissional da categoria.

No início do texto original já temos uma diferenciação do texto aprovado, que apresentamos na etapa da “Observação da Realidade”. A redação original, ao tratar do perfil do bacharel em Serviço Social é a seguinte:

Profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas para seu enfrentamento, por meio de políticas sociais públicas, empresariais, de organizações da sociedade civil e movimentos sociais. Profissional dotado de formação intelectual e cultural generalista crítica, competente em sua área de desempenho, com capacidade de inserção criativa e propositiva, no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho. Profissional comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social. (BRASIL, 1999, p.1).

No item “Competências e Habilidades”, formuladas no texto original com sentido crítico e aporte teórico-metodológico e éticopolítico capazes de possibilitar a compreensão da realidade e da profissão a partir de seu movimento histórico, também ocorreram cortes, em virtude das quais se buscava direcionar o texto para o discurso de “competências” funcionais que o mercado defende e prega. Como exemplo, lembramos ao leitor a citação anterior de Iamamoto (2007) acerca da inclusão no texto da “habilidade com recursos de informática”, que nem sequer consta no texto original.

Os itens “Princípios da Formação Profissional”, “Nova lógica curricular” e “Tópicos de estudo” foram excluídos e substituídos de forma fragmentada e incompleta por “Organização do Curso” e “Conteúdos Curriculares”. Dentre os muitos itens “reformados”, citamos a perda dos tópicos de conteúdos que continha no texto original, o qual dava direção aos conteúdos curriculares que deveriam ser trabalhados nos cursos de Serviço Social. Retirando-se, fragilizam-se estes componentes formativos e não se “garante” unidade e qualidade à formação dos novos assistentes sociais. Deixando-se assim, à livre escolha das escolas, a definição do projeto pedagógico.

A comparação dos dois textos das diretrizes permite-nos constatar que o texto original sofreu alterações e pode causar sérios prejuízos à formação acadêmica do estudante de Serviço Social, caso a unidade formadora não esteja comprometida com o projeto profissional da categoria. No entanto, vale lembrar que apenas o texto, original ou oficial, não é capaz de imprimir por si só a direção políticopedagógica que se defende, pois cabe às unidades acadêmicas, colegiados

e professores, alcançar a efetividade do texto ao plano do real, no processo de ensino/aprendizagem.

Já em nível de pós-graduação, o Serviço Social goza de reconhecimento como área específica na Fundação Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação. Os primeiros cursos de pós-graduação surgiram nos anos de 1970. Após duas décadas, teve um processo de expansão, contando hoje com 9 cursos de doutorado e 24 cursos de mestrado acadêmico. Ao contrário da graduação, a criação de novos cursos de pós-graduação *stricto sensu* tem ocorrido, em sua maioria, em universidades públicas. Entre as áreas trabalhadas nos programas, encontramos: 15 em Serviço Social, 5 em Política Social, 1 em Política Social e Serviço Social, 1 em Políticas Sociais e Cidadania, 2 em Políticas Públicas (IAMAMOTO, 2007).

Em relação à qualidade dos programas, avaliados pela CAPES/MEC, “[...] considerando os seguintes critérios: proposta do programa, corpo docente, atividades de pesquisa, atividades de formação, corpo discente, teses e dissertações, produção intelectual e inserção social” (IAMAMOTO, 2007, p. 455), temos a seguinte catalogação: um programa com nota 6 (seis), cinco programas com nota 5 (cinco), cinco programas com nota 4 (quatro), e treze programas com nota 3 (três). As notas 6 e 7 são apenas para programas de doutorado em nível de excelência, nota 5, como o nível mais alto, para os programas de mestrado, nota 4 para programas com bom desempenho, nota 3 para programas com desempenho regular e notas 1 e 2 para programas com desempenho fraco (IAMAMOTO, 2007).

Principais responsáveis pela produção de pesquisa e novos conhecimentos, segundo Iamamoto (2007), muitos programas de pós-graduação possuem, em seu corpo docente, doutores, vários com pós-doutorado no Brasil e no exterior, articulação e convênio com instituições internacionais, veículos próprios de divulgação da produção científica, grupos e núcleos de pesquisa. Enquanto a graduação em Serviço Social tem causado grandes preocupações pelos motivos aqui tratados, no nível de pós-graduação, a profissão tem garantido uma formação continuada de qualidade e com vistas a um futuro cada vez mais promissor em relação à investigação da realidade e da profissão.

Os rumos da pesquisa no Serviço Social, em relação a seus atuais eixos temáticos que estão sendo trabalhados pelos programas de pós-graduação, apontam para a diversidade de temas que procuram investigar o movimento

histórico da sociedade e sua relação com a profissão. De acordo com lamamoto (2007), os eixos são os seguintes: 1. Políticas sociais: Estado e Sociedade civil; 2. Relações e processos de trabalho, políticas públicas e Serviço Social; 3. Cultura e identidades: processos e práticas sociais; 4. Família, relações de gênero e geração: sociabilidade, violência e cidadania; 5. Formação profissional em Serviço Social: fundamentos e exercício da profissão; 6. Movimentos sociais, processos organizativos e mobilização popular.

Por fim, em relação ao contexto da formação no Serviço Social, queremos apontar a importância, ressaltada por Menezes (2006), que ressalta acerca da importância da capacitação continuada do assistente social para uma permanente atualização da profissão e leitura do mundo. Afirma que esse momento pode ser realizável em diversos espaços além do acadêmico, tais como: encontros, seminários, simpósios, espaços políticos e sociais. E cita como exemplo, alguns esforços do conjunto CFESS/CRESS, como cursos de especialização à distância e a “Ética em Movimento”.

Considerando o grande número de cursos de Serviço Social por meio de instituições privadas, lamamoto (2007) aponta para a necessidade da formação continuada também dos docentes desses cursos. Sem desconsiderar o projeto profissional que luta pela defesa da universidade pública, gratuita e de qualidade, a autora diz que não podemos deixar de reconhecer esse universo de cursos e profissionais neles inseridos, procurando desta forma, agregá-los à proposta de formação que a categoria prima, garantindo a hegemonia da direção acadêmica e política dessa formação, conforme complementa lamamoto:

A formação continuada dos quadros docentes desses cursos, implementada regionalmente, é um meio de aproximá-lo aos fundamentos das diretrizes curriculares da ABEPSS, condição de se preservar a direção social impressa ao ensino universitário na área, sua unidade e qualidade do ensino. (IAMAMOTO, 2007, p. 444).

Pelo que conseguimos expor até o momento, fica a impressão de que, por um lado, a formação no Serviço Social deu um grande salto qualitativo nestas três últimas décadas, especialmente pelo crescimento e qualidade da produção de conhecimento em nível de pós-graduação. Por outro lado, a expansão vertiginosa de cursos de graduação por iniciativa do setor privado, principalmente na modalidade à distância, nos causa certa preocupação em relação à qualidade

desses cursos e ao enorme contingente de profissionais que serão diplomados, causando grande impacto no mercado de trabalho do assistente social e podendo criar um grande “exército de reserva”, precarizando ainda mais a profissão (IAMAMOTO, 2007). “O grande desafio é salvaguardar as conquistas que conferem legitimidade intelectual, moral e cultural à profissão e fazê-la avançar” (KOIKE, 2009, p. 215).

Portanto, com vistas a garantir um processo de formação pautado pelas diretrizes do Projeto Profissional do Serviço Social para esse contexto social e político descrito até o momento, urge ações dos sujeitos responsáveis por este encargo, conquistar e prover meios para que o processo de ensino/aprendizagem atinja os objetivos definidos por toda a categoria, incluindo as dimensões políticas e pedagógicas para isso. Para tanto, vamos nos deter um pouco nas especificidades acerca do ensino no Serviço Social, próximo item deste capítulo.

3.4 O ENSINO NO SERVIÇO SOCIAL

Ao partirmos para uma reflexão acerca do ensino no Serviço Social, temos como referência as diretrizes curriculares, como parte da materialização do projeto profissional, no qual trabalhamos no item anterior, apontando o recorte realizado entre o texto original e o oficial. É necessário também entender que as diretrizes e o ensino estão imersos no atual momento histórico, conforme delimitamos desde o início deste capítulo acerca do atual contexto social, da institucionalização e atualidade da atuação e da formação do assistente social, e as especificidades que tal enredo acarreta ao processo de ensino/aprendizagem do assistente social.

Estamos nos referindo às questões políticas e burocráticas responsáveis por algumas situações que, caso não existissem ou não ocorressem em um momento histórico e societário diferente, fariam com que a forma de ensino/aprendizagem poderia ser outra. Por exemplo, em todos os cursos de Serviço Social que queiram estar instituídos legalmente pela a legislação brasileira, requer-se obrigatoriamente, que o processo pedagógico obedeça às normas vigentes.

Talvez este seja o melhor meio de formação, mas também pode ser que não seja. O que estamos dizendo é que muitas práticas pedagógicas instituídas,

não são naturais e/ou ideais, mas, estão, dentro de um momento histórico, determinadas pelas relações de poder da atual condição do sistema capitalista. Senão, quem determinou que a apreensão de conhecimento necessário a uma profissão se dê com carga horária X ou Y, que o ideal é ter uma sala de aula com 30 ou 40 alunos, que os cursos devem ser distribuídos em disciplinas, estágios, trabalhos de conclusão de curso, entre outros, que a aprendizagem ocorre quando o educando tira nota acima de uma determinada média instituída?

Essas questões e muitas outras relacionadas aos objetivos, conteúdos, metodologias e processos de avaliação são essenciais para se tratar da formação e do processo de ensino/aprendizagem, o desvelamento dos limites e possibilidades no atual contexto histórico, e das respostas praticadas pelo conjunto da categoria relativas à formação, são as condições concretas em que se encontram os assistentes sociais, docentes e discentes da profissão. É nessa trama que se conduz a tentativa ou realização da capacitação para o exercício profissional de acordo com o projeto escolhido ou eleito pela categoria.

Nesse sentido, é primordial se investigar como está ocorrendo o processo de ensino/aprendizagem e quais são seus desdobramentos no exercício profissional dos assistentes sociais. Devemos ressaltar que, para elaborar este texto, tivemos grande dificuldade em obter o conhecimento sistematizado sobre este assunto. Equivale a dizer que encontramos, em comparação às produções acerca de outros temas, pouca bibliografia disponível sobre o ensino no Serviço Social. Procuramos, em diversas bibliotecas digitais de domínio público, programas de pós-graduação de Serviço Social e de educação, procuramos os anais do último congresso da categoria realizado em 2010, solicitamos por e-mail a pesquisadores que trabalham com a formação profissional, revistas eletrônicas, entre outros.

Entendemos que este dado já revela algo importante acerca do tema em questão, há uma produção considerável sobre a formação profissional em sentido ético-político, e sobre o estágio supervisionado, e até algumas reflexões sobre o recente “boom” do ensino à distância na área de Serviço Social. Entretanto, encontramos um número reduzido de produções sobre questões didáticas e pedagógicas sobre a formação do assistente social. Compreendemos que este fato requer uma reflexão dos profissionais, docentes, pesquisadores e discentes da categoria, até mesmo para ter parâmetros de avaliação da qualidade do ensino a distância, sem desconsiderar as questões ético-políticas envolvidas, é necessário

dispor de um amplo conhecimento sistematizado acerca do processo de ensino/aprendizagem da profissão, tanto na modalidade presencial quanto à distância.

Delimitadas essas condições, fazemos considerações acerca do ensino para o Serviço Social a partir das reflexões dos autores que encontramos, abordando os elementos constituídos acerca do assunto. Referência teórica em nossa profissão por sua produção e atuação profissional, apresentamos a reflexão feita por Guerra (2005) referente ao potencial teórico-prático do novo currículo do Serviço Social, também aqui já exposto como diretrizes curriculares.

Segundo Guerra (2005), a formatação do novo currículo dos profissionais da área, fruto de um trabalho coletivo da profissão, não permite a dicotomia entre ensino teórico e ensino prático, mas sim sua articulação. Considerando a natureza da profissão, o autor parte do pressuposto da lógica curricular das atuais diretrizes, que determinam a direção e o perfil de formação do assistente social segundo o projeto ético-político do Serviço Social, buscando assim, a formação de um profissional crítico. Sua afirmação é pautada pela reflexão de três pontos articulados em si, quais sejam:

1) *As determinações da prática profissional:* Apesar do cotidiano profissional trabalhar com as questões imediatas, que requerem ações imediatas, estas extrapolam a “imediatez” em razão de suas determinantes maiores, decorrentes das relações sociais produzidas pelo sistema capitalista. Todavia, entender a gênese da questão social específica com a qual o assistente social se depara no cotidiano, requer um conhecimento teórico-prático. Nesse intuito, o assistente social necessita agir como um ser da práxis, dominando conhecimentos que lhe propiciem não apenas *como fazer* seu trabalho, mas *o que fazer e por que fazer*.

2) *Concepção de ensino e sua direção estratégica:* Ensinar não é mera transmissão de conhecimento, “[...] capacitar para o exercício da ação consciente, é tornar os indivíduos como sujeitos da sua história, o que implica uma via de mão dupla entre o conteúdo do ensino e aquele sujeito que dele se apropria” (GUERRA, 2005, p. 150). O processo de ensino/aprendizagem envolve as dimensões técnico-instrumental (relacionada ao ensino do domínio das competências instrumentais); teórico-intelectual (relacionada ao ensino de sólido

referencial teórico-metodológico, do saber pensar, do saber crítico e criativo); investigativa (relacionada ao ensino da atitude investigativa e problematizadora da realidade); ético-política (relacionada ao ensino da reflexão e materialização de estratégias dos princípios e valores do projeto ético-político da profissão nas ações do assistente social); formativa ou pedagógica (relacionada ao ensino da atuação profissional na área da formação de opinião e na área da docência e supervisão acadêmica e de campo).

3) *Mediações privilegiadas entre ensino e prática no Serviço Social:*

A relação entre ensino e prática tem lugar privilegiado no método e na cultura profissional, “[...] devendo ser uma preocupação de todas as disciplinas e de todos os docentes” (GUERRA, 2005, p. 152). Com vistas a capacitar os alunos a saberem investigar, analisar, problematizar, argumentar, atuar em equipe, em suma, a apreenderem o arcabouço do conhecimento acumulado teórica e historicamente (método, técnicas, instrumentais, etc.) pelas ciências sociais e pela profissão, relacionando-os com a prática profissional.

Ainda de acordo com Guerra (2005), não se trata de mera semântica das pontuações afirmadas, mas sim a argumentação da necessária ruptura entre a visão reducionista de uma ciência que pensa e uma que aplica, entre produção teórica e realização prática, entre investigação e intervenção. É necessária a formação de profissionais críticos e criativos, capazes de articular as dimensões teórico-metodológicas e ético-políticas à dimensão técnico-operativa, conforme aponta Guerra (2005, p. 153):

Cabe aos professores, supervisores e estudantes, em conjunto ou individualmente, criar metodologias que permitam essa síntese entre saber teórico que se expressam em um fazer qualificado, cuja mediação é a aquisição de valores/princípios ético-políticos e habilidades, posturas e competências que extrapolem o pensamento conservador.

O recurso para a aquisição dessa práxis devem ser as disciplinas, transformadas em verdadeiros laboratórios intelectuais, “[...] as oficinas em espaços de reflexão crítica e produção de novos conhecimentos, saberes inventivos e instrumentos de intervenção” (GUERRA, 2005, p. 153). E, ainda, a construção e vivência de valores, atitudes, posturas e competências. Dessa forma, o espaço

acadêmico se torna o lugar privilegiado para a formação de profissionais competentes e comprometidos com o projeto ético-político do Serviço Social.

Como sugestão, e situando o ensino da prática no núcleo de formação do trabalho profissional nas atuais diretrizes, Guerra (2005, p. 153) aponta algumas sugestões estratégicas, quais sejam:

- a) Garantir que o conteúdo dessas disciplinas vislumbre uma análise crítica do Serviço Social como totalidade: sua natureza, seus fundamentos históricos e teórico-metodológicos, as múltiplas dimensões e articulações, seus objetos de intervenção e espaços ocupacionais;
- b) Trabalhar a relação dialética entre as esferas universal/particular/singular no âmbito das análises teóricas macroscópicas, iluminando o cotidiano profissional;
- c) Reconhecer nas disciplinas do núcleo de formação do trabalho profissional o local para se equacionar o papel e o lugar do instrumental técnico tradicional, bem como para a construção de novos, para a criação/recriação de estratégias políticas para a ação, desenvolvimento e aquisição de valores, atitudes e habilidades.

Partindo dessas características, o ensino no Serviço Social leva em consideração “[...] a relação entre trabalho e formação profissional como unidade na diversidade” (GUERRA, 2005, p. 154). Torna-se esse processo valioso instrumento de estratégia do projeto profissional da categoria para o enfrentamento da contrarreforma no ensino superior no Brasil. Algumas pesquisas realizadas acerca do ensino no Serviço Social, mostram como as reflexões apontadas por Guerra (2005) estão ocorrendo concretamente na realidade da formação do assistente social.

Segundo Faustini (2004), os conhecimentos teórico-técnicos dos professores da área de Serviço Social estão imbuídos mais do projeto profissional do que do conhecimento da docência. Tais sujeitos têm na organização curricular o norte para o processo de ensino. Falta a constituição e construção do conhecimento específico acerca dos fundamentos da docência na área do Serviço Social, pois “[...] quem ensina sabe muito bem que para ensinar é preciso muito mais do que simplesmente conhecer a matéria, mesmo que este conhecimento seja fundamental” (GAUTHIER et al., 1998 apud FAUSTINI, 2004, p. 42).

A pesquisa que acabamos de citar refere-se a um universo de docentes da região sul do Brasil, que pode não ser representação da realidade da totalidade daquela região e do restante do país, porém, entendemos que suas contribuições são pertinentes, por isso a detalhamos a seguir. Faustini (2004, p. 43), a partir da análise das entrevistas que realizou com docentes daquela região, traça um perfil deste com base em suas reflexões:

A reflexão dos entrevistados sobre a experiência com o ensino aponta particularidades: o acaso como elemento presente no ingresso na carreira docente; os modelos de experiência traduzidos em figuras de professores e assistentes sociais que marcaram o processo formativo, a reflexão sobre a prática como marca pedagógica da docência no Serviço Social e o autodidatismo, como um componente inerente à construção profissional por parte do professor assistente social como docente.

Dessa forma, o docente no Serviço Social tem sua prática “[...] muito mais embasada na raiz da profissão do Serviço Social do que numa reflexão pedagógica sobre o ensino no Serviço Social” (FAUSTINI, 2004, p. 50) devendo essa particularidade influenciar na formação do profissional da área. Seu conhecimento é relacionado ao Serviço Social e não à docência. Sua preocupação e formação continuada estão direcionadas ao conteúdo a ser ensinado e não ao processo de ensino. No entanto, Faustini (2004) não observa que o professor assistente social não reflita ou não se preocupe com seu papel de docente, mas sim que lhe falta uma sistematização dessa reflexão, conforme diz a autora:

Vê-se nas entrevistas a manifestação explícita de uma preocupação com aspectos teóricos do ensino – pertinência de disciplinas, por exemplo – bem como uma preocupação em ter clareza de quais estratégias educativas a serem usadas para ensinar determinado conteúdo. Entretanto, essa reflexão ainda não é realizada de forma sistemática de maneira que possa ser compartilhada e publicizada pela categoria como um todo. Carece de uma reflexão a respeito dos fundamentos didático-pedagógicos sobre os quais está alicerçando argumentativamente suas ações. (FAUSTINI, 2004, p. 53).

De acordo com Faustini (2004), a superação desse problema está no diálogo com o campo da Educação, ou com a área privilegiada de pesquisa e estudo relacionada às questões educacionais, pedagógicas, didáticas, etc., com aqueles que buscaram, no campo da educação, algum referencial didático-pedagógico e

tiveram mais contato com autores que trabalham conceitos e princípios educativos, tais como Paulo Freire, Cipriano Luckesi, entre outros, do que com autores que poderiam colaborar mais diretamente com a questão didática.

O fato é que não se problematizam os fundamentos do processo pedagógico no Serviço Social e não se reflete a respeito do espaço da sala de aula e do espaço da prática profissional, pois, apenas o “[...] sentido político da formação tem subsidiado as ações pedagógicas” (FAUSTINI, 2004, p.96), o que acreditamos não ser suficiente, visto que a docência também requer uma profissionalização específica, diferente daquela formação adquirida pelo bacharel em Serviço Social para sua prática interventiva, por não abranger a licenciatura.

Outra pesquisa acerca do ensino no Serviço Social foi realizada por Gonçalves (2007), objetivando estudar sobre o saber ensinar do docente em um curso de Serviço Social privado, localizado na região oeste do estado de São Paulo, e destaca que esse curso ficou entre os cinco primeiros no Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE) e em primeiro no Estado de São Paulo. Utilizando-se de técnicas de entrevista e grupo focal, seu público alvo foram os docentes de uma instituição, pautando-se também por pesquisa bibliográfica e da temática.

A autora enfatiza que as relações mais fortes que intervêm na construção do processo de aprendizagem do saber ensinar do grupo pesquisado são: as condições oferecidas pela instituição; a reestruturação da organização curricular da profissão; o papel da coordenação pedagógica; o aluno como sujeito do processo de ensino/aprendizagem; e, a identidade do grupo. Em relação à questão específica do exercício da docência, o grupo pesquisado tem dificuldades quanto ao modo de ensinar, devido à falta de formação na área pedagógica. De acordo com Gonçalves (2007), a profissionalidade do assistente social docente é adquirida na prática, ou seja, no cotidiano da sala de aula, tendo por base sua formação no Serviço Social, conforme sintetiza a autora:

Em síntese, a aprendizagem do saber ensinar, no grupo pesquisado, com essas características, como constatamos na pesquisa, permite uma boa atuação dos assistentes sociais como docentes, apesar da ausência de formação para a docência, em virtude da proximidade de formação profissional entre assistentes sociais e docentes, das condições favoráveis oferecidas pela instituição, que abre espaço para discussão e reflexão coletivas do ato educativo, compromisso

social dos profissionais, capacitação docente em serviço, apoio da coordenação pedagógica no processo de construção da prática docente, conscientização e posicionamento crítico diante do ato educativo. (GONÇALVES, 2007, p. 177).

Já a pesquisa de Monteiro (2010), ainda em fase preliminar, analisou um universo de alunos de um curso de Serviço Social com o objetivo de conhecer seu perfil, isto é, seu preparo para o mercado de trabalho. Até o momento, ela pôde observar que os alunos têm buscado, por iniciativa própria, um melhor conhecimento acadêmico (teorias, pensadores, metodologias, entre outros) recorrendo a estudos complementares aos realizados em sala de aula. Outra preocupação é o conhecimento referente à utilização da informática. Em uma autoavaliação o público alvo, questionados, sobre a segurança de seu nível de conhecimento acerca da profissão Serviço Social, relatou sentir-se bem situado.

A pesquisa realizada por Grah et al. (2010) avaliou o ensino da prática em um curso de Serviço Social público do estado de Santa Catarina, por meio da análise da produção e apropriação de conceitos adquiridos nos TCCs e nos dicionários técnicos e profissionais, durante a realização dos cursos. Dos 1.071 TCCs catalogados, foram selecionados apenas aqueles que tinham como temática a formação e o exercício profissional, totalizando 105 TCCs, o equivalente a 9,8% do total mencionado. Os resultados revelam para uma baixa produção quantitativa e qualitativa acerca da formação e do exercício profissional do assistente social.

Baseados em uma investigação realizada por um grupo de pesquisa, com o objetivo de analisar as mediações político-pedagógicas mobilizadas na docência no Serviço Social, que tem como característica uma prática crítico-educativa, Faustini et al. (2007) elaboraram uma síntese dos pressupostos pedagógicos de uma perspectiva crítica no ensino, que descrevemos a seguir de forma resumida:

1. *Horizontalidade na relação pedagógica*: há preocupação com “uma relação pedagógica horizontalizada oposta à educação bancária tão bem problematizada por Freire” (FAUSTINI et al., 2007, p. 195-196). Conscientizando-se de que não é só o aluno que aprende, mas também o professor e de que se deve dar importância ao saber do aluno e à viabilização de práticas de discussão.

2. *Sala de aula: um lugar de prazer.* Há preocupação dos docentes em tornar a sala de aula um espaço atraente e prazeroso. Para isso, os docentes afirmam que é necessário utilizar-se de diversas “metodologias” que prendam a atenção dos alunos, tais como dinâmicas, relacionamento entre o cotidiano profissional e a matéria.

3. *Preocupação com a aprendizagem (construção do pensamento pelo aluno):* É necessidade que haja real preocupação com a motivação do aluno. Trata-se de focar o processo de ensino/aprendizagem de modo que a pergunta do docente não seja “como ensino”, mas, sim, “como o aluno aprende”.

4. *Aproximação à realidade dos alunos:* Para que haja um processo de ensino/aprendizagem em uma perspectiva crítica é necessário que o docente aproxime o conhecimento à realidade do aluno, ou seja, que o que ele está aprendendo tenha significado concreto para na realidade.

5. *Exercício de mobilizações didáticas:* Ações devem ser realizadas pelos docentes com a finalidade de incentivar pedagogicamente os alunos a se tornarem profissionais críticos, não no sentido do senso comum de “ser do contra”, mas na questão do método de trabalho, isto é, capazes de ir além das aparências, como capacidades profissionais para extrair a essência de seu objeto de trabalho, sem “preconceitos” pessoais.

6. *Exercício de superação do olhar simplificador da realidade:* Além de incentivar pedagogicamente os alunos a extraírem a “essência” dos objetos, o docente deve esforçar-se em ser criativo, ou seja, deve buscar a formação de seus alunos em uma perspectiva crítica e criativa, tornando-os capazes de dar respostas e propor ações concretas ao respeito do que foi revelado.

Faustini et al. (2007) afirmam que a motivação do aluno no processo de ensino/aprendizagem deve ser uma preocupação constante do docente, todavia, apesar da motivação ser um fenômeno interno, ela deve ser promovida em um ambiente “rico e estimulador”.

Outros problemas que desafiam a formação são as questões culturais. Além da problemática, o acesso à Universidade “[...] por todas as dificuldades apresentadas no ensino médio [...]” (FAUSTINI et al., 2007, p. 199), há,

ainda o problema do difícil acesso a uma literatura de qualidade, devido aos altos preços dos livros em relação ao poder de compra dos alunos, ao mesmo tempo em que, na contramão a mídia e a internet, divulgam a sociedade “conhecimentos” não comprometidos com o social, salvo os poucos (em quantidade e publicidade) meios de comunicação contra-hegemônicos.

De acordo com Faustini et al. (2007), percebe-se, na atuação docente uma preocupação em sensibilizar os alunos para uma atuação profissional abarcada no Projeto Ético-Político-Profissional do Serviço Social. Contudo, é necessário avançar para uma condição de propiciar não só a sensibilização, mas a materialização deste projeto no cotidiano do assistente social, transformando-o em propostas e ações concretas, relacionando teoria e prática e não apenas trabalhando questões teóricas de forma abstrata.

É necessário, também, tornar a sala de aula um ambiente prazeroso para o aluno. É importante que o docente esteja atento ao que a turma, mesmo sem falar, deixa transparecer pelos movimentos, olhares, comportamentos. Ainda, é *mister* tornar o aluno protagonista, ensinando-lhe aquilo que se apregoa hoje em dia, isto é aprender a aprender e vincular aquilo que se quer ensinar à realidade social do aluno (FAUSTINI et al., 2007).

Com o objetivo de avaliar como os estudantes e professores dos cursos de Serviço Social de cinco IES do estado do Rio de Janeiro concebem a profissão, por entender que eles são protagonistas privilegiados do processo de formação e da imagem social da profissão, Guerra et al. (2010) constataram que 19% dos discentes de 1º e 8º períodos ainda vinculam o Serviço Social às práticas de ajuda, o que, apesar do baixo percentual, demonstra que eles não se apropriaram, em seu processo de formação, do atual projeto profissional, mantendo as características tradicionais do profissional caritativo.

Algumas pistas são dadas por Faustini et al. (2007), como contribuição para a qualidade do ensino no Serviço Social: definição clara da mediação docente numa perspectiva crítica e o protagonismo do aluno; construção coletiva pelos docentes e discentes dos planos de aula e programas das disciplinas; construção coletiva entre os docentes dos conteúdos, objetivos, procedimentos metodológicos e avaliativos; noção clara acerca do que seja uma relação dialógica de ensino; construção de espaços e estratégias lúdicas de aprendizagem, articulando-se conhecimento e à realidade do aluno e propiciando a discussão de

temáticas referentes à formação; capacitação pedagógica docente de forma continuada, alinhada ao projeto profissional.

Portanto, percebemos que o ensino no Serviço Social aponta alguns avanços em relação à sua compreensão de forma mais sistematizada, no entanto, até pela dificuldade em encontrarmos na literatura, mais pesquisas sobre este tema, parece-nos adequado apontar a necessidade de maiores investigações sobre como está ocorrendo o processo de ensino/aprendizagem na formação do assistente social, porque, pelo visto, não há clareza quanto à profissionalização docente, que deve ser pautada por uma interlocução mais intensa com o campo da Educação.

Parte do processo de ensino/aprendizagem e espaço/tempo utilizado para nosso experimento no ensino de alunos de um curso de Serviço Social, abordamos a seguir o papel do estágio na formação do assistente social.

3.5 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO SERVIÇO SOCIAL

A supervisão de estágio em Serviço Social possibilita, de forma privilegiada, a atualização do projeto profissional e a potencialização da dimensão intelectual e política da profissão, “[...] por proporcionar um confronto, permanente e sistemático, entre as reflexões e as alternativas construídas em diferentes esferas da profissão e a dinâmica da realidade” (ALMEIDA, 2009, p. 648).

De acordo com Guerra e Braga (2010), alguns pressupostos e premissas devem orientar as reflexões acerca da supervisão em Serviço Social, atribuição exclusiva do assistente social desde a regulamentação da profissão, datada de 1952 e aprovada em 1957, quais sejam: a) a indissociabilidade entre trabalho e formação profissional; b) a unidade entre teoria e prática; c) a vinculação ao projeto profissional; d) a particularização das políticas sociais, da questão social e mercado de trabalho em que está inserida; e) e a unidade entre ensino e aprendizagem.

Ainda segundo Guerra e Braga (2010), uma referência conceitual acerca da supervisão deve ser pensada em suas diversas modalidades (supervisão técnica de serviços sociais e supervisão de estágio) e inserida no contexto sócio-histórico do Serviço Social, “[...] com o intuito de indicar suas potencialidades rumo ao fortalecimento de uma perspectiva democrática e de defesa dos direitos sociais e humanos” (GUERRA; BRAGA, 2010, p. 535). Todavia, defende-se que a supervisão

faz parte do processo de formação profissional permanente, possibilitando momentos e espaços de vivência da práxis e requerendo competências e habilidades de qualificação próprias para tal atividade.

A supervisão de estágio é atribuição privativa do assistente social, regulamentada pela Lei n. 8.662/93 (Lei do Serviço Social), que traz a seguinte redação em seu artigo 5º, inciso VI: Constituem atribuições privativas do assistente social: VI - treinamento, avaliação e supervisão direta de estagiários de Serviço Social.

Além da referida Lei, outras regulamentações normatizam o estágio no Serviço Social, como a Resolução CNE/CES n. 15/2002 (Diretrizes Curriculares do curso de Serviço Social), que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social, em relação às suas obrigações na formulação do Projeto Pedagógico do curso, incluindo a formatação do estágio supervisionado. Também a Resolução CFESS n. 533, de 29 de setembro de 2008, que regulamenta a supervisão direta de estágios no Serviço Social, determina as obrigações e responsabilidades das unidades de ensino, das instituições, campos de estágio, dos alunos/estagiários, dos CRESS e dos assistentes sociais supervisores de campo e acadêmico, ao definir: “[...] sendo denominado supervisor de campo o assistente social da instituição campo de estágio e supervisor acadêmico o assistente social professor da instituição de ensino” (CFESS, 2008, p. 3).

Destacamos ainda, nessa Resolução, a redação do Art. 8º, pelo vínculo direto com nosso trabalho, ao estabelecer detalhadamente o papel dos supervisores de campo e acadêmico, ambos sujeitos do processo de ensino/aprendizagem:

Art. 8º. A responsabilidade ética e técnica da supervisão direta é tanto do supervisor de campo, quanto do supervisor acadêmico, cabendo a ambos o dever de:

- I. Avaliar conjuntamente a pertinência de abertura e encerramento do campo de estágio;
- II. Acordar conjuntamente o início do estágio, a inserção do estudante no campo de estágio, bem como o número de estagiários por supervisor de campo, limitado ao número máximo estabelecido no parágrafo único do artigo 3º;

- III. Planejar conjuntamente as atividades inerentes ao estágio, estabelecer o cronograma de supervisão sistemática e presencial, que deverá constar no plano de estágio;
- IV. Verificar se o estudante estagiário está devidamente matriculado no semestre correspondente ao estágio curricular obrigatório;
- V. Realizar reuniões de orientação, bem como discutir e formular estratégias para resolver problemas e questões atinentes ao estágio;
- VI. Atestar/reconhecer as horas de estágio realizadas pelo estagiário, bem como emitir avaliação e nota.

Por fim, relacionado ao estágio no Serviço Social, trazemos aqui uma síntese da mais recente normatização da área - a Política Nacional de Estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social -, publicada em 2010. Esse documento, publicado recentemente, merece destaque pelos detalhes com que trata o assunto, e por ser fruto de um amplo processo de estudo e discussão.

A Política Nacional de Estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social foi construída com inspiração nas atribuições desta entidade quanto à formação do assistente social e ao atual contexto sócio-histórico, que a entende [...] como fundamental para balizar os processos de mediação teórico-práticos na integralidade da formação profissional do assistente social” (ABEPSS, 2010, p. 1). Tal política está formatada em seis partes, que são: 1- apresentação; 2- universidade e a questão do estágio: tensões e desafios; 3- princípios norteadores da realização do estágio; 4- concepção de estágio supervisionado; 5 - atribuições dos sujeitos e instâncias envolvidas no estágio supervisionado; e, 6- estratégias de operacionalização do estágio supervisionado.

O item 1- Apresentação - relata a motivação para defender um estágio de qualidade, principalmente pela ampliação dos cursos de Serviço Social à distância e sua precariedade na qualidade da formação profissional; pela aprovação da lei 11.788, de 25/09/2008 que dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências; apresenta a resolução CFESS Nº 533, de 29 de setembro de 2008, que regulamenta o estágio em Serviço Social; e faz o relatório da pesquisa avaliativa da implementação das Diretrizes Curriculares do curso de Serviço Social. No mesmo item lemos que a elaboração desse documento iniciou-se em 2009 com um texto

base, submetido a diversos debates entre os sujeitos dessa categoria profissional, e foi finalizada no ano de 2010.

O item 2- A universidade e a questão do estágio: tensões e desafios - traz o atual contexto histórico de ofensiva do capital como a reestruturação produtiva, a contrarreforma do Estado e a crise da função da universidade e do ensino superior na sociedade. Sobre tal termos não abordaremos mais profundamente por já termos trabalhado anteriormente. Cumpre ressaltar que, como sinaliza o documento, tratam-se de realidades que não estão de acordo com o Projeto Profissional do Serviço Social, que prima por uma formação pautada na universidade pública, gratuita e de qualidade e sendo o estágio parte importante no processo de formação, seu balizamento encontra-se na Política de Estágio.

O item 3- Princípios norteadores da realização do estágio -, defende que o estágio, como parte fundamental do processo de formação, deve guiar-se: pelos princípios e valores do Código de ética profissional; pela indissociabilidade entre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa; pela articulação entre formação e exercício profissional; pela indissociabilidade entre estágio, supervisão acadêmica e de campo; pela articulação entre universidade e sociedade; pela unidade entre teoria e prática; pela interdisciplinaridade; e, pela articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

O item 4- Concepção de Estágio Supervisionado - estabelece que o estágio supervisionado no Serviço Social, entre outras funções, deve:

[...] oportunizar ao(a) estudante o estabelecimento de relações mediatas entre os conhecimentos teórico-metodológicos e o trabalho profissional, a capacitação técnico-operativa e o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício da profissão, bem como o reconhecimento do compromisso da ação profissional com as classes trabalhadoras, neste contexto político-econômico-cultural sob hegemonia do capital. (ABEPSS, 2010, p. 14).

Obrigatório ou não, o estágio supervisionado curricular se caracteriza por facilitar ao estudante de Serviço Social inserir-se no campo de trabalho do assistente social, como atividade teórico-prática, em um processo didático-pedagógico que promova sua capacitação nas dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa da profissão, de forma indissociável entre estágio e supervisão acadêmica e profissional.

O estágio deve estar vinculado às unidades de formação acadêmica (UFAs) e ser dirigidas por docentes supervisores inscritos nos departamentos ou similares do curso. Cabe a esses elementos promover o desenvolvimento profissional dos discentes em conjunto com os supervisores de campo, por meio de um processo de ensino/aprendizagem sistemático e de acordo com os princípios do Projeto Profissional do Serviço Social.

O item 5 - Atribuições dos sujeitos e instâncias envolvidas no estágio supervisionado -, relata que no processo de ensino/aprendizagem, que envolve diversos sujeitos, há atribuições diferentes a cada um, mas não excludentes, pautadas pelo marco legal. O documento em questão indica, de forma detalhada, o papel de cada sujeito, mas, pelo reduzido espaço e tempo deste trabalho, citamos sucintamente o que nele se expõe, conforme documento da ABEPSS (2010, p. 19-20):

Aos(às) supervisores(as) acadêmicos(as) compete o papel de orientar os estagiários e avaliar seu aprendizado, em constante diálogo com o(a) supervisor(a) de campo, visando a qualificação do estudante durante o processo de formação e aprendizagem das dimensões teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas da profissão, em conformidade com o plano de estágio.

Aos(às) supervisores(as) de campo cabe a inserção, acompanhamento, orientação e avaliação do estudante no campo de estágio, em conformidade com o plano de estágio, elaborado em consonância com o projeto pedagógico e com os programas institucionais vinculados aos campos de estágio; garantindo diálogo permanente com o(a) supervisor(a) acadêmico(a), no processo de supervisão.

E ao(à) estagiário(a), sujeito investigativo, crítico e interventivo, cabe conhecer e compreender a realidade social, inserido no processo de ensino-aprendizagem, construindo conhecimentos e experiências coletivamente que solidifiquem a qualidade de sua formação, mediante o enfrentamento de situações presentes na ação profissional, identificando as relações de força, os sujeitos, as contradições da realidade social.

À Coordenação de Estágio, imprescindível a todos os cursos de Serviço Social como esfera de organização e gestão da política de estágio, cabe “[...] atuar diretamente articulada às coordenações de curso ou departamentos, de modo a viabilizar as novas demandas de qualificação do Estágio como elemento central da formação profissional” (ABEPSS, 2010, p. 24).

Por fim, o item 6 - Estratégias de operacionalização do Estágio supervisionado -, lembra que a materialização da Política Nacional de Estágio requer, de todos os sujeitos envolvidos juntamente com o conjunto da categoria, o comprometimento com outros setores das universidades e com as instituições que oferecem campo de estágio.

Às UFAs é atribuída a responsabilidade da elaboração de uma política de estágio consonante com as Diretrizes Curriculares e demais regulamentações afetas à área e ao Projeto Profissional do Serviço Social. Elas devem atentar para as especificações próprias dos estágios obrigatórios e não obrigatórios, tendo os primeiros de funcionar como disciplina com conteúdo e carga horária previstas no curso. Ambos, no entanto, devem realizar-se com supervisão acadêmica e de campo, garantindo também carga horária ao profissional que a realiza.

Às instituições que oferecem campo de estágio cabe a elaboração de um plano no qual se identifiquem o profissional assistente social responsável pela supervisão e as condições pedagógicas, políticas, estruturais e técnicas de condução e supervisão do trabalho, em consonância com as regulamentações condizentes e o Projeto ético-político do Serviço Social. Ao estagiário, cabe a elaboração de plano de estágio, em conjunto com o supervisor acadêmico e de campo.

O item 6 enfatiza ainda a necessidade de espaços/tempos de formação contínua dos supervisores, do fortalecimento com os CRESS, da criação e funcionamento de um fórum de supervisores, e da aproximação com a pesquisa e extensão nas Universidades, atentando-se para uma correta concepção do papel destas e do estágio supervisionado, sem, todavia, se esquecer, no entanto, que cada uma dessas atividades – pesquisa, extensão e estágio - têm suas particularidades. Uma atenção especial também deve ser dada ao estágio realizado no local de trabalho do estagiário, devendo-se garantir as condições para sua real efetivação.

Visando o cumprimento desse marco legal ora apresentado, alguns estudos apontam as conquistas e os desafios do estágio em Serviço Social como um meio essencial na formação dos futuros assistentes sociais. De acordo com a pesquisa realizada por Melo (2010), que teve por objetivo geral verificar como o estágio supervisionado é concebido pelos assistentes sociais supervisores de campo, constatou que apenas 55% dos entrevistados participaram de reuniões,

encontros e/ou cursos de extensão para assistentes sociais egressos, ocasião em que receberam algum tipo de formação para a atividade de supervisão de estágio.

Outra pesquisa, conduzida por Albiero (2010, p. 1), com o objetivo de “[...] desvelar e compreender a realidade da formação profissional através da supervisão sistemática do estágio curricular em Serviço Social”, envolveu 59 sujeitos de 14 IES, entre coordenadores de curso, docentes, discentes e assistentes sociais supervisores. Albiero (2010) concluiu que a supervisão é fator contributivo da formação profissional, seja do aluno seja do profissional, possibilitando, por meio do diálogo, da reflexão e da orientação, uma troca de experiências em que cada sujeito consegue agregar um maior conhecimento da realidade e da relação teoria e prática, o que contribui para uma práxis profissional de melhor qualidade, por demandar constante reflexão da mesma. A autora enfatiza também a necessidade de uma supervisão sistemática com supervisores preparados para essa função.

Para Barbosa (2004), o estágio representa uma oportunidade dos alunos desenvolverem a práxis profissional, visto que, os aproxima do cotidiano profissional do assistente social e suas demandas, bem como se apropriando dos instrumentais que são utilizados e da complexidade da profissão. No entanto, enfatiza a necessidade de maior aproximação entre instituições de ensino e campos de estágio, principalmente no estabelecimento dos planos de supervisão e programas de estágio e no debate e reflexão acerca das situações de estágio. Tal atitude favorece a troca de experiências entre campo e academia, qualifica o processo de supervisão e propicia uma formação contínua aos sujeitos envolvidos.

Em sua tese de doutoramento, Ribeiro (2008) pesquisou as condições de estágio em cinco instituições de Goiânia com o objetivo de verificar as contribuições dessa etapa de formação do assistente social. Dentre outros achados apontados pela autora saltou-nos aos olhos a constatação de que ocorre,

[...] a fragmentação teoria-prática, a subutilização e a exploração das estagiárias como força de trabalho, a desarticulação supervisoras acadêmicas e supervisoras profissionais, a desarticulação projeto curricular e estágio, elementos que precarizam o estágio e comprometem o processo de formação dos assistentes sociais. (RIBEIRO, 2008, p. 248).

Já o Relatório do VI Seminário de Capacitação das Comissões de Orientação e Fiscalização do conjunto CFESS/CRESS, publicado em julho de 2010, além de outras questões, revela diversas dificuldades encontradas pelas Comissões de Fiscalização e relacionadas à supervisão direta de estágio no Serviço Social, apontando, por exemplos: ausência de supervisor de campo; IES que enviam informações com atraso ou que não condizentes com a realidade; dupla função, de supervisor de estágio e supervisor de campo; utilização de atividades de extensão, monitoria e iniciação científica, de forma indiscriminada, como campos de estágio. Tais dificuldades se encontram em cursos presenciais e, em maior proporção, em cursos na modalidade EAD.

Ainda, dadas as diversas implicações da crise do capital, sobre as quais discorreremos em outro momento desta pesquisa, algumas particularidades se expressam mais concretamente em relação ao estágio supervisionado, quais sejam: precarização do trabalho e da formação universitária; utilização do estagiário como mão-de-obra barata; campo de estágio conduzido pela lógica utilitarista e instrumental do mercado; substituição (da contratação) de profissionais por estagiários; concepção por parte de supervisores acadêmicos e de campo de que o estágio é a etapa de ações de cunho instrumentalista/operacional; inobservância das diretrizes acadêmicas e políticas e instrumentos normativos da categoria; entre outras (GUERRA; BRAGA, 2010).

Tais indicativos, encontrados na realidade do estágio em Serviço Social, descaracterizam este momento privilegiado de formação profissional que deveria possibilitar ao aluno problematizar a realidade social, institucional e profissional, como recomendam Guerra e Braga:

Há que se desenvolver as potencialidades da supervisão como espaço de reflexão sobre a conjuntura, sobre o contexto socioinstitucional e de aprendizado das dimensões teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política. O conhecimento sobre as expressões da chamada “questão social” que atravessam o campo de estágio permite iluminar a descoberta de estratégias e táticas de intervenção profissional. (GUERRA e BRAGA, 2010, p. 548).

Para direcionar efetivamente o estágio em Serviço Social, algumas considerações são apontadas por Guerra e Braga (2010), tais como: articulação das experiências de estágio com todos os espaços e dimensões da academia; condições

para que os docentes possam realizar uma supervisão de acordo com as prerrogativas aqui trabalhadas; condições para os estudantes vivenciarem e valorizarem esse espaço de formação; intercâmbio com os supervisores de campo e formação para eles; constituição de fóruns de supervisores; e articulação com o conjunto de entidades representativas da profissão.

O recente Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais realizado em 2010 aprovou uma Agenda Política para o estágio no Serviço Social, que inclui as seguintes recomendações:

- Fortalecer o debate sobre estágio estimulando a criação de Fóruns de supervisores nos estados investindo também na consolidação dos já existentes garantindo a permanente articulação entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo de estágio.
- Estimular a criação de coordenações de estágio nas unidades de formação acadêmicas conforme preconiza a PNE;
- Atualizar a avaliação da implementação das Diretrizes curriculares a partir das diversas pesquisas realizadas no âmbito das unidades de formação acadêmicas consolidando um banco de dados sobre o tema;
- Intensificar a fiscalização do trabalho profissional relacionada à formação nas UFAs com ênfase nos cursos EAD, observando as condições de trabalho docente e a supervisão de estágio;

Verificamos que tal agenda busca cumprir as demandas contemporâneas postas à profissão, a efetivação às legislações vigentes e às teses que defendem o estágio em Serviço Social como fator essencial à formação do assistente social, conforme abordamos anteriormente. Essas metas devem ser perseguidas por toda a categoria, conforme cabe a cada um, sob o risco de não se avançar na discussão e concretização de uma formação e atuação de qualidade, conforme está definido no Projeto Profissional do Serviço Social. Sendo assim, cabe aos assistentes sociais, principalmente aqueles envolvidos diretamente no processo de ensino/aprendizagem, prover meios políticos e pedagógicos para que o estágio proporcione aos educandos uma formação segundo suas prerrogativas.

3.6 ANÁLISE DA FORMAÇÃO NO SERVIÇO SOCIAL

Nesse item, com vistas a atingir o objetivo específico deste trabalho, qual seja o de conhecer, a partir da literatura especializada, o atual contexto em que se insere a formação no Serviço Social, com enfoque no estágio supervisionado, definido a partir de um de nossos pontos-chave, percorremos alguns referenciais teóricos e documentos relacionados à atual conjuntura sócio histórica e o contexto da formação, do ensino e do estágio supervisionado em que se encontra o Serviço Social.

Tal caminho literário possibilitou-nos saber que o capitalismo contemporâneo sofreu significativas alterações a partir da década de 1970, com sua ofensiva identificada como mundialização do capital e pautada pela reestruturação produtiva, pela financeirização e pela ideologia neoliberal. Tais alterações causaram grande impacto na estrutura da sociedade, acirrando ainda mais a questão social. E as consequências estão o distanciamento cada vez maior entre os “poucos” que muito possuem e dominam e os “muitos” que pouco ou nada possuem. E este domínio de poucos sobre muitos ocorre em todos os campos, no econômico, no político, no cultural etc. (NETTO; BRAZ, 2008; BARROCO, 2008).

Diante deste assombroso quadro socioeconômico e ético-político, o Serviço Social também sofre seus rebatimentos, o processo de institucionalização, legitimação e a ação de seus profissionais requerem uma leitura imbuída do conceito de reprodução social (YAZBEK, 2009) na sociedade capitalista, que caracterize uma leitura da profissão em seu movimento histórico e não como fruto do acaso ou de algum “percurso” natural. Criado no Brasil, a partir de 1930, a profissão foi norteadada por diferentes correntes teóricas até 1960, quando se iniciou o Movimento de Reconceituação do Serviço Social, que, de forma hegemônica, até os dias atuais, utiliza-se de fundamentação teórico-crítica.

A partir desse Movimento de Reconceituação, o Serviço Social construiu um projeto profissional constituído por documentos e instituições representativos da categoria que opta por uma forma de desenvolvimento social inclusiva para todos os indivíduos e que vem conquistando grandes avanços no âmbito intelectual e social. Não obstante, talvez o maior desafio da profissão hoje seja a efetivação do projeto profissional diante da dura realidade imposta pelo

sistema capitalista (IAMAMOTO, 2009). Nesse plano, como objeto da pesquisa, trabalhamos a influência desta atual conjuntura na formação do assistente social.

A constatação é que a lógica do direito à educação no Brasil, previsto na Constituição Federal de 1988, tem sido relegada pelo Estado, uma vez que a educação mercadorizada e a mercadorizada educação têm se consolidado no Brasil como um negócio rentável e formador da ideologia neoliberal e pós-modernista, causando uma crise institucional da universidade brasileira. Algumas das consequências têm sido o sucateamento da universidade pública e gratuita e a descaracterização do tripé de formação: ensino, pesquisa e extensão. Fato notável é que, na contramão dessa investida do capital na mercantilização da educação, o Serviço Social tem conquistado, em nível de pós-graduação, avanços que garantem uma formação continuada de qualidade e com vistas a um futuro cada vez mais promissor em relação à investigação da realidade e da profissão (IAMAMOTO, 2007).

Nesse aspecto geral da política educacional brasileira da formação do assistente social, pudemos verificar também, no item específico deste capítulo, a formação do assistente social, a necessidade da formação continuada dos docentes e profissionais, a preocupação com a qualidade dos cursos privados e a estimativa de, em um futuro breve, haver um contingente de assistentes sociais com um grande “exército de reserva” – precarizando ainda mais as relações de trabalho da profissão gerando o desafio de salvaguardar as conquistas da categoria e de avançar na consolidação do projeto profissional.

Em relação à vertiginosa expansão de cursos de graduação em mãos do setor privado, principalmente na modalidade à distância, o que nos causa preocupação ao analisarmos o contexto da educação pública e de mercado, é o fato de que, acima da discussão acerca da qualidade (presencial ou à distância), está o direcionamento político do Estado brasileiro. Isso porque, além da afirmação de Iamamoto (2007), que afirma não se tratar de negar a modalidade de ensino à distância, incluímos a reflexão sobre a disputa de mercado, isto é, se o Estado oferecesse uma educação de qualidade em quantidade suficiente, ao mercado caberia oferecer maior qualidade, assim como aconteceu na história do ensino fundamental e médio no país, em que as “melhores” escolas são as privadas.

Realizada essa investigação acerca da formação do assistente social em um aspecto mais amplo, dedicamo-nos a desvelá-la em termos mais específicos

em seu processo de ensino/aprendizagem. Um dos desdobramentos desse percurso foi a constatação de que há pouca bibliografia disponível sobre o ensino no Serviço Social, fato que nos chamou muito a atenção e também a de Grah et al.(2010) como mencionamos anteriormente, a pouca produção sobre questões didáticas e pedagógicas na formação do assistente social, o que deixa certo comprometimento/lacuna na avaliação da sua qualidade pública ou privada, presencial ou a distância.

Contudo, da literatura a que tivemos acesso, destacamos o trabalho de Guerra (2005), que enfatiza que as atuais diretrizes curriculares não permitem a dicotomia entre ensino teórico e ensino prático, mas postula a formação de profissionais críticos e criativos, capazes de articular as dimensões teórico-metodológicas e ético-políticas à dimensão técnico-operativa. A autora ainda sugere estratégias para esta consolidação, ao apontar que o processo de ensino/aprendizagem deve garantir que: 1- os conteúdos das disciplinas vislumbrem uma análise crítica do Serviço Social como totalidade; 2- que se trabalhe a relação dialética entre as análises teóricas macroscópicas e o cotidiano profissional; 3- e que nas disciplinas do núcleo de formação do trabalho profissional se exerça a crítica e criatividade acerca do instrumental técnico.

Outra colaboração importante, da qual tivemos conhecimento, é a produção de Faustini (2004), o qual nos revela que, apesar do comprometimento dos professores de Serviço Social com o projeto profissional da categoria, existem dificuldades na maneira de ensinar, devido à falta de formação na área pedagógica, que carece de uma fundamentação didático-pedagógica acerca da profissionalidade docente. A autora ressalta que, para a superação desse problema deve-se buscar uma interlocução com o campo da Educação, visto ser esta uma área privilegiada de pesquisa e estudo e relacionada às questões educacionais, pedagógicas, didáticas etc.

Em Faustini et al. (2007), as autoras expõem ainda outros problemas que desafiam a formação em uma perspectiva crítica e são referentes às questões culturais, como a formação precária dos alunos no ensino médio e a falta de acesso dos mesmos à literatura de qualidade, devido aos preços altos dos livros. Preocupados em oferecer sugestões para um estudo crítico no ensino, as autoras elaboraram uma síntese dos pressupostos pedagógicos, pautadas pela horizontalidade na relação pedagógica; pela sala de aula dever ser um lugar de

prazer; pela preocupação com a aprendizagem (construção do pensamento pelo aluno); pela aproximação à realidade dos alunos; pelo exercício de mobilizações didáticas; e pelo exercício de superação do olhar simplificador da realidade.

Repetimos aqui, para ajudar-nos na construção de nossa análise, o apontamento de Faustini et al. (2007), segundo o qual é mais salutar ensinar a “aprender a aprender” e vincular aquilo que se quer ensinar à realidade social do aluno, e algumas pistas escritas pelas autoras para contribuir com a qualidade do ensino no Serviço Social, que são: definição clara da mediação docente numa perspectiva crítica e o protagonismo do aluno; construção coletiva entre docentes e discentes acerca dos planos de aula e programas das disciplinas; construção coletiva entre os docentes acerca dos conteúdos, objetivos, procedimentos metodológicos e avaliativos; identificação clara acerca do que seja uma relação dialógica de ensino; construção de espaços e estratégias lúdicas de aprendizagem, articulando o conhecimento à realidade do aluno e propiciando a discussão de temáticas referentes à formação; capacitação pedagógica docente de forma continuada, alinhada ao projeto profissional.

Dessa forma, pudemos perceber que a profissionalização docente referente ao Serviço Social ainda se encontra em um estágio de amadurecimento. Sem desconsiderar as reflexões dos autores citados, pensamos que há carência de uma maior quantidade de pesquisas nesta área, prejudicando a formação de qualidade que se pretende, visto que há pouco acúmulo teórico capaz de iluminar os processos de ensino/aprendizagem dos assistentes sociais docentes, bem como avaliar a qualidade dos cursos de Serviço Social e dos profissionais que estão sendo formados, seja em instituições públicas, privadas, na modalidade presencial ou a distância, a não ser às “avaliações” realizadas pelo Governo brasileiro que, sabemos, tem seus limites.

Como último item deste capítulo, buscamos situar a discussão da supervisão de estágio em Serviço Social, campo de nosso experimento e forma privilegiada da atualização do projeto profissional e da potencialização da dimensão intelectual e política da profissão (ALMEIDA, 2009). Pudemos verificar, fundamentado em Guerra e Braga (2010), que o estágio supervisionado precisa ser orientado: pela indissociabilidade entre trabalho e formação profissional; pela unidade entre teoria e prática; pela vinculação ao projeto profissional; pela

particularização das políticas sociais, questão social e mercado de trabalho em que está inserida; e pela unidade entre ensino e aprendizagem.

Atribuição privativa do assistente social, o estágio supervisionado em Serviço Social é regulamentado e normatizado por lei e por diversos documentos do conjunto representativo da profissão, com destaque para a recém-criada Política Nacional de Estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, publicada em 2010, de cujas principais diretrizes trouxemos, no item respectivo, uma síntese. Destas, destacamos aqui a ênfase que o documento traz ao compromisso com o projeto profissional da categoria e a preocupação com uma formação de qualidade, além do estágio supervisionado como um momento ímpar neste processo de ensino/aprendizagem.

Como atividade teórico-prática de ensino/aprendizagem, o estágio supervisionado deve ser promotor de uma formação de qualidade, abarcando as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa da profissão. Esse momento da vida acadêmica é considerado um trabalho coletivo de ensino/aprendizagem que deve ocorrer de forma sistematizada e comprometida entre instituições acadêmicas e de campo, supervisores acadêmicos, supervisores de campo e discentes, durante a qual se buscará o desenvolvimento profissional destes últimos, cada qual com suas atribuições específicas.

Dentre as pesquisas realizadas nesta área, destacamos as contribuições de Melo (2010), a qual constatou que apenas cerca da metade dos supervisores de campo receberam algum tipo de formação para a atividade de supervisão de estágio. Conhecemos o trabalho de Barbosa (2004), que enfatizou a necessidade de maior aproximação entre instituições de ensino e campos de estágio, principalmente no estabelecimento dos planos de supervisão e programas de estágio e no debate e reflexão sobre esse processo. Essa é também apontada por Ribeiro (2008), que enfatiza ainda a “[...] fragmentação teoria-prática e a subutilização e a exploração das estagiárias como força de trabalho [...]” (RIBEIRO, 2008, p. 248).

Além desses trabalhos aqui mencionados, apresentamos, na sequência, os desafios da categoria em relação ao estágio supervisionado, apontados pelo Relatório do VI Seminário de Capacitação das Comissões de Orientação e Fiscalização do conjunto CFESS/CRESS, publicado em julho de 2010. Devido à quantidade de informações, não listaremos novamente o que já

demonstramos no item sobre o Estágio, apenas destacamos que, entre as revelações desse documento, somadas às reflexões trazidas por Guerra e Braga (2010) e pela Agenda Política para o estágio no Serviço Social criada pelo recente Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, realizado em 2010, é preciso que se dê especial atenção à formação de profissionais capacitados para trabalharem o estágio supervisionado em Serviço Social.

Portanto, fica evidente a discrepância entre o Projeto Profissional do Serviço Social e a realidade imposta pelo capital, em todos os planos da vida social, e, em específico no campo da formação profissional que é o objeto deste trabalho, na condução da política educacional brasileira. No “interior” da categoria, em relação à formação do assistente social, a falta de profissionalidade e a precarização do trabalho docente, a escassez de pesquisas científicas no campo didático-pedagógico e o não-preparo do assistente social para trabalhar com o estágio supervisionado, são fatores que põem em risco a formação de profissionais com o perfil traçado pelas Diretrizes Curriculares e demais documentos associados. Disso estão cientes alguns teóricos e instituições representativas. Agora é necessário intensificar as pesquisas e pôr em prática uma ação coletiva de superação desse quadro.

À guisa de conclusão, buscamos apreender brevemente, neste capítulo, o contexto social, econômico, ético, político e pedagógico da formação do assistente social na contemporaneidade, tendo em vista o desvelamento deste recorte da realidade, para identificar possíveis convergências entre a Metodologia da Problematização com o Arco de Magueres como colaboradora no processo de formação do assistente social, nosso próximo assunto no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 4

A METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO COM O ARCO DE MAGUEREZ

Apresentamos com maiores detalhes a Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerез, definida como segundo ponto chave – conforme já citamos, no item em que tratamos da opção metodológica deste trabalho. A partir de pesquisa em bibliografia especializada, fazemos primeiramente uma introdução à MP, trazendo em resumo alguns aspectos históricos e teóricos; em seguida, apresentamos as etapas que fazem parte da metodologia e algumas experiências de utilização.

4.1. INTRODUÇÃO À METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO COM O ARCO DE MAGUEREZ

Como já mencionamos na opção metodológica deste trabalho, a Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerез é o nome atribuído por Berbel para esta metodologia. A autora teve seu primeiro contato com o Arco de Maguerез por meio do livro *Estratégias de ensino aprendizagem*, de Juan Diaz Bordenave e Adair Martins Pereira (1ª ed. em 1977). Sua primeira experiência prática, com a MP, como “caminho metodológico”, foi em um projeto especial de ensino do qual participou em 1992 na área da saúde, na Universidade Estadual de Londrina - UEL (BERBEL, 2011).

A partir desse primeiro trabalho, Berbel passou a utilizar e divulgar a MP como uma metodologia para o ensino de alunos de cursos de licenciatura e de mestrado de diversas áreas. Além do ensino, Berbel passou a organizar projetos de pesquisa e orientações de dissertação, iniciação científica, trabalho de conclusão de curso, entre outros, pautados pela MP e/ou sobre esta metodologia como caminho de ensino com pesquisa ou de pesquisa propriamente dita (BERBEL, 2011). Toda esta experiência tem sido sistematizada e publicada por meio de livros, artigos, teses, dissertações, entre outras publicações próprias, de seus orientandos e outros colaboradores.

Esses trabalhos publicados revelam a seriedade em refletir constantemente sobre os fundamentos teóricos e a aplicação da MP como caminho metodológico para o estudo, o ensino, o trabalho profissional, a pesquisa e a

extensão acadêmica. Seguindo esta lógica de reflexão, em seu pós-doutoramento, Berbel (2011) sentiu a necessidade de um maior aprofundamento epistemológico acerca da MP, tendo como objetivo geral “[...] analisar características do Esquema do Arco de Maguerez utilizado na Metodologia da Problematização, de modo a identificar Teorias da Educação e pressupostos epistemológicos com os quais se relacionam” (BERBEL, 2011, p. 9).

No relato histórico de contato com o Arco de Maguerez, Berbel (2011) explica como se deu seu conhecimento de fontes publicadas sobre o mesmo, a saber, a de Maguerez e a de Bordenave. No entanto, tais contatos ocorreram com certo espaçamento de tempo e não de acordo com a cronologia das obras, isso devido à dificuldade de informações sobre as primeiras. Sendo assim, desde seu primeiro contato com o Arco até o momento atual, Berbel necessitou “caminhar” com algumas nuances explicativas sobre o Arco, buscando aprimorá-los a partir de sua práxis. Dessa forma, Berbel (2011) relata que há três maneiras de explicar Arco: a de Maguerez, a de Bordenave e a sua própria.

A cronologia do contato de Berbel com fontes sobre o Arco é a seguinte:

Quadro 3 - Elementos históricos do contato de Berbel com o arco de Maguerez

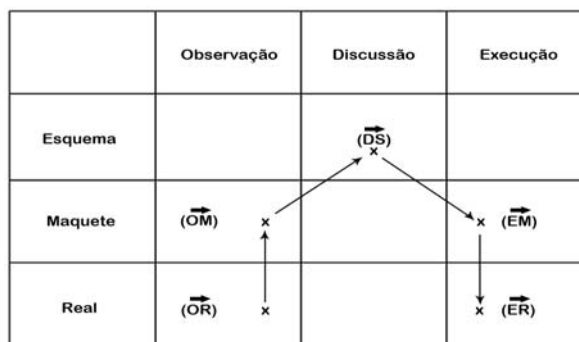
Data do contato com a fonte	Referência bibliográfica
1992	BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. <i>Estratégias de ensino aprendizagem</i> . 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.
1990	BORDENAVE, Juan E. Díaz. Alguns fatores pedagógicos. In: Ministério da Saúde. Secretaria Geral. Capacitação pedagógica para instrutor/supervisor. Área da saúde. Brasília, 1989. (Texto traduzido e adaptado por Maria Thereza Grandi, do artigo <i>La transferencia de tecnologia apropiada ao pequeno agricultor</i> . Bordenave, Juan E. Diaz. Revista interamericana de educação de adultos. vol. 3, n. 1-2, PRDE – OEA – OPS. Brasília, 1983).
1996	BORDENAVE, Juan E. Díaz. <i>Método da Problematização: fundamentos teóricos e aplicações no ensino superior</i> . Anotações para palestra proferida na Universidade Estadual de Londrina. Out./1998.
2003	MAGUEREZ, Charlez. <i>Elementos para uma pedagogia de massa na assistência técnica agrícola</i> . In: Análise do sistema paulista de assistência à agricultura. (Extraído do Relatório apresentado à Coordenadoria de Assistência Técnica Integral – CATI, da Secretaria da Agricultura do Estado de São Paulo. Campinas, 1970).
2009	MAGUEREZ, Charlez. <i>La promotion technique du travailleur analphabete</i> . Paris: Editions Eyrolles, 1966. 159 p.

De acordo com Berbel (2011), a versão do Arco de Maguerez a partir de seu próprio idealizador, Charlez Maguerez, foi analisada com base nas duas obras publicadas e referidas neste trabalho conforme a tabela de cronologia de contato com o Arco. Nessa análise, Berbel (2011) descreve que a obra de Maguerez publicada em 1966 trata de uma sistematização da experiência do autor com a alfabetização de imigrantes adultos de países da África. Já o relatório de Maguerez publicado em 1970 trata de uma consultoria realizada no Brasil, nesse período, a técnicos agrícolas do estado de São Paulo, a fim de que estes utilizassem o Arco para o treinamento de um grande contingente de agricultores.

Charlez Maguerez, segundo Berbel (2011), era engenheiro consultor de formação, tendo sido diplomado pelo Instituto Nacional de Estudos do Trabalho e da Orientação Profissional - Paris - França, e atuado como diretor adjunto da Sociedade Europeia de Equipamento e de Aconselhamento – EUROQUIP, na formação de imigrantes adultos da África para países recém-independentes, ou em processo de desenvolvimento que necessitavam aprender conteúdos profissionais, linguísticos e culturais do idioma das empresas em que estavam trabalhando, fora de seus países de origem. Tal atuação fez com que Maguerez criasse uma metodologia inovadora para a formação profissional, associada à alfabetização “escolar” desse público visto serem os métodos tradicionais aplicados ineficazes em resultado e em curto espaço de tempo.

Com o objetivo de formar profissionalmente analfabetos adultos, Maguerez analisa as falhas nos métodos tradicionais até então aplicados, os traços característicos dos adultos analfabetos, nos países em via de desenvolvimento, e elabora seu método com base em algumas hipóteses e princípios os quais acreditava possibilitariam melhores resultados, com uma dinâmica de aprendizagem, conforme Berbel (2011), caracterizada pelas seguintes etapas: 1. Observação da realidade (OR); 2. Observação de uma maquete – simplificando e simbolizando a realidade (OM); 3. Discussão sobre esquemas (de conteúdos) permitindo uma generalização (DS); 4. Execução sobre maquete, permitindo dar imediatamente um valor aos símbolos (EM); 5. Execução na realidade (ER).

Tal sequência é representada na forma de um arco:

Figura 2 - Esquema de progressão pedagógica (Arco)

Fonte: Elaborada por Maguerez (apud BERBEL, 2011).

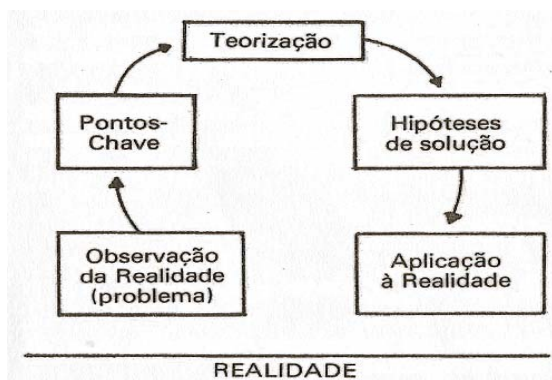
Como podemos perceber a imagem figurativa e as denominações das etapas do Arco por Maguerez não são iguais às que apresentamos e utilizamos nesta investigação, que é a adotada por Berbel, a partir do que foi elaborado por Bordenave (desde 1977). No entanto, as diferenças não se findam por aí. Berbel (2011) refere que, apesar dos resultados alcançados e do valor dessa metodologia, a proposta do método de Maguerez não faz “[...] menção à *formulação de problemas* no processo *com* os grupos, seja pelos monitores seja pelos aprendizes”, refere também que “[...] as decisões todas eram centradas nos elaboradores da proposta pedagógica de transferência de tecnologia” (BERBEL, 2011, p. 27), o que difere de sua proposta de utilização.

No trabalho realizado no Brasil, Berbel (2011) observa que Charles Maguerez traz uma modificação na apresentação estética da figura do Arco e na descrição das suas etapas mesmo, passando a trabalhar com a palavra “problema”, ou melhor, para a solução deste. Contudo, ainda permanece a centralidade no técnico (monitor) que irá conduzir o método do Arco com o público-alvo, caracterizado mais pela reprodução do que pela reflexão, concepção esta que difere da que Berbel tem utilizado, e que descreveremos mais adiante.

Relatamos agora uma segunda versão para o Arco de Maguerez, a elaborada por Bordenave e Pereira, fonte com a qual Berbel teve contato antes da versão de Maguerez. De acordo com Berbel (2011), o objetivo de Bordenave era apresentar um método para que os professores (seu público-alvo) pudessem ensinar sem “coisificar” seus alunos, optando por uma educação libertadora ou problematizadora. A primeira figura para o Arco, apresentada pelos autores, difere da apresentada originalmente por Maguerez, com substituições significativas na

nomenclatura de duas etapas e também no modo de condução do método, como apresentado na figura a seguir:

Figura 3 - Arco de Magueréz, segundo Bordenave e Pereira.



Fonte: Bordenave e Pereira (1982).

Conforme Berbel (2011, p 33), há uma leitura do Arco pelos autores, diferente da proposta de Magueréz,

[...] quando explica que ‘o professor deve escolher dentre os vários caminhos ou *inventar um caminho novo*’. Pelas características, por nós comentadas, dos dois textos de Magueréz, não nos pareceu haver neles a manifestação dessa abertura de opções ou criação de novas alternativas pelos aprendizes. Portanto, é novo em Bordenave e Pereira esse aspecto referente ao trabalho realizado conforme o Arco de Magueréz.

Ainda segundo Berbel (2011), devido ao uso flexível de palavras e conceitos, Bordenave e Pereira estimularam a criatividade na utilização e “reinvenção” do “Esquema do Arco”, talvez até por eles próprios terem realizado tal feito, tanto em sua primeira publicação, quanto posteriormente, com novas contribuições. Isso possibilitou a Berbel, por este motivo e também pelas lacunas deixadas, realizar novas leituras e interpretações em relação às etapas do Arco. Fato este que desencadeou a terceira versão do Arco.

Segundo Berbel (2011, p. 41), os pontos comuns entre Magueréz e Bordenave se concentram na “[...] preocupação com o desenvolvimento de esquemas de pensamento e raciocínio pelos aprendizes; os métodos ativos para o desenvolvimento das aprendizagens; as repetições para garantir certos aprendizados”, e na preocupação com as demandas societárias de formação de

profissionais de qualidade, seja na proposta de Maguerez com vistas a qualificar adultos analfabetos para trabalharem em empresas estrangeiras, seja na proposta de Bordenave e Pereira, no intuito de qualificar professores para a atuação no ensino superior.

A terceira versão para o Arco de Maguerez, criada por Berbel e (re) nominada como Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez, tomou um caminho diferente das outras duas versões, na versão original, não se constata claramente que Maguerez utilizasse, em sua metodologia, a problematização da realidade, seja pelos monitores seja pelos aprendizes. Outra diferença entre a versão primeira e a de Berbel é que Maguerez centrava as ações/decisões nos técnicos ou monitores, descaracterizando a pesquisa dos sujeitos da aprendizagem, pesquisa que Berbel defende como essencial para a construção do conhecimento.

Tendo como base histórica a versão de Bordenave e Pereira, Berbel manteve a versão original os princípios de *participação ativa dos sujeitos e diálogo constante entre eles*; os três momentos da proposta apresentada por Maguerez, a síntese, a análise e a síntese, apesar de diferentes a nomenclatura desses termos; e, ainda, apesar de não contextualizada de forma explícita, as duas versões (Maguerez e Bordenave e Pereira) trazem algumas características progressistas de educação, tais como “[...] a ideia de partir do concreto, caminhar para o abstrato e retornar ao concreto” (BERBEL, 2011, p. 75).

De acordo com Berbel (2011), outra diferença em relação à versão de Maguerez está na 4ª etapa, pois, em Maguerez se observa a “Execução da Maquete”, que consiste em confrontar o esquema de ação e os dados da realidade resumidos e escolhidos no nível da maquete; e, em Berbel, “Hipóteses de Solução”, que procura estimular “[...] a elaboração criativa do maior número de possibilidades, de alternativas, de *hipóteses de solução*, dentre as quais serão selecionadas as que vão ser aplicadas à realidade na última etapa” (BERBEL, 2011, p. 77).

Como podemos perceber, Berbel se distancia da versão inicial do Arco de Maguerez, interpretando-a a partir das fontes com as quais teve contato e de suas experiências de utilização do Arco e de reflexões ele. Na versão de Berbel, que não nega as outras versões como importantes fontes inspiradoras, a MP tem o papel de proporcionar aos participantes protagonismo na problematização e transformação da realidade, cabendo ao professor ou orientador papel central na

condução metodológica do processo de ensino e pesquisa, mas não como detentor do conhecimento e das decisões, conforme podemos conferir em suas palavras:

Nas ações de cada etapa a ênfase está no trabalho ativo do participante, posicionado como protagonista principal de todo o processo, desde a observação da parcela da realidade e definição do problema de estudo até a realização de algum grau de intervenção naquela parcela da realidade, a fim de contribuir para a sua transformação, como resultado do novo entendimento do problema pelo(s) sujeito(s) do estudo. (BERBEL, 2011, p. 77).

Em relação aos fundamentos teóricos sobre o Arco de Maguerz, pelo fato de não haver notícia de tal explicação dada por seu idealizador e sim apenas algumas nuances apresentadas por Bordenave e Pereira, Berbel se sentiu movida e motivada a buscar estas respostas, acreditava que era necessária tal reflexão. Assim, durante seu percurso histórico de utilização e da reflexão acerca da MP, Berbel passou a “[...] fazer associações de suas etapas e de seu sentido com o conceito de práxis, depois com os ensinamentos de Paulo Freire e também com características da dialética” (BERBEL, 2011, p. 8).

Nesse processo de construção e reconstrução dos fundamentos teóricos da MP, em um de seus primeiros escritos sobre o assunto, Berbel explica as diferenças entre o Método de Solução de Problemas (PBL), que tem como principal referência o filósofo e educador John Dewey, e a MP. O primeiro é, “[...] um dos métodos mais característicos da Escola Ativa ou Escola Nova, ao lado do Método de Projeto, do Método da Descoberta e do Estudo do Meio” (BERBEL, 2011, p.51). A autora explica que este método e a MP têm semelhanças e diferenças, mas não são iguais, principalmente em relação ao ponto de partida e de chegada de cada um. Isso porque o PBL não parte da observação da realidade, já vem com ela formulada por um facilitador, e não contempla uma ação concreta na realidade, tal como a MP o faz.

Epistemologicamente, Berbel esclarece, ainda, que a fundamentação teórica do PBL está relacionada à educação liberal, que “[...] reforça a posição de que os indivíduos têm as mesmas oportunidades e se desenvolvem segundo suas capacidades, pressuposto já amplamente debatido por seguidores de linhas mais críticas” (BERBEL, 2011, p. 51). Ou seja, a proposta do PBL parte de uma concepção de educação diferente da adotada por Berbel para a MP, sendo a

primeira pautada pela escola liberal, e a segunda por base numa visão de educação libertadora (como uma de suas hipóteses), que tem uma opção política definida de transformação social da realidade.

Optando por este tipo de educação, em seus estudos, Berbel relaciona também as etapas do Arco com o conceito de práxis, fundamentada na obra de Adolfo Sánchez Vásquez (1977), caracterizando assim a MP a partir de fundamentos do materialismo histórico. Pois, enquanto opção ético-política, a MP aponta para a ação concreta do homem na transformação social da realidade, com um compromisso de humanização da mesma. E do ponto de vista teórico-metodológico e técnico-operativo, ou seja, em seu caminho de entender a realidade e atuar nela, a MP propõe que o sujeito que a utiliza supere o entendimento da realidade dada, desvelando-a, e retorne a ela com uma intervenção que a transforme em algum grau.

Em um constante caminho de construção e reconstrução dos fundamentos teóricos da MP, Berbel, a partir dos primeiros apontamentos realizados por Bordenave e Pereira, faz uma reflexão acerca desta metodologia e dos pensamentos de Paulo Freire, que pregava que a educação tem um compromisso com a libertação do homem. “Que tipo de libertação? Libertação da ignorância, da escravidão, da dependência, da submissão, da passividade; libertação de diversas formas de opressão” (BERBEL, 2011, p. 63), proporcionando-lhe a oportunidade de obter conhecimento e ampliar cada vez mais a consciência de si mesmo, transformando-se, e a consciência sobre a da realidade, transformando-a.

Dessa forma, Berbel distancia-se, em alguns aspectos, das outras duas versões de explicação do Arco, a de Magueréz e a de Bordenave e Pereira, tanto em relação à sua utilização prática, quanto em sua fundamentação teórica. Suas escolhas, realizadas a partir do estudo de educadores e pensadores brasileiros como Paulo Freire, Demerval Saviani, José Carlos Libâneo, Cipriano Carlos Luckesi e outros, leva a autora a aproximar a MP de teorias críticas e da histórico-crítica, o que lhe permite diferir das outras duas versões, pautadas mais por uma concepção conservadora de educação, principalmente no que tange ao compromisso de transformação social da realidade. O estudo epistemológico da MP é continuado por Berbel (2011), e aguarda a sua conclusão.

4.2 AS ETAPAS DA METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO COM O ARCO DE MAGUEREZ

Neste item, passamos a detalhar um pouco mais as etapas do Arco de Magueréz, segundo a versão de Berbel (2011), já brevemente descritas na opção metodológica deste trabalho. A figura a seguir ilustra a dinâmica do Arco com suas cinco etapas: Observação da realidade e definição do problema, Pontos-chave, Teorização, Hipóteses de Solução e Aplicação à Realidade.

Figura 4 - Arco de Magueréz - 2011



Fonte: Berbel (2011).

Conforme podemos observar na figura 4, as “setas” do Arco indicam um movimento que parte da realidade, percorre as etapas do Arco e retorna a ela com um novo olhar e com uma proposta de intervenção visando transformá-la em algum grau. Tal caminho percorrido provoca um “novo” Arco, que por sua vez, ocasionará outro, e assim por diante. Isso porque se parte do princípio de que a realidade não é estática, ou seja, sempre temos uma visão parcial e provisória da realidade, e a metodologia, que foca um recorte dessa realidade, acompanha seu movimento dialético (tese, antítese e síntese), podendo identificar novos problemas e iniciar um novo movimento. Dessa forma, podemos compreender o Arco como parte de um movimento espiral constante.

Sendo a realidade este movimento constante e dialético, e tendo como opção o método do materialismo histórico e o conceito de práxis como um de

seus desdobramentos teórico-metodológicos, a MP se apresenta como uma opção, dentre outras, para que o sujeito possa realizar uma leitura e intervenção na realidade a mais próxima possível do real. Utilizando-se da MP, o participante é provocado a realizar uma ação-reflexão do recorte da realidade que tem como foco, partindo do concreto para o abstrato e retornando ao concreto⁴.

A primeira etapa, “Observação da realidade e definição do problema”, é o momento em que o sujeito que utiliza a metodologia iniciará um “olhar” crítico sobre o foco da realidade escolhido, a partir de seus saberes existenciais atuais, “[...] conhecimentos, crenças, competências, habilidades, que são incorporados e adquiridos de fontes diversas (história de vida, na escola, experiência do trabalho, etc.)” (COLOMBO; BERBEL, 2007, p. 132). Para isso, percebe que uma leitura mais criteriosa não lhe é possível realizar por uma “simples” observação e, que necessita, portanto, apropriar-se de técnicas e instrumentos de caráter científico para a coleta, análise e sistematização das informações que o cerca.

O aspecto primeiro da MP é então “[...] a realidade vivida, aquela parcela da realidade onde o tema que está sendo ou será trabalhado está acontecendo na vida real” (BERBEL, 1999, p. 3), com os saberes atuais. No entanto, esta observação não deve ser realizada com um olhar comum, como fazemos cotidianamente ao não concordarmos com certas ocasiões e desferimos opiniões sem um mínimo de reflexão. Nesse momento da primeira etapa, necessitamos problematizá-la, procurando identificar o que nesta parcela da realidade é inconsistente, contraditório, precário, incoerente, enfim, uma situação problemática.

Contudo, de acordo com Berbel (2005), problematizar a realidade e definir um problema tem sido verificado como o momento mais difícil de ser executado pelos sujeitos que utilizam a MP. Um dos motivos dessa dificuldade pode estar na insegurança em problematizar a realidade, herança de nossa formação escolar que acostumou a responder aos problemas formulados pelos professores, não a formulá-los. Não estamos falando daquelas situações cotidianas contra as quais reclamamos, que “criticamos”, e nas quais vemos defeitos, enfim, “[...] formular um problema de estudo constitui um nível de elaboração que requer uma atenção especial” (BERBEL, 2005, p. 2).

⁴ Para uma melhor compreensão acerca da MP e a práxis, favor consultar (BERBEL, 2011) (BERBEL, 2006).

Para definirmos um problema, que pode ser formulado a partir de uma pergunta, de uma afirmação que o justifique ou da negação de algo, é necessário fazermos um questionamento que ainda não há uma resposta dada, nem do senso comum, nem filosófica, nem científica. Trata-se de uma questão que necessita de investigação, no caso da MP, em nível científico, e com rigor metodológico que leve a sua compreensão, por mais simples que seja. É o que nos alerta Berbel (2002, p. 2).

Problematizar a realidade é muito diferente de formular um problema no sentido abstrato. Problematizar a realidade vai demandar estudos de diferentes aspectos que, conjugados, permitirão elaborar as hipóteses de solução. Isso porque a realidade é complexa, é multidimensional.

Como a definição do problema é a etapa em que os participantes vêm sentindo mais dificuldade, entendemos ser importante acrescentarmos a este assunto uma orientação a mais, suficiente para demonstrarmos que essa tarefa, apesar de difícil, é possível com o empenho do participante:

Os conhecimentos anteriores dos participantes e sua observação atenta da realidade contribuirão para distinguirem quando estarão diante de um verdadeiro problema para se resolver. Além disso tudo, o desenvolvimento do processo de estudo sinalizará se ainda há algo a corrigir na formulação. A sensibilidade e o compromisso com a realidade se encarregarão de completar essa clareza. (BERBEL, 2005, p. 4-5).

Em síntese, segundo Colombo e Berbel (2007), o participante de um processo em que utiliza a MP é levado a realizar as seguintes ações da 1ª etapa: identifica o recorte de realidade a ser observado; elege a forma de observação; realiza a observação (no formato definido ou possível); registra as observações; analisa o registrado, em seu conteúdo, problematizando-o; elege o foco do estudo a partir de um critério; redigi o problema; justifica a escolha do problema.

Definido o problema da pesquisa, iniciamos a segunda etapa da MP, “Definição dos Pontos-chave”, que consiste em dois momentos principais. Num primeiro, o participante realiza uma reflexão dos possíveis fatores associados e determinantes maiores acerca do problema a partir dos seus saberes atuais. Ou seja, deve-se perguntar por que existe tal problema, sendo que, os “fatores associados” referem-se a questões mais diretas, locais, específicas daquele recorte

da realidade. Já as “possíveis determinantes maiores”, são obtidas por meio de reflexões mais gerais, universais, contextuais, globais. De certa forma, trata-se de exercitar a reflexão partindo do particular para o universal ou do mais próximo para o mais distante e vice-versa, para saber o porquê da existência do problema definido.

Confessamos que, em nosso caminho de pesquisa, na reflexão sobre “os possíveis fatores associados e possíveis determinantes maiores” do problema eleito para a investigação, tivemos certa dificuldade em trabalhar estes aspectos. Isso porque não estávamos convictos de sua necessidade, tendo em vista que se trata de um momento em que o sujeito que está trabalhando a metodologia irá desenvolver uma reflexão a partir do seu conhecimento e experiência atual, sem a necessidade de se comprovar teoricamente o que está afirmando e sem precisar provar seu pensamento pela literatura especializada da área em questão.

No entanto, hoje entendemos ser importante, principalmente quando nos remetemos ao contexto que originou os primeiros passos desta metodologia, sendo trabalhada junto a comunidades rurais. Imaginamos que a utilização da MP com comunidades e grupos populares, nesta fase de pensar os possíveis fatores associados e determinantes maiores, proporciona um momento rico de motivação para o posterior estudo a partir dos pontos-chave. Lembra a técnica “tempestade de ideias”, provocando os sujeitos do processo a dizer suas impressões. Todavia, ao final, sugere a pergunta: “Será que é assim mesmo”? E ocorre o convite aos participantes para então definirem pontos de estudo, a partir de cuja realização poderão confirmar ou não o que pensam.

Como mencionado, após refletir e redigir os possíveis fatores associados e determinantes maiores do problema, o momento seguinte da segunda etapa da MP é a definição dos pontos-chave, que são os pontos de estudo, eleitos com critérios, para um maior aprofundamento teórico do problema. “[...] é o momento de definir os aspectos que precisam ser conhecidos e melhor compreendidos a fim de se buscar uma resposta para esse problema” (BERBEL, 1999, p. 4).

Em síntese, segundo Colombo e Berbel (2007), o participante de um processo que utiliza a MP é levado a realizar as seguintes ações da 2ª etapa: reflete a respeito do problema; identifica possíveis fatores associados ao problema; identifica possíveis determinantes maiores do problema; redige toda essa reflexão, extraindo o seu sentido para o estudo, pelas possíveis explicações da existência do problema; analisa a reflexão, captando os vários aspectos envolvidos no problema;

elege, com critérios, aqueles aspectos que serão estudados na etapa seguinte; redige os pontos-chave.

A terceira etapa, a da “Teorização”, é o momento de estudo, de investigação e de aprofundamento teórico. É hora de escolher a forma de estudar e as fontes de estudo, conforme bem ilustra Berbel:

Vamos buscar informações na biblioteca, nos livros, nas revistas, nos relatórios de pesquisa, com especialistas, com professores que entendem do assunto, com a população, com outros colegas, etc. Vamos aplicar questionários, realizar entrevistas, solicitar depoimentos, etc. Enfim, aqui se define a metodologia para realizar o estudo propriamente dito, na etapa da Teorização. (BERBEL, 1999, p. 4).

Os dados coletados devem ser tratados e analisados. Esta etapa permite que o participante, agora com seus conhecimentos mais aprofundados em relação ao problema, busque solucioná-los. É o momento de confrontar a primeira impressão que ele tinha sobre as possíveis soluções para o problema, realizada na reflexão dos possíveis fatores associados e determinantes maiores, com o saber acumulado na teorização; reforçando ou contrapondo as afirmações anteriores, com maior propriedade (BERBEL, 2006; BERBEL, 1999; COLOMBO; BERBEL, 2007).

Segundo Colombo e Berbel (2007), o participante de um processo que utiliza a MP é levado a realizar as seguintes ações da 3ª etapa: elege a forma de estudar cada ponto-chave; prepara os instrumentos de coleta de informação; testa os instrumentos; organiza as condições para a aplicação dos instrumentos; coleta as informações (aplicação dos procedimentos e instrumentos) definidos; trata as informações; analisa e discute as informações; estabelece relações entre as diferentes informações; conclui em função do problema, verificando se as hipóteses explicativas iniciais foram confirmadas, negadas ou não foram consideradas na teorização; registra toda a teorização.

A quarta etapa, “Hipóteses de Solução”, é possivelmente o momento de maior estímulo à criatividade do participante. É nesse momento que, diante das respostas encontradas para analisar o recorte da realidade, ele deve pensar em ações que poderiam colaborar para a resolução total ou parcial do problema, ainda que as possíveis ações não estejam acessíveis diretamente à intervenção do sujeito que está utilizando a MP, por dependerem de outras pessoas, instâncias, níveis, hierarquias etc. O importante é que ele registre tudo e o justifique, produzindo novas

ações capazes de dar uma melhor resposta ao problema identificado (BERBEL, 2006; BERBEL, 1999; COLOMBO; BERBEL, 2007). Em suma,

[...] tem-se o problema sempre presente e as informações do contexto de onde foi identificado; têm-se os possíveis fatores e os determinantes contextuais a ele associados inicialmente e todo o corpo de informações empíricas e científicas obtidas durante a teorização, para conjugar, relacionar, questionar etc. A partir daí, são elaboradas as propostas de superação do problema central em estudo ou as Hipóteses de solução”. (BERBEL, 2006, p. 3332).

Conforme Colombo e Berbel (2007), o participante de um processo que utiliza a MP é levado a realizar as seguintes ações da 4ª etapa: elabora as hipóteses de solução para o problema, com base na Teorização e etapas anteriores; abrange diferentes instâncias ou níveis de ação visando à transformação daquela parcela de realidade estudada; usa criatividade para encontrar ações novas; explica/argumenta as hipóteses elaboradas; registra toda a elaboração.

Por fim, a quinta e última etapa da MP, “Aplicação à Realidade”, é o momento da prática, da ação concreta, política, social e transformadora, proporcionada por esta metodologia. O participante irá analisar as possíveis hipóteses de solução que podem ser aplicadas, de acordo com “[...] a exequibilidade, a urgência, a prioridade etc., visando eleger aquelas que poderão ser realizadas e atingir mais diretamente o problema, contribuindo para a transformação da realidade estudada” (COLOMBO; BERBEL, 2007, p. 136). Este momento da metodologia é muito rico, pois há dois componentes extraordinários presentes, a relação entre teoria e prática e o compromisso com uma nova sociedade, conforme relata Berbel:

Esse exercício final da Metodologia da Problematização antecede uma ação concreta dos participantes, que são também cidadãos que se preparam para uma atuação social (profissional, política, familiar etc.) cada vez mais informada e mais consciente. Além disso, a orientação de todo o trabalho se dá pensando-se sempre na construção de uma sociedade cada vez mais justa e com condições de vida cada vez mais dignas para a maioria da população, seja por meio da educação, da saúde, da cultura, seja de outras instâncias sociais. (BERBEL, 2006, p. 3333).

De acordo com Colombo e Berbel (2007), o participante de um processo que utiliza a MP é levado a realizar as seguintes ações da 5ª etapa: analisa a aplicabilidade das hipóteses; elege, com critérios (exequibilidade, urgência,

prioridade etc.) as que julga poder colocar em prática; planeja a execução das ações com as quais se compromete; coloca-as em prática; registra todo o processo, analisando os resultados, quando possível.

Antes, porém, de finalizarmos a explicação das etapas e da dinâmica do Arco, acreditamos que cabe um parêntese para salientarmos que, caso a utilização da metodologia seja feita em grupo (projetos de pesquisa, de extensão, trabalhos acadêmicos ou profissionais, não importa), é importante ressaltar a riqueza que é agregada ao trabalho, pois, além de todos os fatores explicitados no caminho do Arco, há ainda o fator das relações sociais. Tal fator proporcionará um “confronto” de ideias entre os participantes. “É desse modo que os saberes do sujeito, quando trabalha em grupo, são compartilhados, colocados em dúvida, e novos saberes são construídos em interação com os outros” (COLOMBO; BERBEL, 2007, p. 132).

Outro ponto que queremos salientar é a transformação dos próprios sujeitos que utilizam a MP, em relação à sua práxis como cidadãos, em menor ou maior grau, verifica-se alguma “[...] mobilização intelectual, afetiva, política e social dos participantes, e que lhes acrescenta ainda, em seu conjunto de saberes, um método de estudo e de leitura da realidade [...]” (BERBEL, 2006, p. 3333).

A MP caracteriza-se como uma metodologia crítica, em cujas etapas há um processo metodológico dinâmico que permite desvelar a aparência posta pela realidade, em busca de sua essência. Ainda, propõe-se uma ação concreta sobre essa realidade, cuja consequência é a sua possível transformação social em algum grau, articulando-se teoria com prática. Também, qualificam-se a ação e a reflexão, que devem basear-se no conhecimento científico, entre outros; evitando assim o improvisado, o achismo, a falta de planejamento.

4.3 EXPERIÊNCIAS DE UTILIZAÇÃO DA METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO COMO ARCO DE MAGUEREZ

Neste item do capítulo sobre a Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez, passamos a apresentar algumas experiências de utilização desta metodologia. Elegemos os trabalhos a serem apresentados a partir dos seguintes critérios: dois trabalhos que apresentem um panorama de utilização da MP no Brasil; três experiências com o uso da MP, sendo as duas primeiras para mostrá-

la como caminho de pesquisa e de ensino com pesquisa, e a terceira mostrá-la como desenvolvedora de habilidades de pensamento crítico.

Em uma pesquisa de iniciação científica, realizada por Colombo, Moraes e Berbel (2006, p. 2) tiveram por objetivo “Analisar os possíveis usos da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez e suas características, a partir de informações disponíveis na Internet”. As autoras identificaram 679 endereços em que se utiliza o site de buscas CADÊ. Destes, foram selecionados 62 válidos para análise. Os termos de busca utilizados foram “Metodologia da Problematização”, “Charles Maguerez”; “Juan Diaz Bordenave” e “Neusi Aparecida Navas Berbel”.

Colombo et al. (2006) puderam constatar que a Metodologia da Problematização vem sendo utilizada em diversos estados e cidades do país, tais como: Bahia (Itabuna, Ilhéus); Paraná (Londrina, Cascavel, Maringá); Santa Catarina (Florianópolis); São Paulo (São Carlos, Ribeirão Preto, Santa Cruz, Botucatu, Piracicaba); Ceará; Paraíba; Rio de Janeiro; Rio Grande do Norte (Parnamirim). Entre as instituições que os trabalhos representavam, encontram-se: UNICENTRO, UESC, UEL, UDESC, PUCRS, UNIMEP, UFSC, UEPB, UEM, ULBRA, UNOPAR, UNIFESP, UERJ, UEMG, e institutos de formação, como SENAI e PROFAE.

Quanto aos objetivos de sua utilização, os trabalhos correspondem a diversos tipos: caminho de ensino, de pesquisa, de extensão, assim como notícias, propagandas, palestras, pesquisas científicas, incluindo-se dissertações, teses e artigos, entre outros. No entanto, as autoras identificaram diversos desvios éticos e teóricos, como a não referência bibliográfica das fontes de pesquisa dos trabalhos, a substituição de termos e incorreta utilização das etapas do Arco, a atribuição da terminologia metodologia da problematização a autores diferentes de Berbel, e, ainda, a mudança na nomenclatura da metodologia.

Em trabalho semelhante ao de Colombo et al. (2006), Siqueira e Berbel (2006, p. 2) investigaram “[...] como se dá a explicação e a utilização da Metodologia da Problematização em outras realidades, por meio de trabalhos expostos na Internet”. O site utilizado foi o Google, recorrendo-se à expressão “Metodologia da Problematização”, tendo-se como foco a resposta à seguinte questão: “Como está sendo aplicada a Metodologia da Problematização e como estão sendo utilizados os referenciais teórico-metodológicos originados dos trabalhos na UEL, especialmente os de Berbel?” (SIQUEIRA; BERBEL, 2006, p. 3).

Dos 443 resultados de endereços encontrados pelas autoras a partir do site Google, apenas em 130 endereços foi possível acessar informações acerca do objeto de estudo em questão, isso em razão dos sites estarem “fora do ar”, “sem o conteúdo noticiado”, e por outras razões. Os conteúdos encontrados nos endereços acessíveis, foram categorizados em blocos, são eles: Notícias, Propaganda e Venda, Convites, Sem Referência Completa, Sem Referências, Artigos de Berbel, Problematização, e Referência a Artigos de Berbel.

Como o fizeram Colombo et al. (2006), também Siqueira e Berbel (2006) constataram que a Metodologia da Problematização vem sendo utilizada e/ou divulgada em diversas regiões do país, por distintas instituições e de diversos modos. Em relação às áreas, temas e subtemas que vêm sendo trabalhados com a MP, encontram-se: Meio Ambiente, Sociologia, Pedagogia, Psicologia, Turismo, Mestrado em Educação, Enfermagem, Avaliação, Didática, Fonoaudiologia, Odontologia, Currículo, Metodologia do Ensino Superior, Normas para trabalhos, e a própria Metodologia da Problematização investigada ou retratada como caminho metodológico.

Outro ponto em comum entre o trabalho de Colombo et al. (2006) e o de Siqueira e Berbel (2006) refere-se aos desvios de interpretação do correto entendimento da MP. Ambos observaram, da mesma forma, incoerências na utilização das etapas, mudanças de nomenclatura, falta de referência bibliográfica das fontes utilizadas, atribuições incorretas em relação a autor ou autores desta metodologia, bem como certa confusão com outros métodos, como sinônimos da MP, por exemplo, o PBL, já citado neste trabalho e cujas semelhanças e diferenças com a MP foram detalhadas por Berbel.

Uma utilização da MP que consideramos muito relevante é o trabalho de Giannasi e Berbel (1999), que mostrou ser esta metodologia profícua como desenvolvedora de habilidades de pensamento crítico em alunos de um curso de educação continuada na modalidade à distância, intitulado curso de Gerência de Serviços de Informação, voltado a profissionais “[...] que estivessem atuando em unidades de informação, em cargo de gerência, com poder de decisão em seu local de trabalho e com possibilidade de acesso à rede” (GIANNASI; BERBEL, 1999, p. 3).

O curso disponibilizado via internet, por meio de home-page própria, oferecia cinco disciplinas como norteadoras dos temas/problemas que seriam

desenvolvidos pelos alunos. Antes do início efetivo do curso, foi aplicado um pré-teste a todos os alunos com vistas a identificar inicialmente a capacidade de pensamento crítico. Findada esta fase introdutória, o curso se desenvolveu de acordo com as etapas da Metodologia da Problematização e orientado por meio da home-page do curso, por e-mails, por uma Web chat e por uma lista de discussão.

De acordo com Giannasi e Berbel (1999), ao encerramento do curso houve um encontro presencial com vistas à avaliação final do mesmo. Este momento serviu também para que os alunos pudessem relatar suas impressões acerca do desempenho do curso em sua totalidade (influência da metodologia no processo de ensino e no resultado final do trabalho, atividades desenvolvidas, recursos utilizados, questões específicas de cada trabalho, e outras).

A forma utilizada por Giannasi e Berbel (1999) para avaliar o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos durante o curso foi a elaboração e aplicação de um Formulário para Avaliação de Indicadores de Pensamento Crítico, construído a partir de referenciais teóricos e da Metodologia da Problematização. Nesse formulário que foi aplicado em cada etapa da MP, “[...] contendo os indicadores de pensamento crítico, considerando-se os estágios de pensamento crítico e as habilidades exigidas em cada estágio” (GIANNASI; BERBEL, 1999, p. 4). Sem fugirem às críticas a que está sujeita tal avaliação, Giannasi e Berbel (1999) relatam que o resultado final foi muito satisfatório, além de outras considerações, as autoras analisam que a comparação entre o pré-teste e o pós-curso demonstra que as habilidades de pensamento crítico de todos os alunos cresceram mais que o dobro em relação ao medido antes do início do curso.

Apresentamos agora a MP utilizada em pesquisa como caminho de ensino. Essa experiência foi desenvolvida por Verona (2009) em sua dissertação no Programa de Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática, da Universidade Estadual de Londrina. Defensor de uma Educação Problematizadora, o autor, procura “[...] avaliar a aplicabilidade da Metodologia da Problematização como um procedimento que permite contemplar os pressupostos e objetivos da Educação Ambiental para o contexto escolar [...]” (VERONA, 2009, p. 20), com o intuito de contribuir com o ensino dessa temática em Ciências Naturais.

Partindo deste objetivo, Verona (2009) utiliza a MP como estratégia de ensino a alunos do segundo ciclo do Ensino Fundamental, sendo uma turma de 5ª série, e outra de 6ª série. Fazendo uso das etapas da MP, o autor desenvolve

diversas atividades com esses alunos, visando o cumprimento das etapas e relacionando-as à educação ambiental como tema transversal no currículo do ensino fundamental do qual participavam os alunos. Ao final de seu experimento, Verona (2009) pôde constatar a compatibilidade dessa metodologia no processo de ensino/aprendizagem em educação ambiental.

Em suas observações, Verona (2009) afirma que a MP possibilita aos alunos problematizar sua realidade próxima, investigar de forma sistematizada o problema, trabalhar a interdisciplinaridade, realizar atividades experimentais, dialogar ideias e atuar junto à comunidade, visando transformá-la em algum grau. Sendo assim, apesar de alguns obstáculos apontados pelo autor, tais como a precária estrutura das escolas públicas, a falta de cultura dos alunos em realizar atividades que exigem trabalho coletivo, o tempo necessário para a aplicação da MP, Verona (2009) considera positiva a utilização da MP como caminho de ensino em atividades ambientais no contexto escolar.

Outro trabalho que apresentamos é a dissertação de Oliveira (2007), realizada no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, e que utilizou a MP como caminho de pesquisa. Seu objetivo geral foi “[...] refletir criticamente a respeito da metodologia do ensino de Direito, visando contribuir para a discussão e construção do conhecimento na área” (OLIVEIRA, 2007, p. 17).

Na primeira etapa da MP, Oliveira (2007) fez um recorte da realidade que envolvia sua experiência profissional, depoimentos de professores da área, consulta na literatura especializada, uma breve análise das diretrizes curriculares do curso e depoimentos de alunos. A partir da definição do problema da pesquisa “[...] quais metodologias têm sido utilizadas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem e que influências elas podem acarretar na formação do profissional do direito na perspectiva de uma atuação socialmente responsável?” (OLIVEIRA, 2007, p. 38), a autora definiu seus pontos-chave.

Nesta segunda etapa da MP, definição dos pontos-chave, Oliveira (2007) fez a seguinte opção a partir de sua observação da realidade: estudar as características metodológicas e históricas do curso de Direito no Brasil que ainda estão presentes no modo de ensinar nos dias atuais e qual tem sido a influência da Ordem dos Advogados do Brasil na metodologia utilizada nos respectivos cursos; analisar o papel político-social do profissional do Direito; descrever e analisar

experiências metodológicas participativas vivenciadas por professores e alunos durante a formação do profissional do Direito.

Seguindo para a terceira etapa da MP, teorização, após os estudos e análise dos pontos-chave e sua análise a partir da observação da realidade e definição do problema, Oliveira (2007) pode apontar que o ensino do Direito deve estar atrelado, nos dias atuais, às transformações sociais constantes da realidade, não podendo mais se restringir apenas à discussão de disposições legais. Completando as etapas da MP, a autora elabora hipóteses de solução para o problema da pesquisa e se compromete em colocar em prática as ações possíveis, contemplando a quarta e a quinta etapa da MP, respectivamente.

Dessa forma, o trabalho de Oliveira (2007) demonstra a possibilidade e fecundidade de utilização da MP como caminho de pesquisa, partindo de um recorte da realidade, analisa-o criticamente e definindo seu problema de pesquisa, elege com critérios os pontos-chave para poder responder a este problema após um aprofundamento teórico, elabora hipóteses de solução pautadas por uma criteriosa análise e, ainda, se compromete em retornar àquela realidade, intervindo nela com algum grau de transformação. Para nós, assim como para a banca que a julgou, o trabalho demonstra o rigor metodológico necessário à pesquisa acadêmica.

Outras dissertações em Educação foram desenvolvidas, tendo a MP como caminho de ensino, tais como as de Ivan Prado Junior (2002), - Desenvolvimento do pensamento crítico e criativo no ensino de Arquitetura e Urbanismo através da Metodologia da Problematização, e de Mauren T. G. Tacla (2000) - O potencial da Metodologia da Problematização no desenvolvimento do pensamento crítico em alunos de Enfermagem. Muitos outros foram desenvolvidos tendo a MP como caminho de pesquisa, como, por exemplo, o de Helena Ester Munari Nicolau Loureiro (2006) - Metodologia de grupos multisseriais de estágio e construção da competência profissional do educador musical na licenciatura, e o de Ana Rita Levandovski (2008) - Contribuição da disciplina Psicologia da Educação para a prática docente no Ensino Fundamental I – um estudo por meio da Metodologia da Problematização.

Não encontramos nenhum trabalho de ensino ou de pesquisa publicado, que tivesse como foco o Serviço Social, o que nos garante certa originalidade em nosso estudo, mas pelos registros de trabalhos em outras áreas, como os citados acima, parece que podemos associar esta metodologia com a

formação e a práxis profissional do assistente social, tanto em sua dinâmica pedagógica quanto em seu compromisso com uma nova sociedade, mais justa e solidária. Isso porque se partindo da problematização da realidade vivida, real, realiza-se a sua investigação com rigor científico-metodológico, e, com criticidade e criatividade, retorna-se a esta parcela da realidade, intervindo nela em algum grau. Portanto, ao que nos parece, o uso dessa metodologia pode se dar em sintonia com as Diretrizes Curriculares do Serviço Social e demais documentos do Projeto Profissional do assistente social.

4.4 ANÁLISE DA METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO COM O ARCO DE MAGUEREZ

Neste item, com vistas a atingir o objetivo específico deste trabalho, de caracterizar, com o auxílio da literatura e de aplicações já realizadas, a Metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz, definido a partir de um de nossos pontos-chave, percorremos alguns referenciais para conhecermos melhor sua construção histórica, seus pressupostos teórico-metodológicos e algumas experiências de sua utilização. Nesse percurso, foi possível entender que a nomenclatura da MP como conhecemos, foi dada por Berbel quando de seu contato com uma obra de Bordenave e Pereira (1977).

Passando a utilizar esta metodologia nas mais diversas áreas e atividades, como ensino, projetos de pesquisa, orientações de Dissertação, Iniciação Científica, Trabalho de Conclusão de Curso, entre outras, a autora sempre buscou refletir constantemente sobre os fundamentos teóricos e a aplicação da MP como caminho metodológico de ensino com pesquisa ou de pesquisa propriamente, de forma sistematizada e com publicações próprias, de seus orientandos e de outros colaboradores. Essas atividades culminaram até o momento, na realização de seu pós-doutoramento, para identificar teorias da educação e pressupostos epistemológicos com os quais a MP se relaciona (BERBEL, 2011).

No contexto histórico da Metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz, vimos que há três versões de explicação do Arco: a de Magueréz, a de Bordenave e a de Berbel. Esta última, pela qual fizemos a escolha de seguimento, se distancia da versão inicial do Arco de Magueréz, sem negar as outras versões em sua importância como fontes inspiradoras, mas atribuindo uma característica diferente das outras duas e de demais metodologias com certa

semelhança na nomenclatura, como, por exemplo, com a aprendizagem baseada em problemas (PBL), que não se coaduna com a teoria crítica pela qual optou Berbel.

Partindo, inicialmente, de uma concepção de educação libertadora, Berbel relaciona depois as etapas do Arco com o conceito de práxis (VÁSQUEZ, 1977) e os fundamentos do materialismo histórico. Acreditando que a realidade é um movimento constante e dialético, atribui uma clara opção de compromisso com a sua transformação e humanização. Também, considera o ser humano como sujeito da história, que deve realizar uma ação-reflexão na realidade que tem como foco, partindo do concreto para o abstrato e retornando ao concreto, procura a sua transformação social em algum grau.

Vimos que a primeira etapa, “Observação da realidade e definição do problema”, possibilita ao sujeito que utiliza a MP, desprender-se de pré-conceitos diante da realidade e compele-o a problematizá-la de forma crítica e sistematizada, definindo um problema cuja demanda exige um estudo mais aprofundado. Após, inicia a segunda etapa da MP, da “Definição dos Pontos-chave”, para refletir sobre os possíveis fatores associados e as determinantes maiores do problema, a partir dos seus saberes, e elege, com critérios, aqueles aspectos que serão estudados na etapa seguinte.

Na terceira etapa, a da “Teorização”, faz uma investigação teórica dos Pontos-chave eleitos em pesquisa bibliográfica e/ou de campo, de acordo com o método científico, e aprofunda seu conhecimento inicial daquela realidade que problematizou. Com essa reflexão crítica, na quarta etapa, “Hipóteses de Solução”, o participante da MP é estimulado a utilizar sua criatividade para pensar em ações que poderiam colaborar para a resolução total ou parcial de seu problema. Na quinta e última etapa da MP, “Aplicação à Realidade”, o participante irá elaborar as hipóteses de solução para o problema, entre as quais elegerá as que podem ser aplicadas, contribuindo para a transformação da realidade estudada.

A Metodologia da Problematização com o Arco de Magueres já fora utilizada e publicada por diversos sujeitos de diferentes regiões do país, instituições e campos do saber, com finalidades distintas. Dentre elas, destacamos os trabalhos de Giannasi e Berbel (1999), de Verona (2009), de Oliveira (2007), de Prado Junior (2002), de Tacla (2000), de Loureiro (2006), de Levandovski (2008), que constataram ser esta metodologia é apta a desenvolver habilidades de pensamento

crítico e criativo, como ação-reflexão profissional e como caminho de ensino e de pesquisa.

Em suma, citamos o trabalho de Vasconcellos et. al. (2009) que faz uma síntese dos significativos ganhos de aprendizagem, tais como a segurança em dar respostas a um problema e intervir na realidade para sua transformação em algum grau, e os demais descritos a seguir.

O aprofundamento teórico; o contato com a realidade e a oportunidade de trabalhar com o concreto, com o real; a oportunidade de reflexão sobre a relação entre teoria e prática; a contribuição para a formação crítica e reflexiva; o desenvolvimento da capacidade de observação; o trabalho desenvolvido por etapas; a verificação de que os saberes teóricos serviram de base para a atuação na prática; [...] percepção dos diferentes elementos e fatores que podem estar envolvidos em um problema de estudo; [...] o desenvolvimento de uma visão mais crítica e para a construção de conhecimentos; [...] uma relação total de coerência entre o problema e as ações de aplicação à realidade; [...] e, o movimento de ação-reflexão-ação (prática-teoria-prática) que se encontra na essência da MP. (VASCONCELLOS et. al., 2009, p. 616-620).

Por seus pressupostos teórico-metodológicos e pelas experiências exitosas que se vêm consolidando ao longo de sua história na formação de profissionais críticos e criativos, no favorecimento da articulação entre teoria e prática, do trabalho coletivo, da construção de conhecimento, da intervenção com investigação, do rigor metodológico para a ação-reflexão e do compromisso com a transformação social da realidade, podemos afirmar que esta metodologia possui um potencial pedagógico e ou científico muito maior do que aquele que lhe atribuíamos ao propor este estudo.

À guisa de conclusão, buscamos apreender as características da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez para identificar possíveis convergências entre esta metodologia e a formação do assistente social. Tais contribuições são posteriormente sistematizadas no Capítulo 6 deste trabalho. Antes, porém, expomos a seguir o experimento que realizamos com esta metodologia no estágio supervisionado em Serviço Social, como uma vivência concreta da mesma em um processo de ensino/aprendizagem de alunos de um curso de Serviço Social.

CAPÍTULO 5

O EXPERIMENTO COM A METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO COM O ARCO DE MAGUERZ NA FORMAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL

Neste capítulo, ainda pertencente à Terceira etapa da MP, a Teorização, conforme a opção metodológica deste trabalho, descrevemos o Experimento com a MP que realizamos com seis alunas de um Curso de Serviço Social, estagiárias com carga horária de oito horas semanais cada, na instituição em que atuamos, sob nossa supervisão e de outra assistente social que trabalha conosco. A instituição, cuja nossa função na mesma é a gestão geral desde que fomos contratados há quatro anos, é a Cáritas Arquidiocesana de Londrina, organismo da Arquidiocese de Londrina e membro da Cáritas Brasileira.

Fundada em 24 de outubro de 1996, a Cáritas de Londrina é uma associação civil de direito privado, de duração indeterminada, de assistência social, de fins não econômicos, e com âmbito de ação em toda a Arquidiocese de Londrina, composta de dezesseis municípios e sete distritos. Tem como missão: Testemunhar e anunciar o evangelho de Jesus Cristo, defendendo e promovendo a vida e participando da construção solidária de uma sociedade justa, igualitária e plural, junto com as pessoas em situação de exclusão social.

A Cáritas de Londrina realiza a assistência social gratuitamente, em caráter permanente, sem qualquer discriminação de nacionalidade, raça, cor, gênero, credo religioso ou político; mediante convênios e campanhas junto às comunidades locais, contratos e convênios públicos e privados, com organizações nacionais e internacionais, alocando recursos materiais, humanos e financeiros para seus programas normais ou para atendimento das vítimas emergenciais.

A organização e estrutura administrativa da entidade são compostas de quatro órgãos: Assembleia Geral, Conselho Diretor, Conselho Fiscal e Conselho Consultivo. No corpo técnico contratado estão: um gestor geral, três assistentes sociais, uma pedagoga e quatro monitores de projetos. Também, pessoas das mais variadas áreas prestam serviços em caráter voluntário.

Desde sua fundação, a Cáritas de Londrina vem empreendendo esforços para conscientizar as pessoas de seus direitos e deveres como cidadãos, convocando as pessoas para serem solidários com os excluídos e excluídas através

de campanhas e formações e realizando articulações com os mais variados públicos (movimentos sociais, Ongs, empresas, poder público, entre outros).

Expomos, neste trabalho, apenas as informações relativas às atividades diretas e ao experimento realizado, por conta do nosso objetivo e do tempo de que dispomos desta pesquisa. Sendo assim, não estão inclusos as supervisões individuais realizadas por nós e por nossa colega assistente social, que tinha um papel de orientar e avaliar o processo de ensino/aprendizagem das estagiárias individualmente, as supervisões em grupo com as supervisoras acadêmicas do curso de Serviço Social, nem também as demais atividades inerentes ao estágio como um todo, excluindo-se as atividades iniciais para ambientação com o campo de estágio, que discorreremos a seguir.

5.1 ATIVIDADES INICIAIS PARA AMBIENTAÇÃO COM O CAMPO DE ESTÁGIO

Entre o período de 17 de abril e 15 de maio de 2010, realizamos diversas atividades com as estagiárias para ambientação com o campo de estágio e preparação para o início dos trabalhos com a Metodologia da Problematização, conforme foi acordado com elas mesmas logo no processo de seleção da instituição em que atuamos e que as estudantes queriam estagiar. Na ocasião, propusemos um questionário solicitando informações pessoais, acadêmicas, profissionais e motivacionais, com a finalidade de conhecer um pouco a razão pela qual gostariam de estagiar neste campo. Entre as questões, havia uma em que se perguntava se a estudante concordava em realizar seu estágio utilizando-se da MP.

Além desta questão específica sobre a concordância em utilizar a MP como “caminho” de estágio, a seleção das estudantes foi necessária porque tínhamos em vista assegurar um número compatível com o número dos assistentes sociais supervisores de campo que atuam na instituição, como também verificar o perfil das estudantes com o campo de estágio. Procuramos saber o que entendiam por políticas públicas e Controle Social, os horários disponíveis para realização do estágio, o motivo por ter escolhido aquela instituição, sua experiência no trabalho com comunidades e movimentos sociais, entre outros, inclusive, informá-las sobre as especificidades do campo de estágio.

Durante a entrevista, reforçamos as questões com perguntas com as quais procuramos obter maiores detalhes a respeito do que as alunas haviam

respondido por escrito. Também, explicamos que a questão relacionada à MP se devia à nossa pesquisa de mestrado e se elas realmente concordavam em estagiar com esse direcionamento. Selecionamos seis estagiárias sob supervisão de dois assistentes sociais. Dentre os critérios de seleção, demos oportunidade para as que necessitavam estagiar nos finais de semana, pois não podiam deixar o emprego por situação financeira pessoal, tendo em vista que, a instituição é, praticamente, um dos únicos campos de estágio que realiza atividades nos finais de semana.

A quantidade de estagiárias selecionadas foi pequena, porque a regulamentação da Política Nacional de Estágio do Serviço Social estabelece uma estagiária para cada 10 horas semanais do assistente social supervisor. Em nosso caso, os dois assistentes sociais trabalham 44 horas semanais e poderiam supervisionar no máximo 4 estagiárias cada um. Sendo assim, demos início ao estágio supervisionado, agendando o primeiro encontro para o dia 17 de abril de 2010, que se iniciou com a leitura prévia do Estatuto da instituição campo de estágio, que enviamos por e-mail às estagiárias, já contando como atividade dentro da carga horária.

A partir daqui, descrevemos como foi cada encontro, sempre de acordo com a supervisão de nossa colega assistente social, que participou de todo o processo, desde a seleção até o encerramento, bem como as supervisoras acadêmicas de cada estagiária.

Na 1ª semana de abril, as estagiárias receberam o Estatuto da Cáritas por e-mail e foram orientadas a fazer a leitura e anotar as principais dúvidas. Em geral, trouxeram poucas dúvidas. Após a realização da atividade, percebemos que tiveram um pouco de dificuldade em entender alguns termos, mas, mesmo assim, não procuraram tirar as dúvidas por algum motivo. Reunimo-nos então, em 17.04.2010, tendo por objetivos: a) Promover a integração dos assistentes sociais da Cáritas e suas estagiárias; b) Apresentar a organização e funcionamento da instituição de estágio às estudantes; c) Proceder a uma primeira avaliação do conhecimento das estagiárias acerca do trabalho do assistente social para utilizar tais informações como subsídios para prepararmos o plano de ensino e supervisão profissional.

Iniciamos com as apresentações pessoais, em que cada participante disse seu nome, situação acadêmica, experiência profissional e motivação que o levou a ser assistente social. Em seguida, fizemos uma apresentação dialogada

sobre a Cáritas de Londrina. Em seguida, demos uma atividade de simulação profissional - a partir dos conhecimentos atuais das estagiárias - deveriam elaborar uma descrição a respeito de como realizar uma intervenção como assistente social, a partir de um exemplo de realidade criado por nós.

Entendemos que os objetivos foram alcançados plenamente, uma vez que a integração ocorreu de forma descontraída e bastante interessante acerca da motivação pessoal de cada participante para se tornar assistente social. Em relação à apresentação da instituição às estagiárias, elas participaram com perguntas diretas e respostas às provocações que fazíamos ao sentirmos que determinado conteúdo não havia sido compreendido em sua totalidade. Quanto à simulação profissional, todas realizaram a atividade e pudemos ter uma primeira impressão sobre o atual conhecimento que cada uma detinha.

As motivações e histórias pessoais de cada estagiária trouxeram-nos uma melhor compreensão da complexidade que cada um “carrega” em suas escolhas profissionais, motivadas pelas experiências de vida. Em relação ao seu entendimento acerca da instituição em que iniciavam o estágio (no caso, para as recém-chegadas, havia três estudantes que já realizaram estágio conosco no ano anterior), percebemos uma curiosidade apreensiva em compreender o novo.

Para nós, que ofertamos estágio já há algum tempo, isso é comum, pois entendemos que não é apenas com conteúdo teórico sobre a organização e sobre o seu funcionamento, ainda mais com uma carga horária reduzida, que se pode compreender sua totalidade. Quando demos início à atividade relacionada a uma simulação profissional, vimos a expressão de preocupação das estagiárias em descrever a forma como atuariam sendo assistentes sociais em uma determinada realidade.

A atividade seguinte ocorreu em 24.04.2010. Realizamos uma Visita à Biblioteca Popular Paulo Freire, situada no Jardim Santa Fé em Londrina/PR. A Biblioteca consiste em duas salas no espaço da Capela Sant’Ana, pertencente à Paróquia N. S. do Amparo. Está equipada com livros distribuídos em estantes, mesas e cadeiras para leitura, brinquedoteca e sala de informática. O projeto é realizado pela Cáritas e outros parceiros. Durante a visita, as estagiárias tiveram contato com os usuários da Biblioteca e puderam participar da rotina da mesma.

A visita foi realizada; e, de acordo com o relato das estagiárias, a experiência foi muito rica, pois apesar de já conhecerem o projeto de forma teórica,

vivenciar a rotina relacionada a ele pode agregar mais expectativa para atuar nessa realidade. Pudemos observar que as estagiárias ficaram de fato muito mais motivadas com a possibilidade de atuação neste projeto após a visita realizada.

Encontramo-nos novamente em 01.05.2010, para participarmos da Romaria do Trabalhador com o objetivo de que as estagiárias pudessem vivenciar uma atividade de mobilização social. A Romaria do Trabalhador é uma atividade anual realizada pelas Pastorais Sociais e Movimentos Sociais em todo o Brasil. Em Londrina, a Cáritas participa ativamente da organização e realização da mesma. Todo ano a mobilização traz um tema para reflexão, a partir do qual centenas de pessoas realizam uma caminhada de anúncio e denúncia.

A atividade ocorreu normalmente, reunindo centenas de pessoas que participaram ativamente da caminhada e das manifestações que ocorreram em diversas paradas da romaria. As estagiárias participaram de forma integral do evento. Observamos, principalmente naquelas que participavam pela primeira vez, um olhar atento para descobrir cada momento simbólico da romaria. E acreditamos que esta experiência pôde agregar uma melhor compreensão das diferentes atividades que a Cáritas realiza.

O encontro seguinte foi em 08.05.2010, com a participação das estagiárias na Feira Regional de Economia Solidária que foi realizada na região norte da cidade de Londrina, com o objetivo de comercializar produtos de empreendimentos de economia solidária de vários locais do estado do Paraná. Participaram cerca de 80 expositores vindos de mais de 15 municípios do estado. A Cáritas participou da comissão organizadora e na realização da feira. O evento proporcionou também momentos de formação.

As estagiárias participaram tanto da feira, quanto de uma oficina de formação. Conheceram mais uma das linhas de atuação da Cáritas de Londrina, possibilitando o contato com a Economia Solidária. A feira teve uma participação de mais de 500 pessoas da região e possibilitou aos empreendedores de economia solidária a comercialização de seus produtos, formação e troca de experiência entre os pares. Entendemos que este foi mais um momento para as estagiárias visualizarem os espaços de atuação da Cáritas e compreenderem melhor seu campo de estágio.

Com o objetivo de conhecer de forma concreta o Projeto Acamados Mais Amados, um dos locais de atuação das estagiárias, nos reunimos em

15.05.2010, no Centro Comunitário do Jardim Tupi, cidade de Cambé/PR, local onde o projeto se realiza. Participamos da atividade semanal do Projeto Acamados Mais Amados com seus usuários e, após, participamos de uma reunião com a diretoria do mesmo. Na atividade com os usuários, ficamos apenas como observadores, manifestando-nos apenas no início acerca de quem somos e que nosso objetivo era conhecer melhor a realidade do projeto, pois a Cáritas iria realizar uma intervenção junto ao mesmo após o estudo que estava sendo feito com as estagiárias da Cáritas.

Na reunião com a diretoria do projeto, solicitamos que os diretores relatassem um pouco da história do projeto e suas maiores necessidades. Desta forma, as estagiárias já teriam uma compreensão melhor do projeto em que iriam atuar. O contato com os usuários do projeto possibilitou às estagiárias uma primeira aproximação com seu futuro público-alvo, conhecendo quem são, o que fazem e suas dificuldades. A reunião com a diretoria trouxe um melhor detalhamento do processo histórico do projeto e de suas atuais necessidades.

Após essas atividades iniciais que entendemos como necessárias para que as estagiárias tivessem uma melhor compreensão da instituição campo de estágio em que estão e um primeiro contato com os projetos em que iriam atuar, começamos a construção do plano de intervenção de estágio, utilizando a Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez.

5.2 PRIMEIRA ETAPA DO EXPERIMENTO

As atividades da 1ª etapa da MP ocorreram no período de 23 de maio a 20 de junho de 2010, totalizando cinco encontros presenciais e orientações por e-mail e/ou telefone. Descrevemos sinteticamente, a seguir, o que foi planejado, realizado e os resultados alcançados em cada encontro.

1º Encontro da etapa “Observação da Realidade e Definição do Problema”:

1º Encontro da etapa “Observação da Realidade e Definição do Problema”:

Data: 23.05.2010.

Local: Cáritas de Londrina.

Participantes: Ana, Joana, Rita, Neusa, Manuela, Beatriz.

Carga horária: 4 horas.

Objetivos: Apreender as características da Metodologia da Problematização.

Conteúdo: A Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez.

Desenvolvimento metodológico: Leitura de texto; Discussão sobre o conteúdo do texto; Elaboração de uma síntese descritiva acerca do conteúdo trabalhado.

Descrição da Atividade:

Iniciamos o encontro lembrando as estagiárias o caminho percorrido até o momento e o que seria realizado até o final do estágio; que iriam elaborar um plano de intervenção social junto a um dos projetos da instituição campo de estágio, utilizando a MP. Distribuímos uma cópia impressa do texto de Berbel (1998) *“A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos?”* para leitura em dupla. Este texto foi escolhido porque apresenta as características da MP e de outra metodologia com certa semelhança no nome, possibilitando-nos abrir um diálogo acerca da MP e de outras metodologias com nomenclatura semelhante.

Realizada a leitura, iniciamos uma discussão acerca do texto; indagando as estagiárias o que haviam entendido dele. Após uma rodada de respostas, percebemos que não havia ficado muito claro qual a diferença que a autora explica entre a MP e a Aprendizagem Baseada em Problemas. Outra preocupação nossa estava principalmente na dificuldade das estagiárias em relatar as características da MP. Desta forma, iniciamos uma explicação sobre as diferentes metodologias que o texto trazia e as características da MP.

Concluída nossa exposição, fizemos mais uma rodada de provocações sobre as etapas da MP e pedimos que elaborassem, em casa, um texto explicando sobre o que Berbel (1998) tratava, a partir das seguintes questões: *Qual o principal objetivo do texto? Quais as principais características da Metodologia da problematização e da Aprendizagem Baseada em Problemas? Em que se aproximam e/ou se diferenciam?* Após, encerramos nosso encontro.

Avaliação dos Resultados Alcançados:

Observamos certa dificuldade das estagiárias em compreenderem o conteúdo trabalhado no texto de Berbel (1998). Isto reforçou nossa hipótese de que deveríamos realizar uma preparação para cada etapa da MP, aplicando, junto às estudantes, momentos de diálogo para a construção de seus projetos de intervenção de estágio. Assim, para cada etapa, criamos uma atividade específica e fizemos o acompanhamento de sua construção.

Com o trabalho realizado em que explicavam o texto de Berbel, as estagiárias tiveram uma boa melhora na sistematização das ideias. Isso nos possibilitou acreditar que após nossas explicações e com a possível releitura que

fizeram em casa, elas conseguiram superar as primeiras interpretações e obter um conhecimento de modo mais elaborado acerca da MP e da Aprendizagem Baseada em Problemas.

2º Encontro da etapa “Observação da Realidade e Definição do Problema”:

Data: 05.06.2010.

Local: Cáritas de Londrina.

Participantes: Ana, Joana, Rita, Neusa, Manuela, Beatriz.

Carga horária: 4 horas.

Objetivos: Elaborar um planejamento para a realização da primeira etapa da Metodologia da Problematização.

Conteúdo: Primeira etapa da Metodologia da Problematização com o Arco de Magueres.

Desenvolvimento metodológico:

Leitura e diálogo de um texto sobre a MP; Exercício de problematização da arquitetura da sala em que estavam; Exibição do vídeo “Ilha das Flores”, com orientação para problematizarem a realidade mostrada no vídeo; Rodada de exposição das alunas sobre o que problematizaram no vídeo; Leitura em grupo do Texto Orientação para a 1ª etapa e explicações sobre como realizar a observação da realidade no projeto social de cada grupo; Atividade de planejamento sobre “o que”, “quando”, “como” e “quem” cada integrante de cada grupo realizaria a observação da realidade.

Descrição da Atividade:

Iniciamos o encontro com a distribuição do texto de Berbel e Colombo (2007) “A Metodologia da Problematização com o Arco de Magueres e sua relação com os saberes de professores”, pedindo que realizassem a leitura até as explicações sobre a 1ª Etapa da MP. Após a leitura, iniciamos uma rodada de comentários sobre o que haviam entendido e fizemos um fechamento acerca do conteúdo. Realizamos então um exercício de problematização da arquitetura da sala onde estávamos pedindo que as estagiárias elencassem os “problemas/defeitos” na mesma⁵.

Optamos por este exercício por ser uma forma de exemplificar a observação crítica da realidade em um contexto menos complexo que o social. As estagiárias elencaram diversos defeitos na sala e relataram que até o momento do exercício não haviam percebido que eles existiam. Aproveitamos a oportunidade

⁵ Exercício semelhante foi realizado no trabalho de Prado Junior (2002).

para enfatizar a importância de uma observação atenta da realidade e propusemos um novo exercício, agora mais complexo.

Exibimos o vídeo “Ilha das Flores” para que fizessem o mesmo esforço de observação da realidade que fizeram com a sala. Escolhemos este vídeo porque já o conhecíamos e entendemos que se trata de uma obra com um potencial pedagógico muito bom para a orientação de uma leitura da questão social. Findada a exibição, pedimos que as estagiárias fizessem suas colocações sobre o que podiam observar daquela realidade.

Diferentemente do ocorrido com a problematização da sala, as estagiárias tiveram mais dificuldade em conseguir explicar o que haviam observado na realidade do vídeo “Ilha das Flores”. Tal fato nos impulsionou a fazermos algumas análises críticas como exemplos e ampliação do conhecimento das mesmas, contribuindo com sua aprendizagem para olharem criticamente o contexto em questão, bem como encorajá-las a emitirem suas impressões, sem receio do “certo” ou “errado”.

Por fim, propusemos uma última atividade, dividindo as estagiárias em dois grupos. Um grupo foi composto por estudantes do 4º ano, para atuação no Projeto “Acamados Mais Amados”, desenvolvido na cidade de Cambé/PR, pela Associação Cambeense de Promoção e Defesa dos Direitos à Saúde, com o apoio da instituição campo de estágio. Este projeto tem como objetivo geral “Humanizar e proporcionar qualidade de vida ao acamado, ao cuidador e à família, o mais próximo da dignidade do ser humano”.

Um segundo grupo foi composto por estudantes do 3º ano, para atuação no Projeto “Biblioteca Popular Paulo Freire”, desenvolvido diretamente pela instituição campo de estágio. O projeto busca proporcionar às crianças, adolescentes e à comunidade em geral, localizada na região leste da cidade de Londrina/PR, um espaço educativo por meio de uma biblioteca popular, uma brinquedoteca, atividades de contação de histórias, cursos de informática básica e ações sociais.

atividade consistiu em elaborar um plano para a observação da realidade dos respectivos projetos de cada grupo, elencando “o que”, “quando”, “como” e “quem” cada grupo levaria em conta para realizar a observação da realidade. Retomamos a explicação de como poderiam fazer a observação da realidade conforme o texto de Berbel e Colombo (2007), e demos alguns exemplos,

tais como: consulta a um especialista e/ou professor do Departamento de Serviço Social do qual faziam parte, pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo, entre outros.

Por fim, encerramos o encontro e entregamos um roteiro⁶ de trabalho, que se encontra no Anexo A.

Avaliação dos Resultados Alcançados:

Este encontro foi muito produtivo, pois as estagiárias puderam, além de apreender melhor as características da primeira etapa da MP por meio de leitura e diálogo, vivenciar sua aplicação por meio de exercícios práticos, mais próximos de sua realidade. Outro ganho foi o início do planejamento da observação da realidade de cada grupo, o que possibilitou a geração de uma maior expectativa para a prática, já que é anseio de todo estagiário, saber “como” atua o assistente social na realidade concreta.

Não obstante, percebemos uma dificuldade das estagiárias em realizarem uma problematização mais apurada do vídeo exibido, pois tínhamos uma expectativa diferente. Todavia, estamos atentos aos aprendizados que as estagiárias ainda possam necessitar, procurando em cada encontro colaborar na formação de cada uma, para que se tornem profissionais críticas e criativas.

3º Encontro da etapa “Observação da Realidade e Definição do Problema”:

Data: 13.06.2010

Local: Cáritas de Londrina.

Participantes: Ana, Joana, Rita, Neusa, Manuela, Beatriz.

Carga horária: 4 horas.

Objetivos: Acompanhar a elaboração dos trabalhos das estagiárias sobre a observação da realidade.

Conteúdo: Observação da Realidade e Definição do Problema.

Desenvolvimento metodológico: Diálogo em grupo sobre o andamento dos trabalhos de observação da realidade.

⁶Decidimos utilizar os Roteiros de Berbel, Neusi A. N. na íntegra em todas as etapas, fazendo as adaptações necessárias apenas verbalmente às estagiárias, por entendermos que se fôssemos adaptá-los, corríamos o risco de plágio ou perda de informações. Também, porque mesmo se necessárias adaptações, as estagiárias não teriam nenhum prejuízo de entendimento.

Descrição da Atividade:

Este encontro teve a finalidade de acompanhar o andamento dos trabalhos dos grupos até o momento. Inicialmente, reunimos os dois grupos para levantarmos o que já haviam produzido e saber quais eram as maiores dificuldades. Para efeito de distinção, definimos como Grupo 1, o da atuação no Projeto Acamados Mais Amados, e o Grupo 2, o da atuação no Projeto Biblioteca Popular Paulo Freire.

Os dois grupos relataram seus progressos e dificuldades. Em seguida, decidimos nossa intervenção junto aos grupos em dois momentos, sendo o primeiro com todas as estagiárias, retomando o Roteiro para a realização da 1ª etapa da MP e contextualizando-o de forma mais geral para a apreensão metodológica da observação da realidade e definição do problema. Em seguida, pedimos que os grupos se reunissem e retomassem suas atividades. Nossa segunda intervenção ocorreu orientando cada grupo de forma mais específica.

Uma das integrantes do Grupo 1 decidiu realizar seu Trabalho de Conclusão de Curso com foco no Projeto Acamados Mais Amados. Mostrou que estava progredindo bem em relação à pesquisa bibliográfica. Em relação ao grupo como um todo, foi possível perceber que a maior dificuldade encontrada era de fazer uma leitura da totalidade do projeto, problematizá-lo e definir o problema. Após fazermos nossas ponderações ao Grupo 1, em relação à coleta de dados da realidade do projeto sobre as necessidades da diretoria, o perfil dos usuários e as possíveis legislações pertinentes, para que pudessem aferir as quebras de direitos daqueles usuários, fomos atender ao outro.

O Grupo 2, ao contrário do Grupo 1, apresentou maior dificuldade em relação à pesquisa bibliográfica, tendo em vista que o projeto era uma biblioteca popular. As alunas mostraram-se confusas em relação ao foco do Serviço Social neste tipo de universo. Sendo assim, nos concentramos em refletir junto com as estagiárias, o que seria objeto de atuação do assistente social neste tipo de realidade. Outra situação foi a de que faltava no planejamento da observação da realidade, uma melhor explicação de quem e quando seriam feitas as demais atividades da 1ª primeira etapa.

Tratamos então de reforçar a necessidade de um bom planejamento, orientando-as a como realizar esta tarefa. Após, solicitamos que se concentrassem nesta atividade e nos entregasse até o final do encontro. O grupo progrediu bem,

mas não conseguiu finalizar, ficando de nos encaminhar por e-mail antes do próximo encontro, para que pudéssemos dar um retorno para irem em frente ou corrigir algo.

Dessa forma, o plano de observação da realidade dos grupos ficou definido da seguinte forma: Grupo 1 - Pesquisa bibliográfica referente ao tema do projeto, entrevista com o presidente da Associação, estudo do Projeto e de seu contexto social. Grupo 2 - Pesquisa bibliográfica referente ao tema do projeto, entrevista com a pedagoga da Biblioteca, estudo do Projeto e de seu contexto social.

Avaliação dos Resultados Alcançados:

Apesar de sempre desejarmos que as tarefas sejam cumpridas no menor prazo possível, ao visualizarmos o progresso e as dificuldades dos grupos nesta primeira etapa, entendemos que as estagiárias caminharam de acordo com suas possibilidades. Entendemos também que as dúvidas e desafios que estão encontrando fazem parte do processo de ensino/aprendizagem, pois, apesar de que observar a realidade e problematizá-la possa aparentar ser uma tarefa fácil, mas não é, conforme podemos verificar em Colombo e Berbel (2007), exige habilidades experienciais, profissionais (saber científico), curriculares, entre outras.

Com as novas orientações dadas às estagiárias em nossas intervenções no grupo geral e em separado, conforme descrevemos, acreditamos que conseguiriam realizar a observação da realidade e sistematizá-la. No entanto, percebemos que a atividade de definição do problema necessitava ser mais bem trabalhada. Para isso, em nosso próximo encontro nos concentramos em ajudá-las na compreensão do termo *definição do problema*. Decidimos que encaminharíamos para as estudantes por e-mail, antes de nosso próximo encontro, um texto que trata especificamente da definição do problema.

4º Encontro da etapa “Observação da Realidade e Definição do Problema”:

Data: 20.06.2010

Local: Cáritas de Londrina.

Participantes: Ana, Joana, Rita, Neusa, Manuela, Beatriz.

Carga horária: 4 horas.

Objetivos: Definir o problema de pesquisa dos grupos e iniciar as explicações da 2ª etapa da MP.

Conteúdo: Definição do problema de pesquisa. Definição dos pontos-chave.

Desenvolvimento metodológico: Reflexão em grupo para definição do problema de pesquisa. Leitura e diálogo de texto sobre a 2ª etapa da MP. Nova exibição do vídeo “Ilha das Flores”. Exercício prévio de definição dos pontos-chave a partir do vídeo.

Descrição da Atividade:

Iniciamos a atividade com a exposição dos grupos acerca dos progressos e dificuldades dos trabalhos de observação da realidade para definição do problema de estudo. As integrantes dos grupos disseram que não haviam conseguido definir o problema do trabalho, trazendo, cada integrante em particular, uma possibilidade. A partir desse relato, intervimos elucidando que a definição de um único problema para cada grupo só aconteceria se os integrantes socializassem suas opiniões uns com os outros e dialogassem em conjunto para chegar à definição do problema de estudo do grupo.

Como exemplo, pedimos que cada estagiária fizesse uma retomada imaginária do vídeo “Ilha das Flores” e dissesse qual seria sua definição pessoal do problema naquele recorte de realidade. Cada integrante, a partir de seu olhar particular, carregado com seu mundo interior, relatou qual seria o problema daquela realidade, em sua opinião. O resultado foi que cada qual teve impressão diferente do restante do grupo. Reforçamos então que, da mesma forma, se o trabalho fosse individual, as opiniões seriam diferentes. No entanto, sendo coletivo, envolve o diálogo e consenso do grupo, e o resultado do raciocínio individual de cada uma será crivado por todas. Isto não significa que o resultado individual ou coletivo seja mais “certo” ou “errado”, apenas revela suas características e a produção de cada uma contribui para a construção da decisão grupal.

Mas, sendo um trabalho em grupo, deveriam reler o que sistematizaram na observação da realidade do grupo, problematizá-la, e dialogar em

conjunto a definição do problema. Os grupos então se dividiram para realizar esta ação. Após um tempo, reunimo-nos todos novamente e cada grupo expôs os resultados que haviam chegado, sendo definido o problema de cada grupo da seguinte forma: Grupo 1 - Quais medidas seriam necessárias para prover as necessidades e os anseios da Associação Cambeense com relação ao Projeto Acamados mais Amados? Grupo 2 - Qual a importância da biblioteca para a comunidade?

Em seguida, demos início ao estudo e diálogo sobre a 2ª etapa da MP, o que será descrito no tópico respectivo.

Avaliação dos Resultados Alcançados:

Como já havíamos assinalado anteriormente, a observação da realidade e sua problematização não é tarefa das mais simples, e as estagiárias já haviam demonstrado sentir esta dificuldade. No entanto, com as intervenções por nós realizadas junto às mesmas, conseguimos alcançar os nossos objetivos.

Para nós, como para qualquer professor, seria muito mais fácil definir para o grupo qual seria o seu problema, mas é justamente o fato de que o educador ou quem esteja em papel semelhante não tome as decisões e não dê as respostas, uma das pérolas desta metodologia. Ambos, educador e educando, necessitam se superar, cada um em seu papel. Um de conseguir ensinar, e outro o de aprender, e neste caso, em circunstâncias diferentes, provocadas pela Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez.

Pessoalmente, já nesta primeira etapa, necessitamos superar nossa forma de ensinar, ao mesmo tempo em que aprendemos com as reflexões por elas trazidas, a ampliar nosso olhar sobre a realidade, uma vez que não havíamos pensado nas observações que faziam. Aprendemos a nos colocar mais no “mundo” de cada uma, visto que precisávamos integrar tais observações com o conteúdo que as estagiárias precisavam apreender, e que, com os exercícios, ainda não haviam alcançado. Desta forma, fomentando as estagiárias para que expressassem seus entendimentos acerca de cada objetivo que queríamos atingir, fazíamos o “link” com o conteúdo e as estimulávamos com novas perguntas, até o ponto em que atingissem as elaborações próprias da etapa da MP.

5.3 SEGUNDA ETAPA DO EXPERIMENTO

As atividades da 2ª etapa da MP ocorreram no período de 20 de junho a 04 de julho de 2010, totalizando três encontros presenciais e orientações por e-mail e/ou telefone e por escrito. Descrevemos sinteticamente, a seguir, o que foi planejado, realizado e os resultados alcançados em cada encontro.

1º Encontro da 2ª etapa “Definição dos Pontos-chave”:

Data: 20.06.2010

Local: Cáritas de Londrina.

Participantes: Ana, Joana, Rita, Neusa, Manuela, Beatriz.

Carga horária: 4 horas.

Objetivos: Apreender as características de desenvolvimento da 2ª etapa.

Conteúdo: 2ª etapa da MP.

Desenvolvimento metodológico: Leitura e diálogo de texto. Nova exibição do vídeo “Ilha das Flores”. Exercício da 2ª etapa a partir do vídeo “Ilha das Flores”. Encaminhamentos para a 2ª etapa de cada grupo.

Descrição da Atividade:

Realizado o fechamento da observação da realidade e definição do problema, iniciamos uma série de estudos e exercícios sobre como realizar a 2ª etapa da MP. Primeiramente, retomamos o texto de Berbel e Colombo (2007), focando agora na 2ª etapa. Após a leitura, iniciamos uma rodada de diálogo acerca do conteúdo lido e procuramos problematizar as dúvidas que eram postas pelas estagiárias. Findado o diálogo, fizemos uma nova exibição do vídeo “Ilha das Flores”, orientando as estagiárias que ao final faríamos um exercício a partir do vídeo, relativo aos passos da 2ª da MP.

Feita a exibição do vídeo, pedimos para que cada estagiária, a partir da definição do problema que havia elaborado no exercício de observação da realidade do vídeo, progredisse agora expondo o que pensava serem os possíveis fatores associados e determinantes maiores, conforme a metodologia. Houve um pouco de dificuldade das estagiárias em compreenderem estes termos, mesmo após já termos feito a leitura e diálogo do texto. Algumas confundiam os fatores com os determinantes e outras não conseguiam fazer as associações.

Explicamos então sobre o que seriam, no contexto da MP, os fatores associados e os determinantes maiores e, relembramos que cada uma poderia ter uma interpretação diferente, assim como sobre a observação da realidade e definição do problema. Fizemos esta ponderação mais de uma vez, tendo em vista que o receio de “errar” e não dizer aquilo que o pesquisador queria ouvir poderia estar presente. Desta forma, reforçamos que não havia uma “verdade” e um ponto de vista apenas, mas que cada uma tem a possibilidade de fazer a sua leitura da realidade.

Abrindo uma nova rodada de exposição das ideias, desta vez as estagiárias se arriscaram em dizer particularmente o que cada uma pensava serem os fatores associados e determinantes maiores do problema na realidade apresentada no vídeo “Ilha das Flores”. Algumas fizeram uma leitura mais apurada, partindo desde o modo de produção capitalista e o papel das políticas públicas, e, outras, focando mais localmente na realidade, envolvendo o poder local, a cultura do público-alvo e seus limites e possibilidades de promoverem alguma mudança com suas próprias forças.

Por fim, pedimos que cada grupo se reunisse e fizesse esta mesma discussão, agora com foco na realidade e definição do problema do projeto em que iriam atuar. Após algum tempo de trabalho dos grupos, passamos em cada um para dialogar como estava o progresso. Tanto o Grupo 1 quanto o Grupo 2 conseguiu fazer um bom progresso na identificação dos fatores associados e determinantes maiores de sua realidade. Solicitamos então que, para nosso próximo encontro, que sistematizassem estas reflexões para trabalharmos a definição dos pontos-chave. E, da mesma forma que na etapa anterior, entregamos um roteiro orientador, conforme Anexo B.

Avaliação dos Resultados Alcançados:

Acreditamos que as estagiárias, mesmo com as dificuldades iniciais que tiveram neste momento desta etapa, após sua “solução”, ficaram mais motivadas em definirem os pontos-chave para aprofundarem seus conhecimentos na etapa da teorização e construir suas hipóteses de solução e aplicabilidade nos respectivos projetos. Mais à frente, veremos que este processo possibilitou uma

intervenção social pautada por um processo de pesquisa, oportunizando uma experiência concreta da relação entre teoria e prática.

2º Encontro da etapa “Definição dos Pontos-chave”:

Data: 27.06.2010

Local: Cáritas de Londrina.

Participantes: Ana, Joana, Rita, Neusa, Manuela, Beatriz.

Carga horária: 4 horas.

Objetivos: Definir os pontos-chave da 2ª etapa.

Conteúdo: 2ª etapa da MP.

Desenvolvimento metodológico: Leitura das produções de cada grupo e possíveis orientações. Exercício de definição dos pontos-chave. Diálogo e encaminhamentos sobre os pontos-chave.

Descrição da Atividade:

Iniciamos este encontro solicitando que cada grupo expusesse suas produções/reflexões sobre os possíveis fatores associados e determinantes maiores. Após isso, partimos para o exercício de definição dos pontos-chave. Fizemos uma leitura em conjunto do roteiro orientador e abrimos para as possíveis dúvidas das estagiárias. Em seguida, pedimos que cada estagiária desse um ou mais exemplos de possíveis pontos-chave de estudo com base no vídeo “Ilha das Flores”. Tendo em vista que foram dados exemplos alinhados à MP e ao vídeo, solicitamos que os grupos se reunissem em separado e trabalhassem a definição dos pontos-chave de seu projeto.

Passado algum tempo, sentamos com cada grupo em separado para acompanhar o desenvolvimento da atividade. O Grupo 1 apresentou pontos-chave bem definidos em relação à literatura especializada, ao marco legal e em relação aos usuários do projeto. No entanto, pensamos ser importante sugerir que também levantassem informações acerca da instituição que conduz o projeto em que irão atuar, pois entendemos que era central investigar mais detalhadamente o que pensam e suas impressões sobre quais são as necessidades de intervenção, uma vez que são eles que implantaram e conduzem o projeto. Nós, a instituição que representamos e também as estagiárias, somos apenas colaboradores, prestando serviços de consultoria e assessoria gratuita. O Grupo 1 acolheu nossa ideia e incluiu como ponto de estudo a investigação da entidade que desenvolve o projeto.

Já o Grupo 2 apresentou maiores dificuldades em definir os pontos-chave, listando uma gama de questões que pensavam ser necessárias pesquisar. Como por exemplo, a cultura da comunidade e o nível de importância que davam à Biblioteca, a opinião das crianças e dos seus responsáveis, a realidade socioeconômica deste público, e o que priorizar na literatura especializada. Orientamos que apreender ao esgotamento a totalidade de informações no campo social é uma tarefa quase que impossível, levando em consideração todas as variáveis que a envolvem. Desta forma, precisavam focar naquilo que seria imprescindível. Também, que procurassem professores do curso para indicação de outras bibliografias além das que exemplificamos.

Esgotado nosso tempo, pedimos que durante a semana progredissem com a definição dos pontos-chave e fizessem a sistematização dos mesmos.

Avaliação dos Resultados Alcançados:

Apesar do não fechamento da 2ª etapa, o encontro foi bem produtivo, pois os grupos progrediram na definição dos pontos-chave com grandes chances de se concluir em nosso próximo encontro. Também, foi um momento rico de diálogo em relação à dimensão investigativa do assistente social. As estagiárias tiveram a oportunidade de se colocarem como profissionais investigativas, uma vez que exercitaram um olhar crítico sobre “o que” e “por que” investigar/estudar mais detalhadamente tal fonte.

Entendemos que esse tipo de atividade pode influenciar sua futura ação profissional, lembrando-as em terem uma postura questionadora e investigativa da realidade que venham a trabalhar, uma vez que tiveram esta experiência na prática cotidiana do trabalho do assistente social. Tal postura profissional é o que orienta o Projeto Ético Político do Serviço Social, defendendo uma atuação investigativa deste profissional em sua práxis.

3º Encontro da etapa “Definição dos Pontos-chave”:

Data: 04.07.2010

Local: Cáritas de Londrina.

Participantes: Ana, Joana, Rita, Neusa, Manuela, Beatriz.

Carga horária: 4 horas.

Objetivos: Fechamento da 2ª etapa.

Conteúdo: 2ª etapa da MP.

Desenvolvimento metodológico: Leitura das produções de cada grupo, possíveis orientações e fechamento da etapa.

Descrição da Atividade:

Após as saudações iniciais, cada grupo apresentou suas produções referentes à definição dos pontos-chave para prosseguimento da MP. O Grupo 1, tendo produzido/redigido, já no encontro anterior, a maior parte de seus pontos-chave, fez a inclusão da sugestão que havíamos feito acerca de um estudo sobre a instituição executora de seu projeto de intervenção. Nossas orientações limitaram-se em provocar os componentes do grupo para avaliarem se realmente entendiam aqueles pontos-chave como os mais apropriados. Ao sinalizarem que sim, demos por encerrado esta etapa da MP para este grupo, que definiu os seguintes pontos-chave: primeiro, uma pesquisa bibliográfica para um estudo mais detalhado sobre o tema; segundo, um aprofundamento maior acerca do Projeto Acamados mais Amados; e, em terceiro, a análise da realidade dos acamados usuários do Projeto Acamados e de seus familiares.

Tomando a palavra, o Grupo 2 iniciou a exposição dos pontos-chave que havia definido. Em seguida, questionamos se o grupo estava satisfeito com o entendimento desta etapa e com as conclusões que tomaram. As alunas argumentaram que foram suficientes as explicações dadas, que também conversaram com outros docentes do curso e dialogaram entre si o assunto, chegando à definição dos seguintes pontos-chave: primeiro, uma pesquisa bibliográfica sobre o tema Desenvolvimento Local; segundo, uma pesquisa bibliográfica sobre a instituição Família; terceiro, uma pesquisa bibliográfica sobre o tema Educação e Cultura; e, em quarto, uma investigação do perfil socioeconômico das famílias vinculadas ao Projeto.

Considerando satisfatório o resultado, fechamos esta etapa, retomando o caminho percorrido até o momento, fazendo alguns apontamentos para a próxima, tais como o texto a ser lido para o encontro seguinte e a reflexão de como poderão dar prosseguimento ao trabalho.

Avaliação dos Resultados Alcançados:

Este encontro serviu para fazermos o fechamento da etapa, que esperávamos ter encerrado no encontro anterior. No entanto, apesar do atraso no que havíamos planejado, o objetivo da etapa foi cumprido e, pelo processo e produção final das estagiárias, acreditamos que as mesmas compreenderam o processo e agregaram novos conhecimentos à medida que exercitaram a capacidade de sistematizar os possíveis fatores associados e determinantes maiores do problema e refletiram sobre quais pontos-chave poderiam agregar maior resultado para subsidiar seus estudos, tendo em vista a intervenção que pretendiam realizar a partir de seus projetos.

5.4 TERCEIRA ETAPA DO EXPERIMENTO

As atividades da 3ª etapa da MP ocorreram no período de 11 de julho a 15 de agosto de 2010, totalizando quatro encontros presenciais e orientações por e-mail e/ou telefone. Ressaltamos que nesta etapa, devido a suas especificidades, os encontros foram mais espaçados, sendo substituídos de semanais para quinzenais, para que tivessem mais tempo para o cumprimento das tarefas que cada grupo tinha que realizar. No entanto, apesar deste espaçamento, as orientações não presenciais também foram maiores, pois recebíamos os trabalhos, avaliávamos e dávamos um retorno aos grupos por e-mail.

Descrevemos sinteticamente, a seguir, o que foi planejado, realizado e os resultados alcançados em cada encontro.

1º Encontro da 3ª etapa “Teorização”:

Data: 11.07.2010

Local: Cáritas de Londrina.

Participantes: Ana, Mara, Beatriz, Neusa, Joana e Rita.

Carga horária: 4 horas.

Objetivos: Apreender as características de desenvolvimento da 3ª etapa.

Conteúdo: 3ª etapa da MP.

Desenvolvimento metodológico: Leitura e diálogo de texto. Planejamento e encaminhamentos para a 3ª etapa de cada grupo.

Descrição da Atividade:

Definidos os pontos-chave do estudo, a partir do problema identificado por cada grupo, em seu trabalho específico, convidamos as estagiárias a realizarem uma nova leitura do texto de Berbel e Colombo (2007), focando agora na 3ª etapa. Após a leitura, iniciamos uma rodada de diálogo acerca do conteúdo lido e procuramos problematizar as dúvidas que eram postas pelas estagiárias. Findado o diálogo, explicamos que, a partir da terceira etapa, elas iriam desenvolver a “Teorização” diretamente ligada ao texto do projeto de cada grupo, não havendo mais exercícios individualizados, tendo em vista o tempo que tinham que se dedicar à teorização do tema do grupo. Houve, pois, uma mudança, já que nas duas primeiras etapas, cada estagiária elaborou seu próprio “texto” a partir dos exercícios com o vídeo “Ilha das Flores”, antes de elaborar o trabalho com o grupo sobre o tema/problema em estudo.

Em seguida, entregamos a cada uma das estagiárias o Roteiro Orientador de Berbel, para progredirmos com o entendimento da etapa da “Teorização”, conforme Anexo C.

Realizadas as leituras, abrimos para o diálogo novamente, questionando as estagiárias sobre como poderiam, a partir do que havíamos apreendido até o momento, dar seguimento com os trabalhos dos grupos. Cada estagiária manifestou seu entendimento para o coletivo presente. Pedimos então que os grupos se reunissem em separado para planejar seus trabalhos. De vez em quando passávamos nos grupos para colaborar com o plano de pesquisa. Terminado o planejamento, que tratou do que, por que, quem e como cada grupo e cada

integrante dos mesmos realizariam a etapa da “Teorização”, encerramos a atividade e colocamo-nos à disposição para orientações, até o nosso próximo encontro.

Avaliação dos Resultados Alcançados:

Pensamos que o encontro foi produtivo, tendo em vista que, com as leituras, diálogos e tomada de decisões, os grupos conseguiram estabelecer um plano de pesquisa para dar seguimento aos seus Projetos, iniciando a 3ª etapa da Metodologia da Problematização. As maiores dúvidas ficaram por conta da bibliografia a ser pesquisada e dos instrumentos a serem criados e utilizados para se atingir os objetivos propostos. Orientamos então as estagiárias a conversarem com os próprios professores do Curso e Supervisores, para conseguirem mais sugestões bibliográficas, além de estimularmos a criação dos instrumentos para posteriores avaliações de sua utilidade e/ou reformulação.

2º Encontro da 3ª etapa “Teorização”:

Data: 25.07.2010

Local: Cáritas de Londrina.

Participantes: Ana, Mara, Beatriz, Neusa, Joana e Rita.

Carga horária: 4 horas.

Objetivos: Discutir o processo de trabalho da 3ª etapa de cada grupo.

Conteúdo: 3ª etapa da MP.

Desenvolvimento metodológico: Exposição do processo de trabalho de cada grupo, diálogos, orientações e encaminhamentos.

Descrição da Atividade:

Este encontro iniciou com cada grupo relatando como estava o processo de trabalho da etapa da “Teorização”, conforme os encaminhamentos do último encontro e nossas orientações por e-mail. Após os relatos, nos quais os grupos expuseram algumas dúvidas em relação aos instrumentos que deveriam ter sido criados e dificuldades em realizar algumas tarefas, devido ao pouco tempo que tiveram, questionamos o que poderia ser feito para darmos prosseguimento. Findadas as argumentações, pedimos aos grupos que se dividissem e aproveitassem aquele momento para trabalharem em seus Projetos.

Fomos passando em cada grupo para acompanhar os trabalhos e colaborar com o que fosse pertinente. Nossas intervenções se deram mais por relatar as experiências que tivemos em pesquisas (TCC, monografia em nível lato sensu, e nossa atual dissertação). Dessa forma, pensamos ter colaborado para minimizar certo receio que demonstravam, pela inexperiência em realizar uma pesquisa, que envolvia a criação de instrumentos e a realização de trabalhos no campo profissional. Por fim, fizemos os encaminhamentos para que desenvolvessem os trabalhos planejados.

Avaliação dos Resultados Alcançados:

O Grupo 1, envolvendo estagiárias que estavam cursando o 4º ano (último período do curso), demonstrou mais habilidade na elaboração dos trabalhos até aquele momento. Tal fato pode estar atrelado ao maior tempo de estudo e por já estarem desenvolvendo uma pesquisa, por meio de seus Trabalhos de Conclusão de Curso. No entanto, foi também o grupo que demonstrou maior preocupação em não acumular um volume de atividades de pesquisa (bibliográfica, de campo, pesquisa de documentos e leis, etc.), talvez pelos mesmos motivos citados em relação à pouca experiência delas e, pelo acúmulo de atividades do último ano de Graduação.

Nesse sentido, o Grupo 2 demonstrou maior motivação e interesse em realizar uma maior quantidade de atividades de pesquisa. Contudo, também transpareceu a inexperiência em cumprir com esta tarefa. Ao mesmo tempo em que apresentavam grandes expectativas de se fazer isso ou aquilo, até mesmo “antecipando” as possíveis ações a serem materializadas na última etapa da Metodologia da Problematização, revelaram a falta de contato com a área de pesquisa científica.

Não obstante, os grupos progrediram com o processo de trabalho da etapa da “Teorização”, que, aliás, em nossa opinião, realmente requer tempo e habilidades específicas para ser realizada, que só serão desenvolvidas com a realização de experiências. Desta forma, avaliamos positivamente os trabalhos dos grupos.

3º Encontro da etapa “Teorização”:

Data: 01.08.2010

Local: Cáritas de Londrina.

Participantes: Ana, Mara, Beatriz, Neusa, Joana e Rita.

Carga horária: 4 horas.

Objetivos: Discutir o processo de trabalho da 3ª etapa de cada grupo.

Conteúdo: 3ª etapa da MP.

Desenvolvimento metodológico: Exposição do processo de trabalho de cada grupo, diálogos, orientações e encaminhamentos.

Descrição da Atividade:

De modo semelhante ao que ocorreu no encontro anterior, neste encontro também demos início com cada grupo relatando como estava o processo de trabalho da etapa da “Teorização”. Após os relatos, a maior necessidade de cada grupo estava no tempo para desenvolverem os trabalhos. Sendo assim, pedimos para que as estagiárias se reunissem e aproveitassem o encontro para trabalhar. Passávamos em cada grupo para verificarmos se tinham alguma necessidade de ajuda. No entanto, os grupos estavam indo bem, e poucas foram nossas intervenções. Findando o horário do encontro, reunimos todas as estagiárias para avaliarmos como haviam progredido e os encaminhamentos necessários até nosso próximo encontro.

Avaliação dos Resultados Alcançados:

Conforme descrição da atividade, poucas foram nossas intervenções, tendo em vista que o mais necessário naquele encontro era utilizar o tempo para que as estagiárias trabalhassem em seus grupos e dessem seguimento na realização da etapa da “Teorização”. Considerando que a carga horária das estagiárias é de apenas oito horas semanais para o estágio e, que a maioria trabalha durante todo o dia e estuda no período noturno, avaliamos que estavam progredindo de acordo com as possibilidades. Com certeza, gostaríamos de uma maior dedicação, mas é necessário compreender a realidade de cada uma e de todas, para não cairmos em algum tipo de “idealismo” de trabalho acadêmico desligado da realidade.

4º Encontro da 3ª etapa “Teorização”:

Data: 15.08.2010

Local: Cáritas de Londrina.

Participantes: Ana, Mara, Beatriz, Neusa, Joana e Rita.

Carga horária: 4 horas.

Objetivo: Conclusão da 3ª etapa de cada grupo.

Conteúdo: 3ª etapa da MP.

Desenvolvimento metodológico: Exposição do processo de trabalho de cada grupo, diálogo, orientações e encaminhamentos.

Descrição da Atividade:

Neste encontro também demos início com cada grupo relatando como estava o processo de trabalho da etapa da “Teorização”. Após os relatos, diagnosticamos, como na atividade anterior, a necessidade dos grupos dedicarem o tempo para trabalharem no texto de seus Projetos. Assim, as estagiárias se reuniram e iniciaram os trabalhos. Sentamos com cada grupo para avaliar o processo. Ambos já haviam encaminhado bem as tarefas de cada membro, e as atividades estavam mais centradas em formatar o texto final, agrupando as informações e analisando os resultados pesquisados. Ao final do encontro, avaliamos que faltava apenas a formatação final dos textos e, por isso, pedimos que nos encaminhassem os trabalhos antes do nosso próximo encontro, no qual iniciariamos a 4ª etapa da MP.

O Grupo 1, conforme os Pontos-chave definidos na segunda etapa, desenvolveu a etapa da “Teorização” com uma boa pesquisa bibliográfica, envolvendo o tema “O cuidador familiar e a (des) responsabilidade do estado” e a legislação afeta à área, procurando apreender o diálogo e o marco legal acerca do assunto. Como pesquisa de campo, as estagiárias realizaram uma entrevista com os dirigentes da associação que desenvolve o Projeto Acamados Mais Amados, procurando levantar suas principais necessidades, e analisaram a realidade dos usuários a partir de dados coletados por meio de atendimento social⁷. Suas conclusões apontaram a falta de políticas públicas para os usuários e de parceria com a associação, bem como a necessidade de profissionalização desta última.

⁷ Este atendimento social foi realizado no ano de 2009, período em que as alunas também estagiaram em nossa instituição.

O Grupo 2, também conforme seus Pontos-chave definidos na segunda etapa, desenvolveu a etapa da “Teorização” com uma pesquisa bibliográfica sobre os temas Desenvolvimento local, Família, Cultura e Educação, procurando uma maior apreensão destes assuntos que julgaram estar atrelados à ação-reflexão de sua proposta de intervenção. Como pesquisa de campo, criaram e analisaram um “Cadastro Social” das famílias usuárias da Biblioteca Popular Paulo Freire a partir da aplicação de um questionário com estes sujeitos. Suas conclusões apontaram uma “falta de pertencimento” das famílias no Projeto Biblioteca Popular e que, para haver a promoção do desenvolvimento local daquela comunidade, é necessário que se mobilizem, tenham uma identidade em comum e se sintam parte das ações sócio-políticas de sua realidade, caracterizando uma luta coletiva por melhores condições de vida.

Avaliação dos Resultados Alcançados:

Consideramos que neste encontro pudemos encerrar a etapa da “Teorização”, faltando apenas nos entregarem o texto final, para fazermos uma análise mais atenta acerca do que haviam produzido. Fato este que ocorreu na semana seguinte e a apresentamos aqui nos dois parágrafos anteriores. Em relação ao “produto” de cada grupo, ou seja, o texto que entregaram, ficou muito nítido o trabalho mais conciso do Grupo 1, possivelmente por ser composto por alunas do quarto ano e já terem uma melhor formação para realizar pesquisas bibliográficas e de campo, respeitando a normalização. Não obstante, entendemos que foi válido o trabalho realizado pelo Grupo 2, respeitando seu atual momento de formação.

Nestes termos, em nosso próximo encontro iniciamos a 4ª etapa da MP – a das “Hipóteses de Solução”.

5.5 QUARTA ETAPA DO EXPERIMENTO

A Quarta etapa da MP foi realizada com as estagiárias em apenas um encontro, ocorrido em 22 de julho de 2010. Tal fato se deveu por esta etapa, diferentemente das anteriores, não exigir que se investisse muito tempo em leitura e redação de textos. No entanto, implica num grande esforço intelectual para, a partir do todo percorrido até o momento, fazer um levantamento das possíveis “hipóteses de solução” do problema definido por cada um dos grupos. Desta forma, os grupos

tiveram que empreender uma reflexão mais atenta e discutir entre si o que caberia em seus projetos.

Descrevemos sinteticamente, a seguir, o que foi planejado, realizado e os resultados alcançados em cada encontro.

1º Encontro da 4ª etapa “Hipóteses de Solução”:

Data: 22.08.2010

Local: Cáritas de Londrina.

Participantes: Ana, Mara, Beatriz, Neusa, Joana e Rita.

Carga horária: 4 horas.

Objetivos: Apreender as características de desenvolvimento da 4ª etapa e defini-las.

Conteúdo: 4ª etapa da MP.

Desenvolvimento metodológico: Leitura e diálogo de texto. Planejamento e definição da 4ª etapa de cada grupo.

Descrição da Atividade:

Realizada a etapa da “Teorização”, com toda a sua densidade de sistematização, convidamos as estagiárias a realizarem uma nova leitura do texto de Berbel e Colombo (2007), focando agora na 4ª etapa. Após a leitura, iniciamos uma rodada de diálogo acerca do conteúdo lido e procuramos problematizar as dúvidas que eram postas pelas estagiárias. Em seguida, entregamos a cada uma das estagiárias o Roteiro Orientador de Berbel, conforme Anexo D, para progredirmos com o entendimento da etapa “Hipóteses de Solução”.

Realizadas as leituras, abrimos para o diálogo novamente, questionando as estagiárias sobre como poderiam, a partir do que havíamos apreendido até o momento, dar seguimento com os trabalhos dos grupos. Cada estagiária manifestou seu entendimento para o coletivo presente. Pedimos então que os grupos se reunissem em separado para planejar seus trabalhos. De vez em quando, passávamos nos grupos para colaborar com a definição das “Hipóteses de Solução”, até que cada grupo apresentou o que havia elaborado, conforme apresentamos a seguir.

Hipóteses de Solução do Grupo 1 – Projeto Acamados Mais Amados

- 1º - Realização de palestra com os cuidadores sobre direitos dos idosos, da saúde e sociais, onde os familiares dos acamados possam tomar conhecimento acerca dos direitos que possuem;
- 2º - Mobilização social e de recursos por meio de divulgação do Projeto, de forma a apresentá-lo para a sociedade e a demonstrar sua importância e suas necessidades, bem como para buscar novos parceiros e voluntários que possam se integrar ao mesmo.
- 3º - Denúncia ao Ministério Público local acerca da quebra de direitos dos usuários do Projeto Acamados;
- 4º - Intensificação da assessoria por parte da Cáritas de Londrina junto ao Projeto Acamados;
- 5º - Contratação de assistente social e outros profissionais por parte da Associação Cambeense, para profissionalizar o trabalho da instituição.

Hipóteses de Solução do Grupo 2 – Projeto Biblioteca Popular Paulo

Freire

- 1º Contratação de profissionais para ajudar na demanda;
- 2º Divulgação da biblioteca para os moradores do bairro através de panfletos, banners e faixas;
- 3º Modificação da arquitetura da Brinquedoteca para proporcionar um lugar mais lúdico para as crianças, assim como a arrecadação de brinquedos para a Brinquedoteca e doação de livros para a biblioteca;
- 4º Elaboração quinzenal de uma listagem das crianças que não estão indo mais à biblioteca e ir atrás para saber o que está acontecendo com as mesmas;
- 5º Realização de teatro com as crianças aos fins de semana, falando sobre violência, educação, importância da família e sobre o local onde moram;
- 6º Realização de reunião com o projeto Viva Vida para estudar a possibilidade de integrar os adolescentes ao curso de informática desde o terceiro ano do projeto Viva Vida, a fim de potencializar as atividades realizadas na biblioteca;
- 7º Mobilização da comunidade para explicar, através de uma reunião, a importância da informática para o mercado de trabalho e para o desenvolvimento social;

8º Tornar de conhecimento de toda a comunidade que a biblioteca atende toda a população;

9º Construção de uma cartilha para que as famílias conheçam a importância da Biblioteca para com as crianças, alertando sobre os riscos que a criança ou adolescente correm ao se desenvolver socialmente sem o acompanhamento dos pais ou responsáveis;

10º Modificar e arrumar alguns objetos da biblioteca; Providenciar recursos através de um possível financiamento para que a biblioteca possa dar continuidade nas suas atividades.

Após a apresentação de cada grupo, encerramos a atividade e agendamos nosso próximo encontro.

Avaliação dos Resultados Alcançados:

O objetivo da atividade foi contemplado, pois cada grupo definiu suas “Hipóteses de Solução” a partir de toda a sistematização dos trabalhos, realizada até o momento. Isto significa que refletiram acerca do que haviam pesquisado desde a observação da realidade e eleição do problema, definição dos pontos-chave e a investigação bibliográfica e de campo que fizeram e sistematizaram de forma crítica.

Destacamos, na elaboração das “Hipóteses de Solução” que o Grupo 1 apresentou dificuldade em levantar uma quantidade maior de possíveis ações, tendo em vista a sobrecarga de atividades que acumulavam em seu curso de graduação, principalmente em relação ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). No entanto, avaliando o “peso” e complexidade das propostas de cada grupo, parece-nos que os mesmos se equivalem. Em suma, ficamos satisfeitos pelo processo de aprendizagem, pois, ao iniciarem seus estágios, “olhavam” a realidade sem saber propor uma possível intervenção pautada em critérios. Agora, no entanto, foram capazes de realizar a problematização da realidade delimitada e recomendar, de forma autônoma, uma intervenção, com propriedade de conhecimento da mesma.

5.6 QUINTA ETAPA DO EXPERIMENTO

As atividades da 5ª etapa da MP ocorreram no período de 29 de agosto a 28 de novembro de 2010, contemplando atividades de **Planejamento, Monitoramento, Avaliação e Sistematização (PMAS)** ⁸ das ações realizadas pelos grupos. De maneira diferente das demais etapas do Experimento, nesta, apresentamos o seu processo não mais por atividades realizadas, mas sim pelos momentos de PMAS. Decidimos por modificar a forma de exposição tendo em vista a grande quantidade de encontros e suas características, que se deram mais em nível de decisões e encaminhamentos do que de execução de tarefas como nas demais etapas, conforme descrevemos a seguir.

1º Momento da 5ª etapa “Aplicação à Realidade”: Planejamento

Datas: 22 de agosto e 04, 12 e 19 de setembro de 2010.

Local: Cáritas de Londrina, Associação Cambeense e Biblioteca Paulo Freire.

Participantes: Ana, Mara, Beatriz, Neusa, Joana e Rita.

Carga horária: 4 horas cada encontro.

Objetivos: Elaborar o Plano de Ação de cada grupo.

Conteúdo: 5ª etapa da MP.

Desenvolvimento metodológico: Leitura e diálogo de texto. Estudo do instrumento de planejamento e elaboração do Plano de Ação de cada grupo.

Descrição do Planejamento:

Levantadas as “Hipóteses de Solução”, convidamos as estagiárias a realizarem uma nova leitura do texto de Berbel e Colombo (2007), focando agora na 5ª etapa. Após a leitura, iniciamos uma rodada de diálogo acerca do conteúdo lido e procuramos problematizar as dúvidas que eram postas pelas estagiárias. Em seguida, entregamos a cada uma das estagiárias o Roteiro Orientador de Berbel, para progredirmos com o entendimento da etapa “Aplicação à realidade”, conforme Anexo E.

Realizadas as leituras, abrimos para o diálogo novamente, questionando as estagiárias se haviam entendido a proposta. Tendo o entendimento,

⁸ A cerca do tema Planejamento Social e (PMAS), consultar Baptista (2000) e Brasil/MDS (2008).

apresentamos às mesmas o instrumento PMAS utilizado pela instituição campo de estágio, que deveriam seguir para a intervenção social, bem como um modelo de relatório das atividades. Tratamos então de explicar como utilizar o instrumento PMAS e solicitamos que cada grupo se reunisse para decidir o que iriam realizar. De vez em quando passávamos nos grupos para acompanhar os diálogos e as decisões.

Definidas as atividades que iriam realizar, iniciamos o exercício de preenchimento do instrumento PMAS para cada grupo. Esse processo iniciou-se no primeiro encontro e levou mais três encontros, pois os grupos encontraram certa dificuldade em planejar cada atividade com os detalhes que o instrumento delimita. Por fim, após os grupos elaborarem seu Plano de Ação, dialogamos a importância de submeter os mesmos a pessoas representantes dos sujeitos envolvidos na intervenção social. Assim, participamos com o Grupo 1 da apresentação de seu Plano de Ação junto aos membros da diretoria da associação que desenvolve o Projeto Acamados Mais Amados e, com o Grupo 2, com representantes da comunidade do Projeto Biblioteca Popular Paulo Freire.

Nos dois espaços os diálogos foram produtivos e caminharam em sentido de aprovação dos objetivos estabelecidos em cada Plano de Ação dos grupos e de colaboração no detalhamento de cada atividade a ser realizada. Sendo assim, considerando o tempo e os recursos disponíveis para as intervenções sociais, os grupos definiram seus objetivos, atividades e resultados esperados da seguinte forma:

Grupo 1:

- **Objetivo:** Buscar parceiros para o fortalecimento do Projeto Acamados Mais Amados.
- **Atividades:** Solicitação de patrocínio do Projeto a empresas da região (Confecção de material de apresentação do Projeto para ser enviado às empresas e primeiros contatos com as mesmas por meio de ligações telefônicas). Acesso ao Fundo Solidário gerenciado pela instituição campo de estágio com repasse de recursos financeiros ao Projeto. Promoção de palestra voluntária

de profissional de psicologia para trabalhar com os cuidadores do Projeto⁹.

- **Resultados esperados:** Maior sustentabilidade do Projeto Acamados Mais Amados e maior acesso de seus usuários a benefícios e serviços.

Grupo 2:

- **Objetivo:** Promover a participação da comunidade frente às atividades realizadas da biblioteca.
- **Atividades:** Reunião com a comunidade para esclarecer os objetivos e serviços da Biblioteca. Realização de uma festa no dia das crianças para toda comunidade.
- **Resultados esperados:** Conseguir maior interação da comunidade junto à Biblioteca Popular Paulo Freire como espaço coletivo de utilização de serviços e “porta de entrada” para a organização comunitária.

Confeccionado o Plano de Ação dos grupos, os próximos momentos são os de sua execução, monitoramento, avaliação e sistematização, descritos posteriormente.

Avaliação dos Resultados Alcançados:

Todas as etapas anteriores caminharam pela nossa intenção de preparar para esta, a “Aplicação à realidade”. Agora, pautadas por um conhecimento construído por meio da problematização da realidade, as estagiárias precisavam planejar sua intervenção social. A confecção de um Plano de Ação, resultado de um processo de planejamento social, foi um exercício em que as estagiárias se viram entre o saber adquirido, um “ideal” de proposições que gostariam que fosse realizado e a reflexão acerca do que realmente era possível e prioritário. Além deste movimento, precisaram ainda apreender como utilizar um instrumento de planificação das ideias e decisões.

Apesar da inexperiência das estagiárias em fazer um planejamento de ação social, acreditamos que os Planos de cada grupo foram elaborados com

⁹ Paralelo às atividades do Grupo 1, uma das estagiárias deste coletivo realizou seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre o Projeto Acamados Mais Amados.

consistência técnica e satisfizeram nossa expectativa, uma vez que já fomos supervisores de campo em outros momentos, sem utilizar a MP, e, comparando estas nossas experiências, há uma diferença grande nos resultados obtidos. Não obstante, o Grupo 1 demonstrou certa prudência na proposição de ações, devido à sobrecarga de atividades acadêmicas, pessoais e profissionais, de acordo com seu próprio “desabafo”. Já, o Grupo 2, motivado e sem uma sobrecarga de atividades, foi mais audacioso na proposição das ações.

2º Momento da 5ª etapa “Aplicação à Realidade”: Monitoramento

Datas: 01, 09, 27 e 30 de outubro e 13 de novembro de 2010.

Local: Cáritas de Londrina, Associação Cambeense e Biblioteca Paulo Freire.

Participantes: Ana, Mara, Beatriz, Neusa, Joana e Rita.

Carga horária: 4 horas cada encontro.

Objetivos: Monitorar a execução do Plano de Ação de cada grupo.

Conteúdo: 5ª etapa da MP.

Desenvolvimento metodológico: Diálogos e encaminhamentos.

Descrição do Monitoramento:

Elaborados os Planos de Ação de cada grupo, as estagiárias iniciaram a execução das ações planejadas. E para que refletíssemos se as ações estavam atingindo seus objetivos e expectativas, ocorreram encontros de “Monitoramento” para esta reflexão, algumas vezes cada grupo em separado, outras com os dois juntos. Os principais assuntos tratados nesses encontros se deram em razão de como operacionalizar as atividades propostas, se estavam ou não conseguindo; de traçar novas estratégias de como fazer isto ou aquilo quando percebiam entraves; de verificação de cumprimento das ações propostas no prazo estipulado; de “ler e ouvir” os usuários dos projetos; entre outras. Este momento percorreu todo o tempo de execução das ações, culminando na “Avaliação” final, conforme descrevemos posteriormente.

Avaliação dos Resultados Alcançados:

O tempo destinado ao “Monitoramento” foi muito importante ao longo das intervenções sociais em operacionalização por cada grupo, pois, por meio dele, as estagiárias puderam “parar” para refletir sobre o que estavam executando e dialogar acerca das possibilidades e limites da vivência no campo de ação, bem como re-planejar o que fosse necessário.

Dentre os principais acontecimentos deste momento, o Grupo 1 pode superar algumas dificuldades na elaboração do material de apresentação do Projeto Acamados Mais Amados, que foi enviado às empresas e ao Fundo de Solidariedade gerenciado pela instituição campo de estágio; dialogar acerca das “frustrações” da não receptividade das empresas e das expectativas dos usuários e dirigentes do Projeto. O Grupo 2 pode dialogar e decidir sobre como encaminhar alguns pontos que não estavam claros para concretizar a “festa do dia das crianças”, como a negociação de recursos para a mesma, entre outros. Enfim, este momento foi de grande valia e a execução das atividades propostas foi realizada.

3º Momento da 5ª etapa “Aplicação à Realidade”: Avaliação

Datas: 04 de dezembro de 2010.

Local: Cáritas de Londrina, Associação Cambeense e Biblioteca Paulo Freire.

Participantes: Ana, Mara, Beatriz, Neusa, Joana e Rita.

Carga horária: 4 horas cada encontro.

Objetivos: Avaliar os resultados obtidos da intervenção social de cada grupo.

Conteúdo: 5ª etapa da MP.

Desenvolvimento metodológico: Diálogo em grupo.

Descrição da Avaliação:

Realizada em um único encontro, após a execução do Plano de Ação de cada grupo, este momento serviu para avaliar todo o período de trabalho das estagiárias em relação aos objetivos, atividades, resultados esperados e a metodologia utilizada, neste caso, a MP. Iniciamos com um diálogo acerca de todos estes itens elencados e encerramos com a aplicação de uma entrevista individual com cada estagiária, que serviu tanto para reflexão pessoal de cada uma, quanto como instrumento de coleta de dados para a análise de nosso trabalho, o que

demonstraremos mais adiante, neste relato de pesquisa. A participação dos demais sujeitos de ambos os Projetos, os usuários, ocorreu em momento anterior a este, cada um em sua localidade, com apontamentos positivos e de agradecimentos pelas intervenções realizadas.

Especificamente, em nosso momento de Avaliação entre pesquisador e estagiárias, o Grupo 1 manifestou o reconhecimento do cumprimento total das atividades propostas e parcial dos objetivos e resultados esperados. O principal ponto falho que identificaram foi a não receptividade das empresas, pois, apesar dos diversos contatos realizados, não conseguiram “fechar” nenhuma parceria. No entanto, os pontos positivos foram de grande valia para o Projeto, pois conseguiram a captação de recursos de um fundo solidário, beneficiando os usuários; puderam dialogar com mais frequência com os usuários e dirigentes do Projeto, fazendo com que os mesmos os acolhessem como parte daquele coletivo; colaboraram com informações, encaminhamentos, ideias, ações, enfim, um “saldo” mais positivo do que negativo.

Já, o Grupo 2, avaliou de forma positiva tudo o que havia planejado, executado e os resultados esperados. Destacaram que houve uma participação expressiva e envolvente da comunidade e que há boas expectativas na continuidade das ações no ano seguinte, tendo em vista que permanecerão como estagiárias de nossa instituição, pois ainda irão cursarem mais um ano. Em relação à metodologia utilizada, a MP, ambos os grupos declararam ter sido fundamental para as intervenções sociais e para seu processo de formação profissional. Mas, este ponto, objeto desta pesquisa, detalharemos melhor posteriormente.

Avaliação dos Resultados Alcançados:

Este “sentar” final do Experimento para avaliar todo o processo e os resultados possibilitou, ao pesquisador e às estagiárias, olhar e refletir sobre os “acertos” e “erros”. Percebemos uma maturidade dos grupos na realização deste momento, procurando ter, sinceramente, um comportamento crítico em relação às suas próprias ações e as mediações do pesquisador. Este movimento não é tarefa fácil, necessitando acumular um conhecimento teórico e experiencial para aprimorá-lo cada vez mais. No entanto, partindo de nossa expectativa e experiência com outros grupos de estagiários, ficamos muito satisfeitos, tanto com o processo quanto com os resultados.

3º Momento da 5ª etapa “Aplicação à Realidade”: Sistematização

Datas: 23 de maio a 10 de dezembro de 2010.

Local: Cáritas de Londrina, Associação Cambeense e Biblioteca Paulo Freire.

Participantes: Ana, Mara, Beatriz, Neusa, Joana e Rita.

Carga horária: 4 horas cada encontro.

Objetivos: Elaborar o Plano de Ação de cada grupo.

Conteúdo: 4ª etapa da MP.

Desenvolvimento metodológico: Leitura e diálogo em relação ao texto. Estudo do instrumento de planejamento e elaboração do Plano de Ação de cada grupo.

Descrição da Sistematização:

Apesar do PMAS ter sido iniciado apenas em 22 de agosto de 2010, na etapa da “Aplicação à realidade”, a produção textual de cada grupo iniciou-se desde a primeira etapa da MP, em 23 de maio de 2010, por conta do próprio esquema da MP que tem esta proposta de sistematização, conforme descrevemos no Capítulo 4 deste trabalho. Este processo ocorreu, então, num movimento em que as estagiárias redigiam o texto pertinente a cada atividade e/ou etapa, nos enviavam por e-mail para que, após nossa leitura e contribuição, o devolvêssemos às mesmas.

Dessa forma, o resultado final foi que cada grupo produziu um trabalho contemplando todo o processo vivenciado com a utilização da MP, composto por introdução, desenvolvimento e conclusão, além das capas, referências bibliográficas utilizadas e apêndices, conforme as normas para trabalhos acadêmicos. Destacamos que, diferentemente do método de exposição desta pesquisa, os trabalhos dos grupos descrevem as etapas da MP realizadas por eles, no item desenvolvimento. Ficando a introdução e a conclusão de acordo com a padronização dissertativa.

Avaliação dos Resultados Alcançados:

Uma das grandes contribuições da MP e do PMAS se deve a este momento, a sistematização. Problematizar a realidade, procurar compreender sua essência e nela intervir, buscando sua transformação em algum grau já é, por si só, uma tarefa louvável. Mas, sistematizar todo este processo a enriquece ainda mais. Afirmamos isso por reconhecer que tal atividade permite uma reflexão mais acurada a partir do momento em que temos que “parar” para escrever e a possibilidade de se

consultar o que foi elaborado, sempre que necessário, para apoiar nossas reflexões e decisões. Também permite, ao final, uma avaliação mais concisa do todo e a socialização da experiência vivenciada à sociedade.

Avaliamos que o processo de produção textual exigiu dos grupos grande dedicação intelectual e de tempo, devido à metodologia empregada. Em relação ao produto final, o trabalho que as estagiárias entregaram conseguiu reunir as informações e o conhecimento esperado. Contudo, é necessário destacar a dificuldade das acadêmicas do Grupo 2 em cumprir os padrões de normalização. Não obstante, acreditamos que as produções atingiram seus objetivos maiores de acordo com cada etapa da MP, e ressaltamos que há uma expectativa de nossa parte e das estagiárias, em produzirmos e publicarmos artigos a partir dos trabalhos dos grupos, para uma melhor socialização dessas experiências à coletividade profissional e científica.

5.7 ANÁLISE DO EXPERIMENTO

Até este momento, descrevemos o desenvolvimento de parte de um dos objetivos específicos desta pesquisa, o de *realizar e analisar a aplicação da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez junto a um grupo de estagiárias de Serviço Social de uma IES de Londrina*. Cabe, portanto, analisarmos se a ação descrita, o *Experimento*, alcançou ou não os seus resultados esperados. Para esta tarefa, fazemos uma reflexão a partir do ponto de vista do pesquisador e dos sujeitos deste trabalho, as estagiárias e uma das supervisoras acadêmicas, pautando-nos no já descrito sobre a preparação e o desenvolvimento de cada uma das etapas da metodologia, pelas entrevistas concedidas por elas e com apoio na literatura pertinente, principalmente Vasconcellos; Berbel e Oliveira (2009), que realizam uma pesquisa de formação de professores integrando estágio com ensino e pesquisa na graduação.

Utilizamos a MP com nossas estagiárias procurando colaborar no processo de ensino/aprendizagem das mesmas em seu campo de estágio, sendo isto acordado com elas, com a colega supervisora de campo de nossa instituição e com as supervisoras acadêmicas da IES. Os resultados esperados, de modo associado aos pontos-chave desta pesquisa, eram o de obter subsídios para opinar

com maior propriedade sobre o potencial da MP para a formação do assistente social. Após realizarmos as atividades iniciais de estágio com as estagiárias, tendo em vista uma melhor ambientação acerca da Instituição e os serviços que realiza em sua totalidade, ingressamos com o Experimento dividindo-as em dois grupos, conforme o ano que estavam cursando.

Para a aplicação da 1ª etapa, estudamos um texto de referência sobre a MP, dialogamos seu conteúdo, e aplicamos alguns exercícios para colaborar no processo de entendimento da metodologia. Como já havíamos registrado na avaliação dos resultados desta etapa, a problematização da realidade não é tarefa fácil e exige habilidades experienciais, profissionais (saber científico), curriculares, entre outras (COLOMBO; BERBEL, 2007) e (VASCONCELLOS; BERBEL; OLIVEIRA, 2009), afirmação esta confirmada pelas estagiárias e pela Supervisora Acadêmica Luiza.

Colaborou e muito. Antes de conhecer a metodologia da problematização eu não sabia definir um problema, eu teria dificuldade em algum aspecto, não saberia definir o problema para poder desenvolver a solução. (Estagiária Rita).

[...] acho que é por conta da Metodologia, eles são Instigados a pensar e refletir e chegam assim: “ai, o Rodrigo me pediu para pensar o que é que eu vou achar lá na realidade, mas o que é que eu tenho que fazer lá”? E é muito interessante os resultados porque eles identificam qual é o trabalho [...]. (Supervisora Acadêmica Luiza).

Como visto, apesar desta dificuldade inicial, todas as estagiárias apreenderam as características da primeira etapa e cumpriram este objetivo da MP de “olhar” um recorte da realidade e “extrair” um problema relevante da mesma, possibilitando perceber que é necessário um desvelamento do que está apenas aparente, de acordo com suas possibilidades. Desta forma, pensamos que a MP contribuiu em se tornarem profissionais críticos, conforme propõem as Diretrizes Curriculares e comprovam o estudo de Giannasi e Berbel (1999) que mostrou que esta metodologia é profícua como desenvolvedora de habilidades de pensamento crítico, do espírito científico (VASCONCELLOS; BERBEL; OLIVEIRA, 2009), dentre outras, do que trataremos posteriormente.

Na 2ª etapa, da mesma forma que trabalhamos na 1ª, estudamos e dialogamos a partir de um texto de referência sobre a MP, com foco na etapa em questão, e aplicamos um exercício para “praticar” sua realização. Identificamos que

foi um momento rico de formação em instigar a dimensão investigativa do assistente social, pois, com um olhar crítico, se desfizeram do senso comum (achismo) e definiram “o que” e “por que” investigar/estudar mais detalhadamente tal fonte, a partir do problema definido em cada grupo, conforme constata Vasconcellos; Berbel e Oliveira (2009, p. 617), quando afirmam que este “constitui-se num momento muito importante do trabalho, uma vez que nesta etapa são tomadas decisões sobre o que investigar e quais as prioridades do estudo”.

Iniciando a 3ª etapa da MP, sem mais a utilização de exercícios como nas etapas anteriores, devido nosso tempo de realização deste trabalho, continuamos com os textos de referência e os diálogos. O Grupo 2 demonstrou um pouco mais de dificuldade em definir a bibliografia a ser pesquisada e os instrumentos a serem criados e utilizados para se atingir os objetivos propostos, provavelmente pela pouca experiência em trabalhos científicos, comparado ao Grupo 1 que já superava com maior propriedade este desafio. No entanto, todas as estagiárias progrediram com seus trabalhos e, como maior resultado, além do conhecimento adquirido pelo contato com os referenciais teóricos do tema que cada grupo pesquisou, apontamos a oportunidade que esta etapa promoveu na criação dos instrumentos para as pesquisa de campo, fato relevante, conforme os referenciais teóricos que estudamos, em se formar profissionais críticos, mas também criativos.

Outra observação importante a ser destacada é a confluência desta etapa com a ação realizada pela Supervisora Acadêmica Luiza em seu processo pedagógico de sua disciplina de estágio, que promove um estudo temático em relação ao campo de estágio, como podemos conferir em sua fala:

[...] o estudo temático, eles têm que fazer no terceiro bimestre. Eles também são instigados a fazer isso no próprio campo de estágio por meio da metodologia (MP). E é muito interessante que a gente vai realmente fazendo essa relação ao mesmo tempo, e eles percebem que é fundamental sustentar a prática com a parte teórica. É fantástico! Gosto muito de acompanhar esse processo, em que eles refletem a própria ação profissional. A gente tem essa clareza do suporte didático-pedagógico, do compromisso de fazer com que os alunos reflitam a própria ação profissional e não sejam só mais uma mão de obra barata [...].(Supervisora Acadêmica Luiza).

A quarta etapa da MP foi realizada com as estagiárias em apenas um encontro, por não exigir que se investisse muito tempo em leitura e redação de

textos. Apesar do grande esforço intelectual que esta etapa exige para fazer o levantamento das “hipóteses de solução” do problema definido por cada um dos grupos, o objetivo da atividade foi contemplado. Esta etapa significou muito para nós, pois as estagiárias demonstraram uma postura firme de conhecimento crítico da realidade problematizada e investigada e, naquele momento, puderam elencar de forma autônoma, propostas de intervenção com critérios e propriedade de conhecimento da mesma, articulando, com criatividade, teoria e prática em um exercício de síntese (VASCONCELLOS et. al., 2009). Uma das estagiárias assim se expressou em relação a essa etapa:

O que mais me chamou atenção na metodologia foram as hipóteses de solução. Dentro das hipóteses você consegue caracterizar o que realmente quer, vai ao encontro das coisas que pesquisou durante as primeiras etapas. (Estagiária Rita).

Na quinta e última etapa, além do estudo e diálogo sobre a especificidade desta na MP, trabalhamos também com as estagiárias a confecção de um Plano de Ação, pautados pelo instrumento próprio da Instituição, o PMAS. Provocadas a decidirem sua ação entre o possível e o prioritário dentro daquele momento histórico, os Planos de cada grupo foram elaborados com consistência técnica e científica, pois suas decisões foram coerentes ao problema formulado pelos grupos, articulando de forma crítica e criativa, a teoria e a prática. Desta forma, satisfizeram nossas expectativas assim como a autora reflete a seguir:

Apesar dos limites apontados, percebemos que as alunas atingiram a compreensão necessária para conceber a etapa como uma oportunidade de intervir, de manejar situações relacionadas ao problema e de transformar a realidade em algum grau, o que confirma o movimento de ação-reflexão-ação (prática-teoria-prática) que se encontra na essência da MP. (VASCONCELLOS; BERBEL; OLIVEIRA, 2009, p. 619-620).

Ao final, após a execução e os momentos de monitoramento do que havia sido planejado e do que estava sendo realizado, avaliamos em conjunto os “acertos” e “erros”. Dentre as características da M.P., as mais marcantes para as estagiárias foram a possibilidade de observar, investigar e intervir de forma crítica, criativa e autônoma na realidade. Alguns fragmentos de suas falas demonstram nossa afirmação.

Percebi que o mais marcante foi a questão de nos tornarmos mais investigadoras da realidade que estamos pesquisando (Estagiária Mara).

A etapa mais marcante seria a observação da realidade mesmo, por que é uma situação que a gente não está acostumada a vivenciar, é algo novo para nós fazer um estudo baseado na realidade das pessoas. (Estagiária Beatriz)

O que mais me chamou atenção na metodologia é a liberdade que o aluno tem de propor ações, de propor atividades, ter uma liberdade de se comportar. Isso foi mais marcante. A partir do momento que é passado para a gente a postura que temos que seguir, como um modelo que se deve aplicar num projeto, é bem mais fácil, é lógico, só que a gente não cria um trabalho de raciocinar. Já a Metodologia da Problematização permite isso, você mesmo formular suas ações, seus pensamentos, faz correr atrás de seus objetivos para cumprir alguma coisa. (Estagiária Neusa)

Em relação ao sentido em que a metodologia da problematização colaborou na formação acadêmica das estagiárias, elas destacaram a oportunidade em poder “olhar” a realidade com mais propriedade, a aprender a definir um problema, a utilizar uma metodologia com rigor científico e que possibilita um caminho lógico de ação/reflexão, relacionando teoria e prática. Vejamos algumas falas que retratam esta percepção:

Além de nos tornar mais investigadores da realidade, na escrita, na percepção da realidade, que a gente teve em contato com essa demanda, ela contribuiu muito para a formação. (Estagiária Mara).

A metodologia foi muito importante até para entender as matérias da Faculdade. (Estagiária Joana).

Na minha formação acadêmica foi em vários sentidos, mas, o que mais marcou foi o conhecimento da realidade que tive a partir da metodologia, em que o contato foi mais direto, fomos atrás daquilo que considerávamos importante para construir um projeto de intervenção pra fazer as atividades que seriam necessárias para isso. Então é o conhecimento maior da realidade e da prática profissional que a gente adquiriu. (Estagiária Neusa).

Quanto às dificuldades encontradas ao utilizar a Metodologia da Problematização, houve um apontamento diferente entre os grupos. O Grupo 1, das estagiárias do último ano, destacaram de forma unânime a etapa da “Aplicação à realidade” como a mais difícil, principalmente pela “frustração” no resultado esperado de uma das ações executadas, que era a mobilização de recursos financeiros de empresas. Em nossa opinião, já com alguma experiência nesta área, tendo em vista

o prazo de realização desta atividade, o resultado não nos surpreendeu, pois necessita investir tempo e as estratégias não são homogêneas e de fácil definição.

Todavia, o Grupo 2 apontou dificuldades totalmente diferentes entre seus membros e em relação ao outro grupo, conforme podemos conferir nas falas a seguir:

A minha maior dificuldade foi, no primeiro momento, quando o Rodrigo passou para nós um vídeo que era para encontrar um problema central. (Estagiária Rita).

Foram algumas definições, alguns conceitos que ainda não tinha conhecimento. Com a explicação do supervisor fui entendendo melhor, mas no começo tudo é complicado, foi um contexto que eu não conhecia. (Estagiária Joana).

Uma das dificuldades que tive foi fazer uma ligação entre a teoria e a prática. (Estagiária Neusa).

Acerca de recomendarem a utilização da MP na formação do assistente social, as estagiárias foram unânimes em apontamentos positivos, sendo eles no desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), por duas formandas, das três que tinham esta atividade em vista no aprendizado de uma metodologia que dá um “norte” ao agir profissional, que evita o ativismo, que colabora com o planejamento de uma intervenção social pautada pelo rigor científico, pela criticidade, pela criatividade, pela autonomia, pela produção de conhecimento a partir do contato concreto com a realidade. Exemplificamos estas constatações por meio de algumas falas das estagiárias:

Sim, com certeza! Eu cresci muito, tanto que ajudou no meu próprio TCC. (Estagiária Mara).

Recomendo sim, porque é um método inovador, é uma segunda saída, além de tudo o que a gente tem estudado nestes quatro anos, essa metodologia vem para auxiliar no agir profissional. (Estagiária Beatriz).

Sim, por que é um processo para que você não venha a cair no ativismo, na rotina. Tem que ter um objetivo, uma estratégia, um planejamento, e tudo isso está presente na Metodologia da Problematização. (Estagiária Joana).

Com certeza recomendaria, [...], pois estamos ali com a realidade social e com todos os problemas que esta realidade apresenta para nós. Precisamos ter este contato, elaborar nós mesmos com mais liberdade aquilo que consideramos importante, não apenas seguindo uma coisa que já foi posta. Porque muitas vezes fazem com que atuem como se tivéssemos viseira nos olhos, seguimos por caminho já indicado e não conseguimos olhar para os lados e ver o que está acontecendo. Muitas vezes a gente só reproduz e não cria

conhecimento ou reproduzimos só porque outras pessoas fizeram e nem sabemos por que estamos fazendo [...], isso não acontece nessa metodologia, porque nós visualizamos o problema, tratamos aquele problema, vamos ter que estudar para conseguir solucionar o que foi colocado. (Estagiária Neusa).

Ao questionarmos especificamente sobre a utilização da MP no desenvolvimento do estágio supervisionado em Serviço Social, as estagiárias também foram unânimes em afirmar que foi muito importante esta experiência nesta etapa privilegiada de ensino/aprendizagem que é o estágio. Fato este também verificado junto à Supervisora Acadêmica Luiza que elogiou a forma como é conduzido o estágio em nossa instituição, devido à metodologia aplicada. Segundo ela, que afirmou também ser a opinião da Coordenação de estágio do Curso, existe uma primeira preocupação das estagiárias em realizar seus estágios na instituição, devido a seu vínculo religioso. No decorrer do processo, essa imagem desaparece, sobreposta por um resultado extremamente positivo acerca do trabalho profissional. Todavia, esta condição, ainda conforme a Supervisora Acadêmica Luiza, se dá em grande parte por conta da MP, vejamos sua fala.

É uma avaliação que eu faço, mas também que a gente tem enquanto coordenação de estágio. Eu e os demais professores, a gente tem percebido assim: que na Cáritas os alunos têm, junto com a Metodologia da Problematização, iniciado muitas vezes com algumas dúvidas, algumas angústias da natureza do trabalho do Assistente Social, por conta do viés religioso da instituição [...]. Mas, o que é muito interessante é que ao longo do processo [...] a gente percebe uma clareza muito grande que em outros alunos a gente não percebe, que é a identificação da ação profissional, não só com a população de área, mas voltada à gestão. Eles identificam muito bem o papel do gestor nessas ações e vão se situando. Mas o interessante é que é um processo gradativo, que eles vêm de uma inquietação muito grande de uma negação e depois eles vão elaborando melhor esse conhecimento. Então a gente percebe que é super sincero e ele vai se consolidando. (Supervisora Acadêmica Luiza).

Outro destaque que trazemos da utilização da MP no estágio supervisionado em Serviço Social é seu suporte didático-pedagógico ao compromisso profissional de realização de uma supervisão sistemática, conforme apontou a Supervisora Acadêmica:

Na Cáritas a gente tem esse apoio pedagógico e de supervisão, porque a metodologia adotada tem o compromisso explícito de fazer o processo de supervisão, trazendo a relação teoria/prática, retomando a questão da ação profissional e uma reflexão do cotidiano. Esse exercício de ensino/aprendizagem é fundamental porque eles estão lá justamente pra isso e isso não ocorre em outros campos. [...] eu penso, sinceramente, que a condição didático-pedagógica que é apresentada no processo de supervisão na Cáritas facilita demais a compreensão dos alunos em relação à ação profissional. (Supervisora Acadêmica Luiza).

Ainda em relação ao uso da MP no estágio supervisionado em Serviço Social, apontamos seu forte potencial desta metodologia por tornar os estagiários sujeitos do processo, com o exercício da autonomia e de liberdade, tanto no âmbito político-decisório das ações (o quê, por quê, como, para quê fazer isso ou aquilo?), quanto no âmbito das responsabilidades e papéis dos atores envolvidos (supervisores, estagiários, instituições, etc.). Vejamos algumas falas e fragmentos que retratam o que acabamos de afirmar.

Considero sim, porque é importante que o estagiário tenha liberdade. Muitas vezes chegamos apreensíveis num campo de estágio porque não conhecemos o local, o supervisor, e tem vezes que vamos seguir o padrão. Não ficamos sabendo de nada não aprendemos. Então é importante dar mais liberdade para a gente se posicionar com nossos pensamentos, nossas ideias, com nossa forma de agir. (Estagiária Neusa).

[...] eles se sentem sujeitos do processo todo. Eles sempre trazem essa configuração, inclusive dos alunos em relação ao processo, à sistemática, e à importância que é a discussão das ações [...]. Fica em evidência justamente a clareza, a certeza, a resignificação desse aluno como sujeito do processo, porque via de regra os outros estagiários chegam atribuindo ao supervisor responsabilidades que também são deles, e se esquecem de que no processo de estágio há um tripé: supervisor de campo, supervisor acadêmico e aluno, porque ele também é sujeito e isso eu sinto de uma forma muito evidente nos alunos da Cáritas que não sinto nos outros. (Supervisora Acadêmica Luiza).

Ao questionar as estagiárias se teriam sugestão para aperfeiçoamento de alguma ação (ou mais) do supervisor de estágio (quem orientou com a MP) para obter melhores resultados com essa metodologia, todas afirmaram que o processo foi satisfatório, conforme vemos a seguir nas falas das estagiárias.

Todas as orientações que eu tive foram esclarecedoras, não tive problemas para compreender os fatos, mas, antes de ter as orientações, sim, se eu tivesse que fazer sozinha ficaria difícil, mas depois de nossas conversas e você explicar como deveria ser feito, clareava mais e ficava mais fácil a construção das cinco etapas. (Estagiária Ana).

Sugestão no momento não tenho, pois o processo foi muito bem elaborado, o supervisor esteve sempre junto com a gente. Porque outra coisa bem clara que a gente, quando passa para outras pessoas sobre a metodologia aplicada, é que mesmo tendo liberdade, temos o acompanhamento de um profissional, o que é muito importante. Sem isso não teria sentido algum o profissional do nosso lado estar fornecendo e nortear os conhecimentos que estamos adquirindo. Então eu não tenho sugestão. Foi ótima a experiência e espero continuar aplicando. (Estagiária Neusa).

Tudo que ele desenvolveu foi ótimo, eu não conhecia o procedimento da metodologia da problematização. Da forma como foi explicada deu para entender bem, foi interessante, tem um raciocínio lógico em tudo que foi realizado. (Estagiária Rita).

Ao lado dos pontos positivos apontados até o momento e dos depoimentos das estagiárias afirmando que todo o processo foi satisfatório, analisamos alguns aspectos que hoje percebemos que poderiam ter ocorrido de outra forma. A primeira observação que fazemos está em nossa própria experiência na utilização da MP, pois, após este processo de ação-reflexão, pudemos perceber que nos falta uma apropriação maior da própria metodologia. Também acreditamos que nos falta um conhecimento de mais opções didático-pedagógicas, como o zelo por uma avaliação formativa. Percebemos que nos faltam subsídios para a aplicação de exercícios, técnicas e instrumentos de ensino/aprendizagem; para uma melhor sistematização de planos e relatórios de ensino; a otimização do tempo; a articulação entre conteúdo e realidade, entre outros, de certo modo ausentes em nossa formação inicial e que podem e devem ser ampliados e exercitados.

Contudo, tanto do ponto de vista do processo como do resultado final da ação e da sistematização dos trabalhos, acreditamos que o Experimento alcançou seu objetivo, uma vez que conseguimos, pesquisador e estagiárias, desenvolver todas as etapas da MP com as exigências próprias da metodologia, conforme as evidências que descrevemos nos itens anteriores deste capítulo, respeitando-se a realidade de cada um. Em seus relatos, nas entrevistas das estagiárias e de uma supervisora acadêmica, foi possível a confirmação de um ganho efetivo para a formação das estagiárias, conforme afirmaram de forma unânime.

Pelos posicionamentos da Supervisora Acadêmica Luiza, vimos que a MP possibilita uma construção etapa por etapa. E, de acordo com suas falas e das estagiárias, pudemos identificar, assim como no trabalho de Vasconcelos et. al. (2009), que a experiência de utilização da MP em estágio supervisionado no Serviço Social, com as características com as quais a desenvolvemos, trouxe significativos ganhos para a formação de nossas estagiárias, pela experiência de realização das atividades, provocadoras dessas habilidades. Pensamos poder sintetizá-los em ordem cronológica, aquela em que aparece na exposição da análise deste Experimento, mesmo sem poder aferir o grau de cada ganho. São eles:

Trabalho em grupo; Exercício de argumentação; Problematização da realidade; Atitude reflexiva; Desenvolvimento de pensamento crítico; Rigor metodológico científico; Atitude investigativa; Habilidade de sistematização e produção de conhecimento; Aquisição de conhecimento teórico; Habilidade criativa e propositiva; Exercício da autonomia e liberdade no processo de ensino/aprendizagem; Articulação entre teoria e prática; Prática transformadora; Formação para um ser da práxis, realizando um movimento de ação-reflexão-ação; Estratégias lógicas na proposição de enfrentamento da realidade; Desenvolvimento intelectual para o estudo e para a pesquisa; Habilidade na realização de planejamento social e elaboração de Planos de Ação; Movimento intelectual de analisar e sistematizar a realidade do universal ao particular; Vivência e exercício de articulação entre as dimensões teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas da ação profissional.

À guisa de conclusão, podemos afirmar que a realização deste Experimento atingiu seu objetivo uma vez que nos dá a possibilidade de opinar com maior propriedade acerca da MP como colaboradora no processo de ensino/aprendizagem de estagiárias de um Curso de Serviço Social. Resta-nos agora, analisar a totalidade da investigação que realizamos por este trabalho, buscando dar uma resposta ao nosso problema. É o que faremos no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 6

ELEMENTOS CONCLUSIVOS DA DISSERTAÇÃO

Neste último Capítulo fazemos uma discussão final da Terceira etapa da MP, a Teorização, opção metodológica para este trabalho, buscando responder ao nosso problema de pesquisa, ainda como um item da Terceira etapa da MP, a partir de uma síntese das análises realizadas até momento, com suporte nos referenciais teóricos que utilizamos e nos depoimentos dos sujeitos participantes de nosso Experimento. Em seguida, passamos para a Quarta etapa da MP, das “Hipóteses de Solução”, elaborando algumas pistas de possíveis ações de enfrentamento de nosso problema de estudo, a partir das conclusões do item anterior. Após as hipóteses de solução elaboradas, elencamos nossos compromissos de “Aplicação à realidade”, representando a Quinta etapa da MP, como nosso empenho em transformar a realidade problematizada em algum grau. Por fim, apresentamos uma última reflexão em relação ao trabalho em sua totalidade, caracterizando o significado do mesmo para nós.

6.1 POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DA METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL

Se por um lado iniciamos um novo Capítulo, este primeiro item ainda se refere à discussão final da terceira etapa (Teorização) do método de pesquisa utilizado, que é a própria MP. Com vistas a subsidiar a resposta ao nosso problema de estudo, buscamos então alcançar o último objetivo específico traçado, o de *Estabelecer convergências entre a Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez e a formação do assistente social*, para, enfim, ter elementos para atingir o objetivo geral, que é o de *Analisar possíveis contribuições da Metodologia da Problematização como facilitadora no processo de formação do Assistente Social numa perspectiva problematizadora*. É o que fizemos e registramos a seguir.

A leitura do atual momento histórico da formação do assistente social é a de que a ofensiva do Capital vem ratificando sua natureza excludente ao longo da história, com graves consequências para a classe dominada em todos os âmbitos (social, cultural, econômico, ético, etc.). Dentre elas, a falta de investimento por parte

do Estado brasileiro na busca de uma educação pública de qualidade para todos os cidadãos, inclusive para seus profissionais que sofrem com a precarização do trabalho docente e o sucateamento das universidades públicas. Não obstante, reconhecidos os limites dentro da ordem estabelecida (IASI, 2005; BERGER; LUCKMANN, 2001), há possibilidades de se realizar ações didático-pedagógicas, por parte dos docentes de Cursos de Serviço Social, que persigam as prerrogativas das Diretrizes Curriculares da profissão.

Esta perspectiva contra-hegemônica, defendida pelo Projeto Profissional do Serviço Social em suas diversas manifestações, como seu Código de Ética, e nas próprias Diretrizes Curriculares, podemos ter na MP – uma metodologia consolidada cientificamente como pudemos conferir em seus aspectos teóricos, históricos e metodológicos –, uma ótima compatibilidade de objetivos, tendo em vista sua clara opção por uma educação libertadora (BERBEL, 2011; FREIRE, 1983) e que oferece possibilidades reais de concretizar tal concepção na medida em que o campo da Educação também se encontra no âmbito da luta de classes (TONET, 2007). Sendo assim, a MP possibilita uma ação didática comprometida com a transformação social em algum grau, em conformidade com as necessidades políticas, pedagógicas e profissionais apontadas por Luckesi (1987).

Nesse sentido, ao procurarmos as convergências entre a formação do assistente social e a MP, Guerra (2005), ao elencar algumas determinações da prática profissional que devem fazer parte do processo de ensino/aprendizagem, enfatiza a necessidade deste profissional ser formado como um ser da práxis. Tal competência pode ser verificada como presente na MP, conforme analisa Berbel (2011) a partir de Vásquez (1977), e pôde ser confirmada por nós, pela Supervisora Acadêmica Luiza e pelas estagiárias que vivenciaram a experiência com esta metodologia, o que constatamos na descrição do Experimento, no aspecto de ação-reflexão-ação que perpassou todo o estágio das alunas.

Outra convergência da formação do assistente social e a MP, de acordo com Guerra (2005), está situada naquilo que a autora aponta sobre a necessidade de articular teoria e prática e que, na concepção de ensino e de sua direção estratégica, deve primar pela formação de sujeitos autônomos (IASI, 2005) e com atitude investigativa e problematizadora da realidade. Tais características também foram apresentadas nos estudos de Berbel e por praticamente todos os referenciais da MP que estudamos, e, confirmadas pelas declarações das

estagiárias que participaram do Experimento, conforme já pontuamos na análise correspondente.

Além desses ganhos de aprendizagem citados nos parágrafos anteriores (compromisso libertador, ser da práxis, atitude investigativa, autonomia e problematização da realidade), trazemos a seguir sínteses de referenciais teóricos do Serviço Social que nos apontam as necessidades da formação do assistente social e, após, para compará-las com as características e potencial da MP, as sínteses de resultados da utilização desta metodologia, analisados por referenciais teóricos da mesma. Vejamos.

Na formação do assistente social, Faustini et al. (2007) apontam que é necessário horizontalidade na relação pedagógica; a sala de aula dever ser um lugar de prazer; deve-se ter uma preocupação com a aprendizagem (construção do pensamento pelo aluno); é necessária aproximação à realidade dos alunos; deve-se exercer mobilizações didáticas; e superar o olhar simplificador da realidade. Também, Guerra (2005) aponta que os docentes de Serviço Social devem capacitar os alunos a saberem investigar, analisar, problematizar, argumentar, atuar em equipe, enfim, apreenderem o arcabouço do conhecimento acumulado teórica e historicamente (método, técnicas, instrumentais etc.) pelas ciências sociais e pela profissão, relacionando-os com a prática profissional.

Em relação aos ganhos de formação profissional que a MP proporciona, descrevemos a síntese de suas possibilidades elaborada por Vasconcellos; Berbel e Oliveira (2009) que, além da segurança em dar respostas a um problema e intervir na realidade para sua transformação em algum grau, conclui também:

O aprofundamento teórico; o contato com a realidade e a oportunidade de trabalhar com o concreto, com o real; a oportunidade de reflexão sobre a relação entre teoria e prática; a contribuição para a formação crítica e reflexiva; o desenvolvimento da capacidade de observação; o trabalho desenvolvido por etapas; a verificação de que os saberes teóricos serviram de base para a atuação na prática; [...] percepção dos diferentes elementos e fatores que podem estar envolvidos em um problema de estudo; [...] o desenvolvimento de uma visão mais crítica e para a construção de conhecimentos; [...] uma relação total de coerência entre o problema e as ações de aplicação à realidade; [...] e, o movimento de ação-reflexão-ação (prática-teoria-prática) que se encontra na essência da MP. (VASCONCELLOS; BERBEL; OLIVEIRA, 2009, p. 616-620).

Comparando estas sínteses, necessidades da formação do assistente social e possibilidades de resultados da MP na formação profissional, podemos perceber a convergência de ensino/aprendizagem em diversos apontamentos. Entendemos que na formação do assistente social há uma necessidade de relações pedagógicas horizontais, prazerosas, com mobilizações didáticas inseridas na realidade dos alunos (FAUSTINI, 2007) e atuação em equipe (GUERRA, 2005), convergindo com o trabalho desenvolvido por etapas e em grupo, o contato com a realidade e a oportunidade de trabalhar com o concreto, com o real (VASCONCELLOS; BERBEL; OLIVEIRA, 2009), como pode ocorrer pelo processo empreendido com a MP. Ainda, na formação no Serviço Social, há a necessidade de superar o olhar simplificador da realidade e de problematizá-la (FAUSTINI, 2007; GUERRA, 2005), o que é percebido na MP, pois estimula o desenvolvimento da capacidade de observação da realidade e percepção dos diferentes elementos e fatores que podem estar envolvidos em um problema de estudo, tendo coerência entre o problema e as ações de enfrentamento do mesmo (VASCONCELLOS; BERBEL; OLIVEIRA, 2009).

Também, analisamos que na formação do assistente social deve haver uma preocupação com a aprendizagem - construção do pensamento pelo aluno - (FAUSTINI, 2007) e de apreenderem o saber historicamente acumulado nas diversas áreas e campos associados à profissão, articulando-os ao saber-fazer e saber-ser profissional, investigando, analisando e argumentando (GUERRA, 2005). Na MP, constatamos estas possibilidades ao oportunizar o aprofundamento teórico, a reflexão crítica, a articulação entre teoria e prática, a construção do conhecimento e o exercício do movimento de ação-reflexão-ação (prática-teoria-prática) que se encontra na essência dessa metodologia. (VASCONCELLOS; BERBEL; OLIVEIRA, 2009).

Dessa forma, acreditamos que as convergências entre necessidades de formação do assistente social e as possibilidades de ganho de aprendizagem por meio da MP são diversas, conforme as constatações ao compararmos umas e outras. Tais aspectos podem ainda serem observados em relação às exigências de formação delimitadas pelas Diretrizes Curriculares, quanto ao Perfil, Competências e Habilidades, Princípios e a própria Lógica Curricular, conforme observamos na apresentação deste documento neste trabalho, sendo que esta metodologia tem o

potencial de contribuir no processo de ensino/aprendizagem nos diversos aspectos que se assemelham aos supracitados.

No caso específico do estágio supervisionado, que precisa ser orientado pela indissociabilidade entre trabalho e formação profissional; pela unidade entre teoria e prática; pela vinculação ao projeto profissional; pela particularização das políticas sociais, questão social e mercado de trabalho em que está inserida; e pela unidade entre ensino e aprendizagem (GUERRA; BRAGA, 2010), acreditamos que, por meio de nosso Experimento foi possível alcançar tais exigências quando verificamos os ganhos de aprendizagem proporcionados às estagiárias, já registrados no item 5.7, além da supervisão sistemática do estágio e da *“questão pedagógica muito forte”*, mencionada pela Supervisora Acadêmica, que foram os seguintes:

- a) aquisição de conhecimento de várias ordens, além dos específicos da atividade de estágio realizada, tais como os técnico-operativos;
- b) desenvolvimento intelectual, pelas habilidades intelectuais mobilizadas, tais como reflexão, problematização, criatividade, análise, síntese, sistematização, articulação entre as dimensões teóricas, metodológicas e éticas necessárias para a ação profissional;
- c) desenvolvimento de atividades próprias para uma postura de estudo, de investigação, de elaboração de planos de ação para o enfrentamento da realidade; além da
- d) mobilização do exercício da autonomia, pela liberdade no processo de ensino/aprendizagem, todas próprias para a formação de um ser da práxis, pelo movimento de ação-reflexão-ação, tendo em vista uma prática profissional transformadora.

Tais resultados também puderam ser verificados por nós na realização e análise de nosso Experimento, observadas suas particularidades, a partir dos depoimentos dos sujeitos participantes, estagiárias e Supervisora Acadêmica, conforme as falas que citamos no capítulo 5 e complementamos aqui, lembrando-se de quando as mesmas afirmaram que pretendem utilizar a MP em suas vidas acadêmica e profissional, como lemos a seguir:

Sim, até mesmo porque o trabalho que nós desenvolvemos na Biblioteca, sem a metodologia, nós não teríamos conseguido chegar lá onde nós chegamos. Então, para minha vida profissional, sim, e acadêmica, pretendo. (Estagiária Rita).

Sim pretendo utilizar na minha vida acadêmica e na profissional, pois achei superinteressante. Apoio a metodologia. Realmente deu certo comigo e daria certo com muitas outras pessoas. Não sei se todos os alunos teriam a mesma forma de pensar que eu tenho. Solucionou várias formas de aprendizado e, com certeza, usaria na minha vida profissional. (Estagiária Neusa).

[...] a metodologia ajudou e muito, a nós estagiárias, na formação. É um olhar diferenciado, é uma metodologia inovadora e, como futura profissional, me auxiliou bastante. Assim que eu tiver oportunidade vou utilizá-la também. (Estagiária Beatriz).

Foi uma experiência positiva, até a minha própria professora de prática da academia elogiou a metodologia, dizendo que é um bom método de ensino e de aprendizagem. (Estagiária Ana).

Eles identificam a ação profissional, identificam as estratégias de negociação que às vezes precisam lançar mão, não só no campo da gestão, mas também dentro da unidade. (Supervisora Acadêmica Luiza).

Em relação à opinião positiva da Supervisora Acadêmica sobre o estágio supervisionado em Serviço Social conduzido com o uso da MP, como docente e membro da coordenação de estágio de uma IES, destacamos sua análise na necessidade de formação dos supervisores de campo e de que esta metodologia pode vir a contribuir em tal processo, conforme sua fala a seguir:

Eu penso que a gente precisaria, na verdade, ter que pensar em esquematizar um projeto de formação permanente de supervisores, e penso que você viesse dar sua contribuição acerca da metodologia da problematização com os outros supervisores. Nós (coordenação de estágio da IES) poderíamos pensar uma capacitação para os supervisores nesse sentido porque isso contribui demais. Claro, cada um vai ter a sua particularidade, mas sua ação, eu penso que ela só tem a contribuir. (Supervisora Acadêmica Luiza).

Dadas estas convergências entre os fundamentos da formação do assistente social e a MP, pensamos que os espaços e momentos para que a metodologia seja utilizada no processo de ensino/aprendizagem do assistente social podem ir além do estágio supervisionado, como vimos no início deste trabalho, a experiência do professor que entrevistamos, ainda na observação da realidade, que

utilizou a MP em sala de aula com seus alunos de um curso de Serviço Social. Também, verificamos que esta metodologia vem sendo utilizada em projetos de pesquisa e orientações de Teses, Dissertações, Iniciação Científica, Trabalhos de Conclusão de Curso, ensino em disciplinas teóricas e teórico-práticas, extensão, atividades profissionais, estudos pessoais e estágios (SIQUEIRA; BERBEL, 2006; GIANNASI; BERBEL, 1999; VERONA, 2009; OLIVEIRA).

Ao perguntarmos às nossas estagiárias onde pensavam que a metodologia poderia ser utilizada na formação do assistente social e na utilização, por iniciativa própria, em suas vidas acadêmica ou profissional, houve distintas manifestações positivas, registradas aqui com suas falas.

Pensando na parte acadêmica, creio que na disciplina de oficina, aonde, desde o segundo ano a gente vem participando de projeto, onde temos que desenvolver uma parte metodológica e até numa aplicação na realidade, então eu creio que se eles tivessem usado este método, teríamos tido um resultado mais positivo. (Estagiária Mara).

Com certeza, no campo mesmo, na profissão, na prática, nas aulas. Tem disciplinas que deveriam aplicar, assim teríamos um contato mais direto, uma elaboração nossa do que achamos importante, ter uma visualização maior do que é a realidade social, diagnosticar este problema, porque na Faculdade, ficamos mais na teoria. Seria importante se na Faculdade desenvolvêssemos esta metodologia, independente de ser desenvolvida na prática, no campo de estágio ou em sala de aula. (Estagiária Neusa).

Numa situação de vulnerabilidade de um usuário, que ele precise, no momento, ser inserido num programa que é direito dele, eu usaria a metodologia. De repente, é a primeira ideia, desenvolver qual é o problema central daquele usuário, o que realmente ele está precisando. (Estagiária Rita).

Pretendo utilizar sim. A metodologia é muito importante e interessante de como se aplica por etapas, e utilizar também na vida profissional, para não cair no ativismo. (Estagiária Joana).

Sim, acho que deveria ser desenvolvida em sala de aula, inclusive ser incluída como uma matéria, porque assim como eu gostei de trabalhar com a metodologia, outros alunos também vão gostar. (Estagiária Beatriz).

No cotidiano profissional, como por exemplo, no projeto acamados, que é um projeto específico e ficamos ali durante um bom tempo. Conseguimos até aprender mais sobre o projeto também, e nós usamos autores que tratam de cuidadores. (Estagiária Ana).

Partindo destas afirmações, sugerindo experiências a serem realizadas com a MP nas mais diversas áreas do saber e de espaços/tempos de ensino/aprendizagem, afirmamos que a MP pode, sim, ser utilizada em diversos momentos na formação do assistente social. Particularmente, constatamos uma exitosa experiência em utilizar esta metodologia em estágio supervisionado e na práxis profissional, conforme analisamos em nosso Experimento, como suporte didático-pedagógico para a formação das estagiárias, e como exercício da práxis profissional.

Ainda, podemos apontar sua utilização como caminho de pesquisa, visto que também a experimentamos como opção metodológica neste trabalho, proporcionando-nos um norte para observação da realidade; a identificação do problema da pesquisa e as definições dos pontos de estudo que precisávamos aprofundar para respondê-lo; a busca de informações compatíveis em diferentes fontes; a reflexão acerca das hipóteses de solução do problema e uma proposta de contribuição para transformar a realidade pesquisada em algum grau.

Desta forma, pensamos que as convergências aqui apresentadas, entre os referenciais teóricos do Serviço Social e a MP, bem como os ganhos de aprendizagem obtidos na realização do Experimento no estágio supervisionado em Serviço Social com a utilização da MP, demonstram que esta metodologia pode ser aplicada como colaboradora na formação do assistente social, conforme regulam as Diretrizes Curriculares do Curso, em se tratando de formar profissionais críticos, reflexivos e criativos, capazes de articular as dimensões teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas inerentes à profissão.

Portanto, como os docentes de Serviço Social devem criar metodologias que possibilitem a realização de uma “síntese entre saber teórico que se expressa em um fazer qualificado, cuja mediação é a aquisição de valores/princípios ético-políticos e habilidades, posturas e competências que extrapolem o pensamento conservador” (GUERRA, 2005, p. 153), acreditamos que a MP se coaduna completamente com estas exigências, servindo como uma possível alternativa didático-pedagógica na formação de assistentes sociais comprometidos com o Projeto Profissional da categoria.

Em relação às nossas “hipóteses iniciais”, descritas no capítulo 2, item referente aos “possíveis fatores associados e determinantes maiores” relacionados ao nosso problema, o primeiro fator que listamos foi a questão do

ensino tradicional, que trata os alunos como simples receptores de conteúdos, por vezes devido à falta de uma formação problematizadora dos docentes. Não pudemos verificar diretamente se tal fato ocorre ou não com os discentes de Serviço Social, porque não realizamos uma busca de informações específicas desse aspecto, tendo em vista o objeto da pesquisa. No entanto, indiretamente interligados, pudemos verificar que outros aspectos, identificados por nós como possíveis fatores associados, foram confirmados, tais como: a falta de formação docente, mencionada no capítulo 3; a pouca utilização de metodologias que articulem estudo e trabalho no Serviço Social, como relatado pelas estagiárias, quando afirmam que na faculdade não conseguem fazer a articulação teoria e prática, descrito no capítulo 4; a precarização do ensino público diante da atual ofensiva do capital, por meio da reestruturação produtiva, do neoliberalismo e da financeirização, apreendida na literatura e tratado no capítulo 3. Portanto, de nossas hipóteses explicativas iniciais, registradas no início da segunda etapa da MP neste trabalho, podemos afirmar que a grande maioria foi confirmada e uma delas não foi considerada diretamente neste estudo.

À guisa de conclusão, respondendo provisoriamente ao problema desta pesquisa, as possíveis contribuições da Metodologia da Problematização na formação do assistente social são suas potencialidades em proporcionar ganhos de aprendizagem convergentes em relação às Diretrizes Curriculares para os Cursos de Serviço Social, em estágios supervisionados e em outros espaços/tempos da formação do assistente social, tais como em situações de ensino, pesquisa e extensão. Tais possibilidades da MP colaboram, juntamente com todo o restante do processo de ensino/aprendizagem do assistente social, para a formação de uma práxis profissional qualificada para o enfrentamento da questão social.

6.2 HIPÓTESES DE SOLUÇÃO

Este item do Capítulo 6 se refere à Quarta etapa da MP, Hipóteses de Solução, conforme a opção metodológica para este trabalho. Pelo que já vimos, esta etapa refere-se à elaboração de “possíveis soluções” pautadas pela análise minuciosa do problema, percorrida nas etapas anteriores. Nesta metodologia, as hipóteses são construídas após o estudo, como fruto da compreensão profunda que se obteve sobre o problema, investigando-o de todos os ângulos possíveis

(BERBEL, 1998). Antes, porém, de discorrermos concretamente acerca das características citadas, entendemos ser necessária uma breve pontuação acerca da nomenclatura desta etapa da MP.

Sendo a palavra o signo ideológico por excelência (BAKHTIN, 1997), os conceitos se encontram atualmente num jogo de disputa de interesses, tanto para o favorecimento da classe dominante quanto da classe dominada. Por isso, optamos pela adoção do termo “enfrentamento” ao invés de “solução”, tendo em vista que a palavra “solução” poderia ser rejeitada na categoria profissional do Serviço Social, devido aos profissionais utilizarem o termo “enfrentamento”. Isso porque a área, em geral, entende que a “solução” é sempre provisória e fragmentada, não se conseguindo almejar a resolução de um problema em sua totalidade, haja vista a dialeticidade e complexidade do real. Dessa forma, por não causar nenhum estranhamento à MP tal modificação das palavras, decidimos esta mudança de nomenclatura sem, contudo, fazer uma análise mais profunda deste assunto, por não ser objeto nosso neste trabalho.

Então, ao pensarmos quais hipóteses de enfrentamento poderíamos elencar a partir da resposta que chegamos para o nosso problema de pesquisa, analisando as possíveis contribuições da Metodologia da Problematização na formação do assistente social, partimos do pressuposto que primeiramente é necessário uma divulgação do processo realizado e dos resultados alcançados neste trabalho. Muitas são as ações concretas que podem ser realizadas por este pesquisador e por outros sujeitos envolvidos com o tema desta dissertação. Nesse sentido, delimitamos cinco conjuntos de hipóteses de enfrentamento, que são:

1. Publicação de livro e/ou artigos a partir desta dissertação e divulgação por e-mail do link para download da dissertação ao conjunto da categoria profissional (CFESS/CRESS, ABEPSS, ENESSO), aos Cursos de graduação e pós-graduação de Serviço Social, aos sujeitos participantes desta pesquisa, à nossa lista de contatos de assistentes sociais, a sites e blogs relacionados à profissão, a editoras, entre outros. Esta ação contribuirá com o enfrentamento do problema desta pesquisa uma vez que permite a publicização da MP como uma possível colaboradora no processo de formação do assistente social a profissionais envolvidos de

alguma forma ao objeto desta pesquisa, fomentando o debate acerca do assunto.

2. Criação de cursos livres, de extensão, de especialização, enfim, de formação continuada, para apreensão e apropriação da utilização da MP, tendo como públicos alvos assistentes sociais e/ou docentes que se interessem por utilizar esta metodologia como caminho de investigação, de estágio supervisionado, na práxis profissional, como caminho de estudo pessoal, com projetos formais de pesquisa, de extensão, de ensino, entre outros. Esta ação pode contribuir com o enfrentamento do problema desta pesquisa por possibilitar aos assistentes sociais, docentes ou não, a apreensão e utilização da MP na formação inicial ou continuada dos profissionais de Serviço Social.
3. Inclusão da MP nos Cursos de graduação e pós-graduação de Serviço Social, em disciplinas teóricas e teórico-práticas, como conteúdo curricular e/ou metodologia de ensino-aprendizagem. Pensamos que, como conteúdo, a MP pode ser incluída em disciplinas de processos de trabalho. Já como metodologia de ensino/aprendizagem, nas disciplinas teóricas pode ser utilizada para o estudo de algum tema da ementa e, nas disciplinas teórico-práticas, além dessa possibilidade, pode servir também para realização de atividades práticas na realidade ou exercícios de simulações desta. Esta ação pode contribuir com o enfrentamento do problema desta pesquisa por permitir o conhecimento e até uma experimentação desta metodologia no processo de ensino/aprendizagem do assistente social.
4. Adoção da MP como metodologia de estágio supervisionado de Cursos de Graduação de Serviço Social pelos supervisores acadêmicos, na condução e orientação de seus alunos; pelos supervisores de campo, como forma sistemática de orientação de seus estagiários; e, pelos discentes, como iniciativa própria de

metodologia na realização de seus estágios supervisionados. Esta ação pode contribuir com o enfrentamento do problema desta pesquisa por inserir a MP como metodologia de ensino com pesquisa, articulando teoria e prática, semelhante ao experimento realizado por nós e por outros pesquisadores e profissionais.

5. Utilização da MP na vida acadêmica, profissional e/ou pessoal. Esta ação pode contribuir com o enfrentamento do problema desta pesquisa na medida em que a metodologia passe a ser utilizada nos mais diversos meios como colaboradora da formação do assistente social. Como exemplo, pesquisadores e/ou orientadores docentes podem utilizar em sala de aula, em projetos de pesquisa e extensão etc.; discentes e assistentes sociais podem utilizar como caminho de pesquisa em TCCs, Monografias, Dissertações, Teses, estágio supervisionado, na práxis profissional (intervenções sociais, projetos específicos etc.), como caminho de estudo pessoal, entre outros.

Em menor ou maior grau, estas ações poderão contribuir na utilização da MP como colaboradora na formação do assistente social, seja ela inicial ou continuada, agregando ganhos de aprendizagem constatados neste trabalho. Nosso compromisso em relação a estas ações será apontado no item a seguir.

6.3 APLICAÇÃO À REALIDADE

Este item do Capítulo 6 se refere à Quinta etapa da MP, Aplicação à realidade, conforme a opção metodológica deste trabalho. Neste item, apresentamos nosso compromisso de ação concreta na realidade, escolhendo uma ou mais das hipóteses de enfrentamento elencadas. A quinta e última etapa, da Aplicação à Realidade, “ultrapassa o exercício intelectual, pois as decisões tomadas deverão ser executadas ou encaminhadas” (BERBEL, 1998). Assim, há um retorno do estudo à realidade investigada, na qual se intervém de forma concreta, utilizando-se de uma ou mais das hipóteses de solução delineadas.

Desta forma, nosso compromisso será o de nos apropriarmos das hipóteses de enfrentamento que sejam possíveis para este pesquisador assumir, a partir de nossa realidade atual, podendo agregar mais ações, conforme estejamos aptos a elas. Sendo assim, assumimos o compromisso com as seguintes ações:

1. Publicação de livro e/ou artigos a partir desta dissertação e divulgação por e-mail do link para download da dissertação ao conjunto da categoria profissional (CFESS/CRESS, ABEPSS, ENESSO), aos Cursos de graduação e pós-graduação de Serviço Social, aos sujeitos participantes desta pesquisa, à nossa lista de contatos de assistentes sociais, a sites e blogs relacionados à profissão, a editoras, entre outros.
2. Atuar junto à Supervisora Acadêmica Luiza e demais interessados na Criação de cursos livres, de extensão, de especialização, enfim, de formação continuada, para apreensão e apropriação da utilização da MP, tendo como público alvo assistentes sociais e/ou docentes de Serviço Social para utilizarem esta metodologia como caminho de pesquisa, de estágio supervisionado, na práxis profissional, como caminho de estudo pessoal, projetos formais de pesquisa, de extensão, de ensino, entre outros.
3. Inclusão da MP como parte dos conteúdos e ou de ações metodológicas das disciplinas de Cursos de pós-graduação de Serviço Social em que atuamos ou venhamos a atuar.
4. Adoção da MP como metodologia de estágio supervisionado junto às estagiárias sob nossa supervisão.
5. Adoção da MP em nossa vida acadêmica, profissional e pessoal, utilizando-a como caminho sistematizado de estudo, pesquisa e intervenção social.

Acreditamos que tais ações são possíveis de serem realizadas em curto e médio prazo, e que poderão contribuir para algum grau de transformação da realidade problematizada, em cada situação, publicizando ou utilizando a MP como possível colaboradora na formação inicial ou continuada do assistente social.

6.4 O SIGNIFICADO DO ESTUDO

Neste item, registramos uma última reflexão em relação ao trabalho em sua totalidade, caracterizando o significado do mesmo para nós. E começamos apontando nossa satisfação em vivenciar um processo de ensino/aprendizagem tão rico e marcante em nossa vida. Ao entrarmos no Programa de Mestrado em Educação, tínhamos a expectativa de encontrar na Metodologia da Problematização uma boa alternativa metodológica de formação profissional, numa perspectiva crítica e criativa. No entanto, não podíamos prever que nossas expectativas fossem superadas da maneira como ocorreu.

A vivência deste processo nos possibilitou conhecer esta metodologia tanto em seu conhecimento acumulado historicamente quanto na experimentação concreta da mesma. E os resultados foram muito positivos. Pudemos exercitar a difícil tarefa de problematizar a realidade. De procurar olhá-la para além de sua aparência. Os referenciais teóricos e a experiência concreta nos possibilitaram esta oportunidade. E não só. Possibilitou também que nossas estagiárias vivenciassem essa riqueza e afirmassem o quão importante foi para sua formação.

Nas demais etapas da MP, tanto pesquisador como sujeitos deste trabalho, apreendemos um caminho metodológico que nos possibilitou dar os encaminhamentos necessários para o enfrentamento dos problemas identificados. Pesquisamos, estudamos, refletimos, criticamos, criamos e intervimos na realidade de forma científica, técnica, sistematizada e articulando teoria e prática. Percorremos as dimensões teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas do início ao fim do processo. Exercitamos o agir profissional como um ser da práxis.

Claro, não faltaram dúvidas, divergências, frustrações, cansaço, erros, entre outras manifestações de dificuldades. Mas, ao final, hoje é possível afirmar que valeu a pena. Não só porque acumulamos e construímos conhecimento, mas também porque nossa intervenção transformou a realidade de nossos usuários

em algum grau. Difícil de medir com exatidão. Todavia, conhecendo melhor suas realidades, pudemos colaborar com os mesmos na difícil tarefa de enfrentamento da questão social posta pela mundialização do capital em todos seus aspectos (econômicos, políticos, culturais, éticos e sociais) - a dura realidade do povo brasileiro.

Agora, ciente e consciente de que a Metodologia da Problematização pode contribuir com a formação do assistente social, temos novos desafios. Primeiramente de socializar aos nossos pares a experiência vivida e os resultados alcançados. Num segundo momento, apropriarmo-nos melhor do conteúdo e da prática desta metodologia, e conquistar espaço no mundo acadêmico e profissional do Serviço Social, para que a mesma esteja presente na práxis do assistente social, tanto em seu processo de formação inicial, quanto continuada.

Oxalá tenhamos êxito nesta nova missão e que nossa categoria possa, cada dia mais, conhecer e utilizar novas metodologias que oportunizem uma práxis profissional com qualidade e conforme o Projeto Profissional do Serviço Social, colaborando assim na transformação desta sociedade em direção a uma nova, sem dominação/exploração de classe, etnia e gênero.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESCOLAS DE SERVIÇO SOCIAL - ABEPSS. *Diretrizes Curriculares de 1999*. Disponível em: <<http://www.abepss.org.br/documentos.php>>. Acesso em: 14 set. 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESCOLAS DE SERVIÇO SOCIAL - ABEPSS. *Política nacional de estágio da associação brasileira de ensino e pesquisa em serviço social*. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/pneabepss_maio2010_corrigida.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2010.

ALBIERO, Célia Maria Grandini. *A realidade da formação profissional: estágio e supervisão em serviço social no Brasil*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS, 13., 2010, Brasília. Anais... Brasília: Editora, 2010. CD ROM

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. Magistério, direção e supervisão acadêmica. In: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL - CFESS. *Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais*. Brasília: CFESS/ABPESS, 2009. p. 637-650.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.

BARBOSA, Ana Maria Giusti. O importante papel do estágio no desenvolvimento de competências. *Revista Ágora: Políticas Públicas e Serviço Social*, v. 1, n. 1, out. 2004. Disponível em: <<http://www.assistentesocial.com.br>>. Acesso em: 30 ago. 2010.

BARROCO, Maria Lúcia S. *Ética: fundamentos sócio-históricos*. São Paulo: Cortez, 2008. (Biblioteca Básica de Serviço Social; v. 4).

BAPTISTA, Myrian Veras. *Planejamento social: intencionalidade e instrumentação*. São Paulo: Veras; Lisboa: CPIHTS, 2000.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A pesquisa em didática e prática de ensino através da metodologia da problematização. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12., 2004, Curitiba; ENDIPE: Conhecimento Local e Conhecimento Universal: Pesquisa, Didática e Ação Docente, 12., 2004, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Champagnat, 2004. v. 1, p. 231-242.

_____. *A metodologia da problematização com o arco de Maguerez: bases epistemológicas*. [Londrina, 2011]. Não publicado.

_____. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? *Interface: Botucatu*, v. 2, n. 2, fev. 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831998000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 set. 2008.

_____. *Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações*. Londrina: Eduel, 1999.

_____. O problema de estudo na metodologia da problematização. In: BERBEL, Neusi Aparecida Navas; GOMES, Daniel Fernandes Matheus (Org.). *Exercitando a reflexão com conversas de professores*. Londrina: GRAFCEL, 2005. p.125-128

_____. O exercício da práxis por meio da metodologia da problematização: uma contribuição para a formação de profissionais da educação. 2006. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/PA-323-TC.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2011.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas; GAMBOA, Sílvia Ancizar Sánchez. A metodologia da problematização com o Arco de Magueréz: uma perspectiva teórica e epistemológica. *Revista Filosofia e Educação* (Online), v. 3, n. 2, Outubro de 2011 – Março de 2012. p. 264-287. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/revista/index.php/rfe/issue/current>>. Acesso em: 10 nov. 2011.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. A sociedade como realidade subjetiva. In: _____. (Org.). *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 137-188.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes curriculares para os cursos de Serviço Social*. Resolução n. 15, de 13 de março de 2002.

_____. *Lei n. 8.662, de 7 de junho de 1993*. Regulamentação da profissão de Assistente Social. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/arquivos/L8662.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Coordenação das Comissões de Especialistas de Ensino Superior. Comissão de Especialista de Ensino em Serviço Social. *Diretrizes Curriculares para o curso de serviço social*. Brasília, fev. 1999. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/legislacao_parecer.php>. Acesso em: 30 ago. 2010.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate À Fome – MDS. Capacita SUAS. Planos de Assistência Social: diretrizes para elaboração. Brasília: MDS, 2008. v. 3.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL - CFESS. Agenda política do XIII CBAS. Brasília, 31/7 a 5/8/2010. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/Agenda_XIII_CBAS.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2010.

_____. *Código de ética profissional dos assistentes sociais*. Brasília: CFESS, 1993.

_____. Relatório do VI Seminário de Capacitação das Comissões de Orientação e Fiscalização. 2010. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/relatoriofinal_VIsemcofi_cfesscress.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2010.

_____. Resolução CFESS nº 533, de 29 de setembro de 2008. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/arquivos/Resolucao533.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2010.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL - CNBB. Setor Pastoral Social. *Cartilhas de Pastoral Social nº 1. O que é Pastoral Social*. São Paulo: Loyola, 2001. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/cartilhas/dht/cartilha_pastoral_social.pdf>. Acesso em: 22 out. 2004.

CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS - CBAS. Agenda política do XIII CBAS. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/Agenda_XIII_CBAS.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2010.

CORTELLA, Maria Sergio. *Nos labirintos da moral*. 5. ed. Campinas: Papirus 7 Mares, 2009. (Papirus Debates).

COLOMBO, Andréa A. MORAES, Katiane C. BERBEL, Neusi A. N. Aplicações da metodologia da problematização com o arco de Maguerez. O que há publicado em site de pesquisa disponível na Internet? 2006. Disponível em: <http://www2.uel.br/pessoal/berbel/metodologia_da_problematiza%E7%E3o/index.htm>. Acesso em: 26 jul. 2009.

COLOMBO, Andréa Aparecida; BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A metodologia da problematização com o arco de Maguerez e sua relação com os saberes de professores. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, v. 28, p. 121-146, 2007.

FAUSTINI, Márcia Salete Arruda. *O ensino no serviço social*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

FAUSTINI, Márcia Salete Arruda et al. Formação profissional em serviço social numa perspectiva educativo-crítica. *Revista Textos & Contextos*, Porto Alegre, v. 6, n. 1 p.191-206, jan./jun. 2007.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GIANNASI, Maria Júlia; BERBEL, Neusi Aparecida Navas. Formulário para avaliação de indicadores de pensamento crítico em cursos a distância via internet, através da metodologia da problematização. In: _____. (Org.). *Metodologia da problematização aplicada em curso de educação continuada e a distância*. Londrina: Eduel, 1999. p. 1-43.

GONÇALVES, Yara Pires. *Currículo e prática docente. Assistentes sociais no exercício da docência: aprendizagem do saber ensinar*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

GRAH, Bruno; TURAZZI, Caroline Crocetta; FERREIRA, Janaina Regina. Formação e exercício profissional: estudo sobre o ensino da prática no curso de Serviço Social da UFSC. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS, 13., 2010, Brasília. *Anais...* Brasília: 2010. CD ROM.

GRAMSCI, Antonio. Alguns pontos preliminares de referência. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 69, fev. 2007. Disponível em: <http://espacoacademico.com.br/069/69tc_gramsci.htm>. Acesso em: 26 set. 2011.

GUERRA, Yolanda. O potencial do ensino teórico-prático no novo currículo: elementos para o debate. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 147-154, jul./dez. 2005.

GUERRA, Yolanda Aparecida Demetrio et al. Imagem do serviço social a partir dos seus protagonistas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS, 13., 2010, Brasília. *Anais...* Brasília: 2010. CD ROM.

GUERRA, Yolanda; BRAGA, Maria Elisa. *Supervisão em serviço social*. In: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL - CFESS. *Serviço social: direitos sociais e competências profissionais*. Brasília: CFESS/ABPESS, 2009. p. 531-552.

HOLLIDAY, Oscar Jara. *Para sistematizar experiências*. 2. ed. Brasília: MMA, 2006.

IAMAMOTO, Marilda Villela. *O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Serviço social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social*. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. *O serviço social na cena contemporânea*. In: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL - CFESS. *Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais*. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. p. 15-50.

IASI, Mauro Luis. Educação popular: formação da consciência e luta política. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO POPULAR, 2005, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Centro de Filosofia e Ciências Humanas – UFRJ, 2005. p.101-110.

Disponível em:

<<http://www.assistentesocial.com.br/novosite/cadernos/cadespecial28.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Diretoria de Pesquisas Coordenação de População e Indicadores Sociais. Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 26., 2009. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/sintese_indic/indic_sociais2009.pdf>. Acesso em: 10 Ago. 2010.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA - IPEA. *Radar social – 2006: condições de vida no Brasil*. 2006. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/082/08201004.jsp?ttCD_CHAVE=2639> Acesso em: 10 Ago. 2010.

KOIKE, Maria Marieta. Formação profissional em serviço social: exigências atuais. In: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL - CFESS. *Serviço social: direitos sociais e competências profissionais*. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. p. 201-219.

LEVANDOVSKI, Ana Rita. *Contribuição da disciplina psicologia da educação para a prática docente no ensino fundamental I: um estudo por meio da Metodologia da Problematização*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

LOUREIRO, Helena Ester Munari Nicolau. *Metodologia de grupos multisseriais de estágio e construção da competência profissional do educador musical na licenciatura*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Da necessidade de construir um novo paradigma para a Didática. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 10., 1987, Salvador. *Resumos...* Salvador: ANPED, 1987. p. 6-15. Texto.

MIOTO, Regina Célia Tamasso; LIMA, Telma Cristiane Sasso de. A dimensão técnico-operativa do Serviço Social em foco: sistematização de um processo investigativo. *Revista Textos & Contextos*, Porto Alegre, v. 8, n.1, p. 22-48. jan./jun. 2009.

MACIEL, Ana Lúcia Suárez. A formação em serviço social: particularidades da Região Sul do Brasil. *Revista Textos & Contextos*, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 175-190, jan./jun. 2007.

MELO, Maria José Campos Moura. *Estágio supervisionado e formação profissional em serviço social: concepção dos supervisores de campo*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS, 13., 2010, Brasília. *Anais...* Brasília, 2010. CD ROM.

MENEZES, Vanessa Bega. *Formação e atuação profissional: uma relação indissociável*. 2006. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica - PUCSP, São Paulo.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MONTEIRO, Claudia Regina Tenório. Desafios da formação profissional: a atualização acadêmica e tecnológica. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS, 13., 2010, Brasília. *Anais...* Brasília: 2010. CD ROM.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. *Economia política: uma introdução crítica*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Biblioteca Básica de Serviço Social; v. 1).

OLIVEIRA, Gisele Almeida Barrozo Leal de. *O ensino do direito em busca do seu papel transformador: uma investigação por meio da metodologia da problematização*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

PRADO JUNIOR, Ivan. *Desenvolvimento do pensamento crítico e criativo no ensino de arquitetura e urbanismo através da metodologia da problematização*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

PEREIRA, Larissa Dahmer. Mercantilização do ensino superior, educação a distância e serviço social. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 268-277, jul./dez. 2009.

_____. *Política educacional brasileira e serviço social: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional*. Rio de Janeiro, 2007. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

RIBEIRO, Eleusa Bilemjian. *O processo de formação profissional do assistente social: o estágio curricular obrigatório*. 2008. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SIQUEIRA, Rosana; BERBEL, Neusi Aparecida Navas. *A teoria e a prática da metodologia da problematização em outras realidades, a partir dos trabalhos produzidos na UEL: uma investigação através do site de pesquisa*. 2006. Disponível em:
<http://www2.uel.br/pessoal/berbel/metodologia_da_problematiza%E7%E3o/index.htm>. Acesso em: 26 jul. 2009.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a04.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2010.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

TACLA, Mauren Teresa Grubisich Mendes. *O potencial da metodologia da problematização no desenvolvimento do pensamento crítico em alunos de enfermagem*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

TEIXEIRA, Joaquina Barata; BRAZ, Marcelo. O projeto ético-político do serviço social. In: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL – CFESS. *Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais*. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. p.185-199.

TONET, Ivo. *Educar para a cidadania ou para a liberdade?* Disponível em:
<<http://www.geocities.com/ivotonet>>. Acesso em: 15 fev. 2007.

VASCONCELLOS, Maura Maria Morita; BERBEL, Neusi Aparecida Navas; OLIVEIRA, Cláudia Chueire. Formação de professores: o desafio de integrar estágio com ensino e pesquisa na graduação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 226, p. 609-623, set./dez. 2009.

VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. *Formação do docente universitário uma demanda construída entre muitos desafios*. In: SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 4., 2007, Santa Maria. Anais... Santa Maria, 2007. Texto.

VERONA, Matheus Fabricio. Aproximações entre o arco de Magueres e as atividades de educação ambiental na escola: limites e possibilidades. 2009. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

YAZBEK, Maria Carmelita. Fundamentos históricos e teórico-metodológicos do Serviço Social. In: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL – CFESS. *Serviço social: direitos sociais e competências profissionais*. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. p.143-163.

_____. O significado sócio-histórico da profissão. In: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL – CFESS. *Serviço social: direitos sociais e competências profissionais*. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. p.125-141.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a instituição campo de estágio

Título da pesquisa:

As possíveis contribuições da Metodologia da Problematização para a formação do Assistente Social

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa “**As possíveis contribuições da Metodologia da Problematização para a formação do Assistente Social**”, realizada em programa de estágio da **Cáritas Arquidiocesana de Londrina**. O objetivo da pesquisa é “**Analisar as possíveis contribuições da Metodologia da Problematização como facilitadora no processo de formação do Assistente Social numa perspectiva problematizadora**”. A sua participação é muito importante e ela se daria autorizando a realização desta pesquisa no programa de estágio na **Cáritas Arquidiocesana de Londrina** por meio da Metodologia da Problematização e atividades a ela inerentes, sob minha supervisão. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Os benefícios esperados são contribuições para a formação do aluno de Serviço Social e sua prática de estágio.

Informamos que o senhor não pagará nem será remunerado por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação na pesquisa.

Caso tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, pode nos contatar, **Rodrigo Eduardo Zambon, Rua Serra da Mantiqueira, 314, Londrina/PR, telefones 3347-5598 e 9933-0211**.

Pesquisador Responsável: **Rodrigo Eduardo Zambon / RG: 5.767.701.5/PR**

_____ tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o professor que utilizou a MP

Título da pesquisa:

As possíveis contribuições da Metodologia da Problematização para a formação do Assistente Social

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa “**As possíveis contribuições da Metodologia da Problematização para a formação do Assistente Social**”, realizada em programa de estágio da **Cáritas Arquidiocesana de Londrina**. O objetivo da pesquisa é “**Analisar as possíveis contribuições da Metodologia da Problematização como facilitadora no processo de formação do Assistente Social numa perspectiva problematizadora**”. A sua participação é muito importante e ela se daria respondendo as perguntas do **INSTRUMENTO DE COLETA DE INFORMAÇÕES**. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Os benefícios esperados são contribuições para a formação do aluno de Serviço Social e sua prática de estágio.

Informamos que o senhor não pagará nem será remunerado por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação na pesquisa.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contatar, **Rodrigo Eduardo Zambon, Rua Dom Bosco n. 145, Jardim Dom Bosco, Londrina/PR, telefone 3338-7252 e 9933-0211.**

Pesquisador Responsável: **Rodrigo Eduardo Zambon / RG: 5.767.701.5/PR**

_____ tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

APÊNDICE C

Questionário aplicado junto ao professor que utilizou a MP

INSTRUMENTO DE COLETA DE INFORMAÇÕES

1. Como conheceu a Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez (MP)?
2. Já utilizou a MP no Curso e/ou na área do Serviço Social? Em caso positivo, quem foi o público alvo? Quando ocorreu esta experiência? Com que características? Teve dificuldades para realizar a experiência?
3. De que forma avalia esta experiência de utilização da MP no Serviço Social?
4. Conhece outras experiências de utilização da MP no Serviço Social? Em caso positivo, quais? Se não, qual o seu entendimento desta pouca ou nenhuma utilização?
5. Em sua opinião, quais as diferentes possibilidades de utilização da MP no curso e/ou na área do Serviço Social?

APÊNDICE D

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para as estagiárias

Título da pesquisa:

As possíveis contribuições da Metodologia da Problematização para a formação do Assistente Social

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa “**As possíveis contribuições da Metodologia da Problematização para a formação do Assistente Social**”, realizada em programa de estágio da **Cáritas Arquidiocesana de Londrina**. O objetivo da pesquisa é “**Analisar as possíveis contribuições da Metodologia da Problematização como facilitadora no processo de formação do Assistente Social numa perspectiva problematizadora**”. A sua participação é muito importante e ela se daria realizando seu programa de estágio na **Cáritas Arquidiocesana de Londrina** por meio da Metodologia da Problematização e atividades a ela inerentes, sob minha supervisão. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Os benefícios esperados são contribuições para a formação do aluno de Serviço Social e sua prática de estágio.

Informamos que o senhor não pagará nem será remunerado por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação na pesquisa.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contatar, **Rodrigo Eduardo Zambon, Rua Dom Bosco n. 145, Jardim Dom Bosco, Londrina/PR, telefone 3338-7252 e 9933-0211.**

Pesquisador Responsável: **Rodrigo Eduardo Zambon / RG: 5.767.701.5/PR**

_____ tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

APÊNDICE E

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os sujeitos dos projetos envolvidos

Titulo da pesquisa:

As possíveis contribuições da Metodologia da Problematização para a formação do Assistente Social

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa “**As possíveis contribuições da Metodologia da Problematização para a formação do Assistente Social**”, realizada em programa de estágio da **Cáritas Arquidiocesana de Londrina**. O objetivo da pesquisa é “**Analisar as possíveis contribuições da Metodologia da Problematização como facilitadora no processo de formação do Assistente Social numa perspectiva problematizadora**”. A sua participação é muito importante e ela se daria respondendo as perguntas feitas pelas estagiárias de Serviço Social da **Cáritas Arquidiocesana de Londrina**. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Os benefícios esperados são contribuições para a formação do aluno de Serviço Social e sua prática de estágio.

Informamos que o senhor não pagará nem será remunerado por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação na pesquisa.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contatar, **Rodrigo Eduardo Zambon, Rua Dom Bosco n. 145, Jardim Dom Bosco, Londrina/PR, telefone 3338-7252 e 9933-0211.**

Pesquisador Responsável: **Rodrigo Eduardo Zambon / RG: 5.767.701.5/PR**

_____ tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

APÊNDICE F

Questões para a entrevista com as estagiárias sobre a utilização da MP

1. Quais as características da M.P. que percebeu como mais marcantes durante o estágio? Por que?
2. Em que sentido você pensa que a MP colaborou em sua formação acadêmica? Pode justificar?
3. Quais as maiores dificuldades que encontrou ou utilizar a MP? Teria ainda outras dificuldades menores? A que atribui essas dificuldades?
4. Você recomendaria a utilização da MP na formação do assistente social? Por quê? Considera que é apropriada para o desenvolvimento dos estágios na área? Em que outro tipo de atividade pensa que poderia ser utilizada?
5. Você pensa em utilizar por iniciativa própria a MP em sua vida acadêmica e/ou profissional? Em caso positivo, em que situação? Por que?
6. Teria sugestão de aperfeiçoamento de alguma ação (ou mais) do supervisor de estágio (quem a orientou com a MP) para obter melhores resultados com essa metodologia? Poderia explicitar?

APÊNDICE G

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a Supervisora Acadêmica

Titulo da pesquisa:

Possíveis contribuições da Metodologia da Problematização para a formação do Assistente Social

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa “**Possíveis contribuições da Metodologia da Problematização para a formação do Assistente Social**”, realizada em programa de estágio da **Cáritas Arquidiocesana de Londrina**. O objetivo da pesquisa é “**Analisar possíveis contribuições da Metodologia da Problematização como facilitadora no processo de formação do Assistente Social numa perspectiva problematizadora**”. A sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma, **concedendo uma entrevista a este pesquisador**. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Os benefícios esperados são contribuições para a formação do aluno de Serviço Social e sua prática de estágio.

Informamos que o senhor não pagará nem será remunerado por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação na pesquisa.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contatar, **Rodrigo Eduardo Zambon, Rua Dom Bosco n. 145, Jardim Dom Bosco, Londrina/PR, telefone 3338-7252 e 9933-0211.**

Pesquisador Responsável: **Rodrigo Eduardo Zambon / RG: 5.767.701.5/PR**

_____ tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

APÊNDICE H

Questões para a entrevista com a Supervisora Acadêmica

1. Qual o seu olhar sobre o trabalho realizado com as estagiárias na Cáritas de Londrina no ano de 2010, com a utilização da Metodologia da Problematização?
2. Comparando o estágio na Cáritas com a utilização da Metodologia da Problematização e outros estágios conduzidos de outra maneira, que aspectos poderia ressaltar sobre o processo de ensino/aprendizagem, os resultados, entre outras observações que pode ter avaliado?
3. Pensando por essa questão da carga horária seria então um fato a mais a metodologia conseguir dar uma levantada no estágio de 8 horas só sendo que se ele tivesse a oportunidade de ficar 20h na instituição os resultados poderiam ser mais efetivos ainda?
4. Gostaria de fazer mais alguma outra observação?

ANEXOS

ANEXO A

Orientação para a 1ª etapa – Observação da realidade

UEL – Programa de Mestrado em Educação

Ensino e Pesquisa com a Metodologia da Problematização

Orientação para a 1ª Etapa – Observação da Realidade

Caros alunos:

Na primeira etapa da Metodologia da Problematização, a da Observação da Realidade, vamos olhar atentamente a parcela de realidade que você destacou ou a temática que elegeu para investigar. Os objetivos, neste momento, são:

- . Estabelecer contato com a realidade
- . Observar e registrar o máximo de informações sobre o objeto de estudo
- . Extrair da realidade observada algo para estudo e intervenção
- . Definir o problema orientador do processo, refletir e argumentar sobre sua relevância e registrar essa reflexão.

Por meio da observação poderemos identificar dificuldades, carências, contradições de várias ordens, que serão problematizadas. Poderemos também, nesse caminho, encontrar um objeto de investigação que atenda a uma necessidade de seu processo de formação profissional e desperte a sua necessidade de aprofundar estudos teórico-metodológicos.

Assim, tendo como foco o recorte de realidade referente ao seu tema ou inquietação, você deverá:

1. Perguntar-se: Há algo nesta parcela de realidade que me inquieta? Algum aspecto que, se eu estudasse ou investigasse, poderia vir a ser aperfeiçoado, corrigido ou transformado para melhor?
2. “Rodear” esse aspecto, foco da sua inquietação, sob vários ângulos, vários pontos de vista, procurando obter informações sobre ele, definir seus “contornos”. **Por exemplo**, se for algo relacionado ao ensino de..., você pode utilizar suas anotações de observação de aulas, de desempenho dos alunos, conversas com os professores da sala ou da escola, com a coordenação do curso, documentos do curso, algumas leituras, enfim, tudo o que possa lhe fornecer informações preliminares sobre o foco de suas inquietações. **Registrar tudo isso. É uma forma de observação da realidade!**
3. Explicitar seus questionamentos a respeito de cada fonte sobre o foco, baseado nas informações colhidas, e verificar o que é mais inquietante.
4. Terminar essa etapa elaborando com clareza o problema que acredita ser essencial, relevante, e gostaria de estudar/investigar.

Para o próximo encontro, trazer os seus registros, por escrito. Juntos, analisaremos a pertinência dos problemas com as observações realizadas e a clareza de sua redação. Para a redação da etapa como um todo, cuidar para que tenha Introdução, Desenvolvimento e Conclusão. Bom Trabalho !!!!!!! **Neusi.**

ANEXO B

Orientação para a 2ª etapa – Pontos-chave

UEL – Departamento de Educação

TCC, I.C. e Dissertação por meio da Metodologia da Problematização

Profª Neusi Aparecida Navas Berbel

Orientação para a 2ª ETAPA – PONTOS-CHAVE

Prezadas(os) Alunas(os):

A segunda etapa do trabalho **com a Metodologia da Problematização**, é a da definição dos Pontos-Chave. É importante destacar que os Pontos-Chave constituem um conjunto de aspectos relacionados ao problema identificado, que precisam ser investigados em busca de solução para o problema. Passamos pelos passos de:

- Identificar os possíveis fatores associados ao problema observado na realidade.
- Reconhecer as condicionantes maiores da existência do problema em questão.
- Definir os pontos mais relevantes a estudar, ou seja, os Pontos-chave.

Para isso, o exercício é de reflexão constante. Partindo dos dados e informações de que dispõem até o momento, procurem dar respostas a estas questões:

a) “Por que existe esse problema que foi identificado na realidade ou elaborado sobre a realidade? “O que será que o gerou?” Ou ainda, “Que **fatores** podem estar relacionados com ele?” Nesse momento, vocês podem encontrar possíveis explicações de diversas ordens, refletindo sobre o que está **mais próximo**, observável ou retido na memória. Registrem todas as explicações que julgarem pertinentes.

b) Na sequência, continuem refletindo: “Quais os **determinantes contextuais** que podem estar influenciando para a existência do problema e dos próprios fatores a ele relacionados?” Sua reflexão agora é sobre o mais amplo, que está **mais distante**, não tão diretamente observável, mas que pode ter relação com o problema.

c) Por último, após a sua compreensão sobre a complexidade do problema, procure eleger: que aspectos a estudar podem contribuir para a explicação e solução do problema? Expressem-nos com clareza, através de questões, suposições **ou** tópicos a serem estudados. Dessa lista obtida, selecionem os aspectos mais relevantes/ importantes/ prioritários e possíveis de serem investigados dentro das condições que temos de tempo.

Em síntese, as ações da 2ª etapa são:

- * Refletir a respeito do problema
- * Identificar possíveis fatores associados ao problema

- * Identificar possíveis determinantes maiores do problema
- * Redigir toda essa reflexão, extraindo o seu sentido para o estudo, pelas possíveis explicações da existência do problema.
- * Analisar a reflexão, captando os vários aspectos envolvidos no problema
- * Eleger, com critérios, aqueles aspectos que serão estudados na etapa seguinte
- * Redigir os pontos-chave do estudo

Todas as respostas obtidas em (a) e (b), assim como a definição dos pontos a serem estudados (c), devem ser redigidas com clareza e registradas como texto, em parágrafos bem explicados. Evitar apresentar em listas de tópicos resumidos.

Para melhor compreensão desta etapa, retornem aos textos disponíveis e leiam as explicações sobre a definição dos Pontos-Chave. Procurem ler também alguns exemplos de trabalhos já realizados, nas Revistas Semina 1995, 1996, 2006, 2007, em livros sobre a Metodologia da Problematização ou trabalhos publicados na página da Internet sobre a M.P., focalizando, neste momento, a segunda etapa.

Bom Trabalho, **Profª**

Neusi.

ANEXO C

Orientação para a 3ª Etapa da Metodologia da Problematização - Teorização

Universidade Estadual de Londrina
Programa de Mestrado em Educação
Ensino e Pesquisa com a Metodologia da Problematização
Orientação para a 3ª Etapa da Metodologia da Problematização – **Teorização**

Prezados Alunos:

A 1ª etapa do trabalho se completou com o problema bem formulado, após a descrição da Observação da Realidade, do recorte da realidade selecionado para o estudo. A 2ª etapa, dos Pontos-chave, passou pela reflexão do problema, buscando identificar os possíveis fatores a ele associados e seus possíveis determinantes maiores, completando-se com a definição dos pontos a estudar a respeito do problema.

A etapa da Teorização é o momento em que vocês passarão a buscar, de forma sistematizada, as informações técnicas, e/ou científicas, e/ou empíricas, e/ou oficiais etc., com o auxílio de procedimentos e instrumentos utilizáveis em investigações científicas. Os instrumentos para colher informações deverão ser testados antes de ser utilizados, seja um questionário, um roteiro de observação, um roteiro de entrevista ou outra forma eleita. Lembrem-se de utilizar o termo de consentimento livre e esclarecido para obter informações junto às pessoas.

As informações serão colhidas, tratadas, analisadas / discutidas e serão elaboradas as conclusões, sempre tendo como referência o problema de estudo.

Isso significa que diferentes ângulos do *problema* são analisados a partir de informações colhidas em diferentes fontes, compondo assim a melhor forma possível de explicá-lo e, ao mesmo tempo, justificar as hipóteses de solução para o problema (4ª etapa).

Na fase da Teorização ainda, ao final, ao realizar uma discussão final de todo o conteúdo do estudo, vocês/os participantes terão a oportunidade de comparar suas crenças iniciais, suas representações primeiras e seus conhecimentos anteriores, quando discutiram a respeito dos possíveis fatores e determinantes do problema, com as informações atuais obtidas em relação aos diversos ângulos investigados do problema.

Nessa comparação ocorrem possibilidades como as de reforçar posições existentes anteriormente (convicções, conhecimentos etc.), na maioria das vezes aprofundando o entendimento do objeto do estudo, ou de reformular as posições iniciais, a partir de diversos dados que provocam ou mesmo exigem uma nova compreensão do problema.

Em síntese, trata-se de uma oportunidade de aprendizagem efetiva, no contato e no confronto o mais direto possível com a realidade, onde a ação humana ocorre concretamente, e com os dados das fontes consultadas e a literatura disponível.

Bom trabalho a todos. Para o processo, contem com a minha supervisão.
Profª Neusi.

ANEXO D

Orientação para a 4ª etapa da Metodologia da Problematização: Hipóteses de Solução

Universidade Estadual de Londrina
Programa de Mestrado em Educação
Ensino e Pesquisa com a Metodologia da Problematização
Orientação para a 4ª etapa da Metodologia da Problematização: Hipóteses de Solução.

Prezados Alunos:

A partir do estudo, com a análise e a discussão das informações colhidas e as conclusões a que se pôde chegar, na etapa da Teorização, caminhamos agora para a etapa seguinte, que é o momento de elaborar as Hipóteses de solução.

Esta etapa deve ser bastante criativa. Por quê criativa? Porque, se aquilo que se conhecia, que se tinha e o como se agia (ou como já se trabalhava), permitiu a existência do problema estudado, as novas ações devem ser criativas, pois devem servir para alterar e superar os conhecimentos, as ações e as posturas anteriores, para se poder realizar alguma transformação naquela parcela da realidade e, de preferência, resolver o problema.

Isto significa que é preciso ter ações novas, ações diferentes, elaboradas a partir do novo entendimento, para se poder exercer uma diferença na realidade de onde se extraiu o problema. Todas as possibilidades pensadas e elaboradas devem ser registradas. Podem pensar em hipóteses para diferentes esferas de atuação.

Essa etapa é riquíssima, pois encontrar alternativas mobiliza mais uma vez o nosso potencial reflexivo e criativo, incluindo um grande número de operações mentais de alto nível (que ultrapassam a simples retenção de informações na memória). Vamos considerar o problema, as informações do contexto de onde ele foi identificado, os possíveis fatores e os determinantes contextuais a ele associados inicialmente e todo o corpo de informações teóricas, empíricas, legais etc., obtidas durante a teorização para, a partir daí, elaborar as propostas de superação do problema central em estudo ou o desencadeamento de ações para a sua solução.

Todas as possibilidades devem ser registradas e após isso analisadas, com os critérios de adequação, logicidade, clareza e principalmente coerência em relação ao problema, para se finalizar com aquelas consideradas válidas, adequadas, claras.

Estamos caminhando para o final do trabalho. Procurem realizar estas últimas etapas com a satisfação de quem está desenvolvendo habilidades de pensamento e construindo conhecimento sobre uma parcela da educação.

ANEXO E

Orientação para a 5ª etapa da Metodologia da Problematização: Hipóteses de Solução

Universidade Estadual de Londrina
Programa de Mestrado em Educação
Ensino e Pesquisa com a Metodologia da Problematização
Orientação para a 5ª etapa da Metodologia da Problematização: Hipóteses de Solução.

Prezados Alunos:

De posse das Hipóteses de solução, a próxima etapa é a da Aplicação à realidade. É uma etapa de prática, de ação concreta na mesma realidade de onde foi extraído o problema. Então vejam: da realidade extraiu-se o problema, sobre o problema foi realizado o estudo, a investigação, e toda uma discussão sobre as informações obtidas. Por fim, volta-se para essa mesma realidade, com ações que possam transformá-la em algum grau. A finalidade maior é que o estudo permita promover uma transformação, mesmo que pequena, naquela parcela da realidade.

Portanto, essa etapa da Metodologia da Problematização não é um mero exercício intelectual, pois as decisões tomadas deverão ser executadas ou encaminhadas. Nesse momento, o componente social e político é mais uma vez acionado e está mais presente. A prática que corresponde a essa etapa implica, repetindo, num compromisso dos participantes do estudo com o seu meio, para transformá-lo em algum grau.

Para realizar qualquer aplicação, é preciso planejar a ação, respondendo algumas perguntas: - o que fazer? - como fazer, em que condições? - com que estratégias? - com que recursos? - para obter que efeitos ou que consequências? e, principalmente: - com que finalidade e para beneficiar a quem? É importante registrar que a orientação de todo o trabalho se dá pensando-se sempre na construção de uma sociedade cada vez mais justa e com condições de vida cada vez mais dignas para a maioria da população, no nosso caso, pela via da educação.

Esse exercício final da Metodologia da Problematização antecede uma ação concreta de alunos e professor(a), que são também cidadãos que se preparam para uma atuação social (profissional, política, familiar etc.) cada vez mais informada e mais consciente.

São muitas as possibilidades de atuação que poderão ser efetivadas pelos alunos e professor(a), mas sempre estarão condicionadas por um conjunto de fatores, como nível de conhecimento dos próprios alunos, tempo, disponibilidade das pessoas envolvidas, autoridade e poder necessários para intervenção, uso de estratégias, momento oportuno, grau de comprometimento e consciência social desenvolvida etc.

Sempre lembramos aos nossos alunos que, **no mínimo**, as pessoas que participaram com informações para o estudo deverão receber o retorno de toda a elaboração feita por eles, como uma singela mas possível contribuição para ampliar seus conhecimentos e/ou reflexões sobre o problema.

Encerramos assim o trabalho, que será redigido com as normas da ABNT, descrevendo todo o processo e todos os resultados, o que comporá uma espécie de artigo. Parabéns, pois, e muito sucesso na aplicação à realidade, completando mais esta experiência acadêmica.

Sua Professora, Neusi.