

## O (DES)PRAZER DE ENSINAR: INQUIETAÇÕES DE UM ASSISTENTE SOCIAL-PROFESSOR

Denise Chrysóstomo de Moura Juncá<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente artigo discute o cotidiano de um assistente social-professor. Seu objetivo é construir algumas reflexões sobre o papel dos alunos e professores, no âmbito da graduação e pós-graduação em Serviço Social, considerando os desafios que se apresentam quando, o que está em jogo é a superação da reprodução e das respostas prontas e o ingresso dos sujeitos docentes e discentes no mundo das perguntas, das construções por fazer, das descobertas a perseguir. Tal análise aborda o papel da universidade, alguns sentidos da formação e qualificação profissional, bem como o ritual pedagógico predominante e algumas alternativas, tendo como foco a construção de um processo onde a lógica que deve vigorar é a de aprender a aprender.

**Palavras-chave:** docência. formação profissional. pós-graduação

Ser professor de um Curso de Graduação em Serviço Social: o que isto significa? Que implicações traz? Basta ser um assistente social, para ingressar na docência e conseguir implementar um trabalho competente? Estas são algumas perguntas que pretendo trabalhar neste artigo, problematizando desafios que enfrentamos ao assumirmos a função de professor em um Curso de Graduação em Serviço Social, e, portanto, ao nos tornarmos profissionais que compartilham o compromisso de informar, formar, produzir conhecimento, mantendo sempre estreitos os laços universidade-comunidade.

Trata-se de um tema que considero complexo, remetendo, sobretudo, ao imbricamento de pressupostos teóricos, filosóficos, políticos e éticos do campo da educação, com o projeto ético-político do Serviço Social. Admitindo tal complexidade, minha intenção é, tão somente, dividir preocupações e entrar em um debate que acredito ter relevância no meio acadêmico. Para tanto, tomo por referência uma revisão em meu próprio cotidiano profissional – uma espécie de auto-

---

<sup>1</sup> Assistente Social, Mestre em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica - PUC/RJ, Doutora em Saúde Pública pela Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca – ENSP, Professora Associada do Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional, da Universidade Federal Fluminense – Campos dos Goytacazes – Rio de Janeiro – E-mail: denisejunca@gmail.com

crítica, com base no percurso trilhado em mais de 20 anos na graduação em Serviço Social e em alguns momentos na Pós-graduação, com erros e acertos, desafios e conquistas.

Não pretendo, desta forma, falar sobre o exercício do magistério, em um sentido amplo e genérico. Minha proposta é compartilhar questionamentos gerados em uma trajetória em curso, sinalizando alguns pontos para refletirmos. São eles:

- 1- A relação universidade-formação profissional-mercado de trabalho;
- 2- O ritual pedagógico e suas implicações;
- 3- A relação professor-aluno;
- 4- A construção de um processo de saber, de saber-fazer e de re-fazer.

## **1- A RELAÇÃO UNIVERSIDADE-FORMAÇÃO PROFISSIONAL-MERCADO DE TRABALHO**

Acredito que uma questão bastante presente em nosso cotidiano é: que profissional estamos formando? Ao seu lado logo surge uma outra: como anda a relação universidade-mercado de trabalho?

Neste sentido considero pertinente pensarmos que:

adotar, na educação superior, a perspectiva única de 'preparação para o mercado', é colocar em risco a própria sobrevivência da universidade como espaço livre e privilegiado para a construção do conhecimento e para a reflexão sobre melhores formas de existência humana.

Esta é uma afirmação da professora Vilma Lúcia Mendonza, em reportagem realizada pela Revista do Provão (1999, p.15), onde se problematiza se é este mercado globalizado, competitivo e criador de novas demandas quem deve ditar os parâmetros de formação universitária.

“A resposta não precisa ser nem sim, nem não”, é o que sinaliza a referida reportagem, enfatizando que não existe, obrigatoriamente, uma dicotomia entre os dois, apesar de admitir que sua relação pode ser conflituosa e com “contornos

cada vez mais tênues.”

Entretanto, mesmo se rejeitarmos um suposto “comando” do mercado, não podemos fechar os olhos para uma requisição claramente colocada por ele nos dias atuais, como destaca José Pastore (Revista do Provão, 1999, p.13), onde novas demandas não substituem as antigas, ao contrário, somam-se a elas: “o mercado não quer só formação, mas uma conduta traduzida na capacidade de aprender continuamente.” Neste contexto poderíamos também questionar: que leitura fazemos desta realidade? E a nossa postura, como tem se encaminhado? Simplesmente temos acatado ou estamos também nos movimentando para pormos em movimento novas demandas no mercado?

Tais interrogações me fazem retomar o sentido que temos atribuído à formação profissional e mais que isto, com que concepção de universidade estamos trabalhando. Segundo Saviani (1991, p.65), uma universidade é uma instituição educativa, um órgão de ensino e pesquisa, tendo funções específicas de conservar, criar, transformar e transmitir cultura. Entretanto, ela só estará em condições de desempenhar suas funções se for capaz de formar profissionais:

- a. *com uma aguda consciência da realidade em que vão atuar;*
- b. *com uma adequada fundamentação teórica que lhes permita uma ação coerente;*
- c. *com uma satisfatória instrumentalização técnica que lhes possibilite uma ação eficaz.*

Desta forma o que se coloca é uma compreensão da aprendizagem como processo que envolve não só uma assimilação de informações ou uma aquisição de habilidades, mas a busca e construção de uma maneira de responder aos desafios com os quais nos deparamos em nossas vidas. Trata-se aqui de se enfatizar tanto a dimensão da constituição e socialização de um saber, quanto do saber buscar um conhecimento, o que implica na criação de renovadas indagações e na capacidade de encontrar respostas para as mesmas, deixando sempre em espaço aberto para novas perguntas.

Com tal perspectiva destaco que um padrão de qualidade na universidade passa obrigatoriamente pelo desafio da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão. Sabemos que este é um discurso fácil. Difícil é exercitá-lo em nosso dia a dia, até porque esta indissociabilidade não pode ser confundida com um simples trânsito do professor por tais campos, a partir da distribuição de sua carga horária no ensino e em projetos de pesquisa e extensão.

Desde que ingressei na unidade onde atuo estou envolvida diretamente com o ensino, já tendo ministrado diferentes disciplinas. Logo me senti motivada a elaborar um projeto de extensão. Confesso que, no início, não sabia bem o que era, nem para que servia. A informação que tinha é que poderia compor minha carga horária e através dele haveria a possibilidade de estar analisando algumas questões do estágio curricular, já que era uma das supervisoras da chamada prática profissional.

O primeiro projeto foi gerando outros e diversas inquietações começaram a surgir e a se intensificar. Extensão não podia ser somente a execução de algumas atividades fora da sala de aula, constituindo-se em um recurso utilizado para podermos afirmar que a universidade não ficava fechada dentro de seus muros. Além disso, se era tão importante, se havia uma cobrança (direta ou indiretamente) para que os professores se envolvessem com a extensão, porque não se dispunha de maiores orientações e recursos para desenvolvê-la? Política de Extensão, o que era isso?

Muitas perguntas, poucas respostas. Talvez as lacunas pudessem ser preenchidas através de outros projetos. A escolha agora recaía na pesquisa. Foi bom? Sem dúvida que sim. Foi e continua sendo. De alguma forma as aulas ganham nova vida, quando lanço mão dos problemas, indagações, incertezas, e desafios vividos no espaço da extensão e da pesquisa. Em contrapartida a extensão e a pesquisa têm a possibilidade de serem enriquecidas quando a crítica se amplia e se aprofunda, quando existe a oportunidade do exercício de um pensar coletivo.

Pude compartilhar ricas discussões em diversos momentos da sala de aula, ao mesmo tempo em que me realizava profissionalmente, ao observar o interesse e o envolvimento dos alunos, que entravam em contato e

analisavam experiências que aconteciam logo ali, a seu lado e, de certa forma, eram também instigados em sua curiosidade e em sua busca de conhecimento.

Acredito, porém, que o famoso tripé ensino, pesquisa e extensão deve ser mais que isto e não pode se limitar a experiências isoladas e talvez, até mesmo, eventuais. Neste sentido nos cabe um alerta: não tenho dúvidas de que precisamos avaliar continuamente nossa prática pedagógica, procurando desvendar o real sentido da chamada indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, para podermos investir de forma mais clara e criativa nesta direção. Digo isto porque concordo com Maria Isabel da Cunha (1996, p. 32), quando ela afirma que, em nossos cursos de graduação ainda está muito presente “a concepção positivista de ciência, marcada pela prescrição e certezas tais como:

- a. *o conhecimento é tido como acabado e sem 'raízes', isto é, descontextualizado historicamente;*
- b. *a disciplina intelectual é tomada como reprodução das palavras, textos e experiências do professor;*
- c. *há um privilégio da memória, valorizando a precisão e a 'segurança';*
- d. *dá-se destaque ao pensamento convergente, à resposta única e verdadeira;*
- e. *no currículo, cada disciplina é concebida como um espaço próprio de domínio do conhecimento que luta por quantidade de aulas para poder ter toda a matéria dada;*
- f. *o professor é a principal fonte de informação e se sente desconfortável quando não tem todas as respostas;*
- g. *a pesquisa é vista como atividade para iniciados, fora do alcance de alunos de graduação, em que o aparato metodológico e os instrumentos de certezas se sobrepõem à capacidade intelectual de trabalhar com a dúvida.*

Estes pontos me fazem pensar na necessidade de adoção real de um outro paradigma para o processo de ensino-aprendizagem. Um paradigma que, como ainda ressalta Maria Isabel da Cunha, tenha a dúvida como “referência pedagógica”,

construindo-se um ensino baseado em procedimentos que enfoquem o conhecimento como algo relativo e provisório; que estimulem a análise, a argumentação, a curiosidade, o questionamento exigente; que valorizem a interdisciplinaridade e ainda, que entendam “a pesquisa como um instrumento do ensino e a extensão como ponto de partida e de chegada da apreensão da realidade.” (id.)

Tais reflexões conduzem à outras perguntas: podemos falar em exercício do magistério sem melhor precisarmos o nosso projeto político-pedagógico? Quando falamos em um projeto político-pedagógico da unidade onde atuamos, a que nos referimos? Que desdobramentos tal concepção acarreta? Sei que está não é uma questão nova, mas acredito que até o momento ela não foi ainda suficientemente resolvida.

## **2- O RITUAL PEDAGÓGICO E SUAS IMPLICAÇÕES**

Ementas, programas, planos de curso, seminários, estudos dirigidos, técnicas de motivação, provas... Estas e outras tantas palavras se misturam em nossa prática, palavras que vêm acompanhadas de muitas preocupações.

Como já ressaltai inicialmente, somos, em grande maioria, assistentes sociais exercendo uma função docente, o que significa dizer: não temos formação pedagógica específica. Com que segurança podemos, então, nos movimentar no cenário acadêmico? Este é, realmente, um ponto importante? Aqui encontra-se uma outra questão que acredito que precisamos aprofundar.

Entretanto, é preciso um certo cuidado: ao trazer a tona tal questão não estaríamos, talvez até mesmo sem perceber, admitindo uma supremacia das técnicas e estratégias pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem? Este seria o caminho mais acertado? O que significa realmente o exercício da função docente?

Devo admitir que a minha passagem pela antiga Escola Normal, a disciplina Didática do Ensino Superior, que cursei durante o Mestrado, bem como alguns textos que tenho lido, me tem sido de grande valia. Em outras palavras, reconheço a importância da didática, do planejamento das atividades de

ensino, dos recursos pedagógicos ... Mas também quero ressaltar que, a meu ver eles só têm sentido se ancorados em pressupostos mais amplos e complexos. São eles que me orientarão na obtenção de respostas para as seguintes perguntas: Para onde vou? Que alvos quero alcançar? Como posso chegar lá? Que caminhos devo trilhar? Como poderei saber se cheguei? Em que condições cheguei?

Com isso o que quero salientar é, por exemplo, que não acredito na técnica pela técnica. Ela não é o ator principal em nosso roteiro. Acredito sim, é no “como” e principalmente no “por que” e “para que” recorremos a alguma técnica ou estratégia de aprendizagem. Acredito é na “atitude científica”, atitude que deve impulsionar cada passo que damos. Acredito é nos princípios que orientam nosso exercício do magistério.

Estou insistindo, assim, na importância de trabalharmos com atenção e cuidado a questão do projeto político-pedagógico de nossos cursos e na assessoria que, talvez, precisemos buscar, para que consigamos lhes dar maior consistência. Enquanto este momento não chega, a discussão de alguns pontos poderá, quem sabe, trazer contribuições para uma futura sistematização deste projeto. São eles:

- a. *Como professores de um Curso de Graduação em Serviço Social, quais são as nossas preocupações centrais? Quem alunos temos? Que profissionais queremos formar?*
- b. *Que significado atribuímos ao processo de ensino aprendizagem? O que valorizamos? Que prioridades elegemos em nosso currículo? Como lidamos com a tensão quantidade-qualidade, em termos dos conteúdos a serem ministrados?*
- c. *Que sentido tem para nós a sala de aula? Como estamos nos movimentando neste espaço? Que relação mantemos com nossos alunos?*
- d. *A que recursos pedagógicos temos recorrido? Sabemos realmente utilizar tais recursos? Que resultados temos alcançado?*
- e. *Que concepção temos a respeito da avaliação da aprendizagem?*
- f. *Como temos exercitado a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão?*
- g. *Quais são os nossos prazeres e desprazeres no exercício do magistério?*

Poderia enumerar muitas outras questões. São questões que me preocupam e que procuro ter sempre presente em meu cotidiano profissional, construindo uma busca de respostas. Sei que esta é uma preocupação de muitos colegas. O que talvez esteja faltando e nos mobilizarmos para promovermos momentos de discussão, momentos de botar as cartas na mesa, falar, ouvir, pensar. Mas não podemos esquecer que só isso não adianta. Precisamos também sistematizar decisões e ações, lembrando que, como afirma Paul Ricoer (1977) “ao conferir um nome a nosso descontentamento, atribuímos também uma tarefa ao nosso desejo.”

### **3- A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO**

Que imagem formamos quando pensamos nos professores e alunos de nossas Universidades? De um lado estamos nós, professores, nos desdobrando em atividades de ensino, pesquisa, extensão, participando de coordenações, comissões e representações, intra ou extra-muros, cursando mestrados e doutorados, muitas vezes até mesmo sem conseguir usufruir do direito do afastamento para qualificação. Face a este quadro, uma queixa é constante: a sobrecarga de atividades, sobrecarga esta que pode acabar nos transformando em “cumpridores de tarefas”, realidade já tão conhecida por nossos colegas que atuam fora da docência.

Mas não é só isso. Para complicar ainda mais nosso cotidiano, com que alunos temos que lidar? Uma versão, por vezes, predominante é a de que são alunos sem interesse pelo curso e pelo processo de ensino-aprendizagem. Alunos trabalhadores que não dispõem do tempo necessário para se envolverem de forma dinâmica e criativa com seu curso. Este seria um retrato fiel da realidade? Nosso problema maior encontra-se no fato de termos entre nossos alunos, uma maioria de trabalhadores? Ou esta seria apenas uma manifestação de uma realidade muito mais complexa e com a qual temos tido dificuldade em lidar?

Uma pesquisa sobre o perfil dos alunos de nossa unidade de ensino (2000) aponta, realmente, para uma predominância de alunos trabalhadores - 90,7% é o índice referente aos que trabalham ou estão procurando emprego, sendo que 38%

trabalham em horário integral. A este dado acrescentamos, alguns outros: apenas 20,1% escolheram o curso por “vocação” e 54,8% não dispunham de qualquer informação sobre a profissão ao realizarem sua opção no momento do vestibular, enquanto que 45,2% apontaram para o fato de disporem de algumas noções sobre o Serviço Social, noções estas, em geral associadas a uma prática assistencialista.

Entretanto, 52% mudaram sua opinião sobre a profissão após ingressarem na faculdade, 86,7% não desejam interromper o curso, 94,3% revelaram sua satisfação com o mesmo e 78,8% têm intenção de trabalhar como assistentes sociais. Apesar disso 89,9% concordam, integral ou parcialmente, que poucos são os que têm vocação e se envolvem como sujeitos no processo de ensino-aprendizagem, sendo que 81,7% esperam contar com a “compreensão” dos professores, face às dificuldades que enfrentam, quer seja em função do trabalho, quer seja pelo local de moradia e questões diversas de ordem pessoal e familiar.

Na pesquisa elaborada deixam claro o confronto que fazem entre o professor real e o ideal. Uma queixa predominante se refere à quantidade de conteúdos trabalhados e neste sentido o professor real é caracterizado como aquele que exige e não compreende os problemas pessoais dos alunos, apresentando as seguintes características (p.76):

- a. *joga matéria, preocupando-se em cumprir programas;*
- b. *preocupa-se com conteúdos teóricos, sem relaciona-los com a prática;*
- c. *exige muitas leituras e às vezes não retoma tal conteúdo em aula;*
- d. *não motiva os alunos;*
- e. *cobra muito conteúdo nas provas;*
- f. *utiliza indevidamente muitos seminários: ‘o alunos tem que explicar o que não entendeu’;*
- g. *pouco dialoga com os alunos;*
- h. *não entende que o aluno tem outros problemas e responsabilidades além do estudo.*

Em contrapartida, a mesma pesquisa identifica que o professor ideal é aquele que informa e forma, “o que domina e

transmite conhecimentos, utiliza recursos didáticos, motiva os alunos, associa teoria e prática, respeita o aluno, desperta seu senso crítico e investigativo." (p.76)

Acredito que estes dados ilustram, de certa forma, nosso cotidiano. Cotidiano onde os dois sujeitos enfrentam sérias dificuldades, não há como negar. Entretanto, o mais grave talvez esteja na forma como, cada um de nós, professores e alunos, temos lidado com este cotidiano.

Fico pensando, por exemplo, em quantas vezes nós, professores, recorremos ao discurso do "no meu tempo", e no quanto este discurso contribui para que tenhamos maior dificuldade para compreender as justificativas e problemas trazidos pelos alunos. Penso também no como estes alunos são ricos em problemas e justificativas, e se não estamos trabalhando tendo em mente um "tipo ideal" de docente e de discente. Penso em quantas "defesas" nós, provavelmente usamos (talvez até mesmo sem nos darmos conta), para atenuarmos objetivos não alcançados, conteúdos não concluídos, ou mesmo os insatisfatórios resultados das provas e trabalhos acadêmicos solicitados. Penso ainda se, às vezes, não elaboramos avaliações fechadas e nos julgamos capazes de fazer "profecias", determinando com um primeiro olhar quem vai ou não se transformar em um bom assistente social, investindo nestes e, de certa forma, deixando de lado os demais. Em contrapartida, será que o nosso aluno não estaria assumindo o cômodo papel de vítima?

A meu ver é fundamental avançarmos mais na análise desta realidade e construirmos saídas, investindo na recuperação do prazer de ensinar, propondo desafios a serem compartilhados com os alunos, afinal, não somos (ou deveríamos ser) parceiros no processo de ensino-aprendizagem?

Precisamos assumir o aprender entendido como "com-viver", acreditando inclusive em nossa criatividade. Neste sentido creio que Balina Bello Lima (1985, p. 85) traz uma contribuição significativa às nossas reflexões quando salienta que a questão não é o professor ser "um 'showman', uma 'vedette' a exhibir-se aos alunos em busca de platéia que passivamente o admire e o deixe ser grande". O importante é estabelecer rotinas, mas ousar também trilhar por caminhos desconhecidos; é ser sensível,

flexível, ousado, “um tanto mestre, um pouco poeta, e por vezes deliciosamente maluco.”

Além disso, se estamos diante de um curso noturno e de um aluno trabalhador, concordamos com Furlani (1998, p. 69) quando alerta:

*os cursos noturnos devem receber tratamento específico, não para simplificá-los, mas para garantir sua excelência. Se a educação está a serviço do homem e do trabalhador, deve incorporar os dados reais da existência de seus alunos, colocando, entre seus objetivos, a formação do homem trabalhador cidadão.*

Recorrendo a Cecília Meireles a autora ainda destaca:

*A noite não é simplesmente um negrume  
sem margens nem direções  
Ela tem sua claridade, seus caminhos, suas  
Escadas, seus andaimes.*

Se estamos, professores e alunos, divididos entre um cotidiano que temos e um cotidiano que queremos, acredito que as considerações contidas em um estudo realizado por Betânia Laterza (1994, p. 101), podem também trazer uma grande contribuição ao nosso debate. Diz a autora:

*Simbolicamente a escola pode ser associada à imagem da alegoria da caverna de Platão (...) Presos e imobilizados numa posição contra a luz, alunos e professores mostram conhecimento irreal projetado no fundo da caverna escola noturna, Ilusões, crenças, modismos, fazem parte dessas projeções. Mas, a análise do material de pesquisa de expressão e/ou pronunciamentos dos alunos e professores revelam anúncios de luz. Suas propostas são indícios de possíveis saídas ou alternativas para a escola noturna. Noutros termos, os alunos e professores deste estudo, em parte, já conhecem a saída da caverna, eles próprios vislumbram possibilidades. Isto pode ser indício ou sinal de transição ou ultrapassagem da penumbra em direção a um tempo histórico de plena luz.*

#### **4- A CONSTRUÇÃO DE UM PROCESSO DE SABER, DE SABER-FAZER E RE-FAZER**

Este ponto encontra-se intimamente relacionado com as questões tratadas anteriormente. Existe, contudo, um motivo para abordá-lo em separado. O que gostaria é de estar particularizando o processo de saber e de saber-fazer em sua relação direta com o Serviço Social

Não tenho dúvidas de que compartilhamos uma preocupação comum, ou seja, investir na qualidade do processo de formação profissional em nosso Departamento. Mas não tenho dúvidas também de que precisamos construir um olhar mais atento em torno do que estamos, efetivamente, conseguindo colocar em prática e do produto que vem resultando desta prática.

Já tive a oportunidade de dar aulas para alunos dos últimos períodos, para turmas que iniciavam o estágio e para os “quase calouros”, através da disciplina de Pesquisa, quando está se concentrava no terceiro período do curso. São momentos diferentes, preocupações diferentes, alunos diferentes. Uma ansiedade, contudo, os iguala: precisar o significado da profissão e suas reais possibilidades de intervenção. Dito em outras palavras: a chamada unidade teoria-prática, ou sendo mais fiel ao que observo e escuto em suas falas, as condições de “aplicação prática” dos conteúdos teóricos que aprendem.

No início do curso a ansiedade é, aparentemente, mais sutil e mais fácil de ser atendida. Afinal, estão apenas nos primeiros semestres e muito têm ainda a percorrer. Não raras vezes observo que o exercício de pesquisa que realizam, atualmente, no quinto período, atenua um pouco tal ansiedade, já que sinaliza preliminarmente para esta “relação teoria-prática”, trazendo a reboque uma espécie de alívio. Alívio no sentido de que conseguiram percorrer as etapas da disciplina, elaborando, executando e analisando os resultados de um primeiro “exercício de pesquisa”. Além disso, esta conquista parece anunciar a possibilidade de outras tantas, desmistificando um pouco o receio que verbalizam de terem a teoria de um lado e a prática de outro.

Entretanto, no decorrer do curso, ao se inscreverem no

conjunto de disciplinas que ultrapassam o ensino considerado “básico” e ingressarem, naquelas que estão, mais diretamente, relacionadas com o exercício profissional, as cobranças se ampliam. Surgem os estágios, o Trabalho Final de Curso - TFC - se aproxima e o resultado não poderia ser outro: a ansiedade aumenta e as expectativas e sonhos iniciais vão dando lugar a decepções.

Este é o último ponto que gostaria de abordar e que talvez constitua uma síntese dos demais. Como trabalhar esta questão do saber, do saber-fazer e do re-fazer, tendo como pano de fundo o Serviço Social?

Nesta direção não podemos esquecer a realidade que nos cerca e os embates que a profissão vem travando. A sociedade brasileira tem vivenciado, de forma acentuada, múltiplos dilemas relacionados ao campo da democracia, da justiça social, dos direitos de cidadania, e as respostas que formula, por vezes, continuam a ser residuais, simbólicas, padronizadas, burocráticas, e ainda de cunho essencialmente assistencialistas. São dilemas que nos fazem repensar a compreensão da famosa “questão social” posta em destaque na história do Serviço Social. Hoje, estamos diante de diversificadas e crescentes “questões sociais”, questões estas retratadas pela pobreza ampliada, pelas transformações em curso no mundo do trabalho, pelo desencanto da população com as promessas desenvolvimentistas em torno de um “vir-a-ser” e, por que não dizer, pelo processo de apartação social que se instala e se naturaliza no país. Diante disso, como fica o Serviço Social? Que repercussões esta realidade aponta para seu exercício profissional? O que priorizar? Que objetivos traçar? Como lidar com tantas demandas e com a falta de recursos institucionais? Que propostas seriam significativas para situações que encontram sua origem, essencialmente, na estrutura social, econômica e política do país? Como lidar com a invasão político-partidária no campo da assistência? Como agir com a tão falada competência teórica, técnica e política? O que fazer? E mais: Que caminhos este “fazer” tem percorrido? Em que ele se sustenta? Por onde anda o exercício da crítica? Com tantos “fazeres”, sobra espaço para a construção de um “pensar” em torno desta prática?

Se indagações não nos faltam, não podemos ampliar nossas possibilidades no campo do fazer, através de uma reconstrução de nossa relação com este real? Se temos que “dar conta” de uma série de questões no cotidiano profissional, não teríamos que estar também dando conta de forma mais construtiva da decodificação destas questões, construindo novas caras e novas estratégias em torno deste “fazer”? Estas questões já estão presentes nos debates que vêm sendo travados no interior da categoria ao longo de sua história, e principalmente nas últimas décadas. Mas precisamos avançar mais. Precisamos investir em um fazer que assuma radicalmente a unidade com o saber.

Neste sentido a questão tanto é analisar o que e o como se sabe, quanto o que se faz com este saber, como se concebe a relação saber-fazer. Se o meu saber é superficial, generalista e rotulador, e ainda, se não consegue ser “diferente” do apresentado pelos usuários, o meu fazer ganha cara de ação frágil, fragmentada, inconsistente. Ao contrário se construirmos caminhos para a apropriação intelectual da realidade que nos cerca, se procuramos pensar o real ultrapassando o empiricismo, poderemos também estar criando análises em sintonia com as demandas que se apresentam, articulando os enfrentamentos necessários. Neste sentido estaremos caminhando para a chamada competência, traduzida por Silva (1993, p.51) como “traquejo para saber fazer as coisas”, compatibilizando-se “o pensamento ético, o pensamento crítico, com o pensamento estratégico.” Isto porque, a questão não é só avançar no saber, na construção de fabulosas leituras de realidade, aperfeiçoando-se a elaboração de análises. Cabe também desenvolver propostas de intervenção que dialoguem permanentemente com este saber, buscando-se interferir na rota das questões que nos são colocadas, e que agora já poderão admitir novas configurações.

A meu ver, só ultrapassando a aparência, só transitando de forma mais profunda naquilo que a princípio pensamos até já saber, só nos libertando de valores ilusórios, poderemos superar a tensa ambigüidade identificada entre o saber e o fazer.

Como o saber, a prática não é algo acabado e não obedece a receitas pré-estabelecidas. Muitos ingredientes nela

se misturam em diferentes contextos, mas, sem dúvida a teoria é um deles. E um que não pode ser dispensado. Transitar pela prática envolve um percurso no mundo do conhecido-desconhecido, do dito e não dito, do feito e não feito, buscando-se inter-relações, sinalizando-se contradições, construindo-se os passos possíveis. As respostas não estão prontas, se constroem, processando-se informações, análises e sínteses, sempre de forma renovadas. Teoria e prática devem constituir uma unidade, também no campo da formação profissional. Neste sentido gostaria também de recorrer a um alerta de Pedro Demo (1998, p, 71 e 75): “não se pode gestar o profissional competente pela via do ‘treinamento’, em particular escutando aula e fazendo prova”, e ainda que “o canudo não garante competência”. Ele defende a idéia que o profissional “não é aquele que apenas executa sua profissão mas, sobretudo, quem sabe pensar e refazer sua profissão”. (p.68)

Com tais considerações volto a pensar em nós, assistentes sociais-professores, em nossa responsabilidade no processo de formação profissional. Novamente recorro a Pedro Demo, que afirma: “a concepção moderna de professor o define essencialmente como orientador do processo de questionamento reconstrutivo no aluno”, o que significa dizer que “sem pesquisa não há vida acadêmica” e que, só assim poderá se desfazer a expectativa do aluno “de comparecer para escutar aula, colocando em seu lugar o compromisso do questionamento reconstrutivo, trabalhando junto com o professor.” (p.78 , 79)

Ampliando estas reflexões para o campo da pós-graduação, reafirmo as palavras de Demo: “A pós-graduação deve expurgar taxativamente toda forma de treinamento, cuja lógica é ‘repetir para decorar’ [...] os seres humanos são capazes de questionar de modo crítico e criativo, cabendo-lhes formação, não adestramento.” (1996, p.69)

O autor ainda acrescenta: “A maneira humana de internalizar conhecimento não é repetir para decorar, mas aprender a aprender, saber construir. Ou seja, a maneira humana de internalizar é construir.” (p.69)

Entretanto, nem sempre, se observa uma prática que caminhe considerando tais princípios, quer seja no âmbito docente, quer seja no contexto dos próprios pós-graduandos. É

lógico que não cabe generalizar, mas não se pode ignorar que, como Demo (Id.) assinala,:

A própria distinção entre pós-graduação lato sensu e stricto sensu induz a perpetuar na primeira o mesmo vezo de treinamento herdado da graduação. Invariavelmente, trata-se de seqüências, por vezes longas, de aulas repassadas sob o signo da cópia, às quais se dá o nome de curso. Em nenhum momento aparece elaboração própria, pesquisa, teorização das práticas, porquanto a ambiência é pervadida pela didática “ensino/aprendizagem”, quase xérox da xérox.

Para o autor, o problema capital está nos ministrantes, “nos professores que apenas ensinam, não têm habilidade para construir conhecimento e orientar os alunos a que também construam”. Uma das justificativas, talvez, seja a questão de se tentar suprir supostas lacunas anteriores, recuperando conteúdos não trabalhados, etapas não percorridas, memorizações não realizadas. Isto, contudo, pode configurar uma armadilha, tanto para alunos, quanto para os professores, uma vez que o que predomina é a lógica da reprodução, ocupando o espaço de aperfeiçoamento, do que Demo chama de “autonomia construtiva”.

Diz um ditado popular que roubar idéias de uma pessoa é plágio, enquanto que roubar de várias é fazer pesquisa, ou elaborar uma monografia (ou quem sabe, até mesmo, uma dissertação). Exagero? Talvez. Mas, isso nos levar a reforçar a idéia da responsabilidade real de cada sujeito envolvido no processo. Se cabe ao pós-graduando assumir, com seriedade e criatividade, o desafio que lhe apresentado ao ingressar em processos diferenciados da chamada qualificação profissional, cabe, também, ao professor, impregnar-se do papel de provocador e oportunizador, caminhando muito mais por uma trajetória de elaborar perguntas, do que fornecer respostas.

Se pensarmos em nosso cotidiano, tanto no nível da graduação, quanto da pós-graduação, nas inúmeras dificuldades que enfrentamos, esta talvez possa parecer uma realidade difícil de ser alcançada. Entretanto, se este cotidiano no qual vivemos não nos satisfaz, se queremos investir na qualidade de nossa

docência, se nosso desejo é formar profissionais competentes, se assumimos que “pesquisar e educar são processos coincidentes” (p.9), parece que não nos resta outra opção a não ser admitir: temos muito trabalho a nossa frente!

JUNCÁ, D., C., M. . The (dis) pleasure of teaching: concerns of a social worker-teacher. *Serviço Social & Realidade* (Franca), v. 19, n. 2, 2010.

**ABSTRACT:** This article discusses the daily life of a social worker-teacher. Your goal is to build some reflections on the role of teachers and students in the graduation of social work, considering the challenges that arise when what is at stake is the overcoming of breeding and ready answers and entering the teachers and students in the world of questions and the findings to pursue. This analysis focuses on the role of the university, some ways of training and qualifications, as well as pedagogical ritual prevalent and some alternatives, focusing on the construction of a process where the logic that should apply is to learn to learn.

**Keywords:** teaching, training, graduate

## REFERÊNCIAS

BORDENAVE, Juan Diaz; PEREIRA, Adair Martins. *Estratégias de ensino-aprendizagem*. Petrópolis, Vozes, 1978.

CUNHA, Maria Isabel da. Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.97, p. 31-46, maio 1996.

FURLANI, Lúcia Teixeira. *A claridade da noite: os alunos do ensino superior noturno*. São Paulo, Cortez, 1998.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. Campinas, autores Associados, 1998.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

JUNCÁ, Denise Chrysóstomo de Moura; PAIXÃO, Rita Márcia Monteiro. *Estudante que trabalha ou trabalhador que estuda? Perfil dos acadêmicos do Departamento de Serviço Social de Campos*. Campos dos Goytacazes, UFF, Departamento de Serviço Social de Campos, 2000, 77 p. mimeo.

LATERZA, Betânia. *Ensino noturno: a travessia para a esperança*. São Paulo, Global, 1995.

LIMA, Balina Bello. *Ampla didática: reflexão sobre o ensino brasileiro e resposta de reformulação baseada na criatividade*. Niterói, EDUFF, 1985.

MAGER, Robert. *Atitudes favoráveis ao ensino*. Porto Alegre. Globo, 1976.

O DESAFIO do futuro: aprender sempre. Revista do Provão, Brasília, n.4, p. 13-19, 1999.

RICOEUR, Paul. *Interpretação e ideologias*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1991.

SETUBAL, Aglair Alencar. *Pesquisa em Serviço Social: utopia e realidade*. São Paulo, Cortez, 1995.

SILVA, Ademir Alves da. Paradigma do conhecimento e seus rebatimentos no cotidiano do ensino, da pesquisa e do exercício profissional. *Cadernos ABESS*, São Paulo, n.6, 1993, p.45-60.

Artigo recebido em 09/2010. Aprovado em 10/2010.