



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A DIMENSÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL**

**TATIANA FERREIRA DOS SANTOS**

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)**

**2016**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A DIMENSÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL**

**TATIANA FERREIRA DOS SANTOS**

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, como parte integrante dos requisitos para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Inêz Oliveira Araújo.

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)**  
**2016**

Para Maria Vilma e Sergio Ferreira,  
meus pais, por todos os afetos,  
determinação, generosidade e carinho.

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Maria Vilma Ferreira da Silva e ao meu Pai, Sergio Ferreira dos Santos, pelos grandiosos corações, por acreditarem em mim e partilharem meus sonhos.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

À minha querida orientadora Maria Inêz, por me acolher de braços abertos e ter enxergado potencialidades quando nem eu mesma enxerguei. Meus agradecimentos serão incansáveis pela paciência e cuidado de sempre. Minha família e eu, seremos sempre gratos.

À Arthur, pela paciência de todos os dias. Senti seu amor, carinho e cuidado todos os dias em que estive distante me dedicando à pesquisa.

À Mônica Modesto, minha grande amiga e parceira do mestrado para a vida. Obrigada por me compreender mesmo quando estava incompreensível.

À minha amiga e professora Aline Nepomuceno, pelas palavras de incentivo e paciência, por plantar confiança sempre.

À Flavinha, Dani, Ivanilde, Suzana, Carlinhos e amigos da Semear, agradeço a amizade, parcerias, torcida, apoio e incentivos!

Aos amigos da Sala Verde/GEPEASE, pela força e amizade de sempre.

Ao prof. Marcos, pelas correções de português. Obrigada pela parceria.

Agradeço à prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Helena, prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Josiane Soares Santos, prof. Dr. Mauro Guimarães e prof.<sup>a</sup> M.Sc. Aline Lima de Oliveira Nepomuceno, pelas incríveis considerações feitas a este trabalho.

Ao centro acadêmico de Serviço Social da UFS pela enorme força e colaboração durante a pesquisa.

À secretaria do PPGED, pelo apoio, sensibilidade e compreensão durante o processo de construção da dissertação. Aos alunos e professores da UFS e UNIT, que colaboraram e participaram da pesquisa, vocês são essenciais e importantes para este trabalho.

Agradeço ao Departamento de Serviço Social da UFS e à Coordenação de Serviço Social da UNIT, pelo acolhimento e aceitação do projeto.

*“Confuso amanhecer, de alma ofertante e angústias sofredas, injustiças e fomes e contrastes e lutas e achados rutilantes de riquezas da mente e do trabalho, meu passo vai seguindo no ziguezague de equívocos, de esperanças que malogram mas renascem de sua cinza morna. Vai comigo meu projeto entre sombras, minha luz de bolso me orienta ou sou eu mesmo o caminho a procurar-se? ”*

(Carlos Drummond de Andrade)

## RESUMO

A presente pesquisa objetivou compreender como a questão ambiental está presente na formação inicial do assistente social. Nesse sentido, procurou-se identificar na estrutura curricular dos cursos de graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe - UFS e da Universidade Tiradentes - UNIT, disciplinas que apresentem indícios e abordagens sobre a questão ambiental; conhecer as concepções dos professores sobre as relações socioambientais e a questão ambiental; conhecer as concepções dos alunos sobre a função pedagógica do assistente social na perspectiva da educação ambiental; e identificar como a questão ambiental está inserida nas práticas pedagógicas dos docentes. A pesquisa tem caráter exploratório e abordagem qualitativa por meio do Estudo de Caso. Utilizou-se como procedimentos metodológicos a análise documental dos planos de disciplinas e estruturas curriculares, questionários abertos direcionados à 20 alunos concludentes e entrevistas semiestruturada com três professores que contemplam o debate sobre a questão ambiental nas disciplinas. Como resultado da pesquisa, foi identificado duas disciplinas em cada instituição, sendo que os docentes apresentam concepções sobre a questão ambiental que se fundamentam na totalidade social e na ecologia. As concepções dos docentes sobre as relações socioambientais versam sobre relações de produção e alienação do homem sobre a natureza. Os alunos apresentaram concepções críticas sobre a atuação pedagógica do assistente social na educação ambiental. Discute-se ainda as práticas pedagógicas desenvolvidas nas disciplinas que levam a reflexão de discussões sobre a questão ambiental na formação profissional. Nesse sentido, desvelou-se que a questão ambiental está presente na formação profissional do assistente social na UFS e na UNIT. No entanto, apesar de estar presente na formação profissional, a questão ambiental é discutida em apenas duas disciplinas de cada instituição, podendo ser ampliada para as demais disciplinas do currículo contemplando uma formação interdisciplinar.

**Palavras-Chave:** Formação profissional. Serviço Social. Questão Ambiental.

## ABSTRACT

This research aimed to understand how environmental issues are present in the initial formation of the social worker. In this sense, we tried to identify the curriculum of undergraduate courses in Social Work at the Federal University of Sergipe - UFS and the University Tiradentes - UNIT, subjects who show evidence and approaches to environmental issues; know the views of teachers on environmental relations and environmental issues; know the views of students on the educational role of the social worker from the perspective of environmental education; and identify how the environmental issue is included in pedagogical practices of teachers. The research is exploratory and qualitative approach through case study. It was used as methodological procedures document analysis of the plans of disciplines and curriculum frameworks, open questionnaires aimed at 20 students conclusive and semi-structured interviews with three teachers that include the debate on environmental issues in the disciplines. As a result of the research, it was identified two subjects in each institution, and the teachers have views on environmental issues that are based on the social totality and ecology. The views of teachers on environmental relations deal with relations of production and alienation of man over nature. The students presented critical views on the educational role of the social worker in environmental education. It is also discussed the pedagogical practices developed in the disciplines that lead to the inclusion of discussions on environmental issues in vocational training. In this sense, it unveiled that the environmental issue is present in the training of social workers in the UFS and UNIT. However, despite being present in the training, the environmental issue is discussed in only two subjects of each institution and may be extend to other curriculum subjects contemplating an interdisciplinary training.

**Keywords:** Vocational training. Social service. Environmental issue.

## LISTAS DE QUADROS

<b>Quadro 1-</b> Resultado da pré-seleção das disciplinas– UFS.....	161
<b>Quadro 2-</b> Resultado da pré-seleção das disciplinas – UNIT.....	162
<b>Quadro 3-</b> Disciplinas selecionadas do curso de Serviço Social da UFS, conforme pesquisa com os discentes e análise documental.....	164
<b>Quadro 4-</b> Disciplinas selecionadas do curso de Serviço Social da UNIT, conforme pesquisa com os discentes e análise documental.....	165
<b>Quadro 5-</b> A crise do paradigma da modernidade e a crise capitalista .....	167
<b>Quadro 6-</b> Tendências da Educação Ambiental. ....	168
<b>Quadro 7-</b> Tipologia das dimensões da educação ambiental. ....	67
<b>Quadro 8-</b> Breve linha do tempo referente ao surgimento das primeiras escolas de Serviço Social no Brasil.....	172
<b>Quadro 9-</b> Quadro de Disciplinas - 1954 .....	172
<b>Quadro 10-</b> Quadro Docente - 1954.....	173
<b>Quadro 11-</b> Ciclo profissional: currículo mínimo 1970 - ABESS .....	174
<b>Quadro 12-</b> Disciplinas do Curso de Serviço Social na Universidade Federal de Sergipe em 1968 .....	175
<b>Quadro 13-</b> Docentes do Curso de Serviço Social da UFS em 1968 .....	175
<b>Quadro 14-</b> Departamento de Métodos e Técnicas de Serviço Social - 1971.....	176
<b>Quadro 15-</b> Departamento de Disciplinas afins ao Serviço Social - 1971.....	776
<b>Quadro 16-</b> Metodologias desenvolvidas pelos docentes para trabalhar a questão ambiental em sala de aula.....	143

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABEPS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ABESS	Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social
ATD	Análise Textual Discursiva
CAPES	Coordenação de Pessoal do Ensino Superior
CEAS	Centro de Estudos e Ação Social
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRESS	Conselho Regional de Serviço Social
CONAMA	Conselho Nacional do Meio Ambiente
CONEP	Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão
EA	Educação Ambiental
FUNASA	Fundação Nacional de Saúde
GEPEASE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental de Sergipe
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais
IEB	Instituto Internacional de Educação do Brasil
IES	Instituição de Ensino
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MMA	Ministério do Meio Ambiente
ONG	Organização Não Governamental
PADIS	Programa de Apoio ao Desenvolvimento Institucional Sustentável
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PEAC	Programa de Educação Ambiental com Comunidades Costeiras
PLC	Projeto de Lei da Câmara
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNIT	Universidade Tiradentes

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
METODOLOGIA.....	17
1- RELAÇÕES SOCIOAMBIENTAIS E A EDUCAÇÃO.....	27
1.1- UM OLHAR SOBRE O CAPITALISMO MONOPOLISTA E A “QUESTÃO SOCIAL” .....	27
1.2- AS RELAÇÕES SOCIOAMBIENTAIS E A QUESTÃO AMBIENTAL: UM ORBE “PARALELO” .....	33
1.2.1- A questão ambiental sob a ótica dos docentes .....	42
1.2.1.1- Concepção com base na totalidade social .....	43
1.2.1.2- Concepções ecológicas.....	46
1.2.2- Relações socioambientais sob a ótica dos docentes .....	48
1.2.2.1- Concepção sobre as relações sociais de produção .....	49
1.2.2.2- Concepções sobre alienação do homem sobre a natureza .....	50
1.2.3- Aproximações com as discussões referentes à questão ambiental .....	51
2- A TRAJETÓRIA DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL: ENTRE A GÊNESE E A CONSOLIDAÇÃO SOB O VIÉS DA EDUCAÇÃO .....	54
2.1- O CURSO DE SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL.....	54
2.2- SERVIÇO SOCIAL NA DIMENSÃO EDUCATIVA .....	71
2.3- O (A) ASSISTENTE SOCIAL EDUCADOR AMBIENTAL: NA TRILHA PARA A CONSTRUÇÃO DE SUJEITOS EMANCIPADOS.....	74
2.3.1- O (A) Assistente Social Educador Ambiental: concordâncias e discordâncias à luz dos discentes.....	77
2.3.1.1- Concepções dos discentes sobre a atuação do (a) assistente social educador ambiental .....	78
2.3.1.2- Concepções dos discentes sobre a função pedagógica do (a) assistente social.....	85
2.3.1.3- Concepções dos discentes sobre formação ambiental.....	96
3- A DIMENSÃO AMBIENTAL E O CURSO DE SERVIÇO SOCIAL.....	103
3.1- CURRÍCULO E SERVIÇO SOCIAL.....	103
3.2- DIRETRIZES CURRICULARES GERAIS PARA O CURSO DE SERVIÇO SOCIAL E O PROJETO ÉTICO POLÍTICO PROFISSIONAL.....	108

3.2.1- Estrutura Curricular do Curso de Serviço Social – UFS .....	113
3.2.2- Estrutura Curricular do Curso de Serviço Social – UNIT.....	115
3.3- A DIMENSÃO AMBIENTAL NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL DAS UNIVERSIDADES SERGIPANAS .....	119
3.3.1- Dimensão ambiental do curso de Serviço Social da UFS .....	120
3.3.1.1- Discussões sobre a questão ambiental nas disciplinas .....	121
3.3.1.2- Dificuldades na inserção da questão ambiental nas disciplinas .....	122
3.3.1.3- Discussões sobre a questão ambiental no curso de Serviço Social .....	124
3.3.1.4- Práticas pedagógicas que envolvem o trato da questão ambiental.....	127
3.3.1.5- A Universidade e a formação dos sujeitos .....	129
3.3.1.6- Limites e possibilidades da inserção da Educação Ambiental no currículo do curso de Serviço Social.....	130
3.3.2- Dimensão ambiental do curso de Serviço Social da UNIT.....	131
3.3.2.1.- Discussões sobre a questão ambiental nas disciplinas .....	131
3.3.2.2- Dificuldades na inserção da questão ambiental nas disciplinas .....	133
3.3.2.3- Práticas pedagógicas que envolvem o trato da questão ambiental.....	134
3.3.2.4- Discussões sobre a questão ambiental no curso de Serviço Social .....	136
3.3.2.5- Experiências que impactam os alunos.....	136
3.3.2.6- Discussões sobre a questão ambiental e a formação profissional do Assistente Social .....	138
3.3.2.7- Limites e possibilidades para a dimensão ambiental no currículo do curso de Serviço Social .....	139
3.3.2.8- Limites e possibilidades da inserção da Educação Ambiental no currículo do curso de Serviço Social.....	141
3.3.3- Contribuições a partir da <i>práxis</i> pedagógica para a inserção da questão ambiental nos currículos dos cursos de Serviço Social .....	142
4- TECENDO CONSIDERAÇÕES .....	145
REFERÊNCIAS .....	150
APÊNDICES .....	161
ANEXOS .....	172

## INTRODUÇÃO

Em meio ao enfrentamento das expressões da questão social, na contemporaneidade, atuam firmemente diversos profissionais, entre eles, o (a) assistente social. Com o intuito de viabilizar o acesso aos direitos, efetivação de políticas sociais e exercício da cidadania, o (a) assistente social dispõe de aportes teóricos e práticos, que por sua vez, atuam sobre essas expressões, dentre elas: pobreza, violência, desemprego, precarização da qualidade de vida, exploração infantil, falta de moradia, dentre outras.

Tomando como base o projeto ético-político<sup>1</sup> da profissão, o (a) assistente social apresenta em sua prática o caráter pedagógico e generalista, atuando em diferentes espaços sócio ocupacionais e efetivação de políticas sociais, na garantia de direitos e na luta por equidade social. Mesmo atuando em diversas áreas, o profissional apreende com particularidade um objeto em comum: a questão social, no seio de uma sociedade em que produz e reproduz as relações sociais de produção.

Questão social esta, que para compreendê-la são necessárias múltiplas abordagens, considerando aspectos histórico-sociais que dão suporte no entendimento de um fenômeno que eclodiu em meio a grandes transformações sociais, históricas, econômicas, culturais e educacionais no período de ascensão capitalista monopolista, sob a égide das lutas de classes e as contradições inerentes à imposição do modo de produção capitalista (CERQUEIRA FILHO, 1982).

No que se refere às relações socioambientais atualmente produzidas e reproduzidas sob o contexto capitalista, são enfatizadas as relações de poder do homem sobre a natureza, evidenciando o regresso na degradação ambiental, nas relações familiares e na vida social, transformando todo o espaço vivo em propriedade.

A desvalorização da vida e do meio ambiente sob a égide do sistema capitalista eclode em conflitos ambientais que interferem diretamente nas relações sociais e ambientais. Para Leff (2014), “nem a dialética da natureza nem a dialética da história conseguem compreender e transcender esse processo que [...] desemboca no império da ordem econômica que converte o ser em *ser para a produção*, em *homo economicus*” (p.77, grifos do autor).

Na lógica do modo de produção capitalista, à medida em que é retirada da natureza os bens materiais e incorpora a mão de obra humana como parte desse produto, na tentativa alusiva

---

<sup>1</sup> O projeto ético-político configura-se em uma resposta crítica ao antigo modelo conservador, consubstanciado pelo código de ética profissional de 1993, pelas Diretrizes Curriculares Gerais para o curso de Serviço Social de 1996, fundamentando a profissão a partir da teoria social de Marx.

ao desenvolvimento com base na propriedade privada, a extração dos recursos naturais e a dominação descontrolada da natureza ocasionam desequilíbrios ambientais, bem como nas relações sociais e ambientais.

A questão ambiental é entendida aqui como um conjunto de antagonismos advindos das contradições entre homem e natureza, inerentes às relações sociais de produção, os quais são evidenciados e acrescidos nas contradições entre classes, no individualismo, na concorrência e no consumismo, provocados e evidenciados por essas relações. Faz-se aqui a utilização do termo questão ambiental, pois entendemos que o meio ambiente integra todos os espaços bióticos e abióticos, interligados nas relações socioambientais (SILVA, 2010).

Nessa premissa, por compreender que as interferências do homem sobre a natureza como forma de sobrevivência e de produzir socialmente, entende-se que a questão ambiental é nova e se originou nos moldes da produção capitalista em sua fase monopolista/imperialista. Assim, não se deve limitar a questão ambiental à falta de água, poluição dos manguezais ou do ar, considerando-as como problemas isolados. A questão ambiental deve ser considerada em uma totalidade relativa às relações sociais e localizá-las em um espaço e tempo onde estão inseridas. É preciso incuti-las socialmente, compreendendo e considerando os aspectos históricos, culturais, econômicos e educacionais.

Nesta seara, os assistentes sociais devem ter como elemento norteador a busca por incorporar os avanços legados pela teoria crítica ao debate sobre o meio ambiente, os quais têm propiciado a problematização da questão ambiental em sua radicalidade histórica ao mesmo tempo têm favorecido a construção de propostas efetivas de intervenção neste campo (SILVA, 2010, p. 160).

Assim, faz-se mister que o (a) assistente social compreenda a questão ambiental, esta, objeto de atuação, pesquisas e estudo, assim como a questão social é assumida com particularidade na profissão.

Contudo, para compreender a questão ambiental, o (a) assistente social precisa apropriar-se de conhecimento teórico e prático, principalmente de caráter pedagógico,<sup>2</sup> para que sua *práxis*<sup>3</sup> atinja uma dimensão sensibilizadora, educadora e crítico-reflexiva. De tal modo que a temática ambiental seja trabalhada interdisciplinarmente na formação do (a) assistente social

---

<sup>2</sup> Yamamoto (2014) afirma que nas atribuições do assistente social, o profissional deve assumi-las com um caráter pedagógico e/ou ideológico.

<sup>3</sup> Compreendo, enquanto *práxis*, a promoção de práticas voltadas à realidade, acompanhadas da reflexão crítica com embasamentos teóricos em um movimento que perpassa a teoria e a prática concreta vivenciada em situações e experiências no cotidiano. A *práxis*, em meio às relações sociais, na ação social, é capaz de transformar “o mundo externo ao mesmo tempo em que se transformam eles mesmos” (LOWY, 2015, p.98; 99).

juntamente com outros temas essencialmente importantes para a formação profissional, ou seja, a temática ambiental imersa no campo teórico e prático desde a graduação.

No entanto, não estamos defendendo a existência de disciplinas específicas no currículo do Serviço Social que tratem a questão ambiental ou que os(as) assistentes sociais saiam da formação profissional básica especialistas na temática ambiental. A defesa aqui percorre a formação na medida em que haja a possibilidade de compreensão das relações socioambientais, os conflitos e antagonismos oriundos dessas relações e suas ligações com as refrações da questão social.

No que se refere à atuação do profissional, o (a) assistente social atua no cotidiano de grupos sociais oprimidos, presentes nas relações atuais, assim, de acordo com Netto, (2011, p.54) “[...] cabe hoje ao assistente social voltar-se mais para a compreensão das situações cotidianas dos grupos sociais e de seu significado”. Para o autor, é necessário debruçar-se sobre a realidade que compõe as atribuições inerentes atuação profissional. Porém, não significa necessariamente desprender-se das bases teóricas que fundamentam a profissão, a exemplo das teorias que auxiliam na compreensão da questão social, mas compreendê-la em sua particularidade e a realidade que permeia a atuação profissional, refletindo profundamente a sua prática. Esse pensamento explicitado por Netto (2011) condiz diretamente com o pensamento de Iamamoto (2011), que defende a existência de profissionais que saibam os instrumentos e técnicas necessários para atuar na realidade concreta, no entanto, esquecem que é necessário saber explicar e compreender a realidade com base e sustentação teórica possível de refletir sobre a sua prática considerando os condicionantes sociais, culturais, políticos e educacionais que os permeiam.

Corroborando com os autores supracitados, foi no meu cotidiano profissional e educacional que pude questionar, refletir e compreender muitos dos caminhos que me trouxeram até aqui e me motivam profundamente a desenvolver a presente pesquisa. Caminhos estes que perpassaram (e perpassam) o meu universo formal (na universidade) e profissional. No âmbito formal, foi possível vivenciar, na minha formação profissional em Serviço Social na Universidade Tiradentes (UNIT), entre os anos de 2007 a 2010, uma disciplina denominada “Seminários Temáticos I”. Esta disciplina, assim como a disciplina “Seminários Temáticos II”, tratava de temas atuais, principalmente os que englobavam o “leque” de opções de atuação nas diferentes áreas do Serviço Social, entre eles: Habitação, Assistência, Previdência, Recursos Humanos, Meio Ambiente, Empresarial, Educação e Saúde.

O tema da disciplina Seminários Temáticos II, a qual cursei no ano de 2009, foi Serviço Social e Meio Ambiente. A vivência desta disciplina me proporcionou olhares mais curiosos para a função do(a) assistente social, principalmente no que se refere à atuação no campo ambiental. Desde então, debruçei-me em pesquisas, estudos sobre a área, apresentando quase todos os trabalhos acadêmicos sobre o tema. Desde pesquisas sobre infestação de caramujos africanos em comunidades sergipanas, ao desenvolvimento de um projeto em uma Organização Não Governamental (ONG) sobre cultivos de plantas medicinais para crianças com câncer.

Durante a minha formação profissional, apesar de ainda não compreender em sua essência a função social do assistente social no contexto ambiental, as discussões em sala de aula me instigaram e me motivaram a ir em busca de desvelar a atuação profissional na área ambiental.

Os reflexos de uma formação que contemplou as discussões sobre a questão ambiental, ecoaram na atuação profissional. Após a conclusão do curso de Serviço Social, ingressei em uma Especialização em Educação Ambiental. O ingresso no curso de especialização foi motivado pelas dúvidas e questionamentos sobre a área ambiental.

Posteriormente, integrei-me ao Grupo de Estudos em Educação Ambiental de Sergipe (GEPEASE). O grupo de estudos me proporcionou (e proporciona), aguçar com base em leituras e debates, o olhar crítico-reflexivo sobre a educação ambiental, a questão ambiental e a formação de professores. Concomitante ao ingresso no grupo de estudos, pude participar do Projeto Sala Verde na UFS<sup>4</sup>, com atuação na formação continuada de professores em Educação Ambiental, no município de Lagarto no estado de Sergipe, e no Programa UFS Ambiental, com a instalação da coleta seletiva na Universidade Federal de Sergipe (UFS).

No âmbito da UFS, pude compreender a formação continuada de professores com enfoque para a educação ambiental. Em consonância com os debates, estudos, minicursos e oficinas ministrados em eventos e seminários organizados pelo GEPEASE, estes, alicerçaram e motivaram teoricamente e metodologicamente a desenvolver esta pesquisa na perspectiva do currículo, da formação profissional e da Educação Ambiental.

---

<sup>4</sup> O Projeto Sala Verde é uma iniciativa do Ministério do Meio Ambiente (MMA) criado com a proposta de implementação de centros de Educação Ambiental no Brasil. Desde 2005, após concorrer ao edital do MMA, a UFS juntamente a Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PROEX) e o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental (GEPEASE) desenvolvem o Projeto “Sala Verde na UFS” não somente com o espaço de informação e acervos em Educação Ambiental, como também na formação continuada de professores da rede municipal do Estado de Sergipe, na criação e desenvolvimento de pesquisas, projetos e ações de extensão que visam a promoção da Educação Ambiental Crítica (GEPEASE, 2015).

A partir das experiências que obtive no âmbito da UFS, através do grupo de estudos, do projeto Sala Verde na UFS e do Programa UFS Ambiental, fui selecionada para atuar em um programa cujo escopo central constituiu-se na construção de Agendas 21<sup>5</sup> comunitárias em algumas comunidades de Sergipe. Na oportunidade, juntamente com a executora do programa, desenvolvemos um trabalho que se baseou em processos gerais na elaboração de Agendas 21 – os quais iniciaram-se com mobilização comunitária, seguindo com a realização de pesquisas socioambientais e finalizando com a construção e entrega das Agendas 21 Comunitárias –, com o foco no protagonismo e desenvolvimento sustentado das comunidades. A equipe multidisciplinar envolvia profissionais da Biologia, Geografia, Pedagogia, Letras e Serviço Social.

Diante destes relatos experienciais, pude aguçar e instigar inquietações sobre a formação do (a) assistente social, das relações socioambientais e suas problemáticas, à medida em que constatei o baixo número de pesquisas sobre a área ambiental, bem como a inexistência de pesquisas que evidenciasse a dimensão ambiental na formação do assistente social.

Diante das minhas experiências surgiu a seguinte pergunta da presente pesquisa: em que medida a questão ambiental está inserida no processo pedagógico profissional do Assistente Social nas universidades sergipanas?

No intuito de responder a este problema, a pesquisa tem como objetivo geral compreender como a questão ambiental está presente na formação inicial do assistente social. Para tanto, foi necessário:

- 1) Identificar na estrutura curricular dos cursos de graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe e da Universidade Tiradentes, disciplinas que apresentem indícios e abordagens sobre a questão ambiental;
- 2) Conhecer as concepções dos professores sobre as relações socioambientais e a questão ambiental;
- 3) Conhecer as concepções dos alunos sobre a função pedagógica do assistente social na perspectiva da educação ambiental;
- 4) Identificar como a questão ambiental está inserida nas práticas pedagógicas.

---

<sup>5</sup> Programa de ação com base no planejamento participativo cujo escopo permeia a promoção de sociedades sustentáveis pautada na emancipação dos sujeitos. A Agenda 21 foi criada em 1992 na Conferência RIO 92 como resultado de projeções para o novo milênio, partindo tanto para o desenvolvimento de Agenda 21 Global, bem como Agenda 21 nacional, local e comunitária.

## METODOLOGIA

A presente pesquisa enquadra-se em uma abordagem qualitativa do tipo exploratória, que busca reflexões e análises de “da realidade através da utilização de métodos e técnicas para a compreensão detalhada” (OLIVEIRA, 2005, p.37) do objeto aqui explicitado, no caso, o currículo do Curso de Bacharel em Serviço Social, considerando o seu contexto histórico e suas bases de estruturação curricular. Segundo Santos Filho e Gamboa (2009), uma das características da pesquisa qualitativa é a compreensão, explanação e especificação do fenômeno social. Desta forma, a delimitação do objeto se faz crucial, para melhor entendimento e compreensão das relações sociais a serem estudadas. Assim, este estudo visa compreender em que medida a questão ambiental está inserida na formação profissional do assistente social formandos nas universidades em Sergipe<sup>6</sup>.

De acordo com Gil (1999) a pesquisa exploratória tem a “finalidade básica de desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias para a formulação de abordagens posteriores” (p. 43). O autor afirma, ainda, que através da pesquisa exploratória é possível consolidar uma visão geral de determinado fato.

A pesquisa também constitui-se em estudo de caso. Para Gil (1999) o estudo de caso se revela em sua essência como um estudo intenso de poucos objetos “que permite seu amplo e detalhado conhecimento [...]” (p.54). Esta intensidade evidenciada por Gil (1999) se faz necessária na medida em foi realizado o estudo dos currículos dos Cursos de Bacharel em Serviço Social, buscando compreender a complexidade inerente à realidade dos mesmos.

Diante destas primeiras asseverações, o campo empírico deste estudo limita-se em duas universidades de Sergipe, sendo elas: a Universidade Federal de Sergipe (UFS) e a Universidade Tiradentes (UNIT).

A UFS está localizada no município sergipano de São Cristóvão, grande Aracaju, onde o curso de Serviço Social, na modalidade presencial, foi um dos primeiros a ser instituído. Em 1968, algumas faculdades isoladas existentes, a exemplo da Faculdade de Serviço Social de Sergipe, Faculdade de Direito e a Faculdade de Filosofia, se uniram e através dessa junção e se

---

<sup>6</sup> A opção metodológica por desenvolver a pesquisa somente nos cursos de universidades na modalidade presencial se constitui enquanto delimitação da pesquisa, já que existem em Sergipe um total de seis cursos presenciais distribuídos em faculdades e universidades. Em Aracaju, apenas duas universidades dispõem do curso de Serviço Social, sendo as demais instituídas em faculdades. A escolha por cursos constituído em universidades foi exclusivamente a partir da delimitação da pesquisa de mestrado, não significando a exclusão em nenhum nível a nenhuma instituição por nenhum outro motivo.

constituiu a UFS. O campo empírico estudado permeia o curso de graduação de Serviço Social desta universidade.

O segundo curso de Serviço Social em estudo é ofertado pela UNIT. A referida instituição foi a primeira universidade privada do Estado a instituir o curso de Serviço Social, dando início à primeira turma em 1989. Apesar de possuir, atualmente, diversos polos de ensino à distância e presencial no Estado, o universo pesquisado na UNIT restringe-se apenas à modalidade presencial, com o foco no Campus de Aracaju.

Nessa perspectiva, foram utilizadas as fontes documentais: Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Serviço Social; Diretrizes Curriculares Gerais para o curso de Serviço Social; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental; Política Nacional de Educação Ambiental; Código de Ética do Assistente Social de 1993. Utilizou-se também para análise documental: Projeto Político Pedagógico do Curso de Serviço Social da UNIT<sup>7</sup> e da UFS, Planos de Disciplinas e Ementas da UFS e UNIT e Estruturas Curriculares de ambas as instituições.

A pesquisa teve sua amostra intencional e não probabilística, que de acordo com Beuren (2003), se constitui a partir do uso de critérios construídos pelo pesquisador para formação da amostra. A intencional, segundo o mesmo autor, constitui-se na seleção da amostra com base nas informações disponíveis e que sejam representativas para o desenvolvimento da pesquisa.

Ainda com o propósito de refinar a amostra, 20 alunos responderam ao questionário aberto, onze alunos da UNIT<sup>8</sup>, e nove da UFS<sup>9</sup>. Conforme Richardson (2009), esse instrumento proporciona ao participante da pesquisa liberdade para responder as perguntas de acordo com sua opinião fundada, já que o objetivo do questionário nesta pesquisa é identificar, através dos alunos concludentes, as disciplinas que contemplam a área ambiental e compreender a opinião dos mesmos sobre a formação do assistente social no que se refere à formação ambiental.

Antes da coleta de informações junto aos discentes foi realizado a validação do questionário, que de acordo com Gil (2009), é um procedimento crucial para o processo da pesquisa. Através da validação o pesquisador pode detectar falhas no instrumento, averiguar se uma pergunta interfere ou induz na resposta da outra, perceber se o entrevistado compreendeu as questões como desejado, bem como, verificar o tempo necessário para responder ao questionário e se as respostas condizem com o que o pesquisador espera do instrumento.

---

<sup>7</sup> O documento foi cedido pela Coordenação do curso de Serviço Social da Universidade Tiradentes.

<sup>8</sup> Foi solicitado a participação na pesquisa a 15 alunos da UNIT, no entanto, somente 11 aceitaram.

<sup>9</sup> Foi solicitado a participação na pesquisa a 11 alunos da UFS, no entanto, somente 8 aceitaram.

A validação do questionário ocorreu em dois momentos. Na primeira validação, o questionário era composto por três perguntas. Duas discentes do curso de Serviço Social, responderam ao questionário com o intuito de avaliar as perguntas, estrutura, quantidade de questões e tempo necessário para responder todo o questionário.

Os resultados da primeira validação demonstraram a necessidade de alteração da terceira pergunta. Pois, foi possível perceber a incoerência do verbo de uma das perguntas do questionário. A partir do que foi analisado durante a validação foi considerada a necessidade de acrescentar mais três perguntas, totalizando seis perguntas. Dessa forma, o questionário passou por duas alterações e duas validações até chegar a sua configuração final.

A coleta de informações foi realizada nos meses de abril a agosto de 2015, todos os discentes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aceitando participar da pesquisa (APÊNDICE B). Com o resultado dos questionários, foi possível identificar, as disciplinas e atividades de pesquisa e extensão que contemplassem o debate acerca da questão ambiental e as relações socioambientais, além de conhecer a concepção dos alunos sobre o papel do (a) assistente social como educador ambiental, visto que se estabelece uma possível relação entre as concepções reveladas e as propostas curriculares investigadas.

Na Universidade Tiradentes, os questionários foram respondidos por 12 alunos concludentes durante uma aula de Seminários Temáticos II. Ao final da aula, apresentei a proposta da pesquisa e pedi a colaboração dos alunos para responderem ao questionário. Vale ressaltar que os discentes responderam o questionário após uma aula cujo o tema versava sobre a atuação do (a) assistente social na área ambiental.

Na Universidade Federal de Sergipe, os questionários foram enviados via e-mail para onze alunos e pessoalmente a um aluno, no entanto, somente nove questionários foram respondidos. A metodologia utilizada para obter os questionários respondidos pelos alunos na UFS ocorreu de forma diferente da UNIT, pois como os professores estavam em greve, não foi possível acesso aos alunos durante as aulas. Para ter acesso aos alunos utilizei a seguinte estratégia: conversei com representantes do centro acadêmico, os quais me apresentaram alguns alunos que aceitaram participar da pesquisa. Apesar da abordagem não ter ocorrido de forma coletiva, as informações coletadas atenderam a intenção da pesquisa.

Conforme análise documental e os resultados dos questionários, as disciplinas selecionadas por apresentarem indícios para inserir a discussão sobre a questão ambiental, foram: Para UFS, Questão Social; Realidade Regional e Movimentos sociais e Serviço Social, e para UNIT, Seminários Temáticos II; Política Social II e Sociedade e Contemporaneidade,

Para se chegar ao conhecimento de como a questão ambiental é trabalhada no curso, utilizei a entrevista semiestruturada. Esta modalidade de entrevista permite que o entrevistado se sinta livre para falar sobre determinado tema, mas ao mesmo tempo o pesquisador se guia a partir de um roteiro previamente construído (GIL 2009). A entrevista, segundo Santos Filho e Gamboa (2009, p. 86), é um instrumento de pesquisa que “permite a interação entre pesquisador(a) e entrevistado(a) e a obtenção de descrições detalhadas sobre o que se está pesquisando”.

O roteiro de entrevista (apêndice A) direcionado aos professores das instituições também foi validado. Com base nos objetivos a serem alcançados, cujo cerne principal norteia a pergunta central da pesquisa, o roteiro estrutura-se em onze pontos. O processo de validação ocorreu apenas uma vez. Uma assistente social aceitou participar da entrevista que objetivou verificar se havia perguntas repetitivas, se alguma pergunta causava constrangimento ou induzia à alguma resposta. Desta forma, de acordo com o parecer da entrevistada, duas questões do roteiro apresentaram sentidos semelhantes e uma das perguntas necessitava de reformulação. Contemplando o tempo de 00:35min, a validação da entrevista contribuiu para a melhoria do roteiro ao tempo em que foi permitido o aprimoramento prévio do instrumento.

Para coleta de dados, participaram da entrevista três professoras, uma professora da UFS ministrante das disciplinas Movimentos Sociais e Serviço Social, e Realidade Regional; uma professora da UNIT responsável por ministrar Seminários Temáticos II e a outra docente da mesma instituição responsável pela disciplina de Sociedade e Contemporaneidade. Todas as docentes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e permitiram gravar toda a entrevista com equipamento de áudio.

Para análise dos dados foi utilizado o método de Análise Textual Discursiva (ATD). Segundo Moraes e Galiazzi (2006) a ATD é um processo que se inicia através da separação em unidades de significado. Similar à separação por categorias, a separação dos significados coletados precisa ser estudada com profundidade onde o pesquisador analisa a interpretação e argumentação do entrevistado. Os resultados das análises geram textos que compõem os resultados da pesquisa (MORAES e GALIAZZI, 2006).

As unidades de significados, são destacadas em negrito na transcrição da fala dos docentes e alunos. Essas unidades destacadas são trabalhadas a partir da interpretação e argumentação, bem como através do diálogo com autores que elucidam tais unidades. Foi através do desvelamento das unidades de significado nas análises e interpretação de dados que pôde-se evidenciar as categorias e subcategorias a *posteriori*. (MORAES e GALIAZZI, 2006).

Desde o início da construção desta pesquisa, quando foi pesquisado o estado da arte, pesquisas já existentes sobre o objeto aqui elucidado, constatou-se o pequeno número de publicações sobre o Serviço Social e a área ambiental. Na oportunidade, constatou-se também a inexistência de pesquisas sobre a formação profissional e a dimensão ambiental. Ambas as constatações já apontavam para o árduo caminho que vinha pela frente, bem como, a motivação necessária para ir em frente. Assim, mesmo reconhecendo as fragilidades desta pesquisa, o tempo dedicado a ela e as lacunas aqui existentes, espera-se que este estudo promova debates, discussões, questionamentos, dúvidas e motivem mais assistentes sociais a pesquisarem sobre Educação Ambiental, sustentabilidade, questão ambiental, gestão ambiental, ambientalização do currículo e tantas outras questões pertinentes e necessárias para a mudança de sociedade estimada e consubstanciada pela luta profissional destacada no nosso código de ética de 1993.

Assim, esta dissertação está estruturada em quatro seções. Na primeira seção, constitui-se na introdução, cujos objetivos, problema central da pesquisa, instrumentos e metodologia utilizada são apresentadas. Na segunda seção, apresenta as bases teóricas, com o foco nas relações socioambientais e na questão ambiental, com o intuito de compreender as concepções dos docentes.

Na seção três, intitulada “A trajetória do curso de Serviço Social: entre a gênese e a consolidação sob o viés da Educação”, é apresentada uma breve contextualização histórica do curso de Serviço Social e a formação social e histórica brasileira. Em seguida, a dimensão educativa do Serviço Social é enfatizada com o objetivo de evidenciar a função pedagógica do (a) assistente social. Nessa perspectiva, discute-se ainda a concepção dos alunos concludentes sobre a função pedagógica do assistente social e o (a) assistente social enquanto educador ambiental.

Na quarta seção “Parâmetros Curriculares e o Curso de Serviço Social”, são evidenciadas as Diretrizes Curriculares Nacionais e Gerais para o Serviço Social e a fundamentação teórica que permeia o currículo na perspectiva crítica e na perspectiva do currículo oculto. Em seguida, são apresentados os currículos dos cursos das duas universidades em estudo. Discute-se também, a Política Nacional de Educação Ambiental e as Diretrizes Nacionais para a Educação Ambiental. Por fim, a dimensão ambiental dos currículos dos cursos em estudo é apresentada em conjunto com as respostas dos docentes, dos alunos e do referencial teórico que fundamenta este estudo.

Nas considerações finais, são apresentadas reflexões tecidas a partir das concepções apresentadas ao longo deste estudo, vislumbrando as possibilidades e caminhos para a inserção

do debate sobre a questão ambiental de forma dialógica ao conteúdo de disciplinas do curso de Serviço Social a fim de contemplar maior dimensão ambiental nos currículos.

Na perspectiva da Educação, este escrito fundamenta-se na Educação Ambiental Crítica, cujas bases norteiam-se a partir da totalidade concreta considerando o movimento dialético e histórico das relações sociais, que questionam o modo capitalista de produção formando sujeitos críticos e conscientes da realidade, ou seja, “uma educação ambiental com responsabilidade social, empenhada também na transformação social” (LAYRARGUES, 2009, p.27).

Assim, recorre-se ao currículo de formação do assistente social, as Diretrizes Curriculares e o Projeto Político Pedagógico, pois são nestes documentos oficiais que estão a base teórica e a ação educacional do curso de graduação em Serviço Social.

Através do currículo, é possível compreender como ocorre o processo educativo e profissional do (a) assistente social, e, por conseguinte, possivelmente a dimensão ambiental. A inserção no universo curricular que compõe a formação profissional do (a) assistente social, poderá revelar indícios que servirão de cerne para compreensão de elementos básicos da formação profissional.

Apoiado em Silva (2013), a teoria crítica do currículo abrange: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência. Desta feita, a teoria crítica do currículo parte de questionamentos sobre a realidade social e educacional.

Por apresentar elementos que vão além dos documentos oficiais disponíveis publicamente para identificar as entrelinhas e as possibilidades de se discutir a questão ambiental na formação inicial profissional, utilizaremos as bases teóricas da categoria de currículo oculto. Parafraseando Giroux (1986, p. 71), dentre tantas definições, o currículo oculto se refere ao desencadear do processo educativo que pode ou não se configurar como acadêmicas, mas apresentam reais significados escolares e não estão formalmente registrados em documentos oficiais. Para o autor, o currículo oculto além de englobar o processo educativo escolar não registrado formalmente em documentos oficiais, envolve também ideologias, moral e cultura.

O levantamento dos programas das disciplinas da UFS foi realizado mediante estudo de resoluções do Conselho de Ensino e de Pesquisa (CONEPE)<sup>10</sup>, nas quais estão acessíveis

---

<sup>10</sup> Principalmente as resoluções referentes ao Projeto Político Pedagógico, a exemplo da resolução N° 47/2007/CONEPE e da N° 22/2010/CONEPE.

publicamente todos os programas das disciplinas que compõem a estrutura curricular do curso de Serviço Social da referida instituição. Os programas das disciplinas da UNIT foram solicitados à coordenação do curso por meio do Projeto Político Pedagógico (PPP).

A primeira análise de cunho documental, foi relacionado com o Projeto Político Pedagógico e os programas das disciplinas do curso de Serviço Social da UFS e da UNIT, que teve como objetivo selecionar as disciplinas no que tange questão ambiental, a qual obedeceu a dois critérios de triagem, sendo eles:

- a) Fazer parte da atual estrutura curricular obrigatória do curso de Serviço Social da UFS e da UNIT; b) Apresentar nas ementas e nos programas indícios de ordem metodológica e/ou conceitual para inserir a questão ambiental e relações socioambientais;

A primeira etapa da seleção foi realizada mediante análise dos programas que apresentam, de alguma forma, temas relacionados à questão ambiental e/ou as relações socioambientais, seja metodologicamente ou conceitualmente de forma direta.

As evidências descritas nas ementas e nos programas podem trazer temas transversais que levam a discutir sobre a questão ambiental no currículo. Por exemplo: tema territorialidade engloba problemáticas abrangentes que contemplam a dimensão ambiental e social ao ponto em que é possível discutir ocupação desordenada, precariedade nas condições de vida, água, solo, dentre outros temas. A questão agrária, urbana e rural são outros temas que podem abarcar a questão ambiental na medida em que é possível discutir questões do campo, da cidade dentre outros temas que possivelmente contemplem a relação ser humano e natureza.

Os critérios elencados serviram de cerne para condução das etapas seguintes da pesquisa na medida em que se direcionou o foco para que se pretendia alcançar com a análise dos documentos. Sobre o critério “b)”, foi possível identificar nas ementas, indícios de metodologias e/ou conteúdo que possibilitavam trabalhar com a questão ambiental nas disciplinas. Tal evidência foi corroborada através dos alunos concludentes que responderam ao questionário.

Anterior à realização das entrevistas, por meio de análise documental e questionário com os discentes, as disciplinas que apresentaram indícios de abordagem sobre a questão ambiental foram evidenciadas e contatadas os respectivos docentes responsáveis. Sobre a análise documental, esta, consistiu em diversas leituras cuidadosas dos programas de disciplinas disponibilizados pelas universidades. Após quatro processos de interpretações dos textos, pôde-se elencar as disciplinas supracitadas. É importante destacar que, a análise documental sozinha

não permitiu a seleção das disciplinas, cabendo ouvir os discentes por meio de questionário aberto para confirmar ou refutar as disciplinas selecionadas aprioristicamente.

Segundo a análise documental referente ao currículo do Curso de Serviço Social da UFS, duas disciplinas apresentaram explicitamente abordar a temática ambiental. A disciplina Psicologia Geral, ofertada pelo departamento de Psicologia, expôs como evidência “Estabelecer as relações que ocorrem entre organismos e ambiente”; a segunda disciplina, Oficina de Instrumentalidade Profissional I apresentou como evidência “Enfrentando o desafio de fortalecer os espaços públicos socioambientais (ESPAS): a iniciativa do IEB/PADIS.”. Estas duas disciplinas foram destacadas com base no critério a), ou seja, apresentam indícios de ordem metodológica ou conceitual relacionada à questão ambiental e as relações socioambientais.

Após a análise documental (ementas e programas), a fim de refinar a amostra, foi aplicado questionário aberto com discentes do último ano dos cursos investigados ou que houvessem cursado mais de 75% do curso, isto é, alunos que estavam em fase conclusiva do curso e já haviam cursado as disciplinas analisadas e selecionadas outrora (Apêndice A).

As demais disciplinas explicitadas no quadro (Apêndice F) foram selecionadas conforme o critério b), ou seja, apresentam no programa de disciplina indícios sobre os temas que podem levar a discussão sobre a questão ambiental e as relações socioambientais.

Em 2015, segundo dados disponíveis no Departamento de Serviço Social da UFS por meio da plataforma “*sigaa*”, existem 497 alunos ativos na modalidade presencial no *campus* São Cristóvão.

Segundo a Resolução Nº 22/2010/CONEPE, a carga horária mínima do curso é de 3210 horas obrigatórias e 160 optativas. Em dez períodos os alunos podem cursar 42 disciplinas obrigatórias e 25 optativas.

Conforme a análise dos programas de disciplinas da UNIT, os dados coletados resultaram, de acordo com o critério b) de forma explícita, em abordagens sobre a temática ambiental. A disciplina Filosofia e Cidadania apresentou como evidência “Refletir sobre cidadania como valor e como exigência na construção de uma sociedade sustentável, em que a educação assume um papel fundamental”. A disciplina Seminários Temáticos II apresentou as evidências: “Enfatizar a relação teórico-prática para a formação do (da) Assistente Social nas temáticas: meio ambiente; desenvolvimento sustentável; participação popular; controle social; territorialidade e desenvolvimento territorial. Compreender a questão ambiental retomando sua historicidade até o debate contemporâneo acerca da crise ambiental e os dilemas do desenvolvimento territorial sustentável”.

As demais disciplinas elucidadas no quadro 3 (Apêndice C) foram elencadas, demonstram no programa de disciplinas, a preocupação pedagógica de ordem metodológica ou conceitual com as expressões da questão social, espaços sócio ocupacionais do (a) assistente social, territorialidade, questão urbana, agrária e/ou rural.

Na modalidade presencial, o curso de Serviço Social da Universidade Tiradentes é disponibilizado em Aracaju apenas no turno noturno. Dispondo de um total de 3240 horas, o curso apresenta 148 créditos obrigatórios e 4 créditos para disciplinas optativas. Totalizando 8 períodos, o currículo apresenta 41 disciplinas obrigatórias e 3 disciplinas optativas.

Após a análise das disciplinas de ambos os cursos das universidades supracitadas foi necessário coletar dados sobre dos discentes antes de selecionar e entrevistar os docentes. Nesta etapa, participaram da pesquisa onze alunos concludentes do curso da UNIT, de um total de quinze discentes, e nove do curso da UFS, de um total de 12 alunos.

O instrumento para a coleta de dados dos concludentes do curso de Serviço Social de ambas as instituições foi o questionário. Este instrumento apresentou seis questões abertas onde foi possível localizar, através dos resultados, as disciplinas que tratavam da temática ambiental. Além do norte resultante da resposta dos alunos, os dados coletados na pesquisa puderam apresentar indícios da dimensão ambiental composta na estrutura curricular do curso de Serviço Social das instituições pesquisadas.

Foi importante coletar dados dos discentes, principalmente quando nos propomos a analisar o currículo com base no currículo oculto. A análise documental em si não evidencia elementos ocultos no currículo que são trabalhados no cotidiano de formação e que podem não constar de forma oficial no currículo. Em termos conceituais, o currículo oculto consiste em temas, valores, ideologias ou regras que se constituem na rotina acadêmica e não estão expressas nos documentos escolares (GIROUX, 1983). Ainda para o autor, este tipo de análise curricular revela o poder coercitivo do currículo sobre a comunidade escolar em níveis de análises críticas as quais revelam conflitos ideológicos, imposições liberalistas, visões conservadoras ou até mesmo a imposição de valores sociais.

Quanto à identificação dos alunos na análise dos dados, foi optado pelo uso do termo “aluno” utilizando algarismos romanos (Ex: aluno XXX) para identifica-los respeitando o anonimato estabelecido via documental através do Termo de Livre Consentimento e Esclarecimento (TCLE).

Conforme os resultados dos questionários aplicados com os discentes da UNIT, foram elencadas por eles as disciplinas: Seminários Temáticos II; Sociedade e Contemporaneidade e

Política Social II. A disciplina Seminários Temáticos II e Sociedade e Contemporaneidade foram destaques em todas as respostas dos alunos com exceção de Política Social II que apareceu em apenas duas respostas de onze discentes partícipes. Vale destacar que a disciplina Política Social II, evidenciada nos dados coletados através dos discentes, não constou na análise documental realizada aprioristicamente. Na análise documental, nenhuma evidência com base nos critérios supracitados foi encontrada no plano de curso dessa disciplina.

Com base nos resultados dos questionários aplicados com os discentes da UFS foram destacadas as disciplinas: Questão social; Realidade Regional e Movimentos Sociais. Estas disciplinas não foram apontadas por todos os discentes, apenas dois dos nove pesquisados destacaram as referidas disciplinas. Os demais discentes negaram haver disciplinas que abarquem discussões sobre a questão ambiental e as relações socioambientais de forma intencional.

Sobre as entrevistas desenvolvidas com as docentes, estas, foram identificados nas análises de dados através do termo “docente” associado ao uso de letras maiúsculas (Ex: docente Z). A escolha por números sobrevém a necessidade de diferenciação dos alunos, da qual usamos letras para identificá-los, bem como uma das formas de respeitar o anonimato dos professores que assinaram o TCLE.

Desta forma, conforme análise documental e pesquisa com os discentes concludentes, pôde-se evidenciar as três disciplinas elencadas no quadro 3 (Apêndice C), no curso de Serviço Social da UFS, e as três disciplinas do quadro 5 (Apêndice E), no curso de Serviço Social da UNIT. Nesse sentido, no curso da UFS foi entrevistado um professor apenas responsável por duas disciplinas, o outro professor por estar cursando o doutorado em outro estado preferiu não participar entrevista. Já na UNIT, foram entrevistados dois professores, sendo que um deles não pôde contribuir para a entrevista, totalizando dois professores responsáveis por ministrar duas disciplinas, sendo assim, estas estão todas elencadas no quadro 5 (Apêndice E).

## 1 - RELAÇÕES SOCIOAMBIENTAIS E A EDUCAÇÃO

*“Quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos. (Paulo Freire, 1977)”*

A presente seção tem por objetivo apresentar as relações socioambientais e o processo de formação profissional do assistente social.

Desta forma, são apresentadas reflexões sobre o conceito de questão ambiental e social apoiados na literatura e nos depoimentos das professoras. A concepção destas, é primordial para desvelar a dimensão ambiental das disciplinas, na medida em que as docentes explicitaram suas concepções sobre relações socioambientais, questão ambiental e sobre os momentos em que lhes foram oportunizados o desenvolvimento de trabalhos voltados ao trato da questão ambiental. As concepções são apresentadas e categorizadas conforme a literatura e com base na análise textual discursiva (ATD), onde são extraídas as unidades de sentidos (estas grifadas em negrito) nas respostas das docentes.

### 1.1 UM OLHAR SOBRE O CAPITALISMO MONOPOLISTA E A “QUESTÃO SOCIAL”

As evidências do desarranjo socioambiental ecoam em escala planetária, entretanto, as causas e efeitos do que vivenciamos atualmente já haviam sido elucidadas no século XIX por cientistas sociais que enxergavam, no modo de produção capitalista, as consequências inimagináveis que o mesmo causaria às relações sociais e ambientais. A exploração da força produtiva, sob a perspectiva da exploração humana e da natureza, engendrou consequências que, ao retomar a historiografia, evidenciam o claro sentido de sua essência.

Assim, o ponto de partida para compreensão desses fatos se constitui num período marcado pelo imperialismo do capitalismo, caracterizado pela acumulação de capital através do mercado monopolizado. Para Lênin (1987), este fenômeno é um dos mais importantes e transformadores da economia mundial, pois conjectura o ápice do desenvolvimento capitalista. Entretanto, o mesmo não ocorre de forma aleatória ou artificial. Segundo Bukharin (1988), as interferências do capitalismo sobrevêm de outros modos de produzir socialmente por meio de contextos históricos permeado por crises, explorações e transformações, a exemplo do

feudalismo que deu espaço ao capitalismo concorrencial e que, logo depois, ao monopólio. Desta forma,

[...] como sobre os destroços do monopólio feudal nasceu a livre concorrência dos artesões, que levaria ao monopólio da classe capitalista sobre os meios de produção, também no interior da classe dos capitalistas a livre concorrência cede lugar, cada vez mais, à limitação da concorrência do mercado nacional (BUKHARIN, 1988, p.58).

Na linha do pensamento de Bukharin (1988), o capitalismo em meio às crises, advinda da livre concorrência de pequenos produtores, como os artesãos, acarretou nos monopólios de grandes indústrias nacionais e, logo em seguida, internacionais.

Segundo Lênin (1987), as principais fases que eclodiram no capitalismo monopolista podem ser resumidas em três: na primeira fase, entre 1860 a 1880, é marcada pelo ápice do capitalismo concorrencial; na segunda fase, após 1873, houve o rápido crescimento de carteis e a acumulação exorbitante de capital gerando a fase inicial do monopólio; em 1900 os cartéis tornam-se a base da vida econômica, transformando-se no imperialismo.

Desta forma, os traços essenciais que caracterizam a monopolização do capital se tornam papel decisivo na vida econômica mundial, partindo da dominação industrial e, principalmente, financeira dos investimentos bancários, que favorecia e estimulava a junção e o crescimento, transformando pequenas indústrias em grandes monopólios que, com a evolução do tempo, uniram-se aos monopólios estrangeiros e compõem, atualmente, a repartição do mundo imperialista (IAMAMOTO, 2014).

Nesse sentido, Lênin (1987) chama a atenção para não se cair na superficialidade ao se tentar compreender a evolução complexa do capitalismo, em seu estágio máximo, apenas pelo viés da formação dos monopólios das indústrias e do mercado mundial, desconsiderando o papel substancial dos bancos. Segundo o mesmo autor,

A função essencial e inicial dos bancos é a de intermediários nos pagamentos. Realizando-a, eles transformam o capital-dinheiro inativo em capital ativo, isto é, criador de lucro, e, reunindo os diversos rendimentos em espécie, eles colocam-nos à disposição da classe dos capitalistas (LÊNIN, 1987, p.30).

Para Lênin (1987), a lógica ativa dos bancos, em transformar capital financeiro em gerador de lucro, contribuiu para a acumulação. Foram eles que subsidiaram e financiaram a produção da classe capitalista. Na lógica marxiana, capital financeiro que gera capital financeiro, através dos juros bancários.

Assim, Lênin (1987) enfatiza que, com a geração do lucro e rendimentos crescentes, os bancos, que inicialmente eram menores e formavam pequenos estabelecimentos, cresceram

largamente, compondo o monopólio e concentrando a maior parte do capital financeiro, podendo assim dispô-los para os capitalistas. Desta forma, foi através do capital financeiro que foi possível a criação e desenvolvimento dos monopólios.

De acordo com Netto (2011), o que importa destacar sobre o imperialismo “é a constituição da organização monopólica que obedeceu à urgência de viabilizar um objetivo primário: *o acréscimo dos lucros capitalistas através do controle dos mercados.*” (NETTO, 2011, p.20 grifos do autor). Para o autor, a centralização do capital em monopólio gerou grandes investimentos no exterior e a diminuição do pagamento ao trabalho vivo. Grandes investimentos em maquinários, conjecturado à desvalorização e vulnerabilidade do trabalhador. Do mesmo modo,

[...] o capitalismo monopolista conduz ao ápice a contradição elementar entre a socialização da produção e a apropriação privada: internacionalizada a produção, grupos de monopólios controlam-na por cima de povos e Estados. E no âmbito emoldurado pelo monopólio, a dialética forças produtivas/relações de produção é tensionada adicionalmente pelos condicionantes específicos que a organização monopólica impõe especialmente ao desenvolvimento e à inovação tecnológicos (NETTO, 2011, p.24).

Segundo o autor, o capitalismo, no auge do monopólio, concentra contradições ante a exploração da força de trabalho na produção industrial, se constituindo como uma atividade amplamente socializada. Em contrapartida, a apropriação da produção fica nas mãos de poucos, colocando o poder do capital nas mãos dos monopólios e do Estado, os quais são detentores e controladores da produção. Ainda nesse cenário de contradições, para o autor, além da dialética entre forças produtivas/relações de produção, a organização monopólica impõe a inovação tecnológica, tensionando ainda mais as relações produtivas.

Nesse sentido, Santos (2012) afirma que as máquinas investidas para a produção, dentre elas o tear e a máquina a vapor, eram rapidamente ultrapassadas pelas inovações tecnológicas da época, tornando-as obsoletas. “Por isso, a premissa dos capitalistas era fazer as máquinas funcionarem diuturnamente, impondo uma jornada média de 16 horas aos operários, em diferentes turnos de trabalho” (SANTOS, 2012, p.36-37).

Por dominar o mercado econômico mundial, o capitalismo monopolista, além de contemplar grandes indústrias, bancos e a burguesia, engloba também o Estado, que, por sua vez, se torna rentista do capitalismo parasitário (IAMAMOTO, 2014). Conforme Lênin (1987), o capital financeiro oriundo dos bancos, advém da constituição de firmas, emissões de títulos e principalmente de empréstimos ao Estado. Então, se toda a dinâmica afeta a sociedade, desde

pequenas e grandes indústrias, e ao Estado, resta ao trabalhador, operário e população, submeter-se ao trabalho das fábricas “movimentando”, dessa forma, o sistema capitalista.

Para “alimentar” este sistema, era preciso aumentar a produção. Esta, por sua vez, utilizava-se de mão-de-obra barata oriunda de crianças, mulheres, idosos e homens que, em sua maioria, saíam do campo e se aglomeravam nas cidades. A produção era amplamente social, mas a apropriação dos lucros permanecia privada (LÊNIN, 1987). Contudo, aumentavam-se as produções, subutilizavam a mão-de-obra abundante, acarretando na desvalorização do trabalho em favor da supervalorização das mercadorias e do dinheiro. Este último, enquanto produto do capital (IAMAMOTO, 2014).

Decorrente da apropriação da vida humana, a dinâmica estruturada na divisão internacional do trabalho, impõe, em quase sua totalidade, as contradições dos interesses econômicos burgueses distintos que agravavam o antagonismo do sistema de produção. Assim, conforme Marx e Engels (1999) o trabalhador cai no pauperismo<sup>11</sup>, e este cresce ainda mais rapidamente que a população e a riqueza.

De acordo com Netto (2011), a pauperização massiva da população trabalhadora constituiu o aspecto mais imediato da instauração do capitalismo em seu estágio industrial-concorrencial. Nesse sentido, “[...] o pauperismo aparecia como nova precisamente porque ela se produzia pelas mesmas condições que propiciavam os supostos, no plano imediato, da sua redução e, no limite, da sua supressão” (NETTO, 2011, p.154).

Contudo, com o aumento das desigualdades e a intensificação da luta operária por melhorias nas condições de vida e de trabalho, os trabalhadores se organizavam e lutavam reivindicando o direito à greve, saúde, educação, bem como contra a degradação ambiental (IAMAMOTO, 2014). Entretanto, para Santos (2012), as manifestações do operário eram sempre reprimidas e representavam para a classe burguesa apenas desordem e ameaças momentâneas.

Nesse contexto, vale ressaltar que Iamamoto (2014) compreende a pobreza não apenas como resultado da distribuição de renda, mas faz alusão à própria produção. Desta forma,

[...] refere-se à distribuição dos meios de produção e, portanto, às relações entre as classes, atingindo a totalidade da vida dos indivíduos sociais, que se

---

<sup>11</sup> O pauperismo consistiu na manifestação alarmante da pobreza da classe trabalhadora resultante do modo de produzir que ganhava proporções no período supracitado. Conforme a Lei Geral da Acumulação, quanto mais se produz aos moldes do capitalismo, maior é a desigualdade entre os homens. Nesse sentido, conforme o capitalismo se expandia com base em suas crises cíclicas, maior eram as desigualdades e a pobreza entre os trabalhadores que produziam a riqueza que alimentava o próprio modo de produção capitalista. Segundo Iamamoto (2014) apoiada no pensamento de Marx, o pauperismo resulta “do trabalho – do desenvolvimento das forças produtivas do trabalho social -, é uma especificidade da produção fundada no capital” (IAMAMOTO, 2014, p.159).

afirmam como inteiramente necessitados tanto na órbita material quanto espiritual (intelectual, cultural e moralmente) (IAMAMOTO, 2014, p.160).

Para a autora, a condição de pobreza é entendida como a ausência de necessidades materiais e espirituais, que ultrapassam a situação “simplista” da falta de distribuição de renda, conjecturada às consequências da distribuição dos meios de produção que, por se concentrar nas “mãos de poucos”, é aludida às relações entre as classes às quais atingem a totalidade da vida dos indivíduos sociais.

Dentre os frutos da produção capitalista, o fenômeno do “pauperismo” é acrescido pela reprodução das relações sociais, em conjunto com as lutas de classes que juntos compunham o antagonismo do sistema de produção. Assim, este fenômeno emerge como “questão social” na transição entre capitalismo concorrencial e monopolista. Netto (2011) elucida que a expressão “questão social”

[...] surge para dar conta do fenômeno mais evidente da história da Europa Ocidental que experimentava os impactos da primeira onda industrializante, iniciada na Inglaterra no último quartel do século XVIII: trata-se do fenômeno do *pauperismo*. Com efeito, a pauperização (neste caso, absoluta) massiva da população trabalhadora constituiu o aspecto mais imediato da instauração do capitalismo em seu estágio industrial-concorrencial e não por acaso engendrou uma copiosa documentação (NETTO, 2011, p. 153).

Assim, segundo o autor, fez-se necessária a mudança de nomenclatura de “pauperismo” para “questão social”, devido aos desdobramentos sócio-políticos da época. Nesse sentido, “foi a partir de uma perspectiva efetiva de uma eversão da ordem burguesa que o pauperismo designou-se como ‘questão social’” (NETTO, 2011, p.154). Sendo assim, o pauperismo não abarcava a amplitude da dimensão socioeconômica e política da época, acrescida pelas contradições capitalista. Para sua melhor compreensão, foi necessário compreender o fenômeno partindo da “questão social”.

No intuito de compreendê-la, Cerqueira Filho (1982) apoiado em Netto (2011), explicita a “questão social” como um conjunto de problemas políticos, sociais e econômicos, oriundos do surgimento da classe operária imposta na trajetória da constituição da sociedade capitalista.

Nesse sentido, para Santos (2012), as lutas de classes provenientes da exploração do trabalho pelo capital contribuíram substancialmente para a constituição da “questão social”. Portanto, conforme a autora, compreender a “questão social” apenas a partir da categoria “modo de produção” não é suficiente para entendê-la. Sendo assim,

[...] não é o bastante apenas remeter a “questão social” às relações de exploração do trabalho pelo capital. Isso porque estas categorias (trabalho,

capital), sendo universais e abstratas – não são capazes de elucidar, sozinhas, as demais características da ‘questão social’” (p.53).

De acordo com Santos (2012), remeter a “questão social” somente à relação de exploração capitalista não é o suficiente, sendo necessário compreender também outras categorias. Partindo dessa premissa, segundo a autora, é necessário considerar a formação social detalhando as relações entre trabalho e capital, levando em consideração a realidade, para então compreender a “questão social” com particularidade.

Por formação social, Santos (2012) com base em Lênin (1894), como uma categoria que expressa a totalidade no universo da sociedade, considerando aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais. Considerar a “questão social” apenas através da categoria “modo de produção” é desconsiderar a concretude da categoria “formação social”, que considera a totalidade no desenrolar da sociedade, sendo que nela se constitui também o desenvolver do modo de produção.

Nesse sentido, de acordo com Iamamoto (2014),

A questão social não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo o seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção, mais além da caridade e da repressão. O Estado passa a intervir diretamente nas relações entre o empresariado e a classe trabalhadora, estabelecendo não só uma regulamentação jurídica do mercado de trabalho, através da legislação social e trabalhista específicas, mas gerindo a organização e prestação de serviços sociais, como um novo tipo de enfrentamento da questão social (p.168).

Conjecturando com o que já foi explicitado, Iamamoto (2014) evidencia o processo de formação da questão social, partindo do desenvolvimento da classe operária no cenário político, culminando na luta de classes, exigindo o reconhecimento social por parte da burguesia. Netto (2011) e Iamamoto (2012) argumentam que a questão social é a manifestação do cotidiano da vida social em meio às contradições do modo de produção e as lutas de classes, cabendo ao Estado intervir para além da caridade e da repressão.

Para Netto (2011), o Estado administra as expressões da questão social através das políticas sociais. Estas, segundo o mesmo autor, configuram-se como intervenção contínua, sistemática e estratégica nas expressões supracitadas.

## 1.2 AS RELAÇÕES SOCIOAMBIENTAIS E A QUESTÃO AMBIENTAL: UM “ORBE PARALELO”

A subseção “orbe paralelo” faz analogia ao mundo ilusório do consumo exacerbado que as gerações vêm produzindo e reproduzindo nas relações socioambientais. Este universo “paralelo” impede enxergar a realidade da exploração e do sofrimento que abastecem as famílias diariamente. Neste orbe paralelo, a sociedade relaciona a felicidade ao consumo e acumulação, onde os sentimentos tornam-se bens não-duráveis quase indissociáveis do valor financeiro, distanciando cada vez mais a possibilidade de equidade social e equilíbrio ambiental.

No que se refere à alienação<sup>12</sup> advinda do pensamento marxista, Pedrosa (2007) compreende a alienação como alienação do homem sobre a natureza: “é a separação do homem daquilo que lhe é chão.” (PEDROSA, 2007, p.95). Ao reduzir o homem ao mero trabalho, o trabalhador passa a significar mercadoria, ou seja, quanto maior for o trabalho menos o trabalhador valerá aos olhos do burguês. Assim, o trabalhador perderá a consciência de si próprio enquanto homem e passará a constituir-se trabalho em busca de mais valia e de valorização. (PEDROSA, 2007). Para o autor, este tipo de alienação está intrinsecamente ligado à alienação da natureza, pois o homem não se enxerga parte dela, tornando-se estranho de si próprio.

Ao mergulhar na instauração do monopólio capitalista, a noção de exploração fica evidente, pois, para produzir era necessário matéria-prima vinda da natureza e do trabalho vivo. A mercadoria final, produzida por muitos, era concentrada nas mãos de poucos, os quais ditavam o caminho do desenvolvimento econômico.

O trabalho, enquanto categoria fundante do ser social, se entrelaça na dinâmica social em uma totalidade. É através do trabalho que o homem transforma a natureza “[...] em bens necessários à reprodução social” (LESSA, 2012, p. 25). A força de trabalho do homem, além de transformar a natureza, se constitui como uma das atividades que formam as relações sociais e interligam os homens a outros homens formando uma complexa teia de relações:

O trabalho enquanto categoria fundante é o complexo que cumpre a função social de realizar o intercâmbio material do homem com a natureza, é o conjunto de relações sociais encarregado da reprodução da base material da sociedade (LESSA, 2012, p.28).

---

<sup>12</sup> Nas leituras marxianas é possível encontrar o termo alienação ou estranhamento, principalmente em autores como Luckacs e Lessa.

No que se refere às mercadorias, só é possível produzir em qualquer meio de produção, extraindo da natureza os materiais necessários para produção de bens de consumo. A natureza além de fornecer as bases necessárias para a sobrevivência biológica humana, também sustenta as bases sociais, econômicas, políticas e culturais necessárias para o desenvolvimento na Terra. No entanto, o que se questiona é a forma como a natureza, em meio ao modo de produção capitalista, é apropriada enquanto propriedade privada constituindo elemento básico por gerar mais lucros aos capitalistas e excluindo da dinâmica social complexa quem não consegue produzir aos moldes acumulativos.

Nessa linha de raciocínio, as desigualdades sociais são acrescidas, pois, com a natureza como matéria prima, bem como o homem enquanto matéria e mão de obra para transformação da natureza em mercadoria, não havia e não há distribuição nem aproveitamento de forma igualitária. A exploração e apropriação concentra-se nas mãos da burguesia, a qual dita para onde e quem pode ter acesso aos produtos agora transformados em bens de consumo.

Nesta lógica, a natureza não é para todos. A partir da acumulação privativa de capital, a produção resultante do modo de produção não é para alimentar a população ou servir à sociedade que a produziu, mas servir para gerar mais capital e aumentar os lucros dos bancos, das indústrias e proprietários de grandes empresas. Assim, o que era para ser um bem comum a todos, a natureza então engendra a produção capitalista, se tornando peça chave e privativa, bem como matéria prima para mercadoria e moeda, gerando mais valia, aumentando o lucro de poucos e a concentração de renda.

De acordo com Mészáros (2011),

[...] no curso da história, avanços na produtividade inevitavelmente alteram o padrão de consumo, bem como a maneira pela qual serão utilizados tanto os bens a serem consumidos como os instrumentos com os quais serão produzidos. Tais avanços, além do mais, afetam profundamente a própria natureza da atividade produtiva, determinando, ao mesmo tempo, a proporção segundo a qual o tempo disponível total de uma sociedade será distribuído entre a atividade necessária para o seu intercâmbio metabólico básico com a natureza e todas as outras funções e atividades nas quais se engajam os indivíduos da sociedade em questão (MÉSZÁROS, 2011, p. 639).

A capitalização e mercantilização da natureza, em meio a exploração e apropriação do trabalho vivo, evidenciaram o sentido claro e lógico dos caminhos desse sistema insustentável. Com o passar dos anos, com a disseminação do capitalismo mundial, o consumo desenfreado, a desvalorização do trabalho vivo, lucros acentuados e as altas taxas de juros tornar-se-iam parte

das relações sociais que reproduziriam a lógica do capital, impregnando-a na cultura, na moral e na educação de distintos povos e nações.

Neste sentido, Iamamoto (2014) afirma que,

[...] a natureza dá lugar ao espaço produzido. Verifica-se a regressão, degradação e transgressão no nível das relações de família, de amizade, da vida social de grupos parciais, do meio ambiente, assim como a produção de novas relações no âmbito de segmentos sociais como a juventude, os idosos, as mulheres e os trabalhadores (IAMAMOTO, 2014, p.50).

Portanto, para Iamamoto (2014), em meio ao sistema de produção capitalista, a natureza cede espaço à produção, conjecturando na clara alteração das relações sociais e socioambientais, interferindo nos antigos e novos arranjos familiares, intervindo nos diversos seguimentos da sociedade e da natureza.

De acordo com Mészáros (2011),

[...] devemos ter em mente [...] as realizações problemáticas do sistema do capital de uma estratégia autocontraditória que ingênua ou assustadoramente ignora as exigências de um adequado “domínio do homem sobre suas condições de existência orgânica e inorgânica” como a precondição necessária de um domínio humano socialmente viável sobre as forças da natureza (MÉSZÁROS, 2011, p.609).

Para o autor, é necessário compreender que o modo de produção capitalista e as implicações desta tem causado consequências eminentes que não devem ser ignoradas ou isoladas ao âmbito ambiental ou social, mas em sua totalidade.

Na perspectiva das relações entre homem e natureza, Foster (2014) enfatiza o conceito de metabolismo desenvolvido por Marx para explicitar essas relações. Para Foster (2014), este conceito de metabolismo, destrinchado por Marx em *O capital*, direciona para a relação entre homem – trabalho – natureza. Segundo Marx, o trabalho é a “condição universal da interação metabólica entre o homem e a natureza, a perpétua condição da existência humana imposta pela natureza.” (p. 221). O sentido de metabolismo, apresentado por Marx, está aplicado à “troca material”, onde o homem, através do trabalho, extrai da natureza a riqueza material e todo o universo de valores para satisfação e precisões humanas.

Neste sentido, o conceito de metabolismo disposto por Marx citado por Foster (2014), apresenta dois sentidos utilizados por Marx em suas obras. O primeiro refere-se às relações sociais e o segundo refere-se às relações entre homem e natureza. Embora, para o autor, o segundo sentido é empregado por Max com maior frequência.

O conceito de metabolismo em Marx emerge mediante conflitantes relações entre homem e natureza, sobretudo conseqüentes da apropriação da natureza e do trabalho vivo. Segundo Foster (2014), a instauração do capitalismo no meio agrícola trouxera conseqüências tão degradantes quanto a instauração do capitalismo nas cidades de forma industrial. A produção capitalista na agricultura, segundo o autor supracitado, explorava a mão de obra viva e, na mesma intensidade, o solo. Como conseqüência, o solo sofria infertilidades frequentes, além de receber os dejetos de esgoto das cidades superpopulosas. Os dejetos, por sua vez, carregavam o restante de nutrientes que restavam no solo. A superpopulação nas cidades, de acordo com Foster (2014), não advinha somente da procura por emprego, mas sim “[...] pelas relações de produção que tornavam a existência continuada dessa população excedente relativa necessária ao sistema.” (FOSTER, 2014, p.204).

Com base no conceito de metabolismo em Marx, Silva (2010) afirma que a espécie humana difere dos demais animais, de acordo com a sua relação com a natureza, mediada pela busca de meios indispensáveis para satisfação de suas necessidades, denominada de relações sociais de produção. Para a autora, o trabalho é essencial nessa mediação, ao ponto em que o homem se apropria da natureza através do trabalho, modificando-a, constituindo e criando meios para reprodução da vida em sociedade. Neste sentido, “o trabalho constitui, assim, uma dimensão fundamental da sociedade humana, visto que possibilita uma ‘dupla transformação’: à medida que intervém na natureza, transformando-a, o homem transforma a si próprio.” (SILVA, 2010, p.54).

De acordo com Foster (2014), Marx já havia elucidado sobre a degradação do solo mediante a produção em larga escala da agricultura e da indústria, sob efeitos aos trabalhadores e ao solo. Assim, com o aumento das tecnologias na era da industrialização e ascensão capitalista, as tecnologias existentes eram incapazes de suprir a ausência de nutrientes causada pela exploração em larga escala do solo.

É nessa lógica de apropriação e exploração da natureza e do trabalho vivo que se funda o nexo da opressão do modo de produção capitalista no contexto das relações socioambientais. Assim, nessa vertente, existem leituras distintas sobre as origens da questão ambiental.

Silva (2010) compreende a questão ambiental como um conjunto de “deficiências na reprodução do sistema, o qual se origina na indisponibilidade ou escassez de elementos do processo produtivo advindos da natureza, tais como matérias-primas e energia e seus desdobramentos ideopolíticos.” (SILVA, 2010, p.67). Na visão de Leff (2014), a questão

ambiental é “uma problemática eminentemente social, gerada por um conjunto de processos econômicos, políticos, jurídicos, sociais e culturais.” (LEFF, 2014, p. 241).

Nesse sentido, compreende-se a questão ambiental como um conjunto de insuficiências advindas das relações contraditórias entre o ser humano e a natureza, inerentes às relações sociais de produção capitalista, os quais são evidenciados e acrescidos nas contradições entre classes, no individualismo, na concorrência e no consumismo exagerados, típico do desenho social do tempo presente e historicamente determinado.

Nesse contexto, vale ressaltar um dos fundamentos que desencadearam a crise ambiental e social em que vivemos hoje nos remetendo ao final do século XX com a explosão do modelo fordista de produção em massa em meio às crises, transições e revoluções capitalistas que engendraram a economia política mundial à época.

Segundo Martínez Alier (2012), o século XX foi marcado como o século do automóvel. Os “temos modernos” simbolizado pelas longas jornadas de trabalho fabris datou historicamente a forma de produzir e consumir, que segundo o mesmo autor, foi distinguida pela tríade “Ford, Taylor e Le Corbusier”.

A acumulação do capital voltava-se ao consumo em massa inserindo nessa dinâmica de consumo uma nova cultura de consumir cultura. Com a aceleração da produção e a necessidade de aumento de acumulação, os bens de consumo foram afetados pela produção em massa para as massas. Os produtos que apresentavam maior vida útil passavam a ganhar status de descartáveis para integrar a lógica do consumo (HARVEY, 2014).

Com o aumento do consumo em massa nem todos tinham acesso aos bens produzidos, as relações sociais foram diretamente afetadas e as desigualdades acrescidas pois não tinha trabalho suficiente para todos que desse possibilidade e acesso à nova sociedade do consumo.

Os efeitos do fordismo não se limitaram à economia política, social e cultural, com a necessidade dos países do terceiro mundo aderirem à produção em massa, o novo modelo esmagava as minorias e oprimia com a onda capitalista agora mais forte e dominadora interferindo nos padrões de vida. Se não bastasse os efeitos da crise sob os países periféricos, a nova onda esmagadora do consumo pretendia atenuar a crise a alavancar a produção e acumulação burguesa às custas do trabalhador.

As discussões sobre a questão ambiental e sua dimensão tiveram início das décadas de 1960 e 1970, apresentadas pelos movimentos ambientalistas. No Brasil, esses movimentos tiveram expressão a partir da década de 1970 (ARAÚJO, 2004). A temática passou a ser debatida através de conferências e encontros que já apresentavam grandes impactos

socioambientais em escala planetária. As conferências e reuniões entre países, organizações não governamentais, entidades ambientais e sociais, pesquisadores e representações comunitárias passaram a apresentar os impactos do desenvolvimento e crescimento desordenado e as consequências que poderiam acarretar no futuro.

Em meio às discussões dos efeitos degradantes da natureza perante às transições do modo capitalista de produzir, o fordismo e o keynesianismo, em 1973, já não conseguiam mais conter a crise capitalista por apresentar, segundo Harvey (2014), rigidez diante da concorrência e competitividade no mercado industrial. A grande resseção no ano supracitado é um exemplo disso.

Com a expansão do mercado cultural, as linhas de consumo se expandem a outro patamar. Neste período, de forma acrescida, o mercado da moda, da beleza, da estética, da música e da arte ganham escopo de mercadoria passando a integrar os bens de consumo em massa. Além do mercado cultural, com a expansão tecnológica e automotiva, aos moldes do modo da acumulação flexível, esta tendência marcada por volta da década de 70 e 80 do século passado, nos remete à teoria do fetiche da mercadoria pensada por Marx (2014).

O fetiche da mercadoria refere-se à ilusão que oculta o valor de uso deixando visível apenas a serventia da mercadoria. Sendo assim, no fetichismo, o trajeto percorrido no sistema capitalista por meio da força de trabalho na produção da mercadoria não é visualizado, muito menos os conflitos sociais, ambientais e as desigualdades resultantes do processo para produção dos bens de consumo, deixando aparente apenas a ilusão dos benefícios que determinado produto pode proporcionar ao consumidor (MARX 2014).

Desta forma, em escala mundial, o consumo desenfreado e a produção em massa sob a ótica do fetiche da mercadoria nos permitem visualizar em que patamar de exploração e degradação ambiental iremos alçar com a forma como nos relacionamos socialmente e ambientalmente.

O orbe paralelo que permeia o fetiche de mercadorias imerso nas complexas relações sociais nos permite enxergar apenas a serventia e os benefícios do consumo exacerbado, impede discernir a cadeia produtiva que aprisiona o próprio consumidor a consumir e produzir cada vez mais, além de aprisionar em um padrão estético, financeiro, de gênero, cultural, aumentando as desigualdades e acentuando o preconceito forçando as minorias à continuarem nas extremidades da vida social. No fetiche da mercadoria, as relações sociais são transformadas em relações de produtos, transformando tudo em mercadoria com valor de uso passíveis de comprar e vender.

Na aceleração da produção flexível, a flexibilização da mão de obra viva com contratos frouxos e a aceleração no consumo exigindo a extração em grande escala de matéria prima advinda da natureza, trouxeram reflexos catastróficos ao meio ambiente. Não somente nos espaços internos de produção industrial em larga escala, como nas cidades que recebem os trabalhadores e no meio ambiente onde as relações sociais aconteciam. A precarização nas condições de vida nas cidades inflamou os conflitos ambientais e sociais exigindo maior interferência do Estado por meio de políticas sociais.

A questão, que antes, em meados de 1930 era até então social, diante do cenário histórico e avassalador do modo de acumulação e produção capitalista, eclode então a questão ambiental, em meio à grandes crises, conflitos, apropriação desordenada da natureza e do homem, falta de recursos naturais básicos para sobrevivência principalmente nas regiões pauperizadas pela expansão industrial onde os efeitos dessa apropriação são sentidos com maior intensidade.

Dessa forma, o período atual, de globalização neoliberal, difere dos outros períodos que o antecederam pela especificidade do desafio ambiental que o acompanha e que, também, o constitui. Afinal, até os anos 1960, a dominação da natureza não era uma questão e, sim, uma solução – o desenvolvimento. É a partir desse período que intervém explicitamente a questão ambiental (GONÇALVES, 2004, p.23).

A globalização neoliberal enquanto resposta à crise inerte e constante do capitalismo, para Gonçalves (2004), contrariamente transfere os recursos naturais do Sul para o Norte legitimando a questão ambiental cada vez mais crescente.

Segundo Araújo (2004), a questão ambiental é comumente confundida principalmente quando disseminada e explanada pela mídia. Por tratá-la de modo superficial, corroborando com a autora, esse tipo de argumento presente no senso comum e nos veículos de comunicação de massa, pouco considera o contexto social:

As questões e problemas ambientais, vistos pelo senso comum, são freqüentemente veiculados pelos meios de comunicação de massa como problemas isolados do contexto sócio-ambiental mais amplo, geralmente equiparando-os aos termos “ecologia” e “espaços naturais”. Por outro lado, as campanhas e os órgãos oficiais de defesa do meio ambiente, quando se referem ao ambiente, costumam ligá-lo à idéia de preservação dos espaços naturais. (ARAÚJO 2004, p. 67).

Por constitui-se o meio onde as relações sociais se desenvolvem e acontecem, a questão ambiental interfere em todas as estruturas sociais sendo praticamente impossível visualiza-la sozinha, separada do contexto social, econômico inerente à totalidade social onde ela está inserida. Portanto, os efeitos da extração desordenada de uma grande indústria afetam diretamente comunidades ribeirinhas que sobrevivem, a exemplo, da pesca e da economia local,

sendo delicado analisar os efeitos dos conflitos ambientais apenas sob a ótica da preservação de espaços naturais, ou da coleta seletiva de lixo, por exemplo.

Tendo em vista a problemática eminente do modo de produção capitalista, Mészáros (2011) destaca as ações ingênuas causadas por desconsiderar e ignorar o domínio das forças produtivas sobre a natureza, de modo a condensar uma série de problemas de níveis globais que afetam todas as formas de vida. É preciso descentralizar o olhar para abrir possibilidades de enxergar e analisar o contexto dos conflitos inerentes das relações socioambientais de forma mais ampla.

Ao perceber os conflitos ambientais, é possível entender com mais clareza o pensamento de Mészáros. Os impactos mais alarmantes vistos hoje tanto em comunidades locais quanto em países explorados pela economia mundial, são provocados pela exploração de recursos naturais para produção: minérios, celulose, combustíveis e energia. Ou seja, as grandes injustiças sociais são causadas pela exploração privada que recai sobre, principalmente, a população pobre. Digamos a exploração privada, pois quando o Estado burguês se alia às grandes corporações multinacionais, os interesses passam a ser os mesmos: a exploração e a acumulação.

Assim, em um contexto macro, o que se tem notado na contemporaneidade, principalmente com base na exploração dos países economicamente ditos como potência, reservam seus recursos naturais e humanos, condensando a exploração nos países onde a pobreza extrema predomina. Os efeitos interferem tanto na ampliação das desigualdades como nas consequências catastróficas da extração desordenada da natureza pela industrialização em grande escala nesses países explorados. Como consequência dessa opressão da vida humana e da natureza, sentimos os efeitos do aquecimento global, das enchentes e secas severas em toda parte do mundo, sendo estes, resultantes da acumulação de uma pequena parcela mundial que domina a economia global pelas vias da exploração e acumulação, além de ditarem o que devem consumir e como consumir.

Desta forma, tanto os grandes monopólios quanto a sociedade precisam dos recursos naturais para produzir socialmente, quando os interesses são antagônicos os conflitos ambientais são evidenciados e as consequências recaem para o lado mais frágil da população. O caso mais recente foi o da barragem de rejeitos de uma mineradora em Mariana. O número de mortos, até então, ainda não pôde ser aferido, muito menos a dimensão dos impactos ambientais. O que pôde-se averiguar *a priori* foi a lama que devastou cidades inteiras e consigo arrastou o símbolo da exploração a qualquer custo na busca incessante pelo lucro.

Além dos inúmeros vazamentos de óleo, as mortes nos seringais simbolizada na luta de Chico Mendes, as inúmeras mortes por vazamentos de amônia por indústrias de energia, os impactos imensuráveis causados à natureza e as comunidades ribeirinhas que sobrevivem do que plantam, do que pescam e do que produzem. As vozes das comunidades que vivem diariamente sob o risco da dominação não ecoam como as notícias em forma de “acidente” jogadas na mídia para comover a sociedade que a exploração privada é necessária e acidentes acontecem.

Os constantes conflitos ambientais que permeiam o uso da água denotam o significado da privação desse recurso natural que, quando está em abundância é tratada como fonte inesgotável, mas quando se torna escasso, ganha atributos de mercadoria escassa, que por sua vez priva a população de ter acesso pelo alto valor de uso tornando a água um bem privado e parte da dinâmica que reproduz o capital (GONÇALVES, 2004).

Estamos na era dos discursos da ecoeficiência<sup>13</sup> (MARTÍNEZ ALIER, 2012), as indústrias nos últimos anos vêm aderindo as normas ambientais de compensação na busca por desenvolvimento sustentável. Os discursos da economia verde, do ecocapitalismo, marketing verde e tantas outras justificativas à exploração servem somente para atenuar os “acidentes” e justificar o preço que se paga pela acumulação privada descontrolada cada vez mais incessante.

As injustiças ambientais ecoam nas relações sociais e interferem no modo de viver e produzir das sociedades ao mesmo tempo em que provocam mais conflitos e mais injustiças.

É nesse sentido que defendemos aqui o cuidado que o(a) assistente social deve ter ao levar em consideração o contexto ambiental em que o usuário convive. Como mediador de conflitos, na maioria das vezes estamos em uma posição em que ao mesmo tempo em que servimos aos usuários, servimos ao Estado burguês, muitas vezes aliado das grandes indústrias e, quando não estamos a serviço das grandes indústrias. Nesse paradoxo, a formação profissional interdisciplinar que contemple uma dimensão ambiental e permita aguçar o olhar do(a) assistente social para a questão ambiental, nos possibilite intervir e atuar com base em políticas sociais, no exercício da cidadania, afim de intervir nos conflitos e na diminuição das injustiças sociais e ambientais.

---

<sup>13</sup> A obra de Martínez Alier (2012) “O ecologismo dos pobres” faz uma importante análise sobre os movimentos ambientalistas atuais contextualizando com base nos conflitos ambientais e nas injustiças ambientais que predominam na sociedade vigente.

### 1.2.1 A questão ambiental sob a ótica dos docentes

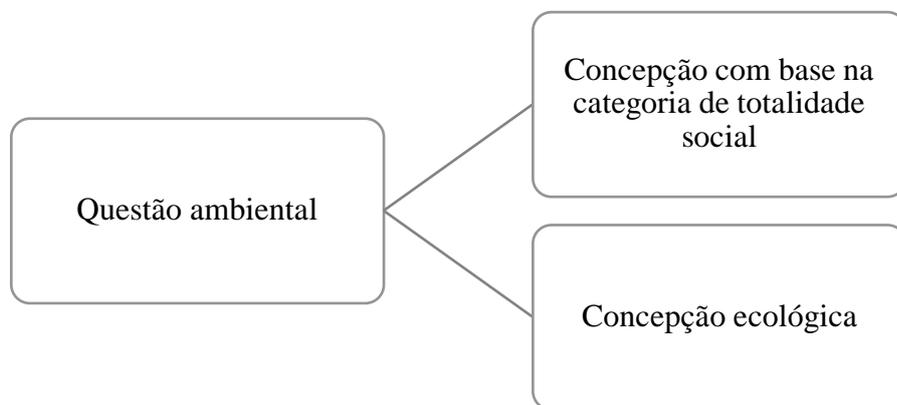
Fazem parte dos sujeitos da pesquisa um total de três docentes das duas universidades sergipanas.

O ponto investigativo que interessa a esta seção, envolve a concepção das professoras diante da questão ambiental e a sua relação com as disciplinas ministradas pelas docentes entrevistadas. Para tanto, após uma breve contextualização teórica já explicitada até aqui, é possível compreender as respostas das docentes à luz do que foi apresentado, até então, sobre a questão ambiental.

Sob a égide da análise textual discursiva, os dados são analisados conforme o método elencado. Para iniciar a análise são necessários procedimentos que variam da definição de significados à categorização das respostas colhidas através das entrevistas. Para isto, tomaremos como base a obra de Moraes e Galiazzi (2011).

Seguindo a lógica da análise textual discursiva, foram coletadas unidades de significados e por meio de interpretação e reordenamento das unidades baseadas nas respostas das docentes referentes às questões 1, 2 e 3 do roteiro de entrevista semiestruturado.

Esquema 1: Tema 1: Concepções sobre a questão ambiental



Com relação ao tema 1, referente ao esquema 1, sobre a concepção da questão ambiental, diz respeito à visão das professoras e sobre os pensamentos que se estruturam às discussões em torno da questão ambiental em sala de aula. Partindo das respostas das três docentes, sendo uma da UFS e duas da UNIT, surgiram duas subcategorias. A concepção de questão ambiental partindo da categoria de totalidade social e a concepção partindo do ponto de vista ecológico. Sendo assim, duas professoras da UNIT apresentaram em suas respostas

concepções ecológicas da questão ambiental e uma professora da UFS apresentou a concepção inclinada para a categoria de totalidade social.

### **1.2.1.1 Concepção de totalidade social**

A categoria de totalidade social é fundamentada a partir da ótica de Lukács sob influência da teoria social de Marx. Segundo Andrade (2011), seguindo a concepção lukácsiana, o ser envolve-se socialmente em diversas categorias formando conexões necessárias umas às outras. Cada categoria apresenta um novo conjunto de categorias com especificidades e novos complexos de relações. Nessa estrutura, tanto o mundo dos homens quanto o ser natural revelam uma unidade que compõe o ser social. A autora destaca que, cada ser apresenta especificidades distintas e particularidades do ver o mundo. Desta forma, o trabalho, enquanto categoria fundante do ser social, permite ao ser criar novas necessidades e possibilidades como forma de satisfazê-lo. Assim, vão surgindo novas categorias e novas conexões:

[...] por fundar o ser social, o trabalho, funda o devir-humano do homem. Este, no seu processo de explicitação, de diferenciação, de heterogeneização, exige que novos complexos sociais apenas parciais, também eles heterogêneos e distintos entre si, se desenvolvam em número e grau de complexidade crescentes como, por exemplo, a linguagem, o direito, a divisão do trabalho, o valor de troca, os indivíduos etc. Essa crescente diferenciação intensiva e extensiva da totalidade sócio-global é uma necessidade da continuidade do próprio processo do devir-humano do homem. Isso significa que, é o desenvolvimento do gênero humano que funda a necessidade do surgimento dos complexos sociais parciais, essas necessidades são, a todo momento, satisfeitas no fluxo contínuo da práxis cotidiana (ANDRADE, 2011, p.118).

A partir do trabalho, utilizando-se da natureza, o homem desenvolve-se construindo novas categorias, satisfazendo suas necessidades e compondo complexos sociais mais heterogêneos. Para a autora, nessa dinâmica, a economia constitui um elo que permeia todas as partes que compõe o ser social, sendo que o trabalho se insere nela. Por perpassar todas as categorias que compõem o ser social, a economia se constitui em forma unitária e dialética que compõe a necessidade de reprodução social, ou seja, a própria vida (ANDRADE, 2011).

Assim, na reprodução da vida social, o homem por meio do trabalho, constrói cultura, meios de satisfazer suas necessidades e criar novas necessidades de forma individual, partindo do ser, bem como de forma coletiva. Essa reprodução da vida social só é possível através da natureza, onde o homem a transforma (por meio do trabalho) suprindo as necessidades. Assim,

por entremear em sua base a economia (e dentro dela o trabalho) como forma de reproduzir e se desenvolver socialmente, que o homem constrói novos complexos de categorias.

Conforme o homem constrói processos de sociabilidade no movimento de criação de novas categorias, em um complexo que permeia o ser social, ele encontra nas forças produtivas a forma de impulsionar o seu desenvolvimento e crescimento econômico<sup>14</sup>. Vale destacar que todo esse processo perpassa momentos e construções históricas. Então, é no capitalismo que se perpetua as categorias do ser social dominante que estruturam a sociedade. A naturalização da propriedade privada, da divisão social do trabalho, antagonismos de classes, advieram de construções históricas que permeiam a totalidade social (ANDRADE, 2011).

Nessa dinâmica, permeada por crises e pela instauração do modo de produção capitalistas, o homem produz e reproduz, transformando a natureza por meio de sua força de trabalho, as relações inerentes ao modo capitalista de reproduzir.

De acordo com a resposta da docente A sobre a questão ambiental, foi estabelecida a categoria totalidade social por apresentar aspectos que permeiam o entendimento da questão ambiental, partindo do global às realidades concretas que constituem os sujeitos, perpassando por categorias e partes que compõem a complexa constituição das relações sociais historicamente determinadas.

Assim, a docente A enfatiza que a questão ambiental deve ser vista sob a ótica de duas dimensões: a dimensão macro e a dimensão micro. Na dimensão macro, a docente elenca as forças produtivas, atribuindo, sobretudo, o seu surgimento à constituição do capitalismo na revolução industrial: “**No final do século VIII para cá, esses desequilíbrios [...] que não leva em conta e não dá nenhuma possibilidade para o reequilíbrio [...] da natureza, dos ecossistemas, criando pontos de estrangulamento em toda a cadeia. [...]**” (DOCENTE A). Do ponto de vista micro: “eu vejo, que há todo o que eu chamo também de uma **ecologia social** que decorre muito da própria **desigualdade social** e da maneira como, por exemplo, **as pessoas mais pobres são jogadas literalmente [...] nas periferias urbanas, ou então na parte rural**” (DOCENTE A). Sobre o ponto de vista micro, a docente elucida a problemática dos agrotóxicos evidentes na realidade rural e urbana.

Ainda sobre a questão ambiental, a docente A enfatiza:

---

<sup>14</sup> O trato da categoria totalidade social aqui neste trabalho se constitui de maneira superficial. A categoria em questão emana uma complexidade que não cabe neste trabalho tamanha a sua dimensão. Portanto, com a finalidade de dialogar com a resposta do professor e a categoria de totalidade social, se fez esta ligação para fins de compreensão da perspectiva que a docente perpetua em sua prática educativa durante as aulas em sua disciplina e a pluralidade de visões existentes que fundamentam a questão ambiental.

Então, eu diria que **a questão ambiental tem várias faces. Uma face mais natural, uma face também produtiva.** Então, eu acho que se a gente não rever todo esse nosso modelo civilizatório [...] essa posição predadora, essa posição extrativista em relação a natureza, as possibilidades da reposição natural vão ficando cada vez mais distantes e aí, como diz a história, né? As futuras gerações não têm um ambiente saudável garantido de forma alguma, se as coisas continuarem assim (DOCENTE A).

Os antagonismos de classes e as contradições entre capital e trabalho, das quais originam as refrações da questão social estão intimamente relacionadas à questão ambiental<sup>15</sup>. Principalmente quando relacionados do ponto de vista elencado pela docente. Esta perspectiva que fundamenta a questão ambiental subsidia bases e aproximações que permitem dialogar com a questão social, objeto de pesquisa e estudos do Serviço Social. Esta visão permite ao aluno interligar a necessidade de diálogo com a temática ambiental considerando a realidade concreta de atuação profissional.

Segundo Silva (2013):

Para o Serviço Social, faz-se cada vez mais premente desenvolver esforços no sentido de apreender a questão ambiental como totalidade historicamente determinada, bem como a natureza das respostas oferecidas pelas classes sociais e pelo Estado, tendo em vista que parcela crescente de seus profissionais vem sendo interpelada, cotidianamente, a intervir nas refrações da destrutividade ambiental, assim como o são nas manifestações da “questão social” (SANTOS, 2013, p.22).

Desta forma, a abordagem da docente A se constitui de maneira crítica e fundamentada conforme o Projeto Ético Político da Profissão, ao contestar as formas de produzir e apropriação privada dos recursos naturais, questionando as desigualdades e relacionando-as às injustiças ambientais, compreendendo-as a partir da realidade concreta, de modo a considerar a totalidade social como o complexo de relações entre categorias que compõem o ser social em meio à reprodução e produção das relações sociais.

Para Layrargues (2006), essa concepção de questão ambiental subsidia a visão de justiça distributiva, ou seja, não se prende às bases ecológicas apenas no sentido de questionar isoladamente o problema do lixo, por exemplo. Essa concepção da questão ambiental se detém na realidade, “tornando a gestão de conflitos socioambientais democrática e participativa a maior bandeira de luta ecologista libertária e progressista” (p.82).

---

<sup>15</sup> Esta relação é percebida ao remeter-se à crítica da economia política. A lógica do modo de produzir capitalista privatiza os recursos naturais para gerar mais valia, bem como privatiza a força de trabalho. No movimento antagonístico de produção de bens de consumo, apropriação da força de trabalho e dos recursos naturais, são geradas contradições entre classes, entre capital e trabalho, originando as refrações da questão social, bem como da questão ambiental. Quando levados em consideração a apropriação privada dos recursos naturais engendrando a dinâmica das desigualdades sociais e ambientais inerentes à dinâmica do capital.

Para o autor supracitado, a categoria trabalho juntamente com a cultura, “compõem o diálogo material entre o plano simbólico quanto aos determinantes da crise ambiental, rompendo assim a perspectiva reducionista [...]” (LAYRARGUES, 2006, p.79).

### 1.2.1.2 Concepção ecológica

Com relação a concepção ecológica sobre a questão ambiental, duas docentes apresentaram visões inclinadas a esta concepção. Para as docentes, a forma como o homem entende a natureza e o meio ambiente desvela elementos para a compreensão da questão ambiental. Segundo a docente B,

[...]o nosso objetivo é entender que **o meio ambiente** é mais do que pensar, por exemplo, nas árvores, nas plantas, é muito mais, é pensar também em toda a biodiversidade e o ser humano inserido nisso [...] é o meu conceito particular, a ação desse ser humano, essa interferência que ele faz sobre o meio ambiente, essa mudança no meio ambiente. Então, o ambiente era mais do que as árvores, aquilo que a gente enxerga, é muito mais, então esse conceito de meio ambiente envolve, então, as pessoas, nessa interface com o meio ambiente, na ação que ela faz. Meio ambiente é o espaço onde a gente vive de fato. Então é claro que aí está toda biodiversidade e tudo o que ao redor, os seres vivos de todos os sentidos, vamos dizer assim. (DOCENTE B).

A interferência realizada pelo homem na natureza em conjunto com a concepção do meio ambiente e o que este representa na fala da docente, ou seja, a perspectiva de refletir sobre o meio ambiente não apenas interligando-o ao meio natural, mas inserindo neste meio o homem e tudo construído por ele.

Sobre essa questão, a docente C enfatiza:

**A questão ambiental devia não ser uma questão.** Ser uma coisa que as pessoas tivessem acesso sem necessariamente a gente chamar de questão, porque é uma necessidade que todo mundo tem de viver num ambiente, [...] **ter esse ambiente o mais saudável possível e não como questão**, mas existe a questão por causa da ação do homem, então, essa questão vira questão depois da ação do homem. (DOCENTE C).

A concepção ecológica apresentada pelas docentes evidencia a concepção de meio ambiente. A forma como o homem se distancia do meio ambiente e conseqüentemente da natureza, demonstra elementos importantes para se pensar e refletir sobre a questão ambiental, como pertencimento, respeito ao próximo, ética e moral.

No entanto, remeter-se à questão ambiental sem contestar a forma como produzimos socialmente, deixa-se de desvelar a realidade, os antagonismos, as injustiças sociais e ambientais, culpando o homem por suas ações. Consequentemente, o homem é responsabilizado como grande vilão dos males da humanidade, sem considerar, ontologicamente, as relações sociais inerentes a ele.

Conforme Silva (2010), ao atribuir a raiz da questão ambiental somente à relação do homem e da natureza, há uma simplificação

[...] exagerada ao negar que as relações entre a humanidade e a natureza se dão mediadas pelas relações entre os próprios homens, as quais são reveladoras de uma crescente desigualdade social, cuja reprodução afasta, progressivamente, o mundo do trabalho da riqueza social: os meios de produção, e, nestes termos, as condições de apropriação da natureza, estão concentrados em mãos dos capitalistas que definem o que, quanto, como produzir, com que energia como será o transporte de sua produção. (SILVA, 2010, p.74).

Desta forma, ao simplificar a questão ambiental à relação entre homem e natureza, sem considerar as relações entre os próprios homens e a realidade concreta, como corrobora a autora, evidencia-se uma concepção romântica que remete à existência de uma natureza harmoniosa, posterior a ação do homem, ou seja, sem a presença do homem interferindo nela.

Assim, nessa perspectiva, é instituída uma barreira entre a questão ambiental e a questão social. Na simplificação da relação entre homem e natureza, não há como aproximar a questão social à questão ambiental pelas vias que norteiam a fundamentação teórica da profissão, ou seja, partindo do materialismo histórico e materialismo dialético. Enquanto a questão social é fundamentada conforme particularidade social historicamente determinada, a questão ambiental é entendida como “problema dos homens, causado pelos homens”, distanciando o debate dialógico em que a questão ambiental se entremeia à questão social.

Sobre esse debate, Layrargues (2009) afirma que ambas as questões são indissociáveis. Quando a realidade é simplificada, a visão da questão ambiental e da questão social são vistas de formas separadas.

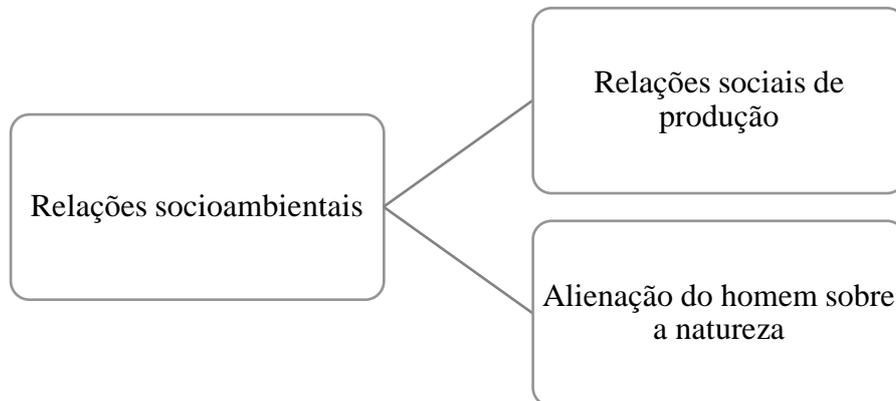
As questões sociais e ambientais são indissociáveis, apesar de serem tratadas separadamente por uma leitura ideológica que as dicotomizou. A realidade foi simplificada e acabamos nos acostumando a ver limitadamente, por um lado, as questões sociais, e por outro, as questões ambientais. Por se tratar de uma outra visão da realidade, é perfeitamente compreensível a dificuldade de ver as questões sociais e ambientais associadas. (LAYRARGUES, 2009, p.26).

Nesse sentido, dificilmente são vistas as injustiças ambientais, as desigualdades sociais e ambientais enquanto questão ambiental. Esta, é reduzida a um problema ético entre o homem e a natureza, exaurindo as relações sociais de produção.

### 1.2.1 Concepções sobre as relações socioambientais sob a ótica dos docentes

Sobre as relações socioambientais sob a ótica das docentes, referente ao esquema 2, as professoras apresentaram duas visões. Ambas as visões se interligam. As relações sociais de produção influenciam no processo de alienação do homem sobre a natureza na medida em que o homem, parte da cadeia de produção do sistema de produção capitalista através de sua força de trabalho, bem como a natureza a través da matéria prima para a produção, produz e reproduz as relações de produção, por meio do trabalho.

Esquema 2: Tema 2: Concepções sobre as relações socioambientais



Das duas visões expostas no esquema, duas professoras expuseram visões que norteiam a alienação do homem sobre a natureza e uma professora expôs a visão que permeia as relações sociais de produção. Nesse sentido, no que se refere ao conceito de questão ambiental, apesar dos discentes B e C terem relacionado o conceito de meio ambiente em suas respostas, neste item é possível compreender com mais clareza as relações sociais de produção e a alienação do homem sobre a natureza de forma entremeada à concepção das docentes.

### 1.2.2.1 Concepções sobre as relações sociais de produção

Com relação à subcategoria relações sociais de produção, na resposta da docente A, são enfatizadas as relações de produção capitalistas. Nesta questão, paralelamente à conceituação de questão ambiental, a docente A enfatiza as relações socioambientais a partir das relações sociais de produção.

Sobre as relações sociais de produção, Silva (2010) afirma que “a espécie humana [...], relaciona-se com a natureza mediada pelas relações que estabelece entre seus semelhantes para produzir os meios necessários à satisfação de suas necessidades” (p.54).

Nesta perspectiva, a docente A exemplifica a questão dos agrotóxicos. A forma como os alimentos são produzidos no Brasil e a forma como esses alimentos são comercializados, colocando em risco a vida, bem como o risco de contaminação do solo, da vegetação, da natureza:

Hoje em dia, esse grande problema que a gente vive, que é o dos **agrotóxicos**, acho que o modelo se tornou insustentável de todas as formas. E como essa parte que afeta mais que é a agricultura, que eu lido mais de perto, para mim ela é o **encontro da questão rural com a questão urbana**, essa problemática dos agrotóxicos, a problemática da alimentação hoje absolutamente insalubre, absolutamente, ne? Contra qualquer conceito de saúde. Uma alimentação que hoje é um veneno para a gente (DOCENTE A).

O modelo insustentável de produzir alimentos denota as características capitalistas da forma de reproduzir socialmente. A inserção de agrotóxicos para aumento da produção e comercialização de alimentos e as consequências dessa utilização, principalmente na agroindústria, se constitui em uma grave questão ambiental.

Sobre a sociedade em que produz alimento não para saciar a fome, mas para gerar lucros, Silva (2010) enfatiza:

A produção capitalista, à medida que promove o intenso desenvolvimento das forças produtivas, institui a “sociedade dos descartáveis”, ou do “desperdício institucionalizado” como modo privilegiado de acelerar a velocidade de sua rotação, posto que a ampliação do círculo do consumo no interior da circulação é condição precípua para a realização do valor (SILVA, 2010, p.62).

Imersa nas relações onde o consumo, a produção e a apropriação privada andam de mãos dadas, o desperdício e a produção dos descartáveis integram o cotidiano da sociedade, fazendo-lhes acreditar que consumir tais produtos é um fato natural e irreversível de mudança.

Sobre essa relação entre os homens e os próprios homens e entre a natureza, segundo Pedrosa (2007), quando o homem é reduzido a mero trabalho e parte integrante da produção capitalista, ele passa a significar mercadoria. Quando o homem se enxerga apenas enquanto mercadoria, ele perde a consciência de si próprio, passando a constituir elemento principal para a produção de mais-valia. Estranho a si próprio, a vida passa a significar apenas a reprodução de mais-valia para o capitalista, consumir e produzir mais.

Nesse meandro, como fica a relação com a natureza? A relação entre os próprios homens e a natureza passam a também significar mercadoria, a natureza torna-se mercadoria, bem como os homens se enxergam mercadoria e tratam os outros homens enquanto mercadoria.

### 1.2.2.2. Concepções sobre alienação do homem sobre a natureza

Com relação a alienação do homem sobre a natureza, as docentes enfatizaram duas unidades de sentidos que suscitaram na categoria em questão. Desta forma, nas respostas das docentes B e C são elucidadas sobre a relação homem e natureza considerando a dominação e poder imerso nas relações de produção:

A relação entre homem e natureza é uma relação equivocada. O homem, de modo geral, o que a gente tem observado assim, ele quer extorquir ao máximo possível tudo o que a natureza tem [...]. Até por conta desse modelo que a gente vive, de desenvolvimento de cunho neoliberal, esse **sistema capitalista** que realmente faz com que, **introjete nesse homem alguns valores de que ele é o maior, ele é o dono, ele é quem manda, ele é mais importante**. Então, ele acaba extorquindo, retirando ao máximo [...] (DOCENTE B).

Corroborando com essa relação de poder enfatizada pelas docentes B e C, Pedrosa (2007) destaca que a dominação do homem sobre a natureza não é característica inata do homem, “não é da natureza que o homem herdou esta capacidade: ela foi viabilizada historicamente, isto é, mediante confronto de indivíduos reais e viventes com a natureza e com condições concretas de existência humana” (p.90).

[...] o poder que o homem tem em relação a natureza, tem gente que considera que é uma, a gente não pode chamar de morta, mas que é uma coisa assim que está mais estática, que o homem tem esse poder sobre ela, então, a **relação de poder** é sempre uma relação que leva desvantagem, então a natureza leva desvantagem em relação ao homem. O ambiente leva desvantagem em relação ao homem, é por isso, cada relação de poder (DOCENTE C).

Para Pedrosa (2007), a propriedade privada burguesa é o que se coloca entre a natureza e o homem e que condiciona a relação que estes sujeitos estabelecem entre si na história natural (p.96). Então, o introjetar das relações neoliberais e capitalistas apresentado pela docente B, coaduna com a relação de dominação perante a natureza, nessa perspectiva. Portanto, a característica de “predador” inserida como condição humana foi adquirida conforme apropriação privada historicamente determinada, tanto entre os próprios homens como entre o homem e a natureza. Esta característica, como enfatiza Pedrosa (2007), não é natural do ser humano, foi adquirida conforme construção histórica.

Nesta dinâmica entre a apropriação privada da natureza e do homem, o trabalho constitui mediação essencial, segundo as palavras de Silva (2010):

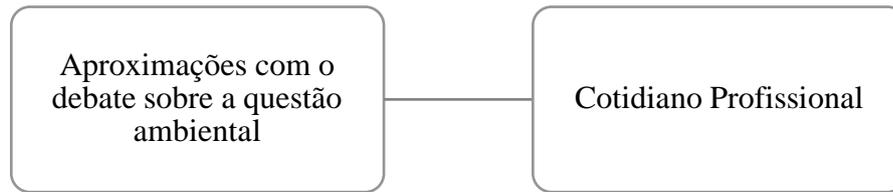
Afigura o trabalho uma mediação essencial desta relação, uma vez que, através deste, o homem se apropria da natureza, submetendo-a, modificando-a, ao passo que cria os meios para reprodução da vida e da sociedade. O trabalho constitui, assim, dimensão fundamental da sociabilidade humana visto que possibilita uma “dupla transformação”: à medida que intervém na natureza, transformando-a, o homem transforma a si próprio (SILVA, 2010, p.54).

Assim, na dinâmica das relações sociais de produção, o homem se torna estranho a ele mesmo e a natureza. Nesta relação, o ser humano se configura enquanto mercadoria (através da sua força de trabalho) e visualiza os outros homens como tal, reproduzindo, em suas relações sociais, a dinâmica do capital. Trabalhar para produzir mais, consumir mais, descartar mais e ser descartado enquanto mercadoria. Nessa dinâmica, o homem se afasta da sua própria natureza e se torna estranho a si próprio e aos outros homens.

### **1.2.3 Aproximações sobre as discussões referentes à questão ambiental.**

A importância em compreender quando e em que momento o docente se aproximou da questão ambiental, permite-nos explicitar a realidade da sala de aula. Além das concepções, as histórias que permeiam a formação e profissionalização docente nos interessa na medida em que o conteúdo é selecionado pelo docente considerando a sua história e experiências profissionais, bem como tais elementos fazem parte da construção e do processo de ensino e aprendizagem dos alunos diante da questão ambiental.

Esquema 3: Tema 3: Aproximação das docentes sobre as discussões referentes à questão ambiental:



A docente B afirma que a aproximação com a questão ambiental faz parte de uma construção histórica. Após a formação profissional:

[...] em 1985, 1986, comecei a trabalhar em 1990, por aí, eu trabalhava numa universidade, na extensão e a gente tinha um trabalho bem importante, na época a gente estava discutindo a questão da agroecologia, das redes de agroecologia, estava um pouco assim esse debate, ainda os conselhos municipais depois o conselho de segurança alimentar e etc., e aí, por conta disso também, fui me aproximando, primeiro por ser uma cidade do interior, primeiro porque gostar de morar no capô também, eu tinha casa no campo, na cidade [...]. Então, **eu trabalhei, por exemplo, na assessoria de agricultores que plantavam fumo**, por exemplo, que é um tipo de produção que é altamente tóxica, é onde tem um dos maiores índices de suicídio, a pessoa, ela fica contaminada por causa dos produtos agroquímicos, então é um tipo de cultivo que ocupa a família inteira [...] (DOCENTE B).

A experiência com o desenvolvimento de ação de extensão no âmbito da agroecologia proporcionou a docente o trato com a questão ambiental. A assessoria aos agricultores e a vivência com conflitos e impactos proporcionados pela produção de fumo em área rural, apresentou-se como importante na fala da docente, não somente enquanto construção histórica, bem como primeira aproximação profissional com o tema.

A docente A também vivenciou o debate sobre a questão ambiental no cotidiano da sua atuação profissional:

Veja bem, **eu era uma professora na Universidade Católica de Salvador**, é, eu cheguei lá acho que em 91[...] eu tenho um perfil muito extencionista, extensão universitária e logo a reitora de extensão teve alguma oportunidade lá de algum evento de extensão que eu fui participar e fiz intervenções, então, e ela logo depois se aproximou e o departamento de serviço social, junto com a pro-reitoria de extensão me perguntaram se eu toparia participar de toda preparação que estava acontecendo ao longo do ano de 1991 pra ECO, a famosa ECO 92 no Rio de Janeiro[...] (DOCENTE A).

A docente A vivenciou a Rio 92, um dos maiores eventos mundiais para se debater a questão ambiental e propor medidas para diminuição dos impactos no planeta. Neste grande

evento, estavam presentes líderes de países e a sociedade civil organizada. Um dos frutos dos diálogos perpetuados durante o evento originaram a Agenda 21, um importante documento que propõe metodologias para o desenvolvimento sustentado de nações, países, cidades, escolas e comunidades. Para a docente A, participar deste grande evento lhe possibilitou uma importante reflexão: qual o espaço do Serviço Social na Educação Ambiental do país? No período da Eco 92 ou Rio 92, o Serviço Social vivenciava grandes transformações. Ainda não havia sido homologado o Código de Ética de 1993 e ainda não havia as Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social de 1996. O movimento de renovação da profissão ainda estava em curso. Porém, foi o cotidiano profissional que possibilitou à docente A refletir sobre as possibilidades de atuação profissional no campo ambiental.

Segundo Carvalho (2012), é no cotidiano da vida que se perpetuam e acontecem as condições da vida, onde se realizam o processo de trabalho. É no cotidiano que as relações de produção acontecem.

Conforme Netto (2012), a vida cotidiana,

[...] posta assim em sua insuprimibilidade ontológica, não se mantém como numa relação seccionada com a história. O cotidiano não se desloca do histórico – antes, é um dos seus níveis constitutivos: o nível em que a reprodução social se realiza na reprodução dos indivíduos enquanto tais (p.67).

O cotidiano profissional possibilitou as docentes A e B aproximações sobre a questão ambiental imersa na realidade concreta onde eles atuavam. Por ser generalista, o Serviço Social não possui especialidade única, o profissional é formado para atuar em diversos campos de atuação, considerando a totalidade social. Porém, segundo Silva (2013), é preciso que a questão ambiental seja apreendida como particularidade historicamente determinada, transformando-a em objeto de atuação, assim como a questão social. Desta forma, ao reconhecer como particularidade, é preciso que o profissional compreenda a questão ambiental de forma interdisciplinar em sua formação inicial profissional.

Apesar da docente C não apresentar em sua fala experiências que revelam o cotidiano profissional diante da questão ambiental foi destacado a formação a nível de mestrado e doutorado em Saúde e Ambiente. O fato de todas as docentes conhecerem a questão ambiental e seus desdobramentos, tanto no cotidiano de atuação profissional quanto na formação profissional, evidencia a facilidade no trato de temas ambientais nas disciplinas apresentada pelas docentes na seção quatro.

## **2 - A TRAJETÓRIA DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL: ENTRE A GÊNESE E A CONSOLIDAÇÃO SOB O VIÉS DA EDUCAÇÃO**

*“A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender.”*

(PARACELSO, 1951)

Esta seção apresenta como cerne principal uma breve trajetória do curso de Serviço Social, cujo escopo baseia-se nas principais transformações curriculares no decorrer dos anos. Esta breve apresentação, objetiva situar o leitor sobre as transformações ocorrida em meio à processos históricos vividos pelo Brasil desde o surgimento da profissão, à ampliação do mercado de trabalho pelas vias das políticas públicas e a expansão dos cursos de Serviço Social.

Seguindo o entendimento teórico, esta seção apresenta como um dos principais eixos a educação, sobretudo no que se refere à dimensão educativa do (a) assistente social frente à questão social.

A dimensão educativa é evidenciada principalmente para elucidar a importância da atuação do (a) assistente social frente à questão ambiental através da educação ambiental. Assim, nesta seção, as respostas dos discentes sobre a atuação pedagógica do assistente social na promoção da educação ambiental se faz presente na medida em que é possível compreender o entendimento dos alunos sobre a perspectiva em questão partindo das reflexões inerentes às respostas dos questionários abertos aplicados aos alunos concludentes.

### **2.1 O CURSO DE SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL**

Na seção anterior, explicitou-se a fase monopolista do capitalismo, no contexto da inflamação do fenômeno de pauperismo, como importante ponto de partida afim de situar o tempo e o espaço desde a eclosão e o agravamento da questão social, da questão ambiental e nas transformações sociais, ambientais, políticas, econômicas, presentes na produção e reprodução das relações sociais da época.

Retomaremos ao cenário de transição entre capitalismo concorrencial e monopolista, para situar por meio de uma breve abordagem histórica sobre o curso de Serviço Social no Brasil com o intuito de situar o surgimento da profissão, considerando breves aspectos curriculares dos cursos aqui analisados.

Corroboramos com Montañó (2009) ao aderir a uma perspectiva histórico-crítica sobre o surgimento da profissão. Compreendemos que o surgimento do Serviço Social advém resultante de

*[...] projetos político-econômicos que operam no desenvolvimento histórico, onde se reproduz material e ideologicamente a fração de classe hegemônica, quando, no contexto do capitalismo na sua idade monopolista, o Estado toma para si as respostas à questão social (MONTAÑO, 2009, p.30, grifos do autor).*

Assim, para o autor, o surgimento da profissão difere de um processo evolutivo da caridade e da Igreja. Desta forma, a profissão de Serviço Social não é uma evolução do trabalho caritativo nem religioso, mas surge sob o contexto do surgimento das políticas sociais geridas pelo Estado como rebatimento às expressões da questão social advindas do desenvolvimento capitalista monopolista no Brasil.

Nesse ínterim, as políticas sociais enquanto processos sociais, decorrem de vários fatores, entre eles: “[...] na confluência dos movimentos de ascensão do capitalismo com a Revolução Industrial, das lutas de classe e do desenvolvimento da intervenção estatal” (BEHRING; BOSCHETTI 2009, p. 47). Para as autoras, as políticas sociais são respostas e enfrentamento das contradições entre capital e trabalho.

No que se refere ao cenário de surgimento da profissão, no período de transição entre capitalismo concorrencial à instalação dos monopólios, estes subsidiados pelos monopólios bancários, foi dado um pontapé para a implantação industrial no Brasil.

Vinda por meio da agricultura, o processo de industrialização brasileiro iniciou-se por meio do campo. Este processo teve início em 1808 e foi até 1930, momento da revolução industrial. Na República Velha (1889-1930), de acordo com Santos (2012), “é marcado pelo auge do modelo econômico agroexportador com base no café e também pela sua decadência, com o crack da bolsa de Nova York, em 1929.” (SANTOS, 2012, p.68).

Até então, a igreja atuava incisivamente frente às sequelas do alastramento industrial. Assim, o processo de pauperização eminentemente crescido já dava indícios de “desordem” na “ordem” burguesa. As senhoras de caridade, juntas e organizadas em ações filantrópicas, realizavam bingos e quermesses em prol dos leprosos, “desajustados” e demais ameaças à sociedade da época.

Conforme Carvalho e Iamamoto (2007), foi a partir da queda da República Velha que se iniciou o segundo ciclo de mobilização do movimento laico. Para os autores, uma das primeiras medidas tomadas pelo Estado, referente às novas relações com a Igreja, incidiu

diretamente em tornar facultativo o ensino religioso nas escolas públicas. “A igreja e o Estado, unidos pela preocupação comum de resguardar e consolidar a ordem e a disciplina social [...]” (CARVALHO; IAMAMOTO, 2007, p.155).

Mesmo assim, frente ao cenário crítico mundial, mediante sequelas da quebra da bolsa de valores de Nova York, o Estado permitiu que a Igreja intervisse e o auxiliasse na crise hegemônica entre a burguesia e a movimentação da classe operária. (CARVALHO; IAMAMOTO, 2007)

A contradição entre capital e trabalho era eminente. Com o aglomerado da população operária e das grandes indústrias, eram fortes as pressões sofridas pelo trabalhador: baixos salários, forçando a entrada de mulheres e crianças no mercado precário de trabalho, com a mesma jornada estabelecida aos homens, sem direitos trabalhistas, atirando-os às condições insuficientes de sobrevivência.

Segundo Carvalho e Iamamoto (2007) “tornou-se necessária a organização do proletariado para a sua defesa” (CARVALHO e IAMAMOTO, 2007, p.130) Ainda segundo os autores, a organização do proletariado “representará, também, a única via possível de uma participação ativa na sociedade” (CARVALHO; IAMAMOTO, 2007, p.130).

Até então, a questão social era tratada como caso de polícia. O seu enfrentamento baseava-se na atribuição da culpa aos sujeitos, o trato das expressões da questão social advinha por vias individuais.

Dentre os anos de 1930 a 1945, iniciados pela queda da velha república, o período é marcado pela criação de leis trabalhistas para os trabalhadores das indústrias e repressão aos movimentos sindicais. A Era Vargas se destaca pelo populismo paternalista e, ao mesmo tempo, pelo governo centralizado, instaurado durante os quinze anos de atuação.

Pressionado pelas lutas sindicais e movimentos operários, Getúlio aprovou medidas em benefício dos trabalhadores no sentido contraditório de alavancar a indústria e a economia, modificando o modelo agroexportador para industrial urbano. Conhecido popularmente como o “pai dos pobres”, as medidas que pareciam ser populares tinham um cunho expansivo industrial. (SANTOS, 2012).

Essas medidas em benefício dos trabalhadores advieram como rebatimento ao movimento operário que, com a intensificação das contradições entre capital e trabalho, sentiam com mais intensidade os efeitos do modo de produzir capitalista. A políticas sociais, enquanto resposta à questão social, surgem no período monopolista no intuito de garantir a acumulação capitalista bem como o controle da classe trabalhadora.

Assim que Vargas assumiu, enquanto governo provisório, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e o Ministério do Trabalho Indústria e Comércio no intuito de controlar as consequências advindas do antigo regime. Então, Abu-el-haj (2005) com base em D'araujo (1999) afirma que “a questão social, representada pelos protestos operários; a crise econômica, causada pelo colapso dos preços do café e a assistência à agricultura que sofria de uma crise de abastecimento. ” (p. 34)

No que se refere à educação, o período contou com a participação de instituições que visavam a mobilização educacional, como a Organização Nacional da Juventude – ONJ, que teria por finalidade “assistir e educar a mocidade, organizar para ela períodos de trabalho-aula nos campos e oficinas, promover-lhes a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento de seus deveres para com a economia e a defesa da Nação” (HORTA, 1994, p. 206). Nesse período, o movimento escolanovista ganhava proporções no Brasil.

O movimento da Escola Nova no Brasil emerge mediante a um grupo alcunhado de “pioneiros da educação”. O grupo, liderado por Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, propunha a inovação educacional, a ruptura do ensino tradicional e a transformação social através da educação vivenciavam um cenário cometido por variações econômicas, sociais e culturais advindas de um período de ascensão industrial e capitalista. Assim, a escola, que se mantinha em uma estrutura tradicional, almejava mudanças para acompanhar o cenário da época. Por defender a implementação do ensino técnico para atender as demandas industriais, o movimento escolanovista foi responsável, em partes, pela crescente defesa do ensino técnico profissionalizante, principalmente para as camadas pobres da sociedade.

De caráter elitista e liberal, de acordo com Pereira (2008), o movimento escolanovista também adentrou as universidades brasileiras com a defesa do ensino pago e a abertura de universidades de áreas tradicionais no campo da Medicina, Direito e Engenharias. O movimento ficou conhecido por elitizar o ensino universitário e popularizar o ensino técnico industrial às camadas pobres da época.

Com a criação do Ministério da Educação, como já mencionado, houve também a concepção do Conselho Nacional de Educação (CNE). Além disso, no contexto educacional, o período também se destacou pelas reformas no ensino superior com a elaboração do Estatuto das Universidades Brasileiras em 1931. (PEREIRA, 2008). Segundo a autora supracitada amparada em Cunha (1983), o estatuto possibilitava a organização do ensino superior brasileiro através do decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931.

No entanto, este tornava obrigatório o pagamento às instituições de ensino, incluindo as instituições oficiais. Segundo Pereira (2008), o estatuto configurou-se um marco no ensino superior brasileiro ao refletir a política autoritária do período.

Segundo Saviani (2004), a ideia de organização de um sistema de educação nacional no período advém, de forma embrionária, no manifesto dos pioneiros da Educação Nova, “isto é, a organização lógica, coerente e eficaz do conjunto das atividades educativas levadas a efeito numa sociedade determinada ou, mais especificamente, num determinado país.” (SAVIANI, 2004, p. 73). Para o autor, de certa forma, a ideia influenciou na inserção de um artigo na Constituição Brasileira de 1934, o art. 50. O autor compreende, através do artigo supracitado, que é competência da União instaurar um plano nacional de educação.

Parafraseando Pereira (2008) e Saviani (2004), na Constituição ainda era possível identificar, no artigo 152, o Conselho Nacional de Educação criado em 1931 para elaborar o Plano Nacional de Educação. Segundo Saviani (2004) o Plano Nacional de Educação apresentava-se, em sua essência, muito semelhante à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Na conjuntura socioambiental, o período também foi marcado por graves secas. A grande seca que assolou principalmente o estado do Ceará e parte da região Nordeste, foi encarada como grande ameaça aos centros urbanos que, já superpovoados com a industrialização e a urbanização intensas, a população do campo migrava para as cidades fugindo da seca. Assim, sob a autorização do governo getulista e do Ceará, foram criados campos de concentração onde os acometidos pela seca intensa eram atraídos com promessas de comida, trabalho e água. No entanto, tratava-se de campos de concentração onde os internos eram impedidos de sair, conseqüentemente, morriam de fome, sede e de doenças mais severas do que a própria seca. (NEVES, 2011).

As fortes secas que acometeram a região nordeste, mais especificamente a região do Ceará, demonstram claramente como a questão social era tratada a época, como caso de polícia. A não existência de políticas sociais levou a condução do caso como escória da sociedade, escondendo os refugiados da seca em locais onde as cidades, cuja dinâmica burguesa não aceitava receber as vítimas, temiam o de surto de doenças e proliferação da desordem.

Desta forma, com o surgimento das políticas sociais como rebatimento das expressões da questão social pelas vias do Estado, surge a necessidade de um profissional que atue de forma particularizada ao trabalho coletivo. Nos marcos da instauração do capitalismo monopolista e inserido na sociedade em que produz e reproduz as relações de produção, surge

em 1930 o Serviço Social na divisão sócio técnica do trabalho. Desta forma, o profissional de Serviço Social emerge para formular e implementar as políticas sociais geridas pelo Estado.

Sobre as instituições formadoras, Segundo Sá (1995), em 1936 uma instituição denominada Centro de Estudos e Ação Social (CEAS) em São Paulo, inicia suas atividades dando início ao Serviço Social no Brasil. No entanto, a instituição era mantida pela Igreja que ajudou a alavancar a criação de outras instituições, como o CEAS do Rio de Janeiro, criada em 1937. No entanto, apesar do envolvimento da Igreja, algumas instituições não foram criadas por ela, a exemplo da Escola Ana Néri, também fundada em 1937 no Rio de Janeiro.

As instituições mantidas pela Igreja, obviamente seguiam a doutrinação cristã, onde realizavam ações sociais e davam suporte às outras instituições até a criação da Associação Brasileira de Ensino do Serviço Social (ABESS) em 1946. (SÁ, 1995, p. 66).

Em 1937 surge também o Instituto de Educação Familiar e Social, em 1938 a Escola Técnica de Serviço Social, em 1940, é introduzido o curso de Preparação em Trabalho Social na Escola de Enfermagem Ana Nery e em 1944 a Escola de Serviço Social, todas localizadas no Rio de Janeiro. (CARVALHO; IAMAMOTO, 2007, p.181). Segundo os autores, “no decorrer da década de 1940, surgem várias escolas de serviço social nas capitais dos Estados [...] a maioria se formará sob a influência da igreja católica.” (CARVALHO; IAMAMOTO, 2007, p.186).

A Escola de Serviço Social de Porto Alegre surge em 1945. Também fundada em 1945 as escolas de Natal e Niterói, em 1946 a escola de Minas Gerais, em 1950 a de Campinas, em 1951 a escola de João Pessoa e em 1954 surgem as escolas do Maranhão e de Sergipe. Conforme SÁ (1999) amparada em Ferreira (1939):

Referindo-se à “formação de agentes do Serviço Social”, Odilda Cintra Ferreira, presidenta do CEAS, diretora da Escola de Serviço Social de São Paulo e posteriormente primeira presidenta da ABESS, assim se expressa: “A eclosão das escolas de Serviço Social sucedendo-se em datas cada vez mais aproximadas nestes últimos doze anos em todos os pontos do continente americano, constitui índice seguro de um grande despertar onde se sente que há um reajustamento a fazer entre as instituições existentes, as novas necessidades e a concepção moderna do trabalho social”. Em seguida, Odilda enfatiza a necessidade de assegurar a formação do assistente social, aliada à sua “personalidade”, ao “conhecimento dos problemas sociais”, “à técnica adequada para o trabalho a ser desenvolvido”. Cuidar de tais aspectos passa a ser o objetivo básico de uma escola de Serviço Social (p.68).

Com o intuito de modernizar a profissão, as escolas nasciam para garantir a formação do assistente social com o foco no enfrentamento da crise emergente da época. Além disso, segundo as autoras supracitadas, para atuar na área era necessário ter personalidade e

desenvolver a técnica adequada. Segundo Sá (1999), à época, o profissional de serviço social necessariamente precisaria apresentar vocação, preparo técnico e “uma sólida formação moral”. (SÁ, 1999, p.68).

Segundo Sá (1999) apoiada em Cintra (1939), dentre os atributos necessários inerentes à vocação para atuar na área, estavam:

[...] aptidão para apreender os problemas sociais a seu alcance (no sentido social); vontade de dedicar sua atividade para conseguir melhoria da situação (senso de responsabilidade, espírito de sacrifício, confiança); capacidade de utilizar os conhecimentos adquiridos e a técnica de Serviço Social (espírito prático, tato, tenacidade) (69).

O espírito de sacrifício, denotado pela autora, robustece a intenção de atrair a população proveniente da Igreja que, de certa forma, contribuiu para o processo de criação das primeiras instituições formadoras da profissão no Brasil.

Além da vocação, era necessário um preparo técnico e uma sólida formação moral sob a inspiração da vida cristã, o perfil necessário para formar profissionais no período getulista carregava traços da incompleta separação entre Igreja e o Estado. Com reais necessidades de formar profissionais para atuarem frente à questão social eminente, o perfil necessário ainda constituía laços e ligações com a Igreja. (SÁ, 1999).

Para completar a dimensão religiosa na história da formação profissional do Serviço Social no período getulista, faz-se mister citar os requisitos básicos exigidos pelos pensadores católicos da época, no que se refere à formação profissional, conforme Sá (1999) amparada em Amoroso Lima (1943) e Capanema (1942):

[...] formação intelectual e boa vontade; capacidade pessoal de julgar (crítica metódica e rigorosa dos fatos e ideias); faculdade de dominar os problemas mais complicados e mais delicados; espírito científico (possibilidade de criar ciência e não apenas receber); perfeição moral e espiritual; capacidade de conciliar a alta ciência universitária e a revelação de Cristo (ciência e fé); ser, entre os demais, os melhores e mais competentes estudantes universitários e diplomados – porque católicos; ter espírito missionário; fazer da carreira uma vocação, não apenas uma profissão; ter dever para com Deus, para com o próximo e para consigo mesmo; ter deveres para com a pátria, no sentido de modelar as novas gerações brasileiras; fazer prevalecer a formação do homem sobre a do profissional; ter a capacidade de formar a personalidade espiritual do homem e do cidadão (p.70)

Nesse sentido, os requisitos exigidos pelos pensadores católicos denotam claras evidências da ligação com o perfil cristão e compreendem as raízes fincadas pelas primeiras instituições às organizações ligadas à Igreja na formação profissional do/a assistente social.

De acordo com o código de ética profissional dos assistentes sociais, datado em 1947 pela Associação Brasileira de Assistentes Sociais – ABAS, é apresentado, na seção II, dos deveres com os beneficiários do Serviço Social:

É dever do Assistente Social

1. Respeitar no beneficiário do Serviço Social a dignidade da pessoa humana, inspirando-se na caridade cristã.
2. Aplicar todo zelo, diligência e recursos da ciência no trabalho a realizar e nunca abandonar um trabalho iniciado, sem justo motivo.

Com relação ao currículo dos cursos de Serviço Social, no período de surgimento das primeiras instituições entre 1936 e 1954, Sá (1999) denomina essa fase de Idealista-Ativista. Focado na personalidade dos profissionais, o currículo do curso de Serviço Social à época contemplava disciplinas como: noções de Direito e Legislação; Economia e Política Social; Higiene e Enfermagem; Psicologia, Pedagogia e elementos da Psiquiatria. (Sá, 1999).

Com o fim do Estado Novo e a queda de Getúlio Vargas, em 1945, iniciou-se o período republicano democrata. Nesse período, dentre as principais escolas de serviço Social criadas estão as de: Porto Alegre, Natal, Niterói, Minas Gerais e Campinas.

Segundo Santos (2012), uma das causas decorrentes da queda do Estado Novo foram as pressões externas ao país. Sofrendo consequências de graves crises internacionais, o Brasil se juntou aos aliados durante a Segunda Guerra em 1942. Por assumir um dos lados, as relações internacionais com outros países se tornaram frágeis. Já em processo de enfraquecimento, o período getulista foi acometido por graves inflações e altas nos juros, danificando então a economia e fragilizando o seu legado. Apesar da fama populista, Vargas, no final de seu mandato ditatorial, adotou medidas em benefício dos empresários, causando grandes impactos na classe média e trabalhadora, forçando a sua saída. (SANTOS, 2012).

De acordo com Santos (2012), entre o período marcado pelo legado getulista e o início da ditadura militar, houveram sucessivas trocas de presidentes. Para a autora, o grande marco desse período gira em torno da ascensão capitalista no Brasil, denominado de industrialização pesada. Segundo Santos (2012), o processo de industrialização no Brasil atinge o seu terceiro e último estágio, “completando a revolução burguesa no país”. (p.77).

A presença do populismo como ideologia de Estado, garantindo a transição da hegemonia da burguesia cafeeira para a burguesia industrial se revela no nível do discurso das classes dominantes em que a “questão social continua a ocupar lugar de destaque e no desenho institucional do país, estabelecido em 1946 (que pouco alterava a face do Estado corporativo, herdado de Getúlio) (SANTOS, 2012, p.79).

O período republicano democrata, que iniciou em 1946 e finalizou em 1964, destaca-se pela criação da constituição promulgada em 1946 e rebatida em 1964 com a instauração do golpe militar. A constituição de 1946 apresentava um discurso de ordem, paz e principalmente de democracia. (AZEVEDO, 1994).

Vitorioso a partir das eleições populares de 1945, o governo do general Eurico Gaspar Dutra foi marcado pelo processo de redemocratização, bem como pela diferenciação dos rumos da política externa brasileira. Com o pós-guerra e as conseqüentes mudanças das potências mundiais, o Brasil pretendia manter relações amigáveis com todas as nações democráticas, seguindo a tendência da política externa americana da época. (MOURA, 1990)

Segundo Sá (1995), em 1946 a Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social – ABESS<sup>16</sup> foi organizada com o objetivo de coligar as escolas de Serviço Social para “promover intercâmbio e colaboração entre seus membros; promover a adoção de um padrão mínimo de ensino; representar os interesses coletivos das escolas;” (SÁ, 1995, p.73). Uma das principais preocupações da associação era regulamentar os 13 cursos de Serviço Social já existentes e agregar as novas escolas que viam a surgir. (SÁ, 1995).

Outra ação importante da ABESS foi a promoção de convenções para discutir o currículo dos cursos de Serviço Social, que até então apresentavam bases técnicas e doutrinárias. De acordo com Sá (1995), as primeiras convenções ocorreram a partir de 1951 no Rio de Janeiro, em 1952 em Recife, 1953 no Belo Horizonte e em 1954 em São Paulo.

Como já explicitado anteriormente, no período do governo Dutra, o Brasil passava por uma fase de influência americana muito forte, principalmente no pós-guerra. O Serviço Social brasileiro também recebia fortes influências do Serviço Social Americano. A exemplo do Serviço Social de Casos, Serviço Social de Grupo e a Organização da Comunidade. (SÁ, 1995).

Resultado da luta pela melhoria na qualidade do ensino das Escolas de Serviço Social, o currículo de 1952 apresentava disciplinas que aos poucos, se desprendiam das matérias do currículo anterior, principalmente quando relacionadas às disciplinas com ligações eclesiais. O currículo de 1952 apresentava, em sua estrutura, as influências do currículo americano em que contemplava o serviço social de casos, de grupo e de comunidades. Outro ponto explicitado por Sá (1995) é a defesa contra o tecnicismo nas escolas.

Segundo Sacristan (2013) apoiado em Grundy (1987), o currículo não é um conceito, mas sim uma construção cultural. “Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum

---

<sup>16</sup> Atualmente a instituição é denominada de Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPPS.

tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas”. (p.14). Por ser um instrumento de poder, todo o conteúdo apresentado foi fruto de escolhas que denotaram a partir de influências da realidade vivenciada pelo Brasil e as influências recebidas do Serviço Social estadunidense.

Sendo assim, o currículo carrega subjetividades, identidades e, ao mesmo tempo, seleciona o conhecimento que deve ser trabalhado em determinada formação. (SILVA, 2013). Foi o caso das influências externas sofridas pelo currículo nacional, cuja exclusividade não se limitava somente ao curso de Serviço Social à época.

Em 1953, o currículo sofreu mais uma alteração. A disciplina de Seminários de Formação Social, Seminários Especializados, Deontologia de Serviço Social, Estatísticas, Atividades de Grupos e Administração de Obras Sociais deixaram de fazer parte do currículo mínimo exigido pela ABESS. Os conteúdos trabalhados nessas disciplinas foram distribuídos nas demais e incrementados à Filosofia como disciplinas do currículo mínimo. (SÁ, 1995).

Segundo Maciel (2006), a estrutura curricular do curso de Serviço Social, em 1953, ainda estava arraigada aos princípios cristãos, pautada na moral e sustentada em uma visão terapêutica. Conseqüentemente, a questão social ainda era tratada como um desajuste decorrente de processos individuais.

Essa influência traz, em seu bojo, dada a perspectiva terapêutica, o desenvolvimento técnico e o atendimento da Questão Social de forma científica. Esta cientificidade privilegiou o paradigma positivista no Serviço Social, e ganhou força pelo denominado “Modelo Funcional”, que preconizava as abordagens de caso, grupo e comunidade. A incorporação desse referencial significou a transposição de modelos teóricos norte-americanos para a realidade brasileira, demarcando um novo perfil, desta vez assentado na tecnificação. Na década seguinte, no Brasil, foi construída a primeira proposta de formação que culminou com o currículo de 1953 (MACIEL, 2006, p.91)

Neste sentido, o autor supracitado denota a criação do primeiro currículo do curso de Serviço Social pautado na adaptação à realidade brasileira, advindo de um modelo americano. O positivismo, como paradigma no Serviço Social, significou um marco na instauração da regulamentação da profissão, pautado no currículo mínimo.

Segundo Yazbek (2009), do ponto de vista teórico-metodológico, a primeira corrente que o Serviço Social buscou bases para se fundamentar foi a positivista. Para a autora, a atuação do profissional era pautada em ações individuais, fragmentadas e focavam nas vivências dos sujeitos por meio de ações imediatas e objetivas. Estas características deram a profissão, os traços de intervenção de cunho religioso, como claramente é evidenciado nos currículos das

primeiras escolas e no perfil necessário para atuar como profissional à época. Este perfil moralista e religioso, pretendia alcançar as famílias no claro sentido de enquadramento social.

No caso do Serviço Social, um primeiro suporte teórico-metodológico necessário à qualificação técnica de sua prática e à sua modernização vai ser buscado na matriz positivista e em sua apreensão manipulador, instrumental e imediata do ser social. Este horizonte analítico aborda as relações sociais dos indivíduos no plano de vivências imediatas, como fatos, dados, que apresentam em sua objetividade e imediaticidade. O método positivista trabalha com as relações aparente dos fatos, evolui dentro do já contido e busca a regularidade, as abstrações e as relações invariáveis (YASBEK, 2009, p.7).

Segundo Sá (1995) e Maciel (2006), em 1954 foi regulamentada a profissão de Serviço Social sob o decreto de nº 35.311, art. 2º, p. 87. De acordo com Sá (1995) conforme decreto do MEC/INEP, cabe ao Serviço Social:

- I – prever a formação do pessoal técnico habilitado para execução de Serviço Social;
- II – aperfeiçoar e propagar os conhecimentos e técnicas relativas ao Serviço Social;
- III – contribuir para criar ambiente esclarecido, que proporcione a solução adequada dos problemas sociais (p. 96).

O fragmento explicita a necessidade de contribuição para formação que proporciona a solução dos problemas reais, ou seja, atuação na realidade, esse indica a breve passagem pela corrente positivista em conjunto com a doutrinação cristão por não embasar suficientemente a atuação profissional a ponto de considerar a realidade e não a relação aparente dos fatos, atribuindo a questão social às resoluções imediatas e pouco distante do assistencialismo.

Em 1954, a primeira escola de Serviço Social em Sergipe foi fundada e instituída com base no currículo mínimo deste mesmo ano e sob o decreto de nº 35.311 que regulamenta a profissão.

De acordo com Netto (2008), a partir de 1956 inicia-se no Brasil o período de industrialização pesada o qual interfere diretamente no padrão de acumulação e consumo. Segundo Santos (2012):

Foi na fase de ‘industrialização pesada’ que se configuraram, no Brasil, as características que Tavares (1998, p.139) considera comuns a todos os países que não participaram da primeira revolução industrial: a intensa intervenção estatal na economia e a associação entre os capitais nacional e internacional, ‘como parte de um esquema de sua expansão à escala mundial’ (SANTOS, 2012, p.136).

Corroborando com o que já foi explicitado sobre a era Vargas e os seus vestígios decorrentes na gestão dos demais mandatos posteriores, o processo de industrialização

brasileiro sofreu forte atuação do Estado na administração econômica, como supracitado por Santos (2012), bem como na centralização do poder, retirando a autonomia dos municípios e estados brasileiros. Como parte deste processo, após a sua inicialização na industrialização pesada, o Brasil incorporou, assim como em outros países, os requisitos básicos para expansão do capital nesse período.

Nesse período, houve nova fundamentação teórico-metodológica com a corrente fenomenológica na profissão. De cunho conservador, a atuação profissional focava no sujeito partindo a atuações que seguiam a linha da autodeterminação dos sujeitos, ainda em ações individuais e de cunho abstrato. O marco desta corrente no Serviço Social se fez com a inserção do Serviço Social de Grupo, Comunidade e de Caso nos currículos dos cursos e na atuação profissional.

Com a industrialização pesada, o consumo de massas para as massas acelerava e intensificava conforme ampliação industrial. No início de 1960, a dinâmica contraditória do capitalismo alçava grandes voos com crescimento acelerado, mas, ao mesmo tempo, já demonstrava indícios de crises, principalmente no setor privado. (NETTO, 2008).

Ainda em 1960, segundo Yasbek (2009), esse período na América Latina, foi importante para o questionamento das matizes teórico-metodológicas que fundamentavam a profissão. Com as novas configurações do capitalismo mundial, as crises e o desenvolvimento excludente posto à América Latina, segundo a autora, “a profissão assume as inquietações e insatisfações deste momento histórico e direciona seus questionamentos ao Serviço Social tradicional através de um amplo movimento [...]” (YASBEK, 2009, p.8). Este movimento, que representava todo o processo de visão global da profissão, no sentido técnico-operativo, teórico-metodológico e político, representava o movimento de renovação da profissão em toda a América Latina posta à profissão para a necessidade de repensar e construir um novo projeto profissional “comprometido com as demandas das classes subalternas” (YASBEK, 2009, p.8).

Para a autora, é no “bojo” do movimento de Reconceituação da profissão que se encontram os questionamentos inerentes a cada país, necessários para aproximações com a teoria social marxista. No entanto, ainda não é no movimento de renovação da profissão que essas aproximações se fundam. O movimento em toda a América Latina, pressionava para o repensar a realidade local de cada país. Desta forma, é no movimento de Reconceituação e seus desdobramentos que o Serviço Social “define de forma mais clara e se confrontam, diversas tendências voltadas a fundamentação do exercício e dos posicionamentos teóricos do Serviço Social.” (YAZBEK, 2009, p.8).

Um dos reflexos do movimento de Reconceituação advieram do Seminário Latino-Americano de Serviço Social, ocorrido em 1965, na cidade de Porto Alegre, Segundo Maciel (2006) apoiada em Pinto (1986):

Este Seminário foi importante porque seus participantes concluíram, entre outras coisas, que o Serviço Social deveria atuar sobre as causas dos problemas sociais e foi em cima desta preocupação que se realizou, em 1967, o Seminário de Araxá (p.95).

As reflexões e discussões resultantes dos seminários motivaram profissionais a pensar criticamente sobre o projeto profissional, questionando principalmente a orientação positivista presente na profissão naquele período. Uma das propostas de um novo modelo profissional rejeitava o modelo americano, passando a considerar as particularidades da realidade nacional, principalmente no que se referia aos interesses populares. Foi nesse período que a profissão se aproximou da teoria fenomenológica e marxista, questionando a teoria positivista que vigorava até então. (MACIEL, 2006). Segundo Netto (2008), a recusa ao positivismo incidia diante da recusa ao projeto conservador, que ainda recaía sob as bases cristãs em seu interior.

Para Netto (2006), mesmo com o movimento de Reconceituação e renovação da profissão as bases conservadoras ainda sucediam ao ponto em que defendiam a ideia de reajustamento social dos sujeitos visando um processo de transformação social.

Para Netto (2008), o movimento de Reconceituação suscitou em vertentes de análises sobre o Serviço Social: a perspectiva modernizadora, a reatualização do conservadorismo e a intenção de ruptura. A vertente modernizadora apresentava em sua essência abordagens funcionalistas e positivistas com claras pretensões de adequar o Serviço Social ao pós-ditadura. A perspectiva de reatualização do conservadorismo reativa a tradição cristã fundamentada na fenomenologia em que as ações focam no individual e na subjetividade. A perspectiva de intensão de ruptura foi apresentada como fundamento para o movimento de renovação da profissão, que por sua vez, ocorreu concomitante ao movimento de Reconceituação, cuja dimensão contemplava a América Latina. Já o movimento de renovação configura-se nos meandros do projeto brasileiro como o movimento que reviu as bases teórico-metodológicas do Serviço Social através da aproximação com a teoria social de Marx.

Nos anos de 1964 a 1985, vigorou no Brasil a Ditadura Militar. O regime foi iniciado em 1964 com o afastamento de João Goulart, sucedido pelo Marechal Castelo Branco na condição de golpe militar. Com as grandes transformações sociais, econômicas e políticas, marcadas pelo período ditatorial, no Serviço Social houve diversas mudanças que o caracterizaram como período de renovação. (NETTO, 2008).

No âmbito das suas natureza e funcionalidade constitutivas, alteram-se muitas demandas práticas e ele colocadas e a sua inserção nas estruturas organizacional-institucionais [...]: a reprodução da categoria profissional – a formação dos seus quadros técnicos – viu-se profundamente redimensionada [...]; e seus referenciais teórico-culturais e ideológicos sofreram giros sensíveis (NETTO, 2008, p.115).

Essas mudanças elucidadas por Netto (2008), já se faziam presentes nos currículos dos Cursos de Serviço Social. De acordo com Maciel (2006), o período fortemente marcado pela ditadura militar interfere diretamente nas bases da profissão, que enxerga na realidade da época a necessidade de instaurar um novo cenário baseado nas linhas latino-americanas. Mesmo ainda recebendo influências norte-americanas como cita Maciel (2006), este é o primeiro passo para um processo de ruptura com as bases religiosas e com o modelo norte-americano, pois não se encaixavam mais na realidade brasileira.

Em 1970, o currículo mínimo para os cursos de serviço social sofre mais uma grande alteração. Segundo Sá (1995), o conselho Federal de Educação estabelece um novo currículo baseado nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação:

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases e do Parecer nº 242, estabelecendo o ciclo básico: constituído pela Sociologia, Psicologia, Economia, Direito e Legislação Social e Teoria do Serviço Social. O ciclo profissional vai abarcar a Política Social, Métodos do Serviço Social (Caso-Grupo-Comunidade) e Ética profissional (SÁ, 1995, p.212, 213).

Segundo a autora supracitada, o parecer seguiu uma ementa cujas perspectivas permitiam aos cursos de Serviço Social se configurarem de acordo com os apontamentos apresentados a seguir:

Quadro 7. Ciclo profissional: currículo mínimo 1970 - ABESS

Ciclo profissional: currículo mínimo 1970	
Disciplinas	Ementa
Sociologia	“Terá por principal objetivo fixar uma visão de totalidade social com as várias estruturas que a integram, as conexões que lhe asseguram coerência e os mecanismos de mudança, destacando-se os métodos de análise prospectiva” (art.3º)
Psicologia	“Além de fornecer métodos e princípios teóricos fundamentais, esclarecerá a estrutura da personalidade e seu comportamento e as suas múltiplas formas de relacionamento” (art. 4º)
Economia	“Fornecerá conceitos básicos, aplicados ao conhecimento das estruturas econômicas, especialmente do Brasil (art. 5º)
Direito	“Deverão ser ministradas noções gerais de Direito Público e de Direito Privado, de Direito Penal e de Direito do Trabalho”. (art. 6º)

Teoria do Serviço Social	“Cabe dupla função: a de recolher das diversas Ciências Sociais do ciclo básico uma visão integrada com vistas à ação social e a de ligar a ordem teórica a ordem prática” (art. 7º)
Política Social e Métodos de Serviço Social	“Representam termos correlatos, à medida que a primeira dessa matéria determina os conteúdos específicos pelos quais os métodos são determinados e a segunda, os métodos adequados a cada tipo de problema ou situação. As várias subespecializações em que se desdobra a Política Social, anteriormente discriminadas no currículo mínimo como matérias autônomas, fluem agora da Política Social, porque, no caso de se individualizarem essas subespecializações, compete ainda à Política Social enfeixá-las numa perspectiva integradora” (art. 8º).

Fonte: (SÁ, 1995, p.213)

Com o novo currículo, a partir de 1970, os cursos passam a ter a duração de quatro anos e a integrarem 2.400 horas-aulas (SÁ, 1995). Segundo a autora, já era possível notar as mudanças ocorridas nos currículos mínimos durante as transformações curriculares apresentadas nos últimos anos. No currículo de 1970, segundo a autora, já não é mais nítida a influência da Igreja e nem as ligações religiosas. “A sociologia de cunho religioso cede lugar à Sociologia Geral, voltada para a ‘totalidade social’.” (SÁ, 1995, p.213).

Outro ponto elencado por Sá (1995) é a disciplina de psicologia, que passa a envolver a personalidade delineada para a vida social: “já não se limita às ‘perturbações’ da vida mental,” mas busca explicar a estrutura da personalidade, abrindo-se cada vez mais para o social” (SÁ, 1995, p.214).

Nos anos de 1980 registrou-se o marco da transição e saída do Serviço Social conservador para o Serviço Social fundamentado no pensamento Marxista. Até então, as aproximações com o marxismo se davam por vias de leituras conturbadas das obras de outros autores que haviam lido Marx, a exemplo das leituras althusserianas, cujas influências no período da década de 60/70 proporcionou ao Serviço Social um olhar equivocado com relação aos escritos de Marx. Foi apenas em 1980 que efetivamente o Serviço Social fez as primeiras interlocuções com a teoria social de Marx. (YAZBEK, 2009). “ Como matriz teórica-metodológica esta teoria apreende o ser social a partir de mediações. ” (YAZBEK, 2009, p.10).

Ainda para a autora, foi nos marcos da adoção do método social de Marx que o Serviço Social se tornou hegemônico no país, inserindo-se então na dinâmica das relações sociais de produção. Nas décadas de 1980 a 1990, registra-se as grandes transformações inerentes à formação profissional no país, com o currículo de 1982 e as Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social.

Assim, de acordo com Maciel (2006), o currículo de 1982 já refletia as mudanças do modelo profissional resultante do movimento de renovação e Reconceituação. Nesse sentido, para a autora, uma das grandes mudanças no currículo de 82 foi a retirada das disciplinas de Serviço Social de Caso, Grupo e Comunidade, passando então a recorrer às teorias sociais marxistas para apreender a realidade posta ao assistente social.

Desta forma, o currículo de 82 e as grandes alterações oriundas dos movimentos de Reconceituação e posteriormente o de renovação foram processos que decorreram em melhorias para a atuação profissional, bem como para a formação dos profissionais que a partir deste momento estariam em processo para fundamentação na teoria social de Marx para mediação de conflitos, gestão e condução de políticas sociais no enfrentamento das contradições entre capital e trabalho.

Além das leituras dos escritos de Marx, o Serviço Social no período de renovação se aproximou dos escritos de Gramsci, Althusser, Heller, Lukács, Thompson e Hobsbawm, bem como outros grandes marxistas que contribuíram para fundamentar o pensamento da profissão. (YAZBEK, 2009). O processo de renovação também resultou na abertura de cursos de pós-graduação a níveis de doutorado e mestrado, além da aproximação com disciplinas das ciências sociais e da organização política da categoria.

Obviamente, este processo de construção da hegemonia de novos referenciais teórico-metodológicos e interventivos, a partir da tradição marxista, para a profissão ocorre em um amplo debate em diferentes fóruns de natureza acadêmica e/ou organizativa, além de permear a produção intelectual da área. Trata-se de um debate plural, que implica na convivência e no diálogo de diferentes tendências, mas que supõe uma direção hegemônica. A questão do pluralismo, sem dúvidas uma das questões do tempo presente, desde os anos 80 vem-se constituindo objeto de polêmicas e reflexões do Serviço Social (YAZBEK, 2009, p. 12).

Como evidenciado pela autora, assim como os movimentos de Reconceituação, ocorreu sob amplos debates e diálogos em diferentes cenários, com longos processos. O processo construtivo da hegemonia fundada na tradição marxista não foi diferente, instituído no movimento de renovação da profissão. Este, não se constituiu de forma rápida, pois, devido à diversidade de correntes historicamente perpassadas, o debate imerso na pluralidade não foi imediato<sup>17</sup>. Debate este que perpetua até os dias atuais, bem como o processo de renovação da profissão.

---

<sup>17</sup> Um dos marcos desse debate ocorreu no III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais em São Paulo, denominado de “Congresso da Virada”, o evento foi palco de diversas discussões e diálogos inerentes à construção do pensamento crítico no Serviço Social Brasileiro.

Ainda sobre as grandes transformações do Serviço Social nas décadas de 1980 e 1990, com a ruptura do conservadorismo no Serviço Social e o amadurecimento da profissão, segundo Yazbeck (2009), a atuação profissional em âmbito nacional resultou na participação do processo construtivo da Lei Orgânica da Assistência Social –LOAS em dezembro de 1993.

Para a autora, são nesses marcos que o Serviço Social sai da condição de mero executor de políticas sociais para então ocupar a condição de planejamento e gestão de políticas sociais.

Com grande visibilidade da profissão nacionalmente e a promulgação da Constituição de 1988, esse processo se dilata com o surgimento de novas legislações e políticas.

O cenário das políticas sociais após a promulgação da Constituição de 1988, consistiu na reestruturação do sistema:

[...] o *direito social* como fundamento da política; o comprometimento do Estado com o sistema, projetando um acentuado grau de provisão estatal pública e o papel complementar do setor privado; a concepção da *seguridade social* (e não de seguro) como forma mais abrangente de proteção e, no plano organizacional, a *descentralização* e a *participação social* como diretrizes do reordenamento institucional do sistema (DRAIBE, 2003, p.4).

Com a proteção social assegurada na Constituição de 1988, o fortalecimento das políticas sociais adveio de longas reformas e processos históricos oriundos da luta trabalhadora e opressão capitalista. Na década de 1990, o então presidente Fernando Henrique Cardoso inicia as contrarreformas na Previdência Social, na política de educação e saúde. Imerso no cenário neoliberal, as crises capitalistas de âmbito mundial afetavam diretamente a economia brasileira, forçando os cortes e redução nas políticas públicas, principalmente para manter as características neoliberais por meio da regulação do mercado e diminuição dos gastos com políticas sociais e aumento nas privatizações.

As privatizações foram responsáveis por grandes desmontes na economia nacional à época e ainda faziam parte do pacote de contrarreformas anunciado pelo governo Cardoso. Com a venda do patrimônio público às empresas estrangeiras, não haviam contratos em que obrigavam essas empresas à comprarem mercadorias do Brasil, ocasionando em grandes desequilíbrios econômicos pela leva das produções para o exterior juntamente com os lucros (BEHRING; BOSCHETTI 2009).

Com os arrochos salariais, dívidas públicas altas e crise econômica intensa, ainda houve culpabilização da conjuntura econômica às políticas sociais. “Isso ocorreu *vis-à-vis* um crescimento da demanda social, associado ao aumento do desemprego e da pobreza, aprofundados pela macroeconomia do Plano Real” (BEHRING; BOSCHETTI 2009, p. 155).

## 2.2. SERVIÇO SOCIAL NA DIMENSÃO EDUCATIVA

Comumente, o(a) assistente social relaciona-se no cotidiano profissional com seus usuários no planejamento e gestão de políticas sociais, na promoção da justiça social, universalização dos direitos, mediação de conflitos, como já foi elucidado nas seções anteriores.

Nos espaços de atuação do assistente social, facilmente a atuação pedagógica do profissional. Seja nos programas sociais de medicina preventiva, prevenção de drogas e entorpecentes ou em acompanhamentos domiciliares, institucionais em companhias públicas, privadas e do 3º setor, ou na organização e mobilização popular. A atuação pedagógica do/a assistente social perpassa todas as áreas de atuação profissional, na saúde, na educação, na assistência, habitação, meio ambiente, empresarial, jurídica e, principalmente, no cotidiano concreto de atuação profissional.

Por ser um profissional generalista e por estar constantemente necessitando de atualizações, estudos e pesquisas nas mais variadas áreas, além do empenho pessoal e profissional, o assistente social se depara com a incumbência de envolver suas práticas de forma pedagógica e emancipatória em uma dimensão interdisciplinar.

Nesta perspectiva, Abreu e Cardoso (2009) compreendem que a prática pedagógica do/a assistente social advém das atividades educativas formadoras da cultura, “ou seja, atividades formadoras de um modo de pensar, sentir e agir, também entendido como sociabilidade”. (ABREU e CARDOSO, 2009, p.2).

Nesta premissa, é na mobilização social e na organização que Abreu e Cardoso (2009) apreendem como evidências da prática pedagógica incumbida na ação profissional. A autora, com base em conceitos gramscianos, compreende que toda relação hegemônica é, de modo eminente, pedagógica. É nesse viés que a autora, com base no projeto profissional atual, entende que a prática pedagógica assistente social baseia-se nos princípios da educação libertadora que está direcionada à emancipação dos sujeitos. É essa prática pedagógica que Abreu e Cardoso (2009) explicitam na atuação profissional do/a assistente social.

A educação libertadora mencionada por Abreu e Cardoso (2009), muito utilizada no projeto profissional atual de cunho pedagógico do/a assistente social, condiz com a pedagogia freiriana, dos princípios norteia a emancipação humana tornando os sujeitos autores de sua própria história. Segundo Freire (1977), para compreender esta pedagogia é necessário considera-la em sua dimensão social e política a fim de alcançar uma liberdade humana, cujo propósito permeia a luta concreta dos sujeitos em busca da liberdade.

Portanto, o papel educativo do assistente social é no sentido de elucidar, desvelar a realidade social em todos os seus meandros, socializando informações que possibilitem à população ter uma visão crítica que contribua com a sua mobilização social visando a conquista de seus direitos (MARTINS, 2007, p.135).

É importante destacar que o viés pedagógico apresentado nesta seção expõe como cerne principal a educação crítica na conjuntura historicamente determinada, tanto na sociedade como no Serviço Social, ao tempo em que o profissional atua nas relações sociais construindo uma das atuações que mais adentram no cotidiano dos sujeitos. Desta forma, corroborando com Martins (2007), a prática pedagógica presente na atuação profissional do/a assistente social carrega uma forte abordagem crítica de caráter emancipatório/ libertário.

Assim, Abreu e Cardoso (2009) distinguem duas estratégias educativas historicamente construídas com base na função pedagógica do assistente social:

- a) as estratégias educativas subalternizantes, vinculadas à necessidade de reprodução das relações de dominação e exploração do capital sobre o trabalho e o conjunto da sociedade;
- b) as estratégias educativas emancipatórias, vinculadas à necessidade histórica de construção de uma alternativa societária à ordem do capital (ABREU e CARDOSO, 2009, p.4,5).

A primeira diz respeito à prática passiva de reflexão crítica que colabora para a produção e reprodução das relações sociais de produção. A segunda, refere-se à prática cujas estratégias conduzem ao exercício pedagógico emancipatório pautado na construção e superação do modo de produção capitalista e na emancipação dos sujeitos.

Nessa linha de raciocínio, por assumir um caráter pedagógico em sua concretude profissional e por constituir um dos campos de atuação através das políticas públicas educacionais e sociais, nos últimos anos, o Serviço Social, representado pelo conjunto CEFESS/CRESS/ABEPS, vem lutando pela obrigatoriedade da inserção do assistente social no ensino básico e público brasileiro. Por ser recente este debate ao Serviço Social, ainda existe uma penumbra que reflete em incertezas dos mais variados discursos que apoiam ou discordam desta luta que a categoria vem defendendo.

No entanto, apesar de recentes, as discussões pela obrigatoriedade do profissional no ensino básico, já é realidade, desde a década de 1940, a presença de assistentes sociais em escolas, sejam públicas ou privadas, no ensino básico ou superior. (CFESS 2011).

Na política de educação, considerados seus diversos níveis e modalidades de ensino, manifestam-se as mais variadas expressões da questão social, que interferem no processo de ensino e aprendizagem. Estas demandas não conseguem ser atendidas pelos/as profissionais que historicamente têm sua

inserção reconhecida nesta política pública. Professores/as, coordenadores/as pedagógicos/as, diretores/as, secretários/as, merendeiros/as, inspetores/as e muitos/as outros/as trabalhadores/as se encontram em situações nas quais não têm formação para atuar e que extrapolam suas atribuições. Esta realidade tem prejudicado as finalidades do processo educacional, tem negligenciado demandas que se colocam como violação de direitos dos/as educandos/as e tem provocado o adoecimento dos/as mais diversos/as profissionais da educação, em especial os/as professores/as (CFESS, 2011, p.68).

De acordo com o que foi supracitado, por estar inserida na sociedade, a escola perpassa todas as produções e reproduções das relações sociais e vice-versa. Assim como as expressões da questão social estão inseridas na sociedade, a escola, como parte dela, também reflete nessas expressões. Dessa forma, os profissionais que contemplam o corpo escolar muitas vezes não estão preparados para atuarem frente à questão social. Com isso, a coordenação, o professor e demais profissionais além de desenvolverem suas atribuições enquanto docentes, gestores e educadores acabam, por diversas vezes, na intenção de mediar relações, atenuando conflitos e incidindo nas expressões da questão social de forma autônoma, aumentando a carga de atribuições.

Segundo Luz (2006), as discussões sobre Serviço Social e educação ainda são tímidas. Para a autora dois motivos constata esta afirmação. O primeiro: “ainda pouco se sabe ou se estuda sobre a dimensão educativa no Serviço Social” (LUZ, 2006, p.52). O primeiro ponto acarreta no segundo, que, por consequência do pouco conhecimento da área, levam os profissionais a escassas publicações e discussões sobre Educação e Serviço Social.

Por ser uma questão não muito recente, no entanto pouco discutida, o debate nesse viés é muito delicado. Segundo o conjunto CFESS/CRESS, é necessária cautela ao dialogar sobre esta dimensão para não se criar um campo de atrito ou distorções. Na intenção de clarificar esta dimensão supracitada, o CEFESS/CRESS elenca seis pontos:

Assim, afirmamos a necessidade de institucionalização do Serviço Social na educação a partir do seu significado social, considerando:

- 1) A necessidade de identificar e propor alternativas de enfrentamento às condições sociais, econômicas, aos fatores culturais, às relações sociais marcadas por diferentes formas de opressão que interferem nos processos educacionais, na efetivação da educação como um direito e elemento importante na formação dos sujeitos para o exercício da cidadania;
- 2) A necessidade de articulação efetiva entre a política de educação e as demais políticas setoriais, para que sejam asseguradas as condições de acesso, permanência e sucesso escolar;
- 3) A necessidade de inclusão dos conteúdos referentes aos direitos humanos na elaboração dos projetos políticos pedagógicos;

- 4) A orientação à comunidade escolar e à articulação da rede de serviços existente, visando ao atendimento de suas necessidades e da “Educação Inclusiva”;
- 5) O incentivo à inserção da escola na comunidade, articulando-a às demais instituições públicas, privadas e organizações comunitárias locais, buscando consolidá-la como instrumento democrático de formação e de informação;
- 6) A articulação das políticas públicas, das redes de serviços de proteção à mulher, à criança e ao adolescente vítima de violência doméstica, do sexismo, do racismo, da homofobia e de outras formas de opressão, do uso indevido de drogas e de outras possíveis formas de violência (CEFESS, 2011, p. 59).

Os seis pontos elencados pelo CFESS denotam argumentos necessários para compreender a institucionalização do Serviço Social na Educação. Neste sentido, os pontos alegam a necessidade de articulação das políticas educacionais à comunidade e envolvidos na comunidade escolar, de modo a conduzi-las no enfrentamento da violência, racismo, homofobia dentre outras questões relacionadas as expressões da questão social.

Atualmente, o Projeto de Lei Da Câmara (PLC) 060/2007 e PEC 13/2007, acompanhado pelo CFESS, dispõe da obrigatoriedade de assistentes sociais e psicólogos em escolas públicas da educação básica. Recentemente, ambos, segundo o acompanhamento do CFESS, estão em situação favorável, apesar do projeto de Lei 060/2007 ter sido contestado pelo MEC por não dispor de recursos para contratação dos profissionais elencados.

A prática pedagógica incumbida na atuação profissional do(a) assistente social na defesa da equidade, justiça social e emancipação dos sujeitos contempla os princípios fundamentais do código de ética profissional, envolvendo o projeto ético-político da profissão, na luta pela mudança societária.

### **2.3. O/A ASSISTENTE SOCIAL EDUCADOR AMBIENTAL: NA TRILHA PARA A CONSTRUÇÃO DE SUJEITOS EMANCIPADOS**

Conforme o processo de renovação e ruptura com o conservadorismo, o Serviço Social no decorrer da história, houve a necessidade de rever as interpretações teórico-metodológicas de atuação. Com isso, considerando a trajetória histórica apresentada até aqui, o caráter evangelizador e assistencialista sobreveio por um processo de ruptura e assim uma nova roupagem envolveu a profissão. Diferente da visão anterior, o profissional conquista novos espaços de atuação historicamente construídos com base na teoria social de Marx. Atuando no cotidiano, o(a) assistente social passa a incorporar a gama de profissionais que opera no

enfrentamento da questão ambiental como parte das refrações inerente às relações sociais de produção.

O/A assistente social educador ambiental, o qual esta seção se dedica, é direcionado ao processo de trabalho cotidiano do assistente social, onde são desvendadas as especificidades de atuação e onde a instrumentalidade se revela. O/A assistente social, antes de ser educador, é assistente social e somente ele pode manifestar a sua necessidade de atuar enquanto educador conforme o projeto profissional. Na concretude cotidiana são reveladas as manifestações da questão social e em meio à sua intervenção, o profissional, com base em seu processo histórico de construção profissional incidirá sobre tais realidades. Desta forma, o educador ambiental existente na profissão, conforme seu processo histórico e a realidade onde atua, exercerá em espaços não formais ou as vezes de modo informal, sua função pedagógica a fim de efetivar direitos, executar políticas sociais, mediar conflitos, mobilizar populações, dentre outras.

Diante da realidade concreta, nos mais variados campos de atuação, o(a) assistente social se depara com a questão ambiental inserida em seu escopo, à percepção do profissional identifica-las e envolver em sua prática uma ação cabível de reflexão crítica, considerando as relações socioambientais em uma totalidade.

[...] o Serviço Social passa a integrar o escopo de profissões interpeladas a oferecerem respostas ao agravamento da questão ambiental, a partir de uma forte mediação da educação ambiental, embora a mobilização e organização das comunidades de usuários dos serviços institucionais também integrem as demandas postas à profissão (SILVA, 2010, p. 156).

Nesse sentido, dentre os campos de atuação na área ambiental, o(a) assistente social atua na educação ambiental, elaboração e gestão de programas e projetos socioambientais, mobilização comunitária, políticas sociais, remanejamento de famílias em caso de catástrofes, criação e condução de políticas emergenciais.

De acordo com a Lei de Regulamentação da Profissão, Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993, consiste em uma das atribuições do/a assistente social:

- I - Coordenar, elaborar, executar, supervisionar e avaliar estudos, pesquisas, planos, programas e projetos na área de Serviço Social;
- II - planejar, organizar e administrar programas e projetos em Unidade de Serviço Social (CFESS 1993, p.).

A dissertação de Bourckhardt (2010), publicada pela Universidade Federal de Santa Catarina, evidencia claramente este cenário apontado, segundo a autora, apenas 1,11% do total das produções no âmbito do mestrado e doutorado em Serviço Social são direcionadas à área ambiental. Para a autora, os resultados elencados em sua pesquisa denotam que, apesar da

proximidade com a formação crítica de base marxista, o profissional de serviço social pouco debate sobre a temática ambiental, tão pouco a relaciona com o pensamento crítico marxista.

Segundo Silva (2010) um dos maiores desafios para o serviço social contemporâneo é “desvelar a natureza teórica e política das propostas de educação ambiental nas quais a profissão é convocada a intervir [...]” (p.151). Segundo a autora, ainda faltam aproximações necessárias que estreitem o entendimento de que a questão ambiental e a questão social estão interligadas e para o enfrentamento destes é necessária uma abordagem profissional crítica que compreenda a totalidade complexa das relações socioambientais.

Nessa seara, a educação ambiental, posta ao profissional de serviço social, perpassa por uma educação ambiental interligada com o compromisso social na medida em que a relaciona e a entremeia com as relações sociais (LAYRARGUES, 2009). Essa relação indissociável permite ao profissional visualizar a educação ambiental como forma de enfrentamento de conflitos socioambientais capaz de promover uma transformação social que visa a justiça socioambiental e acesso a direitos socialmente justos aos sujeitos.

Apesar de que, quando atuam como educadores ambientais, segundo pesquisa desenvolvida por Silva (2010), o(a) Assistente Social insere-se na Educação Ambiental através da gestão ambiental com o foco em programas sociais, constituindo um campo de mediações entre os conflitos socioambientais impostos ao profissional. Ainda segundo a autora, o/a assistente social também atua em campanhas educativas, seminários e oficinas que acabam fazendo parte do seu cotidiano.

Partindo do código de Ética da profissão, o(a) assistente social atua também no atendimento emergencial em casos de catástrofes ambientais, na sensibilização com os usuários em diversos contextos, seja na prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, seja no manejo adequado de caramujos africanos, dentre práticas pedagógicas sensibilizadoras, às práticas pedagógicas que permeiam uma dimensão política.

Alguns desses exemplos de abordagens envolvem a área ambiental e necessitam um entendimento crítico reflexivo ao abarcar um contexto histórico, econômico e político inerente aos usuários e ao ambiente em que ele vive; mesmo quando se trata da área da assistência social, saúde, habitação ou jurídica, para atuar no enfrentamento da questão ambiental, independente de espaço sócio ocupacional, a questão ambiental perpassa todas as estruturas sociais, partindo dessa perspectiva.

Então, como estreitar o processo de trabalho, partindo de um viés pedagógico, com a educação ambiental crítica em que promova a emancipação dos sujeitos envolvidos no cotidiano da profissão? Mais um dentre tantos desafios postos à profissão.

Silva (2012) corrobora com essa dimensão na medida em que os resultados da pesquisa com assistentes sociais, em duas empresas, apontam para a promoção da educação ambiental distante do pensamento crítico emancipatório. Segundo a autora, as duas experiências com EA em empresas públicas denotaram em práticas desconexas com a proposta da educação ambiental crítica, resultando na afirmação de um dos profissionais em não saber como trabalhar com a EA. A conclusão da autora nessa dimensão da pesquisa aponta para a existência de duas vertentes na Educação ambiental, a conservadora e a crítica, cabendo aos profissionais buscarem entendimento e aproximação com a Educação Ambiental crítica, fugindo das práticas superficiais que não colaboram com a emancipação dos sujeitos.

### **2.3.1 O/A Assistente Social Educador Ambiental: concordâncias e discordâncias à luz dos discentes**

O cotidiano da atuação profissional do assistente social abrange um conjunto de práticas, saberes, experiências e instrumentos, os quais estão fundamentados firmemente na tradição marxista, bem como no projeto ético político profissional, resultante de um processo histórico que sustenta a atuação profissional no decorrer dos anos. Esta construção histórica permeada por lutas ampara também o cotidiano na medida em que subsidia conhecimento para o entendimento das refrações da questão social, distanciando a prática meramente técnica da prática sustentada em um referencial crítico capaz de contribuir para a compreensão da realidade.

Corroborando com a tese de Abreu e Cardoso (2009), na qual é defendida a consonância entre a atuação profissional do/a assistente social e a práxis educativa exercida na concretude cotidiana, o processo de trabalho do assistente social envolve um viés pedagógico formador de cultura entre os sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, esta subseção se dedica a compreender o que pensam os discentes sobre a atuação pedagógica do(a) assistente social, bem como sobre a atuação como educador ambiental afim de elucidar elementos que colaborem para analisar em que medida ocorre o processo de formação profissional dos alunos das instituições evidenciadas com relação à dimensão ambiental dos currículos dos cursos em estudo. Para isto, foi utilizado como método

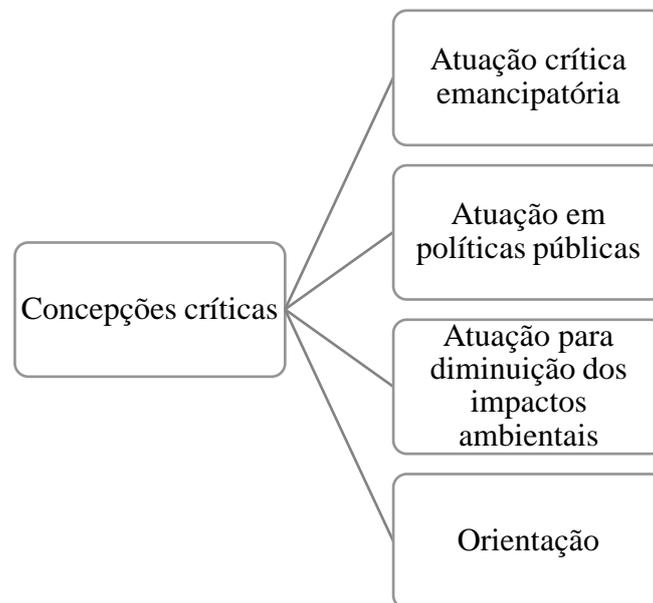
para análise dos dados, a ATD – Análise textual discursiva, como explicitado na subseção metodologia.

### 2.3.1.1 Concepções dos discentes sobre a atuação do (a) assistente social educador ambiental

As categorias elencadas aqui, dizem respeito à concepção de educação ambiental que os discentes partícipes demonstraram nas respostas dadas à pesquisa. Sendo assim, a título de compreensão e entendimento dessas respostas, vamos elucidar com maior clareza essas concepções categorizadas na seção anterior, correlacionando com as respostas dos discentes.

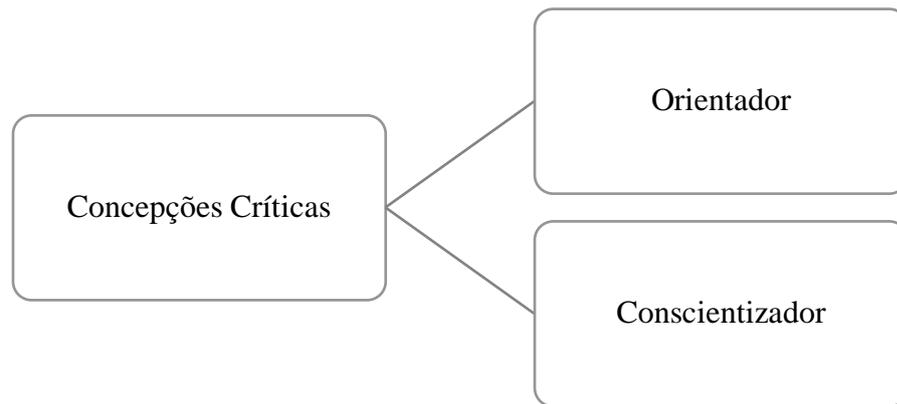
Diante das respostas dos alunos, como evidencia o esquema 4, referente aos discentes da UFS, e o esquema 7, referente aos discentes da UNIT, por meio do entendimento dos alunos ante à atuação do assistente social, como educador ambiental, construída na formação inicial profissional, são evidenciadas concepções críticas.

Esquema 4: Tema: Concepções sobre a atuação do assistente social educador ambiental:



No esquema 4, dos oito discentes da UFS, cinco indicaram que a atuação do assistente social é crítica/emancipatória, seguidos de uma resposta referente à atuação por meio de políticas públicas. Duas indicam que o papel do assistente social, enquanto educador ambiental refere-se à diminuição dos impactos ambientais. E apenas uma resposta indicou que o profissional de Serviço Social apresenta como função orientar os sujeitos.

Esquema 7: Tema: Concepções sobre a atuação do assistente social educador ambiental:



No esquema 7, os alunos evidenciaram que o (a) assistente social educador ambiental atua com a finalidade de orientar e conscientizar. Sendo que, dos onze discentes da UNIT que responderam aos questionários, oito afirmaram que o (a) assistente social atua por meio da educação ambiental orientando os sujeitos, e apenas três afirmaram que o profissional de Serviço Social conscientiza os sujeitos.

Diante das concepções dos discentes sobre a atuação do assistente social como educador ambiental, todas permeiam concepções críticas.

O pensamento crítico vem dando suporte nos últimos anos para promoção da Educação crítica, principalmente no que se refere à emancipação e liberdade dos sujeitos. Essa perspectiva de pensamento propõe-se a adentrar nas contradições e conflitos existentes nas relações sociais de produção, refletir sobre elas e contestá-las através da emancipação e libertação dos sujeitos autocríticos e autoconscientes. Não é diferente na educação ambiental, que antes de ser educação ambiental é, sobretudo, Educação.

A consciência histórica é de fundamental importância para o pensamento crítico, ao ponto em que se torna “objeto de análise do presente que tinha o objetivo de iluminar as possibilidades revolucionárias que existiam em uma dada sociedade.” (GIROUX, 1986, p.56).

A teoria crítica dirige a educação para um modo de análise que enfatiza as rupturas, discontinuidades e tensões na história, todas as quais se tornam valiosas na medida em que enfatizam o papel central da ação humana, ao mesmo tempo que revelariam o hiato existente entre a sociedade atual e a sociedade como poderia ser. (GIROUX, 1986, p.57).

Nesse sentido, para o autor a teoria crítica fornece à educação bases que se focalizam nas tensões históricas, valorizando-as ao ponto em que se propõem, com centralidade na ação humana para a transformação da sociedade.

Conforme Araújo (2003), na educação ambiental crítica as relações sociais, ambientais e a questão social são consideradas em sua totalidade, cuja uma das vias para o enfrentamento da questão ambiental advém da prática educativa sob um viés emancipatório. Nesta vertente, ao visualizar a questão ambiental, os sujeitos são convidados a mergulhar na essência da questão através de reflexões críticas baseadas na história e em uma conjuntura política, social, econômica e cultural, evitando, assim subjugações ingênuas e, conseqüentemente, aguçando o olhar crítico sobre a realidade.

Mais especificamente, quatro alunos da UFS indicaram, diretamente, que o processo de trabalho do assistente social enquanto educador ambiental permeia a dimensão crítica/emancipatória. Segundo o aluno I:

O Assistente Social no contexto da educação ambiental trabalha numa perspectiva **crítico-emancipatória** e, como não há um isolamento entre o ecológico e o social, o profissional, com sua apreensão crítica da realidade através de práticas educadoras, pode influenciar e modificar concepções conservadoras que são predominantes nesse meio. (ALUNO I)

O aluno elucida perfeitamente a apreensão da realidade profissional quando se refere ao trato da questão ambiental. Não há diferenciação entre o ecológico e o social, principalmente quando o profissional, pautado no pensamento crítico, intervém na realidade sem distinguir ou diferenciar a questão ambiental da questão social.

Ao passo em que o assistente social intervém nas relações sociais, discutindo as determinações dos problemas ambientais existentes e socializando informações para os usuários, este profissional contribui na **formação crítica** dos sujeitos [...]. (ALUNO IV).

Os alunos I e IV discorrem, claramente, sobre a atuação do assistente social enquanto educador ambiental no processo de formação crítica e emancipatória dos sujeitos frente ao conservadorismo eminentemente arraigado na sociedade. O Aluno VII afirma que a educação ambiental enquanto processo contribui para a efetivação da cidadania, emancipação e mobilização:

Na medida em que a educação ambiental é uma prática que contribui para a **efetivação da cidadania**, é um poderoso instrumento que permite o acesso ao conhecimento; direito às formas de organização de pessoas etc. Assim, o assistente social ser um educador ambiental é na perspectiva da orientação do projeto ético-político hegemônico da categoria, que visa uma **educação ambiental crítica** que consiga ir aos determinantes da chamada **questão**

**ambiental**, atrelada aos princípios da formação do assistente social. (ALUNO VII).

Corroborando com Loureiro (2006), sob uma perspectiva da educação ambiental crítica/emancipatória, esta se configura não como única ou exclusiva forma para superação da questão ambiental eminente na sociedade moderna, mas a junção de caminhos para sua superação. Através da imersão ao orbe acobertado por um sistema produtivo alienador, o pensamento crítico configura-se uma das formas para superar e adentrar na essência da questão, permitindo-nos enxergar a sua história em sua totalidade, compreendendo novas formas para se pensar uma sociedade com equidade social e justiça ambiental.

Segundo Loureiro (2012), a educação ambiental crítica-transformadora segue as seguintes premissas básicas:

- o pressuposto de que a natureza é uma unidade complexa e a vida o seu processo de auto-organização. Nada há fora desta e suas estruturas são definidas em seu próprio movimento espaço-temporal;
- a certeza de que somos seres naturais, com especificidades que nos distinguem, mas não nos separam da natureza e de que redefinimos nosso modelo de existir na natureza pela própria dinâmica das relações sociais na história;
- o entendimento de que somos seres sociais que se fundam pela atividade humana no mundo, tendo o trabalho como momento determinante;
- a definição de educação como práxis e processo dialógico, crítico, problematizador e transformador das condições objetivas e subjetivas que constituem a realidade;
- a finalidade de buscar a transformação social, o que engloba indivíduos, grupos e classes em novas estruturas institucionais, como base para a construção de distintos modos de se viver na natureza. (LOUREIRO 2012, p.38 e 39).

Para Guimarães (2007), a educação ambiental é um “processo educativo voltado para a participação de seus atores [...] na construção de um novo paradigma que contemple as aspirações populares de melhor qualidade de vida socioeconômica e um mundo ambientalmente sadio.” (GUIMARÃES, 2007, p.14).

Desta forma, as falas dos alunos I, IV, VII dialogam diretamente com os fundamentos da educação ambiental crítica, na medida em que elucidam, juntamente com o projeto ético-político profissional, os fundamentos técnico-operacionais, teórico-metodológico e ético-político que determinam à profissão os elementos básicos para atuação do assistente social através da educação ambiental.

Além da perspectiva crítica evidenciada diretamente na resposta de quatro alunos, outros quatro discentes da UFS afirmaram que o (a) assistente social educador ambiental atua por meio de políticas públicas na diminuição dos impactos ambientais e na orientação dos sujeitos. Sobre a resposta referente às políticas públicas, o Aluno II afirma que o (a) assistente social educador ambiental atua com a realização de projetos em benefício da população rural: “[...] **tais como melhoria na qualidade de vida, aquisição de instrumentos para o plantio, ajuda financeira, realização de cursos de aperfeiçoamentos do contato com a natureza e reaproveitamento, além de habitação.**” (ALUNO II). Configurando-se como um dos espaços sócio ocupacionais do profissional, o meio rural, assim como o urbano, constitui-se âmbito de atuação de diversos profissionais, incluindo o (a) assistente social. Assim, a resposta do discente apresenta indícios técnico-operacionais da atuação do assistente social em meio ao universo que compõe a instrumentalidade do profissional no meio rural. Meio este, em que não está limitado às ações da educação ambiental instituídas na prática do assistente social, bem como das políticas sociais existentes tanto para as populações rurais, como para as populações urbanas.

Com relação à atuação objetivando a diminuição de impactos ambientais, dois alunos indicaram tal perspectiva. O Aluno III afirma desconhecer as possibilidades de atuação do assistente social no âmbito da educação ambiental. No entanto, para o discente, o (a) assistente social pode encontrar estratégias para que:

[...] haja um desenvolvimento social aliado com a **conservação** do meio ambiente na medida do que for possível, uma vez que este não é infinito, e ao mesmo tempo não há como frear o desenvolvimento humano, o que exige o consumo dos recursos naturais. [...] (ALUNO III).

Mesmo desconhecendo a atuação profissional através da educação ambiental e no enfrentamento da questão ambiental, a discente III enfatiza a necessidade de desenvolvimento social que conserve o meio ambiente permitindo que o ser humano se desenvolva sem esgotar os recursos naturais.

Para o Aluno VIII, o (a) assistente social pode trabalhar “[...] o tema com as comunidades envolvidas no **extrativismo**” (ALUNO VIII). O extrativismo “configura-se em toda a atividade de coleta de produtos naturais, seja de origem mineral, animal, ou vegetal.” (RUEDA, 1995, p. 3). Segundo o mesmo autor, historicamente, os movimentos sociais e comunidades ribeirinhas aliaram-se na luta em defesa do extrativismo como uma das formas de proteger a floresta e os recursos naturais, na medida em que a extração desses recursos é feita de maneira sustentável,

colaborando para a economia local, contribuindo para a manutenção das florestas e constituindo-se como forte aliado para a promoção de justiça social e ambiental.

Corroborando com os alunos III e VIII, a luta por justiça social e ambiental faz parte do cotidiano da atuação profissional e a educação ambiental torna-se uma das formas de enfrentamento aos conflitos ambientais. Assim, ao afirmar sobre a não possibilidade de “frear o desenvolvimento”, o Aluno III remete à consciência de que o homem necessita se desenvolver tecnologicamente e cientificamente, e são absolutamente necessários os recursos naturais para a sobrevivência humana. No entanto, o que se questiona é o modo de produção capitalista em que esse desenvolvimento está pautado. A conservação da natureza, aos moldes da acumulação privada dos recursos naturais, não constitui como uma saída para os conflitos ambientais eminentes na sociedade atual. Desta forma, o (a) assistente social pode atuar na mediação dos conflitos resultantes das contradições entre capital e trabalho, assim como já o faz diante da questão social. No entanto, considerando a questão ambiental interligada à questão social.

Ainda sobre a questão, Aluno VI, o (a) assistente social pode contribuir “em **orientações** para as pessoas que trabalham com o meio ambiente”. Considerando o homem enquanto parte natureza, o meio ambiente, na resposta do Aluno VI, está direcionado aos que trabalham diretamente com o ambiente. O conceito de meio ambiente adotado aqui considera a natureza e todo o ambiente construído pelo homem em uma dimensão global. No entanto, o homem enquanto único animal capaz de construir cultura, é também natureza e, através do trabalho, a transforma para o desenvolvimento da sociedade. Portanto, apesar do discente considerar que o profissional atua somente com quem trabalha com o meio ambiente, a noção de orientação presente na atuação do assistente social é compreendida na medida em que um dos processos para sensibilização dos sujeitos parte não só da orientação ao acesso a políticas sociais, como também na efetivação da cidadania enquanto forma do processo educativo para construção de sujeitos críticos.

Foram apresentadas também visões que se dividem em orientar e conscientizar, e enviesam uma dimensão crítica na medida em que orientar e conscientizar tornam-se processos para alçar a mobilização, o estímulo à luta coletiva e à organização dialógica das comunidades na superação das desigualdades sociais e injustiças ambientais.

Assim, para Abbagno (2012), a consciência do ponto de vista filosófico apresenta, em sua essência, a profundidade que vai além do que é de conhecimento do senso comum quando se julga que o sujeito está consciente no sentido físico de estar acordado. Para o autor, a consciência perpassa um movimento de autorreflexão relacionada a experiências internas

ligadas à subjetividade do sujeito. Assim, orientar como ato de situar o outro no “mundo”, bem como conscientizar, constitui como um dos processos que suscitam na autorreflexão.

Conforme Freire (1979), o termo conscientização foi pensado e criado por pesquisadores do ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros) em 1964. Para Freire (1979), corroborando com Abbagno (2012), a consciência apresenta um profundo significado, desde o pensar e agir no mundo à “minha ação e minha reflexão sobre o mundo.” (FREIRE, 1979, p. 15).

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual (FREIRE, 1979, p. 15).

Assim, pois, a conscientização, enquanto processo para alcançar uma visão de mundo desvelando a realidade e ultrapassando as barreiras da obviedade característica no pensamento ingênuo, para o autor, deve vir acompanhada da prática e assumir a dialética reflexão-prática para, enfim, alçar a transformação do mundo.

Segundo Loureiro (2012b), um dos princípios da educação ambiental é a indissociação entre corpo – mente – sociedade – natureza. Conforme o autor, cada um é entendido de maneiras distintas, mas estão em sintonia, assim “[...] não há ação educativa ambiental que não seja simultaneamente efetiva, cognitiva, criativa, lúdica, dialógica e política” (LOUREIRO, 2012b, p. 151) capaz de efetivar a indissociabilidade.

Desta forma, Loureiro (2012b) enfatiza que o autoconhecimento e a percepção intuitiva de integração com o ambiente ligadas ao cotidiano refletem em um processo crítico da realidade que, trabalhados juntos à consciência histórica e problematizadora construídas de forma coletiva, tornam-se cruciais para a edificação de um novo paradigma societário.

Nessa perspectiva, para o aluno IX o (a) assistente social atua junto à educação ambiental “na medida em que ele vê a necessidade de interferir e **orientar** no meio onde está inserido, [...], onde ele vê a necessidade de acolhimento.”, o que corrobora pelo que argumenta o aluno X, o (a) assistente social educador ambiental atua de forma a “**conscientizar** os usuários, ou seja, os diversos atores.”

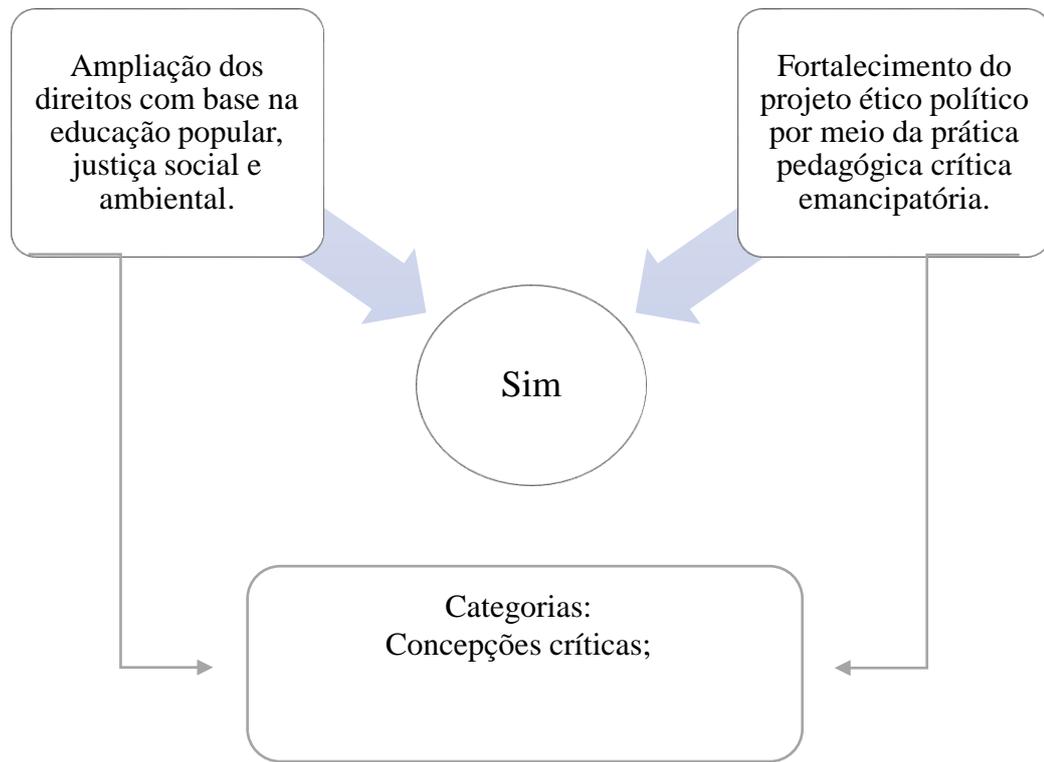
Conforme o Aluno XI argumentou sobre a função social do assistente social, o (a) assistente social atua “**Orientando** a sociedade sobre a importância do meio ambiente e lhes mostrando o quanto o mesmo contribui para nossas vidas”. Assim, o aluno XII, completa o raciocínio quando afirma que o profissional deve “[...] **intervir e esclarecer** sobre como preservar o meio ambiente”.

Assim, conscientizar e orientar, enquanto processos para alcançar a consciência crítica, instituem, aqui, na linearidade do pensamento crítico categorizado nas respostas dos discentes. No entanto, vale destacar que, orientar e conscientizar sem a fundamentação ligada a práxis do assistente social, pouco institui no processo de trabalho a emancipação dos sujeitos. Se o profissional não compreende criticamente a realidade e não está fundamentado, conforme o projeto ético-político profissional, nos elementos técnicos-operacionais, teórico-metodológicos e ético-políticos, pouca efetividade terá a ação educativa.

#### **2.3.1.2 Concepções dos discentes sobre a função pedagógica do/a assistente social**

Entender o que os discentes concludentes dos cursos de Serviço Social da UFS e UNIT pensam a respeito da função pedagógica do (a) assistente social, constitui-se como elemento primordial desta subseção. Assim, dedicaremos aqui aos esquemas: 5 e 6, referentes aos discentes da UFS e ao esquema 5, referente aos discentes da UNIT.

Esquema 5: Tema: Concepções sobre a função pedagógica do assistente social (agrupamento das respostas referente à afirmação da pergunta)



O esquema 5, das concepções sobre a função pedagógica do (a) assistente social, apresenta as afirmações elucidadas pelos alunos, sendo que as seis respostas estão agrupadas em duas subcategorias: “Fortalecimento do projeto ético político por meio de práticas pedagógicas críticas emancipatórias” e “Ampliação dos direitos com base na educação popular e justiça ambiental”. Esse esquema, refere-se à pergunta 5 do questionário aberto: Em sua opinião, é função do Assistente Social ser um educador ambiental? Justifique. Desta forma, seis dos oito alunos afirmaram que é função do (a) assistente social ser um educador ambiental direcionando as respostas nas subcategorias já explicitadas.

Dos seis discentes que responderam “sim”, quatro justificaram que a função do profissional de Serviço Social é ligada ao fortalecimento do projeto ético político por meio do projeto pedagógico crítico emancipatório.

O projeto ético-político da profissão de Serviço Social, para Martinelli (2006), “não é uma abstração, nem um ente que se instituiu entre nós. É uma construção coletiva, de natureza histórica, portanto, sempre sujeito a transformações”. (MARTINELLI, 2006, p. 16). Segundo a autora, o projeto é uma construção coletiva e dada no cotidiano profissional sob a égide da teoria social marxista. Esta construção coletiva envolve os profissionais em diversas áreas de

atuação, sejam estudantes, profissionais, pesquisadores, juntamente com o conjunto CFESS/CRESS/ABEPS – (Conselho Federal de Serviço Social/ Conselho Regional de Serviço Social/ Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social).

Emergido como forma de enfrentamento ao projeto anterior baseado no conservadorismo, o projeto ético político profissional configura-se, segundo Netto (1999), como uma reação crítica ao antigo modelo. “É neste processo de recusa e crítica do conservadorismo que se encontram as raízes de um projeto profissional novo, precisamente as bases do que se está denominando projeto ético-político.” (NETTO, 1999, p.1).

O projeto ético político reafirma a atuação do profissional pautado na promoção da justiça social, universalização dos bens de serviços, bem como ao acesso às políticas públicas na garantia da cidadania e direitos dos usuários (NETTO, 1999). Desta forma, como reafirmam Netto (1999) e Martinelli (2006), o projeto não é rígido e não se encontra finalizado. Por se fazer no cotidiano e sob um projeto societário hegemônico, o projeto profissional necessita de constantes adequações e participação social dos envolvidos representados por sua categoria profissional de classe, sindical e estudantil, pois estes estão no cotidiano de atuação e formação, compreendendo a realidade dos usuários em uma totalidade historicamente determinada.

Segundo o Aluno VII:

O Serviço Social está atrelado a esses conflitos em um conjunto de metodologias e propostas metodológicas, podendo se basear em um trabalho que insere no contexto da assessoria, vinculada com a **concretização do projeto ético político profissional**, que, por sua vez, tem grande relação com os princípios da educação ambiental. (ALUNO VII).

O Aluno VII refere-se aos conflitos ambientais e sociais inerentes ao cotidiano de atuação profissional. O aluno reafirma a perspectiva de atuação profissional em linhas pedagógicas pautada, sobretudo, no projeto ético político que fundamenta a profissão. Considerando a realidade, o Aluno I afirma que:

[...] não diria função, mas sim atribuição e uma competência profissional que, na perspectiva **de fortalecimento do projeto ético-político** da categoria, tem uma concepção de educação como uma prática emancipatória que possibilita que os sujeitos sociais desenvolvam suas potencialidades na busca de ampliar os direitos sociais, e no campo da educação ambiental o profissional de Serviço Social trabalha com a instrumentalização dos sujeitos, tomando como base os **pressupostos da educação popular**. (ALUNO I)

Sobre as ligações entre a educação popular e o processo de trabalho do (a) assistente social, ainda no esquema 5, três alunos afirmaram que o profissional de Serviço Social atua na ampliação dos direitos com base na educação popular, na justiça social e ambiental.

A educação popular, nos marcos de seu surgimento na América Latina e no Brasil em 1960, está direcionada a um processo educativo que favorece ao protagonismo histórico dos oprimidos e valoriza o saber dos sujeitos, tradições e culturas populares, na intenção de evidenciar suas potencialidades e visão de mundo em um processo autocrítico que beneficie a emancipação humana. (GARCÉS, 2006).

Segundo Loureiro (2004), a educação popular, principalmente a inaugurada pela pedagogia libertária de Paulo Freire, se destaca pela:

[...] concepção dialética de educação, que é vista como atividade social de aprimoramento pela aprendizagem e pelo agir, vinculadas aos processos de transformação societária, ruptura com a sociedade capitalista e formas alienadas e opressoras de vida. (LOUREIRO, 2004, p.68).

Assim, a educação popular, enquanto processo de transformação social e ruptura da alienação e da opressão do modo de produzir capitalista, é coerente com a instrumentalidade e o projeto ético político que fundamenta a (a) assistente social. Por estar pautada no exercício da cidadania e historicamente revelada pelos movimentos sociais em que atuou em defesa da democratização da educação, a educação popular apresenta em suas bases, desde 1960, fundamentadas por Paulo Freire, a essência de superação das injustiças sociais, considerando o saber independente de classe social, estimulando a luta coletiva e a emancipação humana. (MACHADO, 2013). Deste modo, ainda veremos algumas respostas dos discentes relacionando o fazer pedagógico profissional com a educação popular, o que aqui se torna ponto importante ao compreender que os discentes estão concluindo a formação inicial profissional com a visão e fundamentação da educação popular no cotidiano de atuação do assistente social.

[...] o trabalho do assistente social pautado numa visão crítica dos processos sociais pode contribuir para a **formação de uma consciência emancipatória dos sujeitos envolvidos**, sobretudo, compreendendo a função pedagógica do Serviço Social. Nesse viés, o assistente social, em suas intervenções e através dos instrumentos utilizados, viabiliza um processo educativo caracterizado por uma ótica tanto progressista quanto conservadora, o que dependerá da matriz teórica adotada.” (ALUNO IV).

Para Machado (2013), é profundamente importante que o assistente social introduza em sua atuação os fundamentos da educação popular na medida em que se torne um profissional participativo, democrático e que aproveite as potencialidades dos sujeitos estimulando a luta

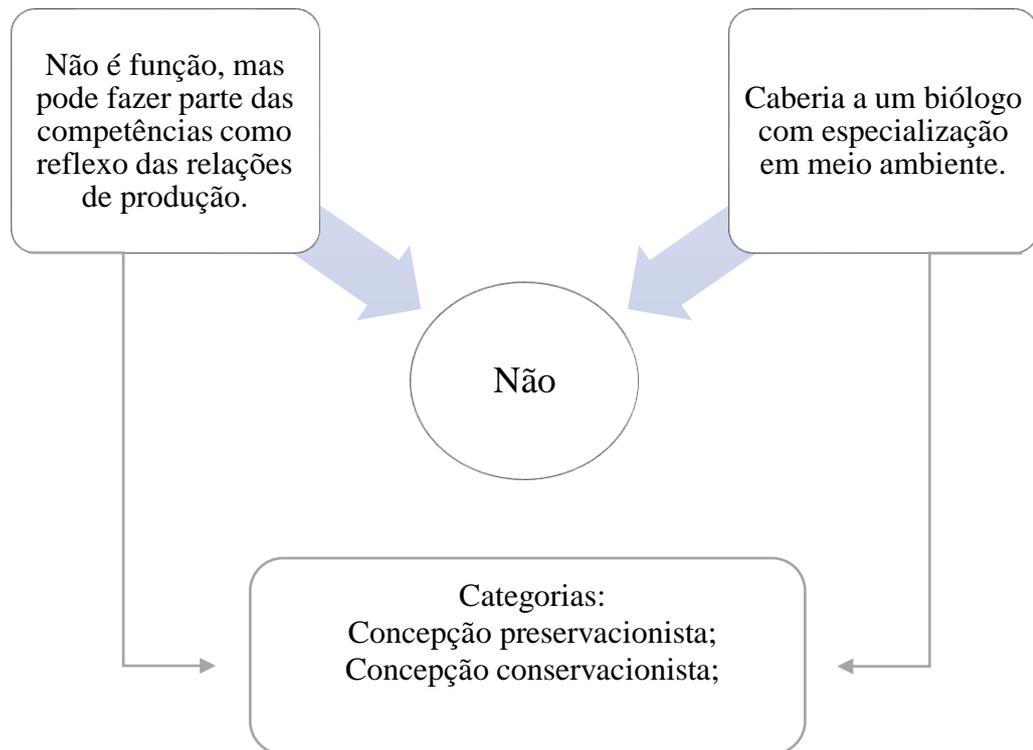
coletiva e a consciência crítica. Para isso, a autora enfatiza a necessidade de conhecer a realidade de atuação profissional para criar possibilidades de atuação pautadas na realidade e nos novos mecanismos de intervenção, motivando a formação profissional inserida na educação popular não por meio de alterações curriculares, mas na inserção de projetos de pesquisas e extensão que dialoguem maioritariamente com a educação popular e com o cotidiano profissional.

Segundo Machado, Santos e Soares (2014), o diálogo com o Serviço Social e a educação popular não é atual. As aproximações com a educação popular vieram no Movimento de Reconceituação da profissão, quando o Serviço Social afastou-se do conservadorismo que o envolvia para repensar as bases teóricas que fundamentavam a profissão. Assim, para as autoras, a educação popular esteve presente no Serviço Social desde 1970. Contudo, conforme pesquisas desenvolvidas, ela não está tão presente em pesquisas e publicações do Serviço Social, o que vem incentivando o CFESS a lutar para retomar o debate na profissão.

Constatar que os alunos estão cientes da articulação entre a educação popular e a função pedagógica da profissão, principalmente na promoção da educação ambiental crítica, denota que os professores vêm se esforçando para elucidar, juntamente com os discentes, as possibilidades de atuação com base na realidade profissional.

Até o momento, as concepções dos alunos analisadas se envolvem no pensamento crítico por se fundamentarem em concepções que desvelam a realidade em um movimento que valoriza a história, a dialética e a autorreflexão. A partir deste ponto, as respostas dos discentes versarão entre as concepções críticas, preservacionistas e conservacionistas. Assim, as respostas serão analisadas e atribuídas às justificativas que nos levaram a compreender, a partir destas concepções, dialogando com a literatura.

Esquema 6: Tema: Concepções sobre a função pedagógica do assistente social (agrupamento das respostas referente à negação da pergunta)



O esquema 6, sobre os alunos que negaram a função pedagógica do (a) assistente social, está dividido em duas respostas de apenas dois alunos.

Não considero que seja função do assistente social em específico, mas acho que **pode fazer parte de suas competências**, uma vez que **a degradação ambiental é reflexo do desenvolvimento capitalista e pode ser considerado até uma das forças que a questão social se expressa**. (ALUNO III).

O Aluno III compreende que os conflitos ambientais advêm, maiormente, das relações de produção assim como as expressões da questão social, como evidenciado na seção dois. Considerar a questão ambiental como reflexo das relações de produção é de crucial importância ao ponto em que aproxima a compreensão de que a questão social e a questão ambiental estão historicamente interligadas e associadas ao modo de produção capitalista, principalmente quando elucidada a partir da lógica da Lei Geral da Acumulação explicitada por Marx (2009) em que o trabalhador produz a mais-valia “enriquecendo” o burguês que, por sua vez, remunera insuficientemente o trabalhador consumindo não somente a sua força de trabalho, como também os recursos naturais para produzir. O trabalhador, mal pago, ainda consome o que ele mesmo produziu, alimentando a cadeia das relações de produção capitalistas. Nessa dinâmica,

o capitalista acumula mais-valia e o trabalhador mal remunerado submerge nos conflitos e contradições inerentes ao modelo de produção.

Assim, ao negar a função pedagógica do (a) assistente social, o Aluno III refere-se à especificidade da profissão ao atuar de forma educativa. Porém, o profissional de serviço social não atua exclusivamente como educador, a dimensão educativa perpassa a atuação profissional na medida em que as interlocuções, mediações e intervenções vão acontecendo em seu cotidiano profissional. O (A) assistente social é também educador em seu cotidiano profissional ao utilizar-se da instrumentalidade para mediar conflitos e conduzir os sujeitos no acesso à cidadania, na promoção de palestras educativas, no esclarecimento dos direitos e deveres dos usuários e tantas outras atribuições que competem ao profissional. Desta forma, a dimensão educativa perpassa o pensar e o fazer do (a) assistente social.

Ainda sobre a negação sobre a função pedagógica do assistente social no que diz respeito à promoção da educação ambiental, o aluno VI afirma que: “Não. Acho que isso caberia a um **biólogo** com alguma especialização em meio ambiente” (ALUNO VI).

A visão compartimentalizada do conhecimento ainda é comum em diversas profissões, assim como a formação apoiada na fragmentação do saber. Este paradigma do conhecimento muito se difere da formação crítica que considera a totalidade inerente às relações sociais de produção. O pensar compartimentalizado, ou pensar em partes, exime a dimensão global que constrói as relações sociais e toda a “teia” que compõe essas relações.

No entanto, a fragmentação do saber vem de um contexto histórico que se enraizou na sociedade principalmente no surto industrial, quando várias profissões foram criadas e a necessidade de novas especializações subdividiram as áreas do conhecimento sob influência da corrente positivista. Desta forma, o quebra-cabeça do conhecimento em que cada peça significa uma especialização do saber não permite enxergar a realidade em sua totalidade. Esta linha de fragmentação do saber fundiu-se à cultura da compartimentalização presente nos currículos escolares com as estruturas curriculares organizadas em disciplinas que, muitas vezes, não dialogam com a realidade, formando o aluno reprodutor do saber fragmentado (OSWALDO, 2011).

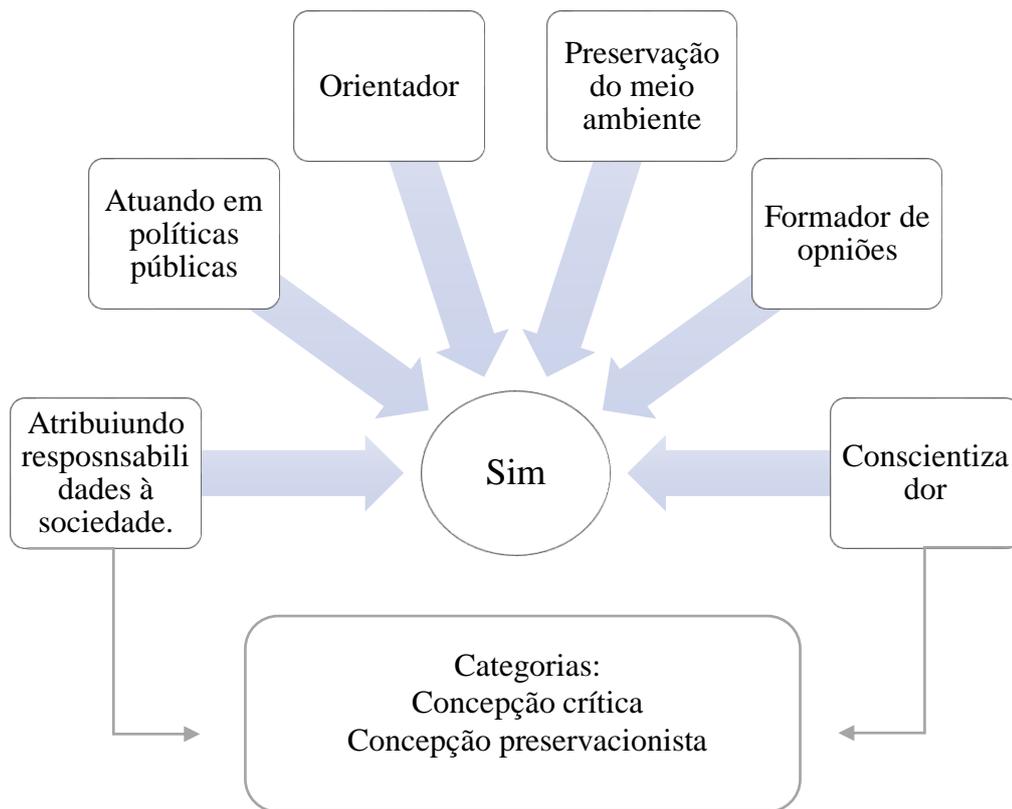
A resposta do Aluno VI, reproduz claramente uma visão compartimentalizada do saber onde o discente atribui a responsabilidade de promover educação ambiental ao biólogo especialista em meio ambiente. A afirmação não somente denota a fragmentação do saber, como também o pensamento conservacionista e preservacionista ligados às tendências de educação ambiental. Educação ambiental não é exclusividade da biologia, sendo a esta

comumente atribuída à responsabilidade de “cuidar do meio ambiente”. Como explicitado na seção “3.3 Serviço Social e a dimensão educativa”, o assistente social é educador e institui em sua prática o fazer pedagógico conforme o cotidiano profissional.

Segundo a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), no capítulo I Art. 3º “Como parte do processo educativo mais amplo, todos têm direito à educação ambiental [...]”, assim neste caso, cabe “VI - à sociedade como um todo, manter atenção permanente à formação de valores, atitudes e habilidades que propiciem a atuação individual e coletiva voltada para a prevenção, a identificação e a solução de problemas ambientais.” (BRASIL, 1999, p.1). Todos os profissionais e a sociedade como um todo têm direito à educação ambiental na promoção de valores que potencializem atitudes coletivas e individuais, na busca pela melhoria da qualidade de vida. Ou seja, não é somente atribuição dos biólogos, como também de toda a sociedade. Propagar valores, ideias sustentáveis, a luta coletiva contra as injustiças ambientais e sociais, as práticas educativas ligadas à autorreflexão e emancipação humana não é exclusividade de nenhum profissional, mas sim, responsabilidade de todos os sujeitos em busca da construção de uma sociedade justa.

Assim, sobre as concepções inerentes ao pensamento do Aluno VI, a visão preservacionista norteia a preservação do ambiente, desconsiderando aspectos sociais que permeiam a vida humana, nesta visão é comum condicionar a culpa pela degradação ambiental única e exclusivamente ao homem. Na tendência conservacionista já é possível considerar timidamente as relações sociais e a questão ambiental em sua essência, porém, apesar de ser em uma pequena dosagem, essa vertente advém do pensamento antropocêntrico, cuja tendência apresenta indícios ecológico-naturalistas. (ARAÚJO, 2003).

Esquema 8: Tema: Concepções sobre a função pedagógica do assistente social (agrupamento das respostas referente à afirmação da pergunta).



Sobre o esquema 8, direcionado aos alunos da UNIT, onze respostas são atribuídas às concepções críticas, romântica e preservacionista. As onze respostas estão distribuídas entre: uma resposta sobre a preservação do meio ambiente, uma sobre o profissional enquanto formador de opiniões, duas como orientador, três conscientizador, três em políticas públicas e uma atribuindo responsabilidades aos sujeitos.

Todos os alunos pesquisados na UNIT afirmaram ser função do assistente social atuar como educador ambiental. Além disso, alguns discentes denotaram o pensamento e a responsabilidade do profissional em construir novas posturas e visões a partir do exercício profissional.

Conforme a resposta do Aluno IX, é função do profissional de Serviço Social [...]“porque este profissional trabalha com a população e pode **criar novas visões** do ambiente nestas pessoas” (ALUNO IX). Para o Aluno IV:

No momento em que soube este assunto, demorei um pouco para entender como o assistente social pode ser um educador, mas a partir de pesquisas e leituras que o Assistente Social pode ser inserido neste meio e por ser também um educador ele pode passar **orientações** sobre o assunto. (ALUNO IV)

Assim, orientar e conscientizar, em uma perspectiva freireana, partindo do pensamento crítico e com base no projeto ético-político da profissão, constituem um dos meios para alcançar a prática educativa crítica, como já elucidado na seção anterior quando denotado a função de orientar e conscientizar ao assistente social.

Apesar do aluno apresentar dificuldades no entendimento sobre a dimensão educativa no Serviço Social, este denotou que a partir de pesquisas e leituras pôde compreender melhor sobre o fazer pedagógico na profissão. Portanto, trazer conteúdos, diálogos, experiências, pesquisas e extensão para a formação profissional que conduzam à reflexão e a construção do conhecimento, levando o aluno à realidade profissional concreta sobre este e os demais temas que devem estar presentes no currículo, colabora para uma melhoria na formação profissional.

Instituir disciplina ou a disciplinarização do conhecimento levaria ao raciocínio da fragmentação do saber, o que vai na contramão do projeto ético-político profissional e da Política Nacional de Educação Ambiental, dos quais prezam pela formação e atuação interdisciplinar. Para isto, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade emergem para recompor e unir o conhecimento em uma dimensão holística distante da cultura desfragmentada historicamente construída na sociedade.

Corroborando com essa linha de pensamento e apontando a existência de políticas públicas sobre meio ambiente para atuação profissional, o Aluno III enfatiza: “Além de existir **Políticas Públicas** sobre meio ambiente, sustentabilidade, é dever do cidadão cuidar e transferir os cuidados para com o ambiente, independente de profissão.” (ALUNO III). O discente enfatiza um dos pilares da profissão, o rebatimento das expressões da questão social pela via das políticas públicas. As políticas públicas surgiram no período do capitalismo monopolista enquanto resposta à questão social. Até então, no capitalismo concorrencial, as expressões da questão social eram encaradas de forma individual, culpando os sujeitos pela sua própria condição.

Sobre a atribuição de responsabilidade aos sujeitos, é uma prática comum no exercício profissional, conduzir o usuário ao exercício da cidadania mostrando-lhe seus direitos e deveres perante a sociedade, explicitando sobre valores morais e éticos, exercendo ações educativas levando ao bem-estar, respeito ao próximo e ao ambiente, na saúde, na assistência, ou em qualquer espaço sócio ocupacional do profissional que comumente atribui responsabilidades aos sujeitos envolvidos em sua prática.

Por atuar na mediação de conflitos e com populações oprimidas, o (a) assistente social, além de atribuir responsabilidades aos sujeitos, também se torna formador de opiniões ao dialogar junto aos movimentos sociais, ao apoiar a luta dos trabalhadores e compreender a realidade subalternizada de populações que vivem à margem da sociedade. Assim, o Aluno VII enfatiza: “O profissional de Serviço Social é sim **formador de opinião** e esclarecedor de várias temáticas” (ALUNO VII).

Para isto, o profissional deve não só manter a atitude investigativa, como também está atualizado sobre a realidade das comunidades e das famílias em que atua, por meio de pesquisas, estudos e leituras, para não somente compreender, como também saber explicar as contradições inerentes às relações de produção e atuar de forma efetiva sobre as expressões da questão social.

No que se refere à preservação do meio ambiente, o Aluno X afirma que o profissional: “Deve estar inserido como participante mostrando como **preservar o meio ambiente**” (ALUNO X). Esta foi a única resposta neste tópico onde foi atribuído a responsabilidade do profissional de Serviço Social na condução dos usuários à preservação do meio ambiente. A atenção para a condução do usuário a preservar, também está ligada à que tipo de educação o profissional está promovendo. Freire (1979) já dizia que nenhuma educação é neutra e que todo ato de educar é político. Se o (a) assistente social, fundamentado na tradição marxista, conduz o usuário a preservar, como também conduz à reflexão crítica das contradições e conflitos ambientais, orientando o cidadão no sentido de mobilização e reflexão, coletivamente, na resolução de problemas e situações em que a própria comunidade pode contribuir em ações concretas, há grandes chances da atuação do profissional ser crítica. Porém, caso a condução seja preservar no intuito de promover lugares de “natureza intocada”, exaurindo a participação humana na complexa teia de relações sociais e ambientais, tratando a natureza como não parte do homem, então, esta ação será preservacionista e conservacionista.

Ao atribuir as tendências conservacionista e preservacionista da educação ambiental às respostas dos alunos, foi possível aproximá-las à tendência crítica. Assim, a pretensão aqui não é julgar o posicionamento do aluno, mas compreender o entendimento deste sobre educação ambiental para se chegar à resposta da pergunta principal desta pesquisa: em que medida ocorre a formação profissional do assistente social em uma dimensão ambiental? Para isto, não desconsideramos as visões dos alunos, pois, cada “semente” de pensamento plantada sobre a perspectiva ambiental é um grande ganho para se chegar à consciência crítica e reflexiva sobre a questão ambiental vivenciada em nossa sociedade. Sendo que, sementes férteis e frutos grandiosos já estão sendo plantados e colhidos por alunos que demandaram aqui conhecer, de forma consciente, a realidade sob a perspectiva ambiental. Levando em consideração que a

dimensão crítica da educação ambiental é apenas um dos caminhos para reflexão, atuação e enfrentamento dos conflitos ambientais e injustiças sociais.

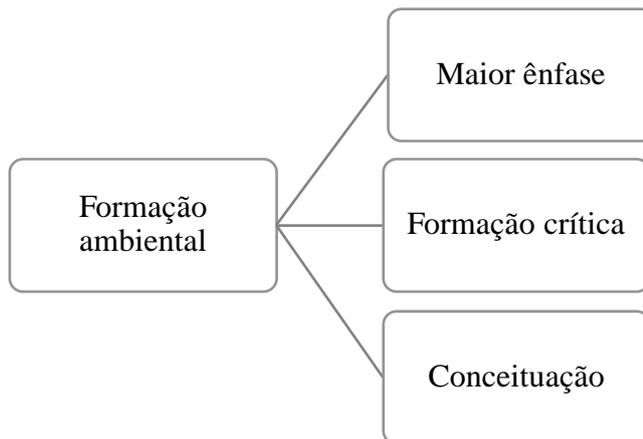
Portanto, o processo de construção do pensamento a fim de alcançar não só o patamar autocrítico e reflexivo, bem como a tomada de consciência não é um caminho curto, depende de processos pessoais e coletivos vivenciados e construídos no cotidiano relacionado ao contexto histórico em que cada um se insere. Enfim, é uma construção cotidiana individual e, ao mesmo tempo, coletiva.

Assim, em diferentes medidas, cada aluno contribuiu com seu ponto de vista e a sua visão de mundo, denotando o saber em cada resposta. Não eximindo o pensamento de que são necessárias melhorias no ensino superior brasileiro, principalmente nos cursos de Serviço Social, onde facilmente são encontrados pesquisas e estudos em que apontam fragilidades na formação profissional. Também não eximimos o pensamento de que são necessárias abordagens de diversas temáticas nos currículos dos cursos de Serviço Social, e que a questão ambiental é uma de tantas outras questões importantes que devem estar presentes de forma dialógica na formação inicial do profissional, cabendo, muitas vezes, ao professor a responsabilidade de trazer o debate sobre: gênero, questão racial, inclusão, aspectos jurídicos, questões do campo e da cidade, dentre tantas abordagens possíveis ao Serviço Social.

### **2.3.1.3. Concepções dos discentes sobre formação ambiental**

As subcategorias evidenciadas nas respostas dos alunos nesta subseção, aludem à concepção de formação ambiental. Assim, são apresentados desde concepções que enfatizam a necessidade de maior formação ambiental, bem como a necessidade de formação crítica para que a formação aconteça de forma satisfatória, na visão dos alunos. Aqui também são elencadas as concepções de alguns alunos sobre a questão ambiental. Tais concepções foram explicitadas decorrentes da pergunta sobre formação ambiental. Das duas concepções evidenciadas, ambas se configuram a partir da concepção de questão ambiental com base na totalidade social, conforme foi elucidado na fala das docentes na seção anterior (seção 2.2.1).

Esquema 9: Tema: Concepções sobre formação ambiental



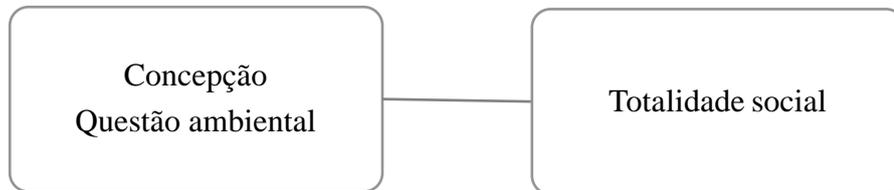
Ao questionar os alunos sobre a formação que contemple o debate ambiental, as respostas são direcionadas para a necessidade de maior enfoque para a dimensão ambiental no currículo profissional:

Para materializar o que traz a Política Nacional de Educação Ambiental, os cursos precisam expandir os horizontes para a problemática ambiental, seja acrescentado disciplinas em seus currículos, **intensificando o debate**, enfim **a formação ambiental não tem que ser limitada na fauna e na flora**, estes são importantes para o equilíbrio do meio, mas é preciso capacitar os futuros profissionais da área para estes terem a capacidade de desenvolver ações que visem conscientizar, **dar visibilidade as demandas daqueles que mais sofrem com os impactos ambientais** (ALUNO I).

O discente enfatiza a necessidade de formação crítica diante da questão ambiental que ultrapasse a dimensão ecológica e de ambiente natural, incorporando as relações sociais. A necessidade não é somente do professor que demandou por formação profissional para o trato da questão ambiental em sala de aula, o aluno também reconhece essa necessidade. Sobre a Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA mencionado pelo aluno, instituída pela a Lei nº 9795/1999, são princípios básicos da educação ambiental, segundo o inciso VII, “a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais”. (BRASIL, 1999, p.2). Assim, conjecturando e instituindo a PNEA, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental defendem a continuidade do processo de formação dos sujeitos desde o ensino infantil ao decorrer da vida, ocorrendo sem interrupções, para que a questão ambiental seja compreendida em sua essência, debatida e dialogada para que resulte em ações efetivas, conscientes, respeitando a pluralidade cultural, na construção de sociedades justas.

Diante da realidade educacional brasileira, das fragilidades inerente ao ensino superior e os desafios para a melhoria e superação dos obstáculos arraigados na Educação, o cumprimento da Lei 9795/1999 ainda se constitui um desafio.

Esquema 10. Tema: Concepção sobre questão ambiental na visão dos alunos



Outro elemento importante na fala do aluno I é a concepção de questão ambiental. Mesmo não questionando aos alunos a concepção de questão ambiental, foi possível visualizar em algumas respostas o desvelamento sobre tal questão. Na resposta do aluno I, é destacada a necessidade de maior formação profissional, na justificativa é revelado traços da concepção que levam a compreensão da realidade de forma crítica ultrapassando as barreiras da dimensão que contempla apenas aspectos “naturais”. A visão do aluno enquadra-se na concepção sobre a questão ambiental embasada na totalidade social, em que são considerados as relações e teias que compõem o ser social. “[...] **dar visibilidade as demandas daqueles que mais sofrem com os impactos ambientais.** (ALUNO I). Essa unidade de significado destacada, explicita o pensamento do aluno a partir da necessidade de ultrapassar as barreiras naturais que comumente norteiam os discursos ambientais, contemplando a dimensão que permeia o ser social de forma crítica, evidenciando quem mais sofre com os impactos sociais e ambientais.

No que se refere à concepção do aluno 2 referente à formação ambiental:

**A formação ambiental é um processo pelo qual o homem e a sociedade constroem valores sociais, conhecimentos, atitudes voltadas tanto para a conservação do meio ambiente quanto para o uso comum, a sustentabilidade.** (ALUNO II)

Neste entendimento de formação ambiental, o processo de construção de valores sociais e ambientais que envolvem a relação homem, sociedade e meio ambiente se constitui

ponto importante para a construção de uma sociedade sustentável e organizada para o uso comum. Nesse sentido o aluno IV complementa o conceito de educação ambiental quando afirma que:

[...] para mim, a formação ambiental deve partir da **leitura crítica dessa sociedade**, a fim de questionar quem são os verdadeiros destruidores dos recursos naturais e para quem serve essa destruição. (ALUNO IV)

Para este aluno, a concepção crítica da realidade em contraponto com a dominação do capital e exploração do modelo de produção vigente, colabora para a elaboração do conceito sobre formação ambiental. Para ele, a leitura crítica deve sempre vim acompanhado na formação permitindo questionamentos sobre a realidade. O pensamento do aluno, é corroborado por Freire (1979) quando defende que a necessidade da formação crítica para que os sujeitos evitem análises superficiais e, a partir de análises críticas da realidade, possam abandonar as concepções ingênuas. Nesse sentido, para o aluno VII, esta visão crítica e não ingênuo da realidade, permite enxergar quem são os responsáveis da crise ambiental. Segundo seu depoimento:

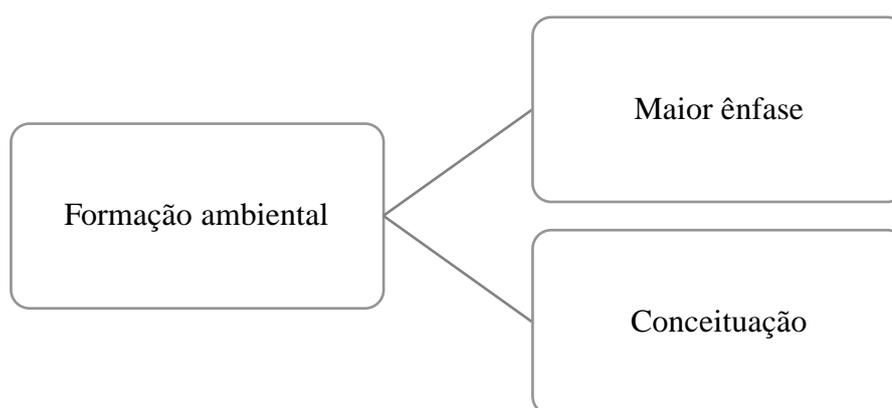
Uma formação que consiga ir além do que está posto cotidianamente, que mais do que conseguir entender os conflitos e os impactos causados pela degradação ambiental, **é entender e conseguir ir à raiz do problema, que é o sistema capitalista, o qual se apropria dos recursos naturais em larga escala e corrobora para a degradação dos mesmos**. Assim, é necessária uma formação que consiga desvelar essa relação homem-natureza, podendo imprimir no exercício profissional uma **ação crítica** de combate e enfrentamento a essa sociabilidade vigente do “desenvolvimento”. (ALUNO VII)

As respostas dos alunos revelam a criticidade, a compreensão e o entendimento sobre a necessidade de contemplar o debate ambiental na formação profissional, a fim de potencializar a práxis profissional sobre os conflitos e antagonismos sociais impostos na sociedade. Nessa perspectiva, para Moreira e Silva (1994), “Uma pedagogia crítica examina cuidadosamente e por meio do diálogo as vias pelas quais as injustiças sociais contaminam os discursos e as experiências que compõem a vida cotidiana e as subjetividades dos alunos que neles investem” (p.106). Ou seja, a formação profissional em Serviço Social, conforme o projeto ético-político, está interligado à compreensão, ético-política, teórico-metodológico e técnico-operacional, da questão social de forma crítica com base na dinâmica social.

A resposta do aluno VII revela a concepção de questão ambiental sob a perspectiva da totalidade social “[...] **é entender e conseguir ir à raiz do problema, que é o sistema**

**capitalista, o qual se apropria dos recursos naturais em larga escala e corrobora para a degradação dos mesmos.”** A visão crítica formulada pelo aluno sobre a concepção de formação ambiental também revelou a concepção de questão ambiental que parte da criticidade de questionar a fundo “indo à raiz do problema”. É interessante perceber que a concepção dos alunos que revelaram em suas respostas o conceito de questão ambiental, revelam também a mesma concepção da docente. A visão da professora A denota a profundidade que alguns alunos demonstraram em suas respostas, o que evidencia a importância da visão do professor para a formação ambiental do aluno.

Esquema 11: Tema: Concepções sobre formação ambiental



Os alunos discorreram sobre a formação ambiental, reafirmando a necessidade de diálogo com a questão ambiental desde o início do curso:

O ambiente em si ou meio ambiente deveria ser uma questão com **maior ênfase**, mais abordado e mais observado pelo poder público e pela sociedade. (DISCENTE XVI).

Que deveria ser **mais abordada** (ALUNO XX).

Dois dos cinco alunos que responderam à questão 6º do questionário aberto: “Qual a sua concepção sobre a formação ambiental? ”; afirmam que é necessária maior abordagem de temas ambientais. Tendo em vista a questão ambiental eminentemente global, essa, vem ocupando espaço em todos os seguimentos da sociedade (SILVA, 2013). O alastramento dos reflexos da apropriação privada dos recursos naturais e do esgotamento destes, refletem em escala planetária, em paralelo à onda de consumo exagerado. Diante disso, ao tempo em que se acompanha os exageros do consumo que abastece o capital, são demandadas saídas para

reparação e diminuição dos impactos causados pela exploração desordenada. Assim, profissionais de diversas áreas dedicam-se no enfrentamento da questão ambiental.

Dessa forma, o desenvolvimento das forças produtivas porta uma contradição fulcral: ao mesmo tempo em que demonstra o imenso potencial de expansão dos horizontes do gênero humano, o faz mediante a degradação das condições de vida de segmentos majoritários da sociedade e da depilação dos bens naturais, colocando em risco a reprodução da vida no planeta. (SILVA, 2013, p.23)

Assim, em meio às contradições próprias do sistema capitalista de produzir, ao mesmo tempo em que se demanda por saídas para os conflitos e desigualdades sociais e ambientais, potencializa-se as produções e a devastação da natureza. Desta forma, o segmento voltado ao desenvolvimento sustentável compõe a política de indústrias e empresas que propõem desenvolver medidas “verdes” para conquistar selos e aumentar a produção alimentando o capital e potencializando as desigualdades e a apropriação privada dos recursos naturais.

A formação ambiental **é de grande importância** em todos os cursos, mas o **conhecimento e a aprendizagem é o mais importante**. (ALUNO VIII).

**Dentre a formação ambiental encontra-se os aspectos tanto social, econômico, ambiental, como cultural**. (ALUNO X).

**É uma formação preocupada com a sustentabilidade e condição de vida saudável na terra**. (DISCENTE IXX).

Desta forma, os processos educacionais vivenciados pelos alunos enquanto formação ambiental, demonstram para a necessidade de desvelamento da realidade com maior intensidade para que a formação dos sujeitos contemple tal dimensão. O aluno IV evidencia que o conhecimento e a aprendizagem são mais importantes do que a formação ambiental, entretanto, tanto o conhecimento quanto a aprendizagem fazem parte do processo educacional vivenciado pelo aluno, principalmente quando este vivencia o processo educativo voltado à compreensão da totalidade social.

As respostas dos alunos X e IXX apontam para a formação que contempla as categorias que permeiam o ser social, sendo a formação ambiental voltada a concretude cotidiana, preocupada com as condições de vida e com as relações sociais e ambientais. Sobre formação ambiental, segundo Leff (2011):

A formação ambiental – a construção do saber, dos métodos e dos projetos de pesquisa e de formação interdisciplinares – está sendo impulsionada por

indivíduos (alguns dos quais trabalham em equipes de pesquisa) vinculados às universidades e aos centros nacionais de pesquisa científica [...] (p.309).

A formação ambiental, muitas vezes, ocorre em sala de aula, sob a égide da práxis pedagógica desenvolvida por professores de forma conjunta com outros docentes ou isoladamente, em busca de práticas educativas voltadas à realidade, ao saber, às relações socioambientais em âmbito de educação formal ou não-formal. Nesse sentido, segundo Araújo e Bizzo (2005):

[...] os professores que desejam desenvolver a formação ambiental com seus alunos, devem ser capazes de identificar e analisar coerentemente as informações e/ou avanços para a sociedade, portanto, ter na sua formação inicial e continuada situações de aprendizagens que os habilitem a discutir e introduzir questões ambientais sob a perspectiva do discurso da sustentabilidade (p. 3).

A soma dos esforços das professoras entrevistadas evidencia e constitui o processo para formação dos discentes que vivenciam metodologias elaboradas pelas professoras nos esforços pela formação profissional de qualidade com consciência crítica sobre a questão ambiental dialogando com a questão social. No entanto, esta formação se concentra em poucas disciplinas não contemplando uma formação integrada que dialogue e reflita sobre a questão ambiental de maneira a contemplar a transversalidade e interdisciplinaridade. Nas falas dos alunos, por vezes é possível perceber o diálogo com a educação popular, com a necessidade de formação voltada para a realidade crítica, em alguns momentos com a educação ambiental e as bases pedagógicas que permeiam a atuação profissional. Mas, tais abordagens apresentadas pelos alunos se constituem em fruto de processos educativos construídos em conjunto com professores que de alguma forma vivenciaram a formação ambiental e, como parte do processo de ensino e aprendizagem, possibilitaram aos alunos conhecer e ampliar as possibilidades de reflexão sobre a sociedade, bem como a possibilidade para atuar na realidade e modificá-la.

### 3 – A DIMENSÃO AMBIENTAL E O CURSO DE SERVIÇO SOCIAL

*“O filósofo e a filosofia não podem mais se isolar, nem se mascarar, nem se esconder. E isso precisamente porque em última instância a vida cotidiana julga a sabedoria, o conhecimento e o poder (LEFEBVRE, 1961, I).”*

Partimos do currículo para evidenciar elementos que elucidem a dimensão ambiental dos cursos de Serviço Social aqui apresentados. No entanto, por não contemplar toda a realidade da formação profissional, recorreremos não somente ao currículo para compreender a dimensão ambiental nos cursos, como também aos docentes e alunos, os quais revelam relatos importantes que vão muito além do currículo apresentado pelas instituições. Esses relatos despontam para a compreensão do que acontece em sala de aula, sobre quais concepções os docentes trabalham a questão ambiental e como essa formação profissional vem acontecendo e contemplando a questão ambiental em debate.

Assim, nessa seção, a dimensão ambiental dos cursos de Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe e da Universidade Tiradentes é apresentada tendo como norte o relato oral dos docentes, as Diretrizes Nacionais e Gerais para o curso de Serviço Social, a Política Nacional de Educação Ambiental e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental e algumas respostas dos alunos fruto dos questionários abertos.

#### 3.1- CURRÍCULO E SERVIÇO SOCIAL

Partindo do ponto de vista etimológico, o termo currículo significa carro de corrida ou corrida (GOODSON, 1995; SILVA, 2013). No entanto, quando acrescentados elementos sociais e a realidade que compõe as relações sociais, o “carro de corrida” passa a ter um piloto, uma equipe e uma pista com obstáculos, interferências do tempo e curvas em que o piloto ou a equipe precisará tomar decisões, escolher o pneu ou combustível adequado para “correr” da melhor forma e conquistar o êxito esperado. No caso do currículo acadêmico, a seleção de conteúdo também fica a critério do piloto ou da equipe, ou seja, de quem está organizando o currículo, mas de uma maneira muito mais complexa que a relação entre o carro de corrida e o

piloto. Mais do que uma seleção de conteúdo, o currículo representa e se constitui em uma ferramenta de poder, consubstanciado por cultura, ideologia e identidade.

Cultura, pois o currículo se constitui em terreno de conflito e produção cultural de forma política, onde são criados e recriados, contestados e transgredidos os materiais para a construção, tendo como influência a realidade e os reflexos das relações sociais. Ideologia, pois no surgimento do currículo acadêmico e escolar, bem como das teorias curriculares, Althusser, no ensaio sobre Ideologias e Aparelhos Ideológicos do Estado, apresentou a escola como principal aparelho ideológico do Estado onde as ideias da classe dominante eram ensinadas como visão de mundo predominante na escola e na organização social, incutindo e legitimando, de forma hegemônica, a reprodução do conhecimento “verdadeiro”. Identidade, pois o currículo expressa a representação de interesses e poder, colabora para reafirmar determinadas relações, por isto expressa identidades individuais e/ou coletivas (MOREIRA, SILVA, 1994).

Ao selecionar o que deve ser ensinado, o currículo carrega a ideologia de quem o organiza. Para Goodson (1995), historicamente, principalmente na fase em que o currículo emerge, os traços de controle social e forma de padrão de organização refletiam no currículo à época:

“Em primeiro lugar, existe o contexto social em que o conhecimento é concebido e produzido. Em segundo lugar, existe a forma em que este mesmo conhecimento é “traduzido” para o uso em ambiente educacional particular, neste caso as classes, mas posteriormente as salas de aula” (GOODSON, 1995, p.32).

Para o autor, o que consistia em determinação do que deveria ser ensinado passa também a consistir, em diferenciação, entre os conteúdos que devem ser ensinados. Ou seja, a determinação de currículos diferenciados para classes diferenciadas.

A classe dominante, conforme Silva (2013), estabelecia currículos diferenciados potencializando elementos que focassem na liderança e na gestão de altos cargos, enquanto o dominado aprendia com base em um currículo voltado à adaptação às fábricas, à subordinação e obediência, sobretudo ao trabalho técnico. Silva (2013) ainda enfatiza que os currículos apresentavam elementos que forçavam o subordinado a desistir de continuar à formação e não alcançar a formação do dominante. O controle social, ideológico e de classes consubstanciou a história do currículo como instrumento de poder.

Segundo Goodson (1995), conforme os currículos eram destinados às classes, iam criando-se currículos voltados aos que apresentavam determinadas aptidões, seja para o campo teórico, artístico ou técnico e prático. Estas aptidões eram destinadas também como forma de

controle social, principalmente com o pós-industrial, em que se destinavam currículos específicos para a classe trabalhadora das fábricas. Conforme a organização curricular era hierarquizada, foram surgindo as disciplinas. “O currículo como disciplina aliava-se a uma ordem social onde os ‘eleitos’ recebiam um prospecto de escolarização avançada, e os demais recebiam um currículo mais conservador” (GOODSON, 1995, p.43).

Desta forma, segundo Silva (2013), por ser resultante de uma seleção, o currículo carrega características de identidade e subjetividade, frutos de construções históricas individuais e sociais.

Sobre as teorias do currículo, Silva (2013) apresenta as teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas. Para o autor, as teorias do currículo se constituem em modos de garantir o consenso, pois, selecionar, estabelecer e determinar certo tipo de conhecimento se constitui em formas de poder. No entanto, para Goodson (1995), as teorias pouco explicavam o currículo, estavam voltadas ao que poderia ser e, muitas vezes, no perfeccionismo, e não em explicações históricas da realidade que permeia o currículo. Assim, para o autor, o currículo entre as décadas de 1960 e 1970 apresentava vieses descritivos e, por vezes, muito diferentes do que se vivenciava na prática. Pela pouca conexão entre a teoria e a prática, as teorias curriculares foram reconceitualizadas até chegarem à definição de currículo enquanto construção social, decorrente de processos históricos.

O currículo existente, isto é, o conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais, passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente. O currículo é uma área contestada, é uma arena política (MOREIRA; SILVA, 1994, p.21).

As teorias tradicionais, que se definem neutras, costumam se limitar à organização estrutural do currículo e não estão preocupadas com a relação entre dominantes e dominados, pois estão no campo da neutralidade, preocupadas com a técnica e como fazer determinada atividade, conforme afirma Silva (2013). Para o autor, as teorias tradicionais se voltam para o ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos.

As teorias críticas foram responsáveis pelo rompimento das bases que se voltavam à transmissão de conhecimento puramente. Ou, como diria Silva (2013), “efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais” (p.29). Segundo o mesmo autor, diferentes das teorias tradicionais que estão preocupadas em como fazer e de forma técnica, as teorias críticas se voltam para a compreensão do currículo de modo a entender o que o compõe, o que

faz o currículo, por que selecionar tal conteúdo e não outro. A quem serve determinado conteúdo. Assim, Silva (2013) relaciona os temas que estão voltados ao debate dentro da teoria crítica do currículo: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência.

Na atualidade, os currículos não se resumem somente nas interferências entre dominantes e dominados, passam a integrar as relações sociais de forma a se constituir como resultante das construções sociais, interligando, em sua essência, a ideologia, a cultura, o poder e outros “temas”, a exemplo do currículo oculto.

Segundo Giroux (1986), apoiado em Vallenge (1973), os sentidos atribuídos ao currículo oculto perpassam várias definições, desde elementos não acadêmicos que não estão visíveis nos currículos oficiais, a crenças, regras construídas em sala de aula, controle social e ideologia, cultura, forma de reafirmar o pensamento dominante (SILVA, 2013). Para Giroux (1986), se a compreensão de currículo oculto não vier acompanhada do pensamento crítico, a análise não chegará à compreensão do currículo enquanto mecanismo de controle social, sem considerar a realidade em que os sujeitos se encontram em uma perspectiva histórica.

Diante de diferentes perspectivas do currículo oculto, Giroux (1986) apresenta três definições que se resumem na prática cotidiana de formação não evidente nas estruturas curriculares de forma oficial, com enfoque no tradicional, liberal e radical. No enfoque tradicional, os conflitos, normas e regras impostas em sala de aula, são necessários e inquestionáveis com relação à ideologia e cultura dominante. Nesta perspectiva, a noção de ideologia no currículo oculto não aparece, deixando visível apenas as normas, poder e dominação necessários para aprendizagem da sociedade. Na perspectiva liberal, o aluno é visto apenas como receptor de conhecimento, assim como a tradicional, a perspectiva liberal apresenta traços conservadores e o conhecimento é negociado de forma aleatória e acrítica da realidade. Essa perspectiva defende o sistema escolar no sentido de reproduzir o controle social deixando de lado as críticas as estruturas sociais. E, por último, a radical, cuja perspectiva já levanta um questionamento “como o processo de escolarização funciona para reproduzir e manter as relações de dominância, exploração e desigualdade entre classes?” (GIROUX, 1986, p.82). A formação sob uma perspectiva radical fornece conceitos importantes sobre as classes sociais e as estruturas inerentes às relações sociais de produção. Foca na realidade concreta e explicita as forças que regem sob os conflitos sociais, focando nas experiências do dia a dia.

Nesse sentido, Giroux (1986) defende que o currículo oculto deve ser ligado ao sentido de libertação em que se fundamente em valores de equidade, dignidade e justiça social. “Assim, a essência do currículo oculto seria estabelecida tanto com a reprodução quanto com a transformação” (GIROUX, 1986, p.89).

Sobre essa ótica, os currículos dos cursos de Serviço Social estão voltados sob a perspectiva crítica conforme a teoria social de Marx, cujas bases estão organizadas no projeto Ético-Político da profissão historicamente construído. A formação profissional do assistente social volta-se à construção crítica dos sujeitos para compreensão e entendimento dos conflitos, estruturas e contradições sociais postas na realidade profissional e dos usuários.

Dentro desse debate, o objeto em análise desta pesquisa volta-se à teoria crítica do currículo. Tanto pela construção histórica do curso de Serviço Social, como pela conjuntura atual e a organização curricular dos cursos em análise.

Assim, é através do currículo oculto que as bases de compreensão e conceituação colaboraram para o desenvolvimento desta pesquisa. Foi com o objetivo de desvelar a dimensão ambiental no currículo do curso de Serviço Social que a compreensão do currículo oculto forneceu o entendimento do que acontece para além do documento disponibilizado como estrutura curricular pelas instituições de ensino. Vai além de uma lista de disciplinas organizadas em sequência, vai além das ementas e planos de disciplinas projetadas como forma de organização, planejamento e projeto para determinada matéria. Vai muito além do que está estabelecido nos currículos nacionais. O currículo oculto adentra ao que está sendo debatido em sala de aula, à ideologia do professor e dos alunos, ao que os alunos levam de suas realidades para dentro das salas de aula, histórias e saberes, bem como a realidade do professor e que muitas vezes não está posto de forma organizada e planejada nos currículos oficiais.

O universo para além do currículo oficial acontece no cotidiano de formação profissional e é nesse universo que procuramos buscar elementos que caracterizem a dimensão ambiental nos currículos das duas universidades, através de dados colhidos com professores e alunos.

Sobre os currículos nacionais, no que dizem respeito aos currículos escolares, as orientações curriculares nacionais são mecanismos de controle político do conhecimento nacional. Do ponto de vista do mercado, são formas de direcionar um conteúdo nacionalmente para alimentar o mercado de forma unificada, privatizada, transformando o conhecimento escolar em mercadoria. Moreira e Silva (1994) não são contra os currículos nacionais, são contra as formas de incumbir ideologias conservadoras e neoliberais ao currículo para transmitir

de forma nacional elementos privativos, conservadores e de controle social nacional (MOREIRA; SILVA, 1994).

Desta forma, mesmo com a existência dos currículos nacionais ou a ausência deles, em meio à sociedade capitalista e as contradições entre classes, as fragilidades no ensino público vão existir, bem como a privatização do ensino e a mercantilização da educação estarão presentes. Com os currículos nacionais, a escolha de conteúdos e a seleção do que deve ser ensinado acontece de forma conjunta, para todos. No entanto, sempre haverá o questionamento da teoria crítica do currículo: por que tal conhecimento, para quem irá servir, qual é o conhecimento verdadeiro?

### **3.2- DIRETRIZES CURRICULARES GERAIS PARA O CURSO DE SERVIÇO SOCIAL E O PROJETO ÉTICO POLÍTICO PROFISSIONAL**

Com a extinção do currículo mínimo dos cursos de graduação, através da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional – Lei 9.3964, que coincide, em 1996, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Gerais para o curso de Serviço Social. Construídas coletivamente com instituições de ensino de todo o país e a ABESS, no período de 1994 a 1996, as diretrizes foram criadas por meio de oficinas e fóruns nacionais. O debate, além de construir as diretrizes, também reafirmou as bases do novo projeto profissional, baseado no movimento de renovação consubstanciado pelo rompimento do conservadorismo por meio da fundamentação na teoria social marxista.

Apesar de apresentar traços de continuidade, as diretrizes de 1996 se destacam pelos aprimoramentos e defesa da ruptura ao conservadorismo, característicos do currículo de 1982 apresentado na seção 3 deste trabalho. A grande mudança diante do currículo de 1982 foi a afirmação das bases organizativas da profissão pautadas na formação profissional fundada no movimento histórico da realidade social e não somente em teorias e disciplinas. (ABRAMIDES, 2006). Segundo a ABEPSS (1996), as Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social:

[...] estabeleçam um patamar comum, assegurando, ao mesmo tempo, a flexibilidade, descentralização e pluralidade no ensino em Serviço Social, de modo a acompanhar as profundas transformações da ciência e da tecnologia na contemporaneidade. Os novos perfis assumidos pela questão social frente à reforma do Estado e às mudanças no âmbito da produção requerem novas demandas de qualificação do profissional, alteram o espaço ocupacional do assistente social, exigindo que o ensino superior estabeleça padrões de qualidade adequados (ABEPSS, 1996, p.4).

Um novo currículo que contemplasse a nova realidade brasileira e reafirmasse o projeto construído em 1982, que os (as) assistentes sociais passaram a ser formados assumindo um novo perfil profissional pautado no enfrentamento da questão social, que à época assumia uma particularidade brasileira que foi o período das contrarreformas do Estado diante das políticas sociais advindos de construções históricas.

Para a Abramides (2006), as diretrizes de 1996 reafirmavam a continuidade do antigo projeto de 1982 em que preza pela profissão enquanto um produto de continuidade histórica:

Como uma forma de especialização do trabalho coletivo; inscrita na divisão sócio técnica do trabalho; em seu significado social e ideopolítico que se inscreve no âmbito das relações de classes sociais e suas frações e destas com o Estado brasileiro; compreendida como trabalho profissional e o assistente social como trabalhador (ABRAMIDES, 2006, p.76).

Esse novo perfil, além de atribuir a institucionalização da profissão à construção histórica inerente a ela, também se formava com uma visão mais ampla com relação as transformações e desenvolvimento da ciência e tecnologia, inserindo o profissional como especialista do trabalho coletivo e ele próprio como trabalhador ciente da fundamentação teórica da profissão, capaz de atuar e saber explicar a sua atuação imersa nas relações sociais de classes e as contradições entre capital e trabalho.

Assim, as novas diretrizes de 1996 indicam que o trabalho do assistente social deve ser pautado em um debate teórico-metodológico e inserido na dinâmica social possibilitando a atuação com olhar crítico perante a realidade contraditória. Além disso, fica claro nas diretrizes que o processo de construção de conteúdo é contínuo, reafirmando a renovação da profissão na busca por atualizações, acompanhando a realidade profissional (ABEPSS, 1996).

Dessa forma, para as Diretrizes Gerais Curriculares, a formação profissional deve vim entremeada a três núcleos importantes que constituem a base da fundamentação teórica que devem ser indissociáveis da prática cotidiana de atuação profissional:

- 1-Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social;
- 2- Núcleo de fundamentos da particularidade da formação sócio histórica da sociedade brasileira;
- 3- Núcleo de fundamentos do trabalho profissional (ABEPSS, 1996, p. 8).

A criação dos núcleos reforça a intenção de articulação dos saberes inerentes à prática profissional, bem como na junção desses saberes e técnicas à fundamentação da vida social sem desconsiderar a totalidade histórica que permeia a sociedade, compreendendo o trabalho enquanto categoria fundante do ser social. Nas diretrizes, a junção desses três núcleos, na

formação profissional, potencializa a teoria e prática, distanciando de um currículo pautado apenas em disciplinas e conteúdo sem relação com a realidade. Assim, não cabe a inserção dos núcleos de forma isolada na formação, é necessária constante articulação entre os três núcleos para que subsidie a formação necessária para a compreensão da realidade social e profissional (ABEPSS, 1996).

Desta forma, nas diretrizes são apresentadas as matérias básicas para os cursos de serviço social, sendo estas: disciplinas, seminários temáticos, oficinas/laboratórios e atividades complementares. Com relação às disciplinas, são priorizadas as que dialogam com as temáticas do curso como descrito no quadro 9 (anexo A)

Todas as disciplinas visam à articulação entre os três núcleos explicitados anteriormente, bem como os seminários temáticos e as oficinas/laboratórios onde é possível a articulação entre teoria e prática, instituindo a noção de práxis profissional, tão importante para a atuação profissional. A diretrizes ainda reafirmam a necessidade do desenvolvimento do estágio supervisionado, também como disciplina e articulação entre teoria e prática, através da vivência do cotidiano profissional sob supervisão de um profissional já formado e atuante, bem como a construção do projeto de conclusão de curso onde o aluno condensa todo o conhecimento adquirido na formação profissional e, através de atitude investigativa, produz pesquisa científica com a culminância na formação profissional.

Desta forma, as diretrizes apresentam, como princípios pautados nos processos educativos na formação inicial profissional do (a) assistente social, a tríade voltada à formação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, bases para atuação profissional. Sendo estes os princípios:

1. Apreensão crítica do processo histórico como totalidade;
2. Investigação sobre a formação histórica e os processos sociais contemporâneos que conformam a sociedade brasileira, no sentido de apreender as particularidades da constituição e desenvolvimento do Capitalismo no Serviço Social no país;
3. Apreensão do significado social da profissão desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade;
4. Apreensão das demandas – consolidadas e emergentes – postas ao Serviço Social via mercado de trabalho, visando formular respostas profissionais que potenciem o enfrentamento da questão social, considerando as novas articulações entre o público e o privado;
5. Exercício profissional cumprindo as competências e atribuições previstas nas Legislação Profissional em Vigor (ABEPSS, 1996, p.7).

Os cinco princípios dispostos nas diretrizes representam a base que fundamenta a profissão na medida em que evidencia a necessidade de formação crítica, fomentando a atitude

investigativa, principalmente dos processos históricos, em sua totalidade, para compreensão da realidade e das demandas inerentes às contradições entre capital e trabalho. Os princípios também reafirmam a necessidade de aprimoramento profissional, considerando os novos arranjos entre público e privado. Estes novos arranjos advieram sob o cenário das contrarreformas de cunho neoliberal iniciadas no governo Cardoso. Diante deste cenário de privatizações, livre mercado e Estado em processo de diminuição perante o mercado, as políticas sociais são afetadas diante das crises, altas taxas de juros e desempregos, sobrepondo ao profissional novas demandas através do mercado de trabalho.

Diante do exposto, as diretrizes de 1996 se constituíram como uma essencial realização do movimento de renovação da profissão. No entanto, as diretrizes não foram a única realização do movimento de renovação, o novo Código de Ética Profissional de 1993 e a Lei de Regulamentação da Profissão de Serviço Social (Lei n. 8.662/93), consubstanciaram o Projeto Ético-Político da profissão (IAMAMOTO, 2014).

Segundo Iamamoto (2014), o projeto da profissão realiza-se em cinco dimensões: a dimensão com base nos instrumentos legais, nas expressões e manifestações coletivas da categoria, nas articulações com outras entidades do Serviço Social, no trabalho profissional desenvolvido em diferentes espaços ocupacionais e no ensino universitário.

Com isso, pelas vias legais e normativas, o Serviço Social inicia efetivamente o embate no enfrentamento ao conservadorismo, condicionando a profissão a atender as novas demandas postas pelos novos arranjos e contradições burgueses, com base no projeto profissional. Assim, a partir da década de 1990, com o surgimento de entidade de classes profissional, unem-se forças para o embate legal ao tradicionalismo arraigado historicamente na profissão (IAMAMOTO, 2014).

O Código de Ética de 1993 constitui um importante conjunto normativo que rege o profissional de Serviço Social em seus direitos e deveres, conforme o cotidiano de atuação. O mesmo consiste em uma atualização do código de 1986, cujas bases necessitavam de atualizações devido aos novos arranjos sociais impostos pela dinâmica da sociedade com o advento da Constituição de 1988 e a organização político-social no conjunto do projeto societário. Projeto este que é articulado ao projeto profissional, cujas bases éticas dispõem do pressuposto teórico, metodológico e político que permitem refletir e atuar criticamente no enfrentamento das contradições inerentes à dinâmica do capital.

Assim, dentre os princípios éticos que regem a profissão, dispostos no Código de Ética de 1993, estão, dentre outras providências, o reconhecimento da autonomia dos sujeitos de

direitos, a recusa ao autoritarismo, defesa e ampliação da democracia, posicionamento a favor da equidade e justiça social, compromisso com a qualidade de serviços prestados à população e exercício profissional sem discriminação de classe social, gênero, religião, condição física e idade (BRASIL, 2012).

Conforme os princípios éticos explicitados, o profissional de Serviço Social, em pleno gozo de sua liberdade profissional, deve assumir o compromisso ético na atuação profissional em defesa da cidadania, equidade e justiça social, respeitando a diversidade cultural e desenvolvendo a prática com compromisso e respeito, combatendo todo e qualquer tipo de preconceito, dentre outros princípios básicos. Assim, cabe ao conselho de classe da região, o Conselho Regional de Serviço Social, junto ao Conselho Federal de Serviço Social, o cumprimento da legislação que rege a profissão e fiscalização do processo de trabalho, recebendo denúncias e realizando visitas nos locais de trabalho, sempre em busca de melhorias de condições para o exercício legal da profissão.

Sendo assim, o Código de Ética de 1993, consoante com as Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social de 1996 e a Lei de Regulamentação da profissão, conjecturam em um importante Projeto Ético-Político profissional que, fruto de construção histórica diante da dinâmica do projeto societário, construiu e constrói as bases que fundamentam a profissão e reafirmam a luta pela igualdade e equidade social, atuação profissional crítica comprometida com a constante atualização profissional e aprimoramento intelectual, na luta, juntamente com movimentos sociais e entidades de classes, pela melhoria das condições de vida e no embate a qualquer tipo de preconceito e dominação de classe, na construção por uma sociedade justa.

No entanto, não está explicitado diretamente no conjunto do projeto profissional a necessidade ou importância para a formação dos profissionais que contemple o diálogo ambiental de maneira integrada ou que o processo de trabalho também possa promover a justiça ambiental ou conflitos ambientais inerentes ao cotidiano profissional.

Dessa forma, são essas as bases profissionais que fundamentam a profissão. As diretrizes aqui brevemente apresentadas condizem com a formação dos alunos concludentes dos cursos em estudo, cujos pensamentos críticos se preparam para atuar com base no projeto profissional. Mas tal projeto não contempla a formação profissional de forma dialógica com a Educação Ambiental ou temas ambientais.

### 3.2.1- Estrutura Curricular do curso de Serviço Social da UFS

Segundo a Resolução de nº 22/2010 do CONEP, a qual aprova o Projeto Político Pedagógico no ano de 2010 para o Curso de Serviço Social da UFS, instituído como o curso 351, na modalidade bacharelado, ministrado no período noturno, apresenta como objetivo geral:

[...] formar profissionais com sólido embasamento teórico-metodológico e ético-político, como requisito fundamental para exercício de atividades técnico-operativas, capazes de exercer suas atividades profissionais de forma a contribuir para o crescimento dinâmico da profissão (CONEP, 2010, p.1).

Nessa seara, o objetivo geral do Curso de Serviço Social da UFS dialoga diretamente com o projeto profissional em que institui em suas bases a formação profissional teórico-metodológica, técnico-operativo e ético-político para uma atuação que contemple tais dimensões.

Dentre os objetivos específicos do curso de Serviço Social da UFS, propõem inserir o aluno no conjunto das relações sociais de produção bem como no mercado de trabalho, a formular e implementar propostas para o enfrentamento da questão social, formar para assessorar e executar políticas públicas e privadas, bem como articulada aos movimentos sociais, além de realizar pesquisas direcionadas à realidade social brasileira e o Serviço Social (CONEP, 2010).

O curso dispõe de 80 vagas cujo ingresso advém por meio do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. O curso apresenta a carga horária de 3.210 horas configuradas em 214 créditos, sendo 184 créditos obrigatórios e 24 créditos optativos, restando então 6 créditos ou 90 horas para atividades complementares. A duração é de 8 semestre mínimos e no máximo 16 semestres, totalizando 4 anos como permanência mínima e 8 anos como tempo máximo para conclusão do curso (CONEP, 2010).

Segundo o próprio CONEP (2010), toda a organização e formulação da estrutura curricular para o curso de bacharelado em Serviço Social da UFS está consoante com as Diretrizes Gerais para os Cursos de Serviço Social formulado pela ABEPPS, bem como as diretrizes estabelecidas pelo MEC em conjunto com as entidades de classes do Serviço Social, na disponibilidade das disciplinas obrigatórias dispostas no quadro 2. (subseção 2.2) e atividades complementares, produção do Trabalho de Conclusão de Curso TCC e estágio supervisionado.

Desta forma, a estrutura curricular do curso de Serviço Social da UFS está organizada por três núcleos, o núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social, núcleo de fundamentos da formação sócio histórica da sociedade brasileira e o núcleo de fundamentos do trabalho profissional.

No núcleo de fundamentos teóricos-metodológicos da vida social (anexo B), estão condensadas as disciplinas que fundamentam teórico-metodológico e ético-político o ser social. No primeiro e no segundo período, o aluno conhece os fundamentos do processo de trabalho partindo do conhecimento da ontologia além de construir as bases para a crítica à Economia Política e a constituição do ser em sociedade (CONEP, 2010).

O núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira (anexo C) remete à construção histórica da profissão e suas particularidades, tanto no contexto rural como no urbano em diferentes realidades, levando em consideração a formação histórica da sociedade brasileira e as interferências para a formação profissional (CONEP, 2010).

Nesse núcleo é possível visualizar as disciplinas que contemplam a análise documental e análise dos questionários respondidos pelos discentes concludentes, com relação à dimensão ambiental. As disciplinas Questão Social, Realidade Regional e Movimentos Sociais compõem o núcleo referente à formação sócio-histórica brasileira. Sendo assim, especificamente as disciplinas de Realidade Regional e Movimentos sociais tratam da formação histórica e social brasileira, contextualizando o rural e o urbano em um movimento que considera a realidade internacional, nacional, regional até culminar nos aspectos contemporâneos da realidade sergipana. Com isso, foi constatado, por meio de entrevista com a docente da disciplina e alunos do curso da UFS, o trato da questão ambiental por vias transversais, através de metodologias participativas que estimulam a pesquisa e ações de extensão, o diálogo, o debate e a problematização sobre a questão ambiental e o contexto das realidades brasileiras e internacionais nas disciplinas supracitadas. Mais adiante, é possível perceber também que este núcleo dialoga com os dois núcleos temáticos dispostos na estrutura curricular do curso.

Conforme o quadro 12, sobre o Núcleo de fundamentos do trabalho profissional (anexo D), as disciplinas contemplam um debate acerca da trajetória histórica, teórica, metodológica, política e técnica da profissão, além dos componentes éticos que permeiam o exercício profissional em uma conjuntura que estimula a pesquisa e a extensão não somente através de atividades complementares, como também as atividades de estágio supervisionado e monografia, as quais objetivam a construção de conhecimento pautado nos fundamentos que

regem a profissão, no cotidiano profissional, na luta de classes e suas contradições e na organização política e econômica brasileira.

Além dos núcleos que fundamentam a estrutura curricular do curso, são dispostos de forma dialógica com os demais núcleos, os núcleos temáticos. Estes são instituídos na estrutura curricular e, segundo o CONEP (2010), aglutinam os componentes curriculares que dialogam com as atividades, conteúdos e práticas instituídas e distribuídas entre as disciplinas compostas na estrutura curricular, sejam elas projetos de pesquisa e extensão, oficinas de pesquisa, núcleos de grupos de pesquisas, laboratórios, ou através do estágio supervisionado e a monografia.

Configuram-se núcleos temáticos: Núcleo I – Trabalho, Formação Profissional e Serviço Social; e o Núcleo II – Políticas Sociais, Movimentos Sociais e Relação de Gênero. Tais núcleos propõem a abordagem da realidade regional em diálogo com a realidade nacional e internacional sempre problematizando a região nordeste e em particular o estado de Sergipe (CONEP, 2010).

Toda a organização da estrutura curricular do curso de Serviço Social da UFS coaduna não somente com as Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social estabelecidas pela ABEPPS em 1996, como também com as Diretrizes Nacionais estabelecidas pelo Ministério da Educação, que foram homologadas em 2001 através do Parecer n.º: CNE/CES 492/2001. Tanto as Diretrizes Nacionais como as Diretrizes Gerais, estabelecem a organização curricular dos cursos de Serviço Social por meio dos núcleos apresentados no curso de Serviço Social da UFS.

### **3.2.2- Estrutura Curricular do curso de Serviço Social da UNIT**

O curso de Serviço Social da UNIT configura-se na modalidade presencial, com habilitação para bacharelado, sendo autorizado pelo Decreto de número 97.645, de 12 de abril de 1989 e reconhecido pelo MEC em 1992 pela portaria de número 1.360.

Atualmente, são disponibilizadas 60 vagas em um total referente à modalidade presencial para o período noturno. Composto por 3.240 horas, o curso apresenta como período mínimo para a sua conclusão o prazo de 4 anos e 8 anos como tempo máximo. Segundo o Projeto Pedagógico do curso de Serviço Social da UNIT (2015), a estrutura curricular obedece à base legal designada pelo MEC e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Serviço Social.

O objetivo geral do curso é:

Formar profissionais com fundamentação teórico-metodológica, ético-político e técnico-operativa, capazes de analisar e compreender criticamente a realidade, nela intervindo de forma propositiva respondendo às demandas

sociais emergentes em Sergipe e no Nordeste em face das expressões da “questão social”, assim contribuindo para o desenvolvimento e transformação social (PPP UNIT, 2015, p. 32).

Dentre os objetivos específicos do curso, constituem em oportunizar a formação intelectual crítica e generalista, com enfoque na inclusão de profissionais no mercado de trabalho, cuja atuação contemple uma perspectiva de totalidade; fomentar a atitude investigativa por meio de pesquisas e extensão para a compreensão da realidade em sua perspectiva crítica e reflexiva; desenvolver competências e habilidades que dialoguem para o enfrentamento dos desafios contemporâneos, bem como das expressões da questão social; formar profissionais preparados para atuarem nos variados espaços sócio ocupacionais e refletir sobre atitudes e princípios éticos que fundamentam a profissão, baseados na realidade social brasileira em sintonia com a realidade sociocultural (PPP UNIT, 2015).

O curso de Serviço Social da UNIT baseia-se principalmente nas particularidades regionais e sergipanas para a organização da estrutura curricular, seguindo o rigor das Diretrizes Gerais e Nacionais<sup>18</sup>:

- Composição integrada, interligando-se conhecimentos pautados nos núcleos de fundamentos teórico-metodológicos da vida social, da formação sócio histórica da sociedade brasileira e do trabalho profissional;
- Disciplinas que desenvolvem a formação fundamental do aluno, capacitando-o ao raciocínio social, à interdisciplinaridade, à reflexão crítica, às transformações sociais e às teorias gerais;
- Disciplinas investigativas que igualmente observam uma perspectiva crítica, possibilitando o domínio dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à atuação profissional;
- Atividades práticas associadas ao desenvolvimento dos conteúdos programáticos das disciplinas, segundo metodologias adotadas pelos professores;
- Estágios supervisionados nas diversas áreas de atuação do assistente social, com apresentação de um relatório final de estágio, como uma das condições necessárias para alcançar o título de Bacharel em Serviço Social;
- Desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso, com apresentação pública, como uma das condições básicas para obtenção do título de Bacharel em Serviço Social. (PPP UNIT, 2015, p. 35).

---

<sup>18</sup> As Diretrizes Nacionais para o curso de Serviço Social são estabelecidas pelo MEC e as Diretrizes Gerais são estabelecidas pela ABEPSS. As duas Diretrizes dialogam e foram construídas por conselhos de classe da profissão, e no caso específico das Diretrizes Nacionais, juntamente com o MEC. Ambas as Diretrizes se baseiam na organização curricular conforme 3 núcleos: o núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social; o núcleo de fundamentos da particularidade da formação sócio histórica da sociedade brasileira e o núcleo de fundamentos do trabalho profissional.

O primeiro tópico, onde são enfatizadas as bases do currículo da UNIT, já explicita que a organização curricular está estruturada conforme os núcleos estabelecidos pelas diretrizes. Assim, conforme o exposto, as disciplinas, atividades práticas e complementares, devem promover a investigação, a formação interdisciplinar com ênfase na formação crítica e reflexiva, proporcionando aprendizagem necessária para o desenvolvimento de competências e habilidades para atuação profissional nos diversos campos de atuação profissional.

Desta forma, a estrutura curricular dispõe de cinco eixos estruturantes com base nos princípios da interdisciplinaridade e de não especialização: o eixo Fenômenos e Processos Práticos; Práticas Investigativas; Formação Específica e Práticas Profissionais. (PPP UNIT, 2015).

A proposta do eixo fenômenos e processos básicos (quadro 13, anexo E) contempla a formação geral básica constituindo em um conjunto de disciplinas que colaboram para construção intelectual do aluno e compreensão da sociedade em que ele está inserido de forma crítica. São disciplinas basilares para a construção de conhecimentos necessários para posteriormente compreender o processo de trabalho. Este eixo dialoga com o primeiro núcleo apresentado pelas Diretrizes Nacionais e as Gerais, o núcleo de fundamentos teóricos-metodológicos da vida social, cujas bases também permeiam a formação basilar do aluno através de fundamentação teórica e metodológica para a compreensão do ser no mundo.

O Eixo de Formação Específica (anexo F) constitui o grupo de disciplinas específicas do curso de Serviço Social que fundamentam, na teoria e prática, a formação específica do profissional em questão. Neste eixo, tanto aspectos históricos como atuais se entrelaçam. Ou seja, “Aglutina as unidades programáticas que abordam os conhecimentos, saberes, técnicas e instrumentos próprios do campo do saber e/ou de atuação profissional” (PPP UNIT, 2015, p.39).

Nesse eixo se encontram as disciplinas em estudo, como Sociedade e Contemporaneidade e Seminários Temáticos II. Dessa forma, as duas disciplinas se localizam no eixo fundamentalmente específico para a formação inicial dos assistentes sociais da UNIT, conforme estrutura curricular apresentada.

O Eixo de práticas investigativas (quadro 15, anexo G) reúne apenas duas disciplinas que são responsáveis por suscitar e desenvolver pesquisas e extensão durante o processo educativo. As disciplinas também levam o aluno a conhecer o cotidiano profissional e incentiva a atitude investigativa a partir da realidade.

O Eixo de práticas profissionais (quadro 16, anexo H) agrupa disciplinas que proporcionam ao aluno o contato direto com o processo de trabalho, em um processo que perpassa a formação teórica sobre a prática e a prática propriamente dita. Este eixo propõe desenvolver as habilidades, competências e técnicas dos alunos voltadas especificamente aos espaços sócio ocupacionais do (a) assistente social.

O quinto e último eixo, o formador complementar, compõem as atividades complementares voltados tanto para atividades de cunho conceitual como práticos, a fim de complementar a formação do aluno com atividades de monitoria, iniciação científica, participação em eventos, disciplinas optativas, cursos de nivelamento, entre outras atividades que constituem o processo educativo profissional.

Além dos eixos que estruturam o currículo do curso, o Projeto Pedagógico apresenta os temas transversais que perpassam a estrutura curricular sob os eixos ensino, pesquisa e extensão. A proposta dos temas transversais no currículo do curso objetiva atualizar e acompanhar as mudanças que ocorrem no mundo, preparando o profissional para a atualidade. Este tópico coaduna com os núcleos temáticos das Diretrizes Gerais da ABEPPS, cuja proposta perpassa o diálogo entre temas da atualidade e as disciplinas em uma dimensão local, regional, nacional e internacional, na medida em que possa trazer ao aluno tanto aspectos sergipanos como internacionais sobre questões atuais de forma transversal.

No caso específico do curso de Serviço Social da UNIT, os temas transversais propostos são:

ecologia, formação humanista e cidadã, desenvolvimento sustentável, preservação cultural e diversidade, inclusão social, metas individuais versus metas coletivas, competitividade versus solidariedade, empreendedorismo, ética corporativista versus ética centrada na pessoa etc, todos comprometidos com a missão institucional, a educação como um todo e com o Projeto Pedagógico Institucional. (PPP UNIT, 2015, p.41)

O primeiro tema explicitado neste item no Projeto Pedagógico do curso é “ecologia”. Este tema, em específico, juntamente com desenvolvimento sustentável, estão explícitos nas ementas das disciplinas Seminários Temáticos II e Sociedade e Contemporaneidade.

Assim, segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social (2015), os docentes são preparados para atuarem em sala com atividades que unem teoria e prática de forma interdisciplinar. Neste contexto, são propostas atividades em que os alunos participam de laboratórios, projetos de extensão, conforme os Planos Integrados das Disciplinas e Atividades Práticas Supervisionadas Extraclasse com o objetivo de instituir ensino, pesquisa e extensão.

Contudo, os eixos apresentados, os quais constituem organização geral dos cursos de graduação e tecnológico da UNIT, estão presentes em todos os programas dos cursos de nível superior da universidade. Os núcleos instituídos pelas Diretrizes Nacionais e Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social, só aparecem claramente no primeiro eixo, “Fenômenos e processos básicos”, relacionados ao núcleo “Fundamentos Teórico-metodológicos da vida social”. Os demais núcleos perpassam entre os eixos organizando as disciplinas obrigatórias estabelecidas pelas diretrizes, seguindo as normas da instituição de uma maneira geral.

### **3.3 – DIMENSÃO AMBIENTAL NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL DAS UNIVERSIDADES SERGIPANAS**

Instituir a dimensão ambiental nos currículos, de maneira geral, têm se tornando uma necessidade. As contradições e injustiças sociais e ambientais, imersas na realidade concreta, acrescentam novos desafios aos profissionais na contemporaneidade. Para o Serviço Social, esta perspectiva ambiental na profissão ainda é recente, pois, com a eclosão da questão ambiental nos marcos do capitalismo monopolista e nas contradições entre capital e trabalho, os conflitos ambientais, diante da atuação profissional, ainda são relativamente contemporâneos. A categoria, nos últimos anos, apesar do baixo número de pesquisas e publicações<sup>19</sup>, vem engajando-se, através do debate em eventos acadêmicos e reuniões de conselho de classe, sobre a necessidade de demandar por profissionais conscientes ambientalmente de sua função para a promoção da educação ambiental crítica e para a gestão ambiental pelas vias das políticas sociais.

Para se dá um grande passo na formação de profissionais conscientes não só ambientalmente, como também de sua atuação profissional, é imprescindível que haja a interlocução entre o debate ambiental, a realidade dos sujeitos envolvidos, relacionando-os do local ao global, direcionando-os à formação crítica com base na totalidade social, nas relações de poder, nas contradições inerentes ao modo de produção capitalista e apropriação privada da natureza, nos aspectos culturais e políticos. Assim, sob estes aspectos, a dimensão ambiental na formação profissional é imprescindível.

---

<sup>19</sup> Segundo Bourckhardt (2010), apenas 1,11% do total das produções no âmbito do mestrado e doutorado em Serviço Social são direcionadas à área ambiental.

Segundo Araújo (2004), a dimensão ambiental, no contexto curricular, conjectura-se na interligação entre conhecimentos e disciplinas no intuito de construir novos conhecimentos de forma ativa e relacionada à concretude cotidiana dos sujeitos.

Portanto, a dimensão ambiental está mais próxima à necessidade de interdisciplinaridade do que a transversalidade por coadunar com a interligação de conhecimentos à realidade dos sujeitos, de forma a não mais enxergar a realidade partindo de uma única especialidade, ciência ou área, mas compreendendo a dinâmica social enquanto uma teia complexa de estruturas conectadas umas com as outras.

Assim, Araújo (2004) concorda com Leff (2014) ao questionar a forma como se denomina 'dimensão ambiental' nos currículos apenas com o passar de conteúdos, ecológicos ou ambientais, sem interligar à realidade aos conflitos socioambientais, levando à superficialidade no trato da questão ambiental na formação profissional.

Considerando o engajamento das disciplinas<sup>20</sup> para a formação dos futuros assistentes sociais, com base na realidade concreta e nas contradições entre capital e trabalho, levando em consideração a degradação, escassez, o mau uso e a desigualdade na utilização dos recursos naturais, sob a égide do sistema de produção capitalista de forma a desequilibrar as relações sociais e ambientais, veremos, nas seções a seguir, de que forma as disciplinas contemplam o debate ambiental em sala de aula, relacionando o conteúdo já existente nas estruturas curriculares à questão ambiental eminentemente global, colaborando para o processo educativo voltado à reflexão e enfrentamento dos conflitos ambientais e desigualdades socioambientais.

### **3.3.1 Dimensão ambiental do curso de Serviço Social da UFS**

Com relação às disciplinas elencadas através da análise documental e questionário com os discentes: Realidade Regional e Movimentos Sociais; a dimensão ambiental perpassa o curso de Serviço Social da UFS pelas disciplinas supracitadas. Sobre os pilares: ensino, pesquisa e extensão, o Departamento do Curso de Serviço Social gerencia o Programa de Educação Ambiental em Comunidades Costeiras o PEAC, cujas atividades contemplam extensão e pesquisas.

---

<sup>20</sup> Duas disciplinas de cada estrutura curricular que compõe cada instituição, ou seja, duas disciplinas da UNIT e duas disciplinas da UFS, totalizando quatro disciplinas analisadas neste estudo.

### 3.3.1.1. Discussões sobre a questão ambiental nas disciplinas

Sobre a inserção da questão ambiental nas disciplinas ministradas pela docente A, segundo esta, se associa ao ensino, pesquisa e extensão:

Eu tenho uma pedagogia, um princípio pedagógico da indissociabilidade **ensino, pesquisa e extensão** mesmo. [...] Então, eu provoço muito os meus alunos em termos de pesquisa, e a pesquisa que eu mais provoço é a pesquisa jornalística, é eles ficarem ligados no que está acontecendo no mundo. No caso da disciplina Movimentos sociais, junto com os demais movimentos sociais, a gente sempre inclui a temática. **Da luta ecológica** e eles pesquisam junto com outros movimentos, os movimentos ecológicos no mundo e no Brasil. E, além disso, eu sempre também chamo a atenção de que os grupos de movimentos sociais do campo, MST, movimento de pequenos agricultores, movimento de mulheres camponesas, movimento sindical, têm um conceito que já incorporou a **questão ambiental**, porque eu sempre digo que os grandes movimentos ambientalistas tiveram uma vitória, logo na década de 90, que eles conseguiram que os demais movimentos sociais incorporassem a temática ambiental e adaptassem essa temática à sua problemática de luta [...]. (DOCENTE A).

O princípio da indissociabilidade na universidade, composto pelo tripé ensino, pesquisa e extensão, apresentado pela docente A, configura-se no principal eixo que fundamenta a universidade no Brasil, segundo o Art. 27 da Constituição Federal de 1988.

Por coadunar com o princípio da indissociabilidade, a docente A promove a prática educativa utilizando metodologias ativas, problematizando através de pesquisa jornalística, debates sobre a realidade local e global e diálogos com movimentos sociais.

A docente A promove a pesquisa jornalística em sala de aula. Os alunos são convidados a acompanhar as notícias mundiais, relacionando-as com a realidade local e problematizando sob a perspectiva ambiental, histórica, social, geográfica, econômica, política e cultural.

A docente enfatiza que a dimensão ambiental é contemplada na disciplina na medida em que os movimentos sociais incorporaram a temática ambiental se constituindo campo de luta social. Na disciplina, a proposta de acompanhar as notícias e problematiza-las em sala de aula também se constitui como metodologia, principalmente no que se refere ao debate sobre a seca, conflitos ambientais, políticos e sociais.

Em ambas as disciplinas, a prática educativa sob o enfoque ambiental, acontece interdisciplinarmente. Segundo Frigotto (1995) a necessidade de interdisciplinaridade na produção do conhecimento acontece de forma dialética e histórica em consonância com a realidade social.

Os conhecimentos de maior universalidade são exatamente aqueles que tem maior nível de abstração. Isto significa dizer aqueles conhecimentos que em sua unidade engendram a diversidade. Apreendidas e sedimentadas, estas bases tem a virtude de nos permitir encaminhar criativamente a solução de múltiplos problemas. Não seria este o sentido de todo esforço do trabalho interdisciplinar? (FRIGOTTO, 1995, p. 47).

Os esforços da docente para promover uma prática educativa que contemple a totalidade concreta ocorrem por meio das metodologias citadas, as quais contemplam a interdisciplinaridade constituída durante as aulas.

Desta forma, o debate sobre a questão ambiental acontece nas disciplinas de forma dialógica com a questão social e a realidade local e global, sob aspectos que contemplam a totalidade concreta, coadunando sob a perspectiva interdisciplinar, com o projeto ético-político profissional<sup>21</sup> e as Diretrizes Curriculares Gerais para os cursos de Serviço Social<sup>22</sup>.

### 3.3.1.2. Dificuldades na inserção da questão ambiental nas disciplinas

Sobre as dificuldades em discutir a questão ambiental nas disciplinas, a docente A afirma não haver:

Não. **Pra mim não** porque eu acho que eu tive o processo mais correto possível. [...]. Então, eu digo a você assim, que eu tive a oportunidade de viver uma conjuntura. Onde eu pude ser uma aluna e tive a oportunidade de participar de eventos muito conscientizadores. Você participar de um evento internacional é algo que toca você definitivamente. [Rio 92 ou Eco 92]. Então, ali foi um evento de muita articulação de movimentos internacionais, muitos debates com cientistas, então eu diria que eu fui privilegiada de ter sido aluna, por isso hoje eu não tenho como achar difícil e a partir do momento que a gente se conscientiza e sensibiliza, aí você, como eu adoto pra mim mesma o que eu proponho para os meus alunos, que é **ficar ligada** nas coisas que estão acontecendo, **a gente é um eterno aluno também e sendo um eterno aluno, fica fácil você repassar esse processo de sensibilização, conscientização e alguma informação especializada do que a gente também vai pesquisando**. Então, não tem como achar difícil porque a postura é sempre, pesquisar sempre, está acompanhando, está repassando e menos repassar informação, necessariamente, mas repassar muito mais sensibilização e conscientização para que eles também pesquisem. (DOCENTE A).

<sup>21</sup> Quando observado sob a perspectiva da interdisciplinaridade, pois este documento não apresenta de forma explícita o trato da temática ambiental de forma consistente.

<sup>22</sup> Quando observado sob a perspectiva da interdisciplinaridade, pois este documento não apresenta de forma explícita o trato da temática ambiental de forma consistente.

Ao negar haver dificuldades na inserção da temática ambiental nas disciplinas, a docente A afirma que a sua experiência, enquanto aluna, ao participar do debate ambiental, por ocasião da Rio 92, foi importante para sua formação ambiental e, em consequência, a mesma pode, com naturalidade, proporcionar aos seus alunos momentos de apreensão de conhecimento. Para a docente A, a atualidade, as notícias do cotidiano, entremeiam ao debate em sala de aula e integram os conteúdos da disciplina e o que está acontecendo no âmbito local, regional, nacional e internacional. Ela exemplifica o próprio processo de aprendizagem como forma de inserir, na prática educativa, elementos que a sensibilizaram e a conscientizaram enquanto aluna e profissional, sobretudo, as vivências em grandes eventos, que a colocaram em contato com povos de diversas nações. O que se pode inferir é que a formação ambiental do professor influencia na sua prática, levando os alunos a refletirem do global ao local.

Segundo os princípios do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global<sup>23</sup>, a Educação Ambiental tem o propósito de formar cidadãos conscientes localmente e globalmente, no princípio 7:

A educação ambiental deve tratar as questões globais críticas, suas causas e inter-relações em uma perspectiva sistêmica, em seu contexto social e histórico. Aspectos primordiais relacionados ao desenvolvimento e ao meio ambiente, tais como população, saúde, paz, direitos humanos, democracia, fome, degradação da fauna e flora, devem ser abordados dessa maneira. (FRANCO; JACOBI, 2006, p. 52)

O diálogo com os conflitos socioambientais globais constitui um dos princípios do Tratado de Educação Ambiental em questão. Ao relacionar o global ao local, a visão macro e micro em um contexto histórico, considerando a totalidade social e a realidade concreta, o discente compreende com maior propriedade os conflitos inerentes ao modelo de desenvolvimento inserido na sociedade contemporânea.

A importância de participar de um evento como a RIO92 e integrar o debate que originou documentos importantes como a Agenda 21 e o Tratado de Educação Ambiental, destacam-se no entusiasmo da fala da docente A. Levar o entusiasmo dessa vivência enquanto sensibilização e conscientização para os discentes se torna uma prática educativa que, por vezes, leva a interdisciplinaridade e a Educação Ambiental crítica.

Corroborando com esta perspectiva de formação que acontece nas disciplinas supracitadas, Guimarães (2000) evidencia:

---

<sup>23</sup> O tratado foi construído durante a Jornada Internacional de Educação Ambiental. Este evento ocorreu dentro da RIO 92. (GUIMARÃES, 2000).

Em um mundo em que as transformações e as decisões muitas vezes são engendradas em uma esfera global, repercutindo localmente, faz-se necessário que o exercício da cidadania se dê nessa esfera planetária, não só como reflexo da ação local, consciente de sua globalidade, mas também pela ação de movimentos sociais articulados internacionalmente, bem como pela formação de redes planetárias de indivíduos e entidades (p.77).

Portanto, segundo a docente A, não há dificuldades para inserção do debate sobre a questão ambiental nas disciplinas supracitadas, sendo possível a criação de metodologias, em que, durante as aulas, o aluno participa de um debate sobre os acontecimentos internacionais, nacionais e locais por 15 minutos e logo após a docente faz as interlocuções aos conteúdos pretendidos para determinada aula.

A facilidade na inserção de temáticas ambientais nas disciplinas e os relatos apresentados pela docente A, em seu processo de formação profissional, evidenciam que a mesma vivenciou uma formação ambiental consistente. Ou seja, para instituir, em sua prática educativa, o debate consistente sobre a questão ambiental foi necessário que, antes, a docente vivenciasse a formação ambiental.

### **3.3.1.3. Discussões sobre a questão ambiental no curso de Serviço Social**

Ao questionar se o curso de Serviço Social contempla discussões sobre a questão ambiental, a docente A enfatiza:

Bom, eu acho que o nosso curso, ele muito urbano. Assim, ele é muito voltado para as políticas públicas, mais urbanas, eu já sinto isso em agrária. E eu acho que o ambiental também sofre um pouco essa questão de ser marginal em termos de currículo oficial. Eu acho que, assim, **não está tão claramente colocado, mas depende do professor que tem liberdade de trabalhar o conteúdo de qualquer disciplina e incluir essa problemática.** Por exemplo, fazendo a relação campo/cidade. Da mesma forma, fazendo a relação da questão social, da própria questão social que é nosso objeto transversal a todas as disciplinas, incluindo, eu sempre incluo na própria discussão da questão social a variável questão agrária, a variável questão ambiental. Porque justamente se a revolução industrial que é toda a gênese da questão social e esse novo modelo, essa nova sociabilidade capitalista que artificializa tudo, então está no cerne da questão social. Agora é preciso que o professor consiga. Quer dizer, já tenha um embasamento pra dialogar a nível de conteúdo. Acho que se você faz uma pesquisa dos tópicos, não vai aparecer claramente (DOCENTE A).

Com isto, para evidenciar as disciplinas que contemplam a pesquisa em questão, na análise documental foi preciso estabelecer os critérios elucidados na introdução em conjunto

com os dados coletados junto aos alunos concludentes para chegar às disciplinas e os docentes que integram o debate ambiental ao conteúdo estruturado no currículo e planos de disciplinas.

Corroborando com a docente A, em termos de currículo oficial, as Diretrizes Curriculares Gerais e Nacionais não apresentam de forma clara e precisa a inserção do debate ambiental ou a interlocução com temas ambientais. Então, o debate sobre temas ambientais fica a critério do professor da disciplina, que tem autonomia para trabalhar e dialogar de forma interdisciplinar com a realidade concreta. Ainda assim, para a docente, o professor precisa de embasamento para dialogar com determinado conteúdo, para promover pesquisa e extensão.

Sendo assim, o debate ambiental nas disciplinas fica a critério do professor, que decidirá qual tema poderá incluir nos debates em sala de aula, em diálogo com o conteúdo.

Ainda assim, a docente A não defende a criação de disciplina específica para se debater a questão ambiental no currículo, bem como a obrigatoriedade da transversalidade em todo o currículo, mas defende que seja promovida a capacitação permanente dos docentes:

Então, eu não me preocupo muito que não esteja, o que me preocupa é que na **capacitação permanente nossa dos professores**, que eu nem digo que é em cursos de mestrado e doutorado, não passa por aí, que é nos nossos próprios projetos de extensão, por exemplo, quando eu toquei com a questão da campanha<sup>24</sup>, nós contamos com a [docente colega de trabalho] aqui, tiramos cópia do CD do filme<sup>25</sup> para todos os professores conhecerem a campanha, articularem seus conteúdos urbanos com isso, a problemática da saúde, ela é uma problemática tradicional no Serviço Social. Aí a gente diz que tinha uma ponte muito importante. Todas as questões ambientais têm uma ponte muito importante com saúde, desde as alergias. Diante da poluição, aos problemas de água, a questão do alimento agora. Então, quer dizer, você... o que é importante é que a gente sempre esteja discutindo isso. (DOCENTE A)

Entretanto, é importante clarificar que a criação de disciplina específica pode isolar a questão ambiental da questão social e demais antagonismos da realidade concreta, sobretudo, desconsiderar os demais temas que permeiam a atuação profissional generalista, no que se refere ao curso de Serviço Social. A interdisciplinaridade sobrevém à perspectiva de contemplar a totalidade social na construção de novos conhecimentos. Ao disciplinarizar a questão ambiental, esta perspectiva macro e micro da realidade, o entremear com as demais questões e a relação com o cotidiano se perdem.

---

<sup>24</sup> Na fala da Docente A, foi evidenciado o desenvolvimento de uma ação extensionista, a qual são convidados os alunos para participar da campanha “O veneno está na mesa”, levando a campanha para sala de aula por meio de filmes, debates com a participação de movimentos sociais que dialogam com a questão.

<sup>25</sup> “O veneno está na mesa”: Filme lançado em 2001 com a direção de Silvio Tendler, trata-se de um documentário com duas edições, a segunda edição lançada em 2014. O Filme associa o tema meio ambiente, saúde e economia com ênfase na agricultura mundial ([www.mst.org.br](http://www.mst.org.br)).

Para o Serviço Social, a interdisciplinaridade é primordial, tanto no processo formativo, quanto na atuação profissional, na medida em que contempla a realidade concreta. Neste sentido, as Diretrizes Curriculares Gerais para o curso de Serviço Social de 1996 estabelecem enquanto um dos princípios, a “presença da interdisciplinaridade no projeto de formação profissional; indissociabilidade das dimensões de ensino, pesquisa e extensão” (ABEPSS, 1996, p. 29).

Sobre a necessidade de abertura para o diálogo interdisciplinar na profissão, Silva (2010) enfatiza que, [...] torna-se decisiva, ao mesmo tempo em que desafiante, posto que supõe uma interlocução com múltiplas habilidades e competências, o que exige maior nitidez de princípios e respeito ao escopo jurídico-político que rege a profissão (p.158). Em direção ao projeto ético-político da profissão, a interdisciplinaridade compõe o escopo que institui a práxis profissional, levando em consideração as atribuições específicas inerentes à profissão.

Então, compreender a necessidade da interdisciplinaridade é compreender a dinâmica societária atual e perceber que a fragmentação do conhecimento e a superespecialização não estão formando sujeitos pensantes para atuar na concretude cotidiana das relações sociais existentes, se não para reafirmar e reproduzir as contradições entre capital e trabalho.

Para que a formação interdisciplinar ocorra, o professor e a instituição precisam conhece-la não do ponto de vista técnico e instrumental, mas do ponto de vista epistemológico (FRIGOTTO, 1995), bem como político (FOLLARI, 1995), sobretudo atribuindo a prática educativa conectores que permitam o aluno dialogar com a questão ambiental e com a questão de gênero e, ao mesmo tempo, com a história e a antropologia, por exemplo, não como mero passar de conteúdo, mas que o discente entenda e compreenda enquanto realidade concreta. Essa prática educativa é voltada para a vida, para enxergar os conflitos e atribuir práticas e ações concretas para realidades concretas. A formação com base nos preceitos fordistas e tayloristas alimenta o mercado para servir ao capitalismo e a reproduzir as relações de produção capitalistas, ignorando as contradições e injustiças sociais, formando sujeitos neutros, adaptados e indiferentes diante das desigualdades.

Segundo Guimarães (2013), a educação ambiental volta-se à interdisciplinaridade, pois parte do princípio da compreensão do meio ambiente “como um todo complexo, com partes interdependentes e interativas em uma concepção sistêmica” (p.83).

Do ponto de vista interdisciplinar, é imprescindível que a questão ambiental seja debatida e esteja no processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos de forma que ele entenda enquanto conjunto de problemas ambientais e sociais, contradições e conflitos presentes na

realidade que produz e reproduz as contradições de classe inerentes ao modo de produção capitalista e possa pensar e se situar enquanto sujeito pensante e atuante através de ações cabíveis e possíveis. Partindo deste ponto, a formação que contemple a educação ambiental conforme a Lei 9795/1999 e as diretrizes de forma interdisciplinar é imprescindível.

#### 3.3.1.4 Práticas pedagógicas que envolvem o trato da questão ambiental

Sobre a ação de extensão por meio da campanha “O veneno está na mesa”, a docente A procurou outros professores para a disseminação de vídeos nas demais disciplinas como forma de dialogar com a questão agrária e urbana, ambiental, política e economia, na proposta justamente de evidenciar a realidade do uso indiscriminado de agrotóxicos e suas consequências no ambiente, na saúde e os efeitos na economia global. Assim, como é visto no depoimento da docente A:

[...] Pra mim, foi o mais forte, foi o momento mais forte e que eles puderam debater com os próprios produtores rurais que lidam com o veneno, que deram o seu depoimento. Então, as pessoas da própria campanha. E ali, naquele momento, a gente viu como tinha ressonância na cidade, porque a maioria dos meus alunos tinham uma vivência só urbana, a ressonância que tinha essa discussão ambiental que passa por dentro da campanha, que, na verdade, parece que está se discutindo a questão só da agricultura, mas **a questão ambiental é que está colocada o tempo todo nesse aspecto**. Então, pra mim foi o ponto alto. Agora, eu sempre gosto muito quando os alunos também, livremente, dizem “Nossa professora!” Agora mesmo, na volta da greve, que eu perguntei: o que é que aconteceu nesses cinco meses? E aí eles dizem: “De novo”? Um tsunami nas Filipinas, que a gente já sabia, por causa da placa tectônica, então, infelizmente, já não foi mais uma surpresa pra nós, porque a gente lembrou, e tal, da disciplina. Também são comentários muito livres. Eu gosto muito. Então, nos seminários dos alunos sobre o movimento ecológico, da mesma forma como outros movimentos, mas aí, os meninos, geralmente, também tentam conscientizar o pessoal. Então, são momentos. Eu acho que tem, não uma infinidade, mas tem várias possibilidades da sala de aula está discutindo essa temática com muita tranquilidade (DOCENTE A).

Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido pela docente caminha no sentido da interdisciplinaridade, não enquanto atitude voluntária entre docentes de diferentes disciplinas, mas como uma necessidade de integrar o debate entre várias áreas do saber, vários temas e várias perspectivas, construindo novos conhecimentos a partir da realidade concreta (FRIGOTTO, 1995).

Além das atividades de extensão desenvolvidas nas disciplinas, O Departamento de Serviço Social da UFS desenvolve o Programa de Educação Ambiental com Comunidades

Pesqueiras (PEAC), em parceria com a Fundação de Apoio à Pesquisa e Extensão de Sergipe - FAPESSE e a Petrobras (ARANHA, 2013).

A área de abrangência do PEAC se constitui em 10 municípios localizados em áreas costeiras em Sergipe, e na divisa com Bahia e Alagoas (ARANHA, 2013). Desde 1999 o programa vem sendo desenvolvido em Sergipe, em áreas que se concentram nas proximidades das unidades de operação de produção e exploração de energia da Petrobras. Dentre as atividades que integram o programa, grande parte contempla os pescadores artesanais (SILVA *et al.*, 2013),

[...] as atividades de mitigação programadas buscam o fortalecimento político-organizativo desses sujeitos para que acompanhem criticamente a dinâmica socioambiental decorrente da instalação de um empreendimento que produz uma série de impactos em suas vidas (SILVA *et al.*, 2013, p.6).

Para a docente A, o PEAC se constitui num importante programa desenvolvido pelo departamento de Serviço Social onde os alunos e professores se envolvem em atividades de extensão:

[...] eu acho que a experiência do PEAC aqui no departamento de serviço social, uma experiência de sete anos que envolveu muitos professores e muitos alunos, toda vez que a gente fazia nossa semana de pesquisa, nossa semana de extensão, aparecia a problemática. Um projeto muito grande que envolveu Alagoas, todas as comunidades costeiras de Alagoas e Sergipe, um projeto enorme. O departamento todo em discussões, lançamento de livro do PEAC, quer dizer, isso é um elemento de conscientização coletivo, de professores e alunos. Por isso que eu digo, eu acho que os projetos de extensão, eles são até muito mais, muitas vezes, pra determinados alunos do que disciplinas, disciplinas são sessenta horas, um projeto de extensão dura sete anos. Então, os alunos vivenciam ali um ano, dois anos, então, em termos de formar realmente esses profissionais, eles já saem prontos pra serem profissionais pra atuar exatamente nessa área. **Então, esse aluno já sai pronto pra atuar. Os outros saem sensíveis, saem sensibilizados.** Então, eu não queria deixar de registrar a importância que eu vejo nos projetos de extensão. (DOCENTE A)

As ações do PEAC envolvem alunos do curso de Serviço Social desde pesquisas à extensão, como elucidado na fala da docente. Por ser um Programa com enfoque em Educação Ambiental, o PEAC, em conjunto com docentes da instituição, disponibiliza espaços para os alunos estagiarem e trabalharem a teoria e a prática. Nesse universo, o aluno vivencia a atuação do assistente social na Educação Ambiental em comunidades costeiras. Nesse sentido, mais uma vez a docente A enfatiza a importância da extensão para envolvimento do aluno em consonância com a realidade concreta.

### 3.3.1.5 A Universidade e a formação dos sujeitos

Sobre o papel da universidade, a docente A enfatiza:

Eu acho que a universidade é muito marcante pra vocês que são jovens. Eu, pelo menos, gosto muito de ser professora nessa idade que vocês estão, justamente, vocês tão saindo de uma juventude e entrando numa fase adulta, jovens ainda mais já... e **o conhecimento crítico da universidade eu acho que ela é uma semente muito forte**. Agora, a vida é que vai depois... (DOCENTE A).

A universidade enquanto organização social formal e complexa (KUNSCH, 1992) constituída sob os pilares: ensino, pesquisa e extensão; compõe importante espaço formal de construção de conhecimento científico, saber, ideologia, cultura e política. Na universidade, apesar das excessivas departamentalizações e compartimentalização do conhecimento, se constitui em terreno fértil para construção do pensamento crítico. Parte íntegra da sociedade, a universidade não pode se isolar “como se fosse um parêntese na vida do estudante em um lugar separado (*campus*). Sua relação com a sociedade é umbilical, porque retira dela a sua razão de ser, sendo a sociedade que demanda o conhecimento para a formação” (DEMO, 2011, p. 14).

Nesse sentido, a Universidade ainda tem um longo caminho à frente, se sua intenção for contribuir com uma sociedade mais democrática. Sua estrutura institucional, da forma como se encontra – fragmentada –, já não dá conta das demandas que lhe são impostas. Urge, então, a necessidade de uma ruptura paradigmática alicerçada em valores que não contemplem, apenas, uma minoria. Acredita-se, assim, que uma educação crítica, questionadora e emancipatória, possa contribuir, significativamente, com uma nova sociedade (RODRIGUES *et al.*, 2013, p.101).

A universidade, enquanto bojo para a construção do pensamento crítico, constitui-se não somente a partir da necessidade de incorporar o aluno à realidade em conjunto com a sociedade, como também fazendo-o refletir criticamente sobre a sociedade e, ao mesmo tempo, interagir com ela, propor e sugerir mudanças, para que o conhecimento produzido no âmbito universitário sirva à sociedade, e vice-versa.

Assim, o Serviço Social se constitui terreno fértil para promoção do debate ambiental na medida em que está intimamente ligado ao cotidiano, aos antagonismos entre classes, às contradições e injustiças. Constitui-se também terreno fértil para a promoção de práticas efetivas, direcionamento de políticas sociais para o enfrentamento, mediação e resolução de conflitos ambientais, que muitas vezes estão entremeados em sua prática, mas que, em alguns casos, por não conhecer ou ter aproximação com o tema, condiciona o direcionamento do

problema a um profissional especialista em ciências ambientais. Assim Silva,( 2010) argumenta que:

O Serviço Social precisa abarcar a “questão ambiental”, intervir nos processos a ela relacionados, movido pelo espírito investigativo – com atenção especial à pesquisa e ao estudo sistemático da realidade concreta –, buscando identificar e analisar os movimentos que a vinculam à “questão social” à sua dimensão ecológica. Neste caminho, o sistemático aprimoramento intelectual representa uma real possibilidade de ultrapassagem tanto do “teoricismo” estéril quanto do pragmatismo e dos militanismos de toda ordem que se insinuam no cotidiano profissional (SILVA, 2010, p.158).

### **3.3.1.6. Limites e possibilidades para a inserção da educação ambiental no currículo do curso de Serviço Social**

Diante do exposto, ao questionar sobre os limites e possibilidades para a inserção da educação ambiental, a docente A explica as dificuldades de se implementar no contexto em que o curso de Serviço Social está sendo ofertado quando afirma:

Veja bem, a gente sempre tem que está refazendo nossas discussões coletivas sobre o currículo e sobre nossas estratégias, e a gente não tem feito isso, e **o grande problema que a gente está tendo é uma rotatividade muito grande de professores** porque a gente já vem quase uma década com capacitações, então sai professores, eu mesma saí e voltei. Você sai pro doutorado, aí entra um substituto e, eu acho que um dos momentos muito ricos que a gente teve aqui no departamento, e pode voltar a ter, eu sempre sou defensora desses momentos, é rediscutir uma série de coisas nas disciplinas e até perguntar quem vai ser responsável por garantir isso, por esse conteúdo e esse quem pode ser só uma pessoa ou várias. E isso nós temos problemas com a própria questão social, que já deveria ter a máxima transversalidade e às vezes não tem, então, eu acredito muito na discussão coletiva do corpo departamental. E a gente sempre reclama que não está dando conta dessa tarefa. Então, eu acho que isso é mais uma das discussões que a gente precisa fazer. (DOCENTE A).

A docente A enfatiza um ponto chave na discussão sobre organização curricular, sobretudo no que se refere aos encontros para se debater os conteúdos e temas que estão sendo abordados nas outras disciplinas para que haja diálogo e atividades em comum. Porém, apesar de os esforços se concentrarem nos docentes, fatores exteriores às práticas interferem na organização curricular, como evidenciado na fala da docente. A descontinuidade ocasionada pela troca de docentes e a interrupção das disciplinas ocasionada por essa troca, é apontado como um dos desafios para organização curricular da instituição. Para a docente, o planejamento e organização curricular é uma das formas de levar os temas transversais à estrutura curricular, considerando as particularidades dos docentes.

Assim, o esforço desenvolvido pelos docentes para melhoria na formação profissional demonstra a preocupação na inserção de temas igualmente importantes na estrutura curricular a fim de contemplar a consistência do debate sobre a questão social, objeto de atuação profissional. Como evidenciado em linhas anteriores, para que o diálogo com a generalidade de atuação profissional aconteça dentro da formação profissional é preciso que haja formação continuada docente, para que a questão agrária, saúde, previdência, assistência, conflitos ambientais e políticas sociais, dialoguem com consistência, assim como outros temas, na formação crítica dos futuros assistentes sociais.

Sob o cenário explicitado pela docente A, os limites e possibilidades para inserção da Educação Ambiental na formação profissional do assistente social sobrevém a superação dos atuais obstáculos enfrentados na formação, seja pela necessidade de intensificar o debate sobre a questão social, seja pela preocupação em contemplar a pluralidade de temas que permeiam a atuação profissional.

### **3.3.2 Dimensão ambiental do curso de Serviço Social da UNIT**

A dimensão ambiental do curso de Serviço Social da UNIT está instituída em duas disciplinas: Seminários Temáticos II e Sociedade e Contemporaneidade. Levando em consideração os dados resultantes da análise documental, bem como os dados coletados junto às respostas dos alunos concludentes do curso em questão.

#### **3.3.2.1 Discussões sobre a questão ambiental nas disciplinas**

A questão ambiental interliga-se a outras questões que permeiam o ser social. Por entremear não somente a dimensão ambiental, como também a social, a questão envolve aspectos econômicos, políticos e culturais que consubstanciam a crise ambiental em que a sociedade contemporânea está arraigada. No que diz respeito ao debate sobre a questão ambiental nas disciplinas, a docente B, afirma:

Nós temos, por exemplo, **na ementa já está clara**: meio ambiente, desenvolvimento sustentável, a questão da territorialidade que também faz o interface com o desenvolvimento sustentável, então, ele está junto também como um conjunto de objetivos, na verdade, que é enfatizar essa relação entre teoria e prática com essa questão do meio ambiente e sustentabilidade e também com as competências e habilidades que a gente quer que nosso aluno, ele debata, faça essa interface com o meio ambiente, até porque ele vai

trabalhar de modo interdisciplinar, então, ele precisa entender o que é que é isso. Eu trabalho, por exemplo, aquele vídeo “História das Coisas”, o que que a gente está fazendo, então, assim, aquilo ali provoca vários debates, não é? (DOCENTE B).

Conforme explicitado, a disciplina em questão apresenta nitidamente no plano de curso o trato com temas ambientais, como apresentado na análise documental e respostas dos alunos. A docente utiliza em suas aulas o vídeo “A História das Coisas<sup>26</sup>” para debater sobre consumo e os temas relacionados à disciplina, como desenvolvimento sustentável, meio ambiente e territorialidade. Ainda, a docente B explicita sua forma de introduzir o tema, quando argumenta que o:

[...] **debate do meio ambiente, da sustentabilidade, tem que está em pauta sempre e tem que está introyetado na vida da gente**, de cada um de nós. Não adianta, o mundo está em processo de esgotamento, a terra vai terminar. Se pensarmos **o caso dos Estados Unidos em relação a gente**, já destruiu as florestas. (DOCENTE B).

A docente C, sobre a inserção da questão ambiental na prática de sala de aula, afirma não haver distinção em algumas disciplinas estruturadas no currículo da instituição. Segundo a docente:

Já existe no currículo acadêmico algumas disciplinas que contemplam **a questão ambiental** e, assim, ela **não pode está separada das outras problemáticas e nem das questões sociais** que a gente trabalha como um todo, até pelo que a gente falou anteriormente, pela relação de poder, a questão social é sempre uma **relação de poder**, então como existe com a natureza e o homem, não tinha como ficar fora. (DOCENTE C).

Tanto a docente B quanto a C, afirmaram a necessidade de tornar constante o debate sobre a questão ambiental em sala de aula. A ênfase da docente C destaca-se na medida em que a professora elucida a necessidade de não desassociar a questão ambiental da questão social. Ponto crucial para compreender a importância do trato da questão ambiental na formação profissional, já que a questão social é objeto de estudo e atuação da profissão.

Assim, as reflexões feitas pelas docentes B e C, em relação à dominação de países ditos como economicamente desenvolvidos e as relações de poder presentes na questão social, respectivamente, condizem com o que Silva (2010) argumenta quando afirma que “os países capitalistas destroem o meio ambiente e quem paga a conta é a população pobre, especialmente

---

<sup>26</sup> “A história das Coisas” ou “The Story of Stuff”, trata-se de um documentário de 20 minutos produzido por Annie Leonard. O documentário mostra o sistema de produção de materiais e descarte. (www1.folha.uol.com.br).

da periferia do sistema” (p.103). Assim, para a autora, os países periféricos ao sistema capitalista subsidiam o desenvolvimento dos países economicamente ditos como desenvolvidos enquanto aumentam as desigualdades e a precariedade de populações pobres.

Nesse sentido, é primordial que o (a) assistente social compreenda a questão ambiental, assim como a questão social, a partir das contradições do modo de produção capitalista, das lutas de classes, da apropriação privada da natureza e humana, considerando toda a formação social e histórica brasileira, pois, é comum o discurso que o homem é culpado por destruir a natureza, eximindo as relações sociais de produção e a responsabilidade de grandes indústrias e países capitalistas exploradores que alastram a desigualdade e impactos ambientais por nações inteiras.

### 3.3.2.2 Dificuldades na inserção da questão ambiental nas disciplinas

Sobre as dificuldades para inserção do debate sobre a questão ambiental nas disciplinas, a docente B afirma não ter dificuldade e enfatiza:

Olha, em relação a mim com a temática, eu penso que não. [...]. Então, **acho que não seria dificuldade**, dificuldade, eu digo que não, eu digo que **o aluno, ele fica impactado**, querendo até aprender mais, ler mais. (DOCENTE B).

Ao afirmar não haver dificuldades na inserção do debate inerente à questão ambiental na disciplina, nem por parte da profissional, bem como por parte dos alunos, a docente B ressalta que sua prática causa um impacto que incentiva o aluno a aprender mais sobre o tema. Desta forma, o impacto evidenciado na fala da docente B, quando apresenta os conteúdos da disciplina relacionados a temas ambientais, configura-se importante no processo de ensino e aprendizagem já que promove a sensibilização com relação aos conflitos, problemas e injustiças sociais e ambientais. A sensibilização para a questão ambiental deve ser constante em todos os espaços formais e não formais em todos os momentos da vida dos sujeitos, pois colabora para o processo de construção da consciência ambiental, seja individual, seja coletiva. No entanto, este processo deve ser acompanhado de reflexão crítica da realidade. “O posicionamento correto do indivíduo frente à questão ambiental dependerá da sua sensibilidade e consequente interiorização de conceitos e valores, os quais devem ser trabalhados de forma gradativa e contínua” (GONÇALVES, 1990 *apud* GUIMARÃES, 2007, p. 27).

Sobre a mesma questão, a docente C afirma:

Olhe, a dificuldade é exatamente pela falta de ter o que fazer, das pessoas terem como resolver essa situação. Desde quando o mundo é mundo, e a gente

ver isso através das referências, das leituras, existe essa... onde **o homem está agredindo sempre o meio ambiente** pra conseguir a sua manutenção. [...] (DOCENTE C).

O relato evidencia o conflito inerente às relações socioambientais. Ao mesmo tempo, a fala revela um conflito interno que reflete nos desafios de ser docente e formar sujeitos éticos para a realidade contraditória. Ao tempo que, em sala de aula, o processo educativo é direcionado para a formação de sujeitos conscientes ambientalmente, então, como formar para a compreensão dos conflitos sociais e ambientais inerentes à concretude cotidiana profissional?

Nesse entendimento, a formação deve contemplar a interdisciplinaridade em consonância com projeto ético-político profissional.

Longe de ser uma educação temática e disciplinar, a Educação Ambiental é uma dimensão essencial do processo pedagógico, situada no centro do projeto educativo de desenvolvimento do ser humano, enquanto ser da natureza, e definida a partir dos paradigmas circunscritos no ambientalismo e do entendimento do ambiente como uma realidade vital e complexa (LOUREIRO, 2012, p. 102).

Assim, o processo educativo voltado para a formação do sujeito e de como o sujeito se enxerga, enxerga o outro e o mundo concreto, supera o contexto disciplinar, temático e técnico. A interdisciplinaridade, enquanto necessidade (FRIGOTTO, 1995), vai na contramão da especialização do saber, possibilitando a construção do conhecimento partindo de múltiplas dimensões.

### 3.3.2.3 Práticas pedagógicas que envolvem o trato da questão ambiental

Quando perguntado em quais momentos a questão ambiental é debatida durante a disciplina, a docente B enfatiza:

Bom, quando eu cheguei aqui na Universidade Tiradentes, eu quis fazer, fiz um trabalho com as catadoras, as marisqueiras, certo? E aí, assim, quando tu vai resgatar a história das marisqueiras de Santa Luzia do Itaim tu não pode deixar de lado a questão do meio ambiente. Nós temos também uma interface de modo **extencionista**. As medidas de eficiência que nós temos aqui, e não é só na disciplina de seminários temáticos, quando eu trabalho as outras disciplinas, eu sempre dialogo também essa questão do meio ambiente. Por exemplo, como que tu vai discutir ética profissional no serviço social sem discutir a questão do meio ambiente e a ética com os seres vivos de um modo geral? Não tem como. A não ser que a pessoa desconheça. (DOCENTE B).

Nesse sentido, a docente enfatizou um trabalho desenvolvido com as marisqueiras em Santa Luzia do Itaim junto às turmas do curso de Serviço Social. Outra atividade evidenciada pela docente são as “medidas de eficiência<sup>27</sup>”, cujos trabalhos, segundo a professora, envolvem temas ambientais em outras disciplinas além de Seminário Temáticos II.

Para a docente B, essa interface é possível quando o professor conhece a temática e consegue incorporá-la junto aos conteúdos estruturados no currículo. Corroborando com Araújo (2010), “espera-se do professor, [...], uma formação pedagógica fundada na experiência e reflexão alinhada à formação ambiental, por meio da aquisição do conhecimento científico contextualizado” (p.9). Essa formação ambiental do professor, coaduna com a realidade concreta considerando tanto os aspectos físicos, químicos, como a dimensão política, econômica e cultural em uma totalidade social (ARAÚJO, 2010).

Sobre a mesma questão, a docente C afirma:

Não, a gente nunca está separado do meio ambiente. Então, o meio ambiente é vital. Por ser vital, ele deve estar vinculado em todas as situações, em todos os setores, em todos os currículos, porque **não tem como a gente separar o meio ambiente da vida do ser humano e das questões que o Serviço Social trabalha**, que são as questões sociais e não pode se desvincular (DÓCENTE C).

Assim, a docente C afirma não haver separação entre os conteúdos e a temática ambiental pelo fato do meio ambiente inserir-se em todas as dimensões da vida, sendo vital e necessário o diálogo em todos os currículos. Para o Serviço Social, a docente compreende como primordial o diálogo da questão ambiental e da questão social, sendo este objeto de estudos, pesquisas e atuação profissional. A fala da docente C conjectura com a Política Nacional de Educação Ambiental que institui a Lei 9794/1999 através da inserção da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, sejam eles formais ou não-formais. A Lei denota a necessidade de formar sujeitos conscientes da questão ambiental, cidadãos conhecedores de seus direitos e deveres perante a sociedade e o meio em que vive, para, a partir de reflexões críticas da realidade, agirem coletivamente em prol de sociedades justas e ambientalmente equilibradas.

---

<sup>27</sup> Segundo o Projeto Político Pedagógico do Curso de Serviço Social, a medida de eficiência ou ME, é “obtida através da verificação do rendimento do aluno em atividades (individual ou em grupo) de investigação (pesquisa, iniciação científica, práticas investigativas), de extensão, trabalhos de campo, seminários, resenhas e fichamentos etc. Vale ressaltar que a aferição da Medida de Eficiência tem como princípio o acompanhamento contínuo do aluno em pelo menos duas atividades previstas no plano de curso de cada unidade de aprendizagem (disciplina)”(PPP UNIT, 2015, p.57).

Para isto, é importante que não haja indissociabilidade entre os conteúdos das disciplinas, da totalidade social e da questão ambiental.

### 3.3.2.4 Discussões sobre a questão ambiental no curso de Serviço Social

Quando questionado se o curso de Serviço Social da UNIT contempla as discussões sobre a questão ambiental, a docente C afirma:

**Contempla**, embora a gente só tenha essa disciplina que atende essa perspectiva, mais pro final do curso. Então, deveria ser incluída nas disciplinas desde o início para o assistente social ir tomando, não só consciência, mas sensibilizando de que vai trabalhar durante todo o tempo com as questões sociais e que o meio ambiente não está desvinculado dessas questões. Então, assim, **a gente trabalha a questão social, a gente trabalha a pobreza e a gente trabalha que está tudo inserido no meio ambiente** (DOCENTE C).

Embora a docente tenha afirmado que não há separação do meio ambiente e os conteúdos em que a mesma ministra, não devendo ser indissociado o meio ambiente dos conteúdos das disciplinas e currículos, a docente afirma que apenas a disciplina de Sociedade e Contemporaneidade, no oitavo período e Seminários Temáticos II, no quarto período, abordam o diálogo com a questão ambiental, sendo estas ministradas nos últimos períodos. Com relação à docente B, esta afirma que o currículo do curso de Serviço Social contempla a dimensão ambiental.

### 3.3.2.5 Experiências que impactam os alunos

Sobre as experiências com atividades em que os docentes desenvolvem e acreditam impactar de forma significativa os alunos com relação à questão ambiental, a docente B afirma:

Olha, em especial eu não vou me lembrar. **Quando tu vais falar sobre a questão ambiental, acaba impactando o aluno**, ele automaticamente faz uma relação com alguma situação que ele vivenciou e traz para a sala de aula. Eu não saberia te contar um caso assim, ah isso, isso, isso, isso. Agora eu posso dizer que quando a gente faz esse movimento com o aluno, o aluno começa a processar internamente, até na hora assim ele não te dizer, mas assim, nas aulas seguintes ele vai observando. Eu acho que ele começa a mudar o seu olhar sobre a realidade, mas voltando pra essa questão do meio ambiente, pra questão ambiental, e aí ele vai observando, olha, olha no meu condomínio, olha lá no interior onde eu moro, entendeu? Então ele vai trazendo essas novidades. Eu não saberia te dizer assim, ah foi isso assim, até porque a gente começa a dar a disciplina, aí não tem como lembrar mesmo, assim, algo muito forte, sabe? (DOCENTE B).

Para a docente, não há um momento ou uma atividade específica que tenha despertado no aluno um olhar diferenciado para a questão ambiental. No entanto, a docente percebe que no cotidiano da disciplina, os próprios alunos levam para sala de aula suas experiências, que para a docente é relevante no processo de ensino e aprendizagem, principalmente quando se trabalha a questão ambiental. O movimento de aproximação entre a questão ambiental e a realidade do aluno se constitui importante para a reflexão crítica. Segundo Loureiro (2012), a ação conscientizadora acontece justamente nesse movimento de reflexão crítica, diálogo, “assimilação de diferentes saberes e a transformação ativa da realidade e das condições de vida” (p. 34).

As atividades de extensão configuram-se numa importante ação para o processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a docente C enfatiza a importância de ações de extensão para a construção dessa consciência crítica:

[...] Eu sou uma pessoa que **faço muito trabalho de extensão**, projeto de extensão, eu sou apaixonada pela extensão e, assim, uma coisa eu tenho certeza, a gente participou de cinco projetos RONDON, tivemos cinco projetos RONDON aprovados e foi no Brasil, em cinco estados diferentes e esses estudantes que foram com a gente pro projeto RONDON, eu tenho certeza que mudou, esses a gente tem certeza porque é uma coisa muito forte. Os outros projetos de extensão que a gente faz a nível local, ainda é assim, insipiente em relação à importância da extensão na universidade par ao meio ambiente, para percepção da importância do meio ambiente. Então, assim, eu tenho certeza de uma coisa, a extensão é muito importante para essa visão do estudante em relação ao meio ambiente (DOCENTE C).

O Projeto RONDON trata-se de uma ação do Governo Federal, coordenada pelo Ministério da Defesa em parceria com os governos Municipais, Estaduais e instituições de Ensino Superior. A proposta do projeto visa proporcionar ao estudante universitário integração com a realidade brasileira, através do desenvolvimento de ações em comunidades carentes, por meio da socialização de saberes e conhecimento na busca por soluções e melhorias nas condições de vida da população local. O projeto visa também contribuir para o “desenvolvimento sustentável, o bem-estar social e a qualidade de vida nas comunidades carentes, usando as habilidades universitárias” (PROJETO RONDON, 2015, p. 2).

Segundo a docente, os estudantes da UNIT participaram de cinco edições do projeto, o qual proporcionou aos mesmos um importante aguçamento a partir da práxis desenvolvida nas comunidades. Assim, a ação de extensão desenvolvida no projeto RONDON promove a aproximação entre a teoria e a prática em diálogo com a sociedade. Sobre ações de extensão, o

Art. 43 da LDB, no capítulo IV, sobre a finalidade da Educação Superior, delimita: VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 2015, p.29).

Mesmo sendo promovido pelo Governo Federal e coordenado pelo Ministério da Defesa, o projeto precisa ser submetido à instituição de ensino e aprovado pelos órgãos competentes. Sendo assim, o projeto integra o escopo de ações de extensão desenvolvidas pela UNIT.

Nesse sentido, para a docente, os projetos de extensão possibilitam experiências práticas, com base na fundamentação teórica ampliada em sala de aula, através de vivências com a comunidade, onde o aluno além de colocar em prática os processos apreendidos em sala de aula, envolve-se em um processo de ensino e aprendizagem em que a própria realidade desvela, um desses desvelamentos é a compreensão de ambiente. Para a docente, as experiências do projeto possibilitam a sensibilização para a questão ambiental.

### **3.3.2.6 As discussões sobre a questão ambiental e a formação profissional do assistente social**

No que se refere às influências do debate sobre a questão ambiental em sala de aula e a formação profissional do futuro assistente social, as docentes enfatizam:

**Com certeza**, com certeza, nossa! As vezes a gente encontra relatos de aluno assim: ai professora foi naquela disciplina ali que me fez estudar tal coisa. Ah, professora, eu acabei indo pra uma especialização nessa área por conta de tal questão que eu vivenciei. Com certeza. (DOCENTE B).

**Eu não tenho dúvida**, até porque às vezes a gente ainda encontra estudantes na sala de aula que não entendem porque o assistente social tá envolvido com o meio ambiente e aí essa discussão faz muito parte desse entendimento, dessa consciência acadêmica que eles tem, dessa consciência de formação que eles tão tendo e, em relação ao meio ambiente, eu não tenho dúvida disso (DOCENTE C).

Para as docentes, o diálogo com a questão ambiental durante a disciplina interfere na formação profissional, na medida em que o aluno demonstra entusiasmo ao compreender a atuação a partir de conflitos socioambientais, através da Educação Ambiental, em políticas sociais e gestão de programas e projetos. Por ser uma questão relativamente nova ao Serviço Social, é comum os alunos desconhecerem a atuação na área ambiental, pois ainda não se

constitui consenso em pesquisas desenvolvidas por profissionais de Serviço Social. Então, o professor, ao levar a questão ambiental para discutir em sala de aula com os demais conteúdos, evidenciando a atuação profissional diante da questão ambiental, contribui para o processo de sensibilização e conscientização do aluno perante a realidade social e ambiental, bem como para as possibilidades de atuação em uma área relativamente nova para a profissão.

Nesse sentido, Silva (2010), afirma que o exercício profissional baseado no projeto profissional corrobora com a atuação do assistente social ao ponto em que o princípio 8º do código de ética da profissão defende a construção de uma nova sociedade sem dominação. Corroborando com o projeto profissional, o (a) assistente social integra:

[...] o escopo de profissões interpeladas a oferecerem respostas ao agravamento da ‘questão ambiental’, a partir de uma forte mediação da educação ambiental, embora a mobilização e organização das comunidades de usuários dos serviços institucionais também integrem as demandas postas à profissão (SILVA, 2010, p.156).

Por já se constituir demanda profissional, mobilização coletiva e organização de comunidades e usuários, a função pedagógica do assistente social, enquanto educador ambiental, só acontece de forma consistente quando o profissional conhece as possibilidades de atuação e o referencial teórico que subsidia o processo de trabalho.

### **3.3.2.7 Limites e possibilidades para a dimensão ambiental na formação profissional do assistente social**

Sobre os limites e possibilidades para a formação profissional do assistente social que contemple a dimensão ambiental, a docente B afirma:

[...] Não tem como falar em política social sem falar essa questão. A gente faz uma interface. Não tem como falar em ética profissional sem falar nessa questão, não tem, tanto a 1 quanto a 2 política social, gestão, poxa, não como... **como é que tu vai trabalhar numa empresa e não vai olhar para essa questão ambiental?** Não existe, ne? (DOCENTE B).

A fala da docente A reafirma a necessidade de incluir o debate sobre a questão ambiental em todas as dimensões da formação profissional do assistente social, já que a questão perpassa todas as áreas de atuação profissional. Mas é na fala da docente C que é evidenciado um ponto importante já elucidado na subseção anterior, a capacitação profissional na área ambiental:

Eu acho que a gente precisa, primeiro, **capacitar nossos docentes**. A gente, enquanto professor, precisa ser capacitado para a importância da profissão em

relação ao meio ambiente, eu acho que é bem importante porque mesmo alguns professores não têm esse entendimento da importância para a formação do assistente social (DOCENTE C).

O relato da docente discorre sobre a realidade da formação profissional encontrada nos currículos das instituições. Foi constatado, nos cursos em questão, que a temática ambiental é trabalhada nas disciplinas em que os docentes tem conhecimento sobre o assunto e dispõem de segurança para dialogar com os demais conteúdos do currículo. Portanto, para que a integração dos conteúdos a temas ambientais aconteça, é importante que haja “capacitação” dos docentes para dialogar com a questão ambiental em sala de aula de forma necessária para a formação crítica dos alunos diante dos conflitos e problemáticas ambientais. Nesse sentido, segundo Guimarães (2012), “a educação ambiental é uma prática pedagógica que não se realiza sozinha, mas nas relações do ambiente escolar, na interação entre diferentes atores, conduzida por um sujeito: professores” (p.124).

Então, são os docentes que, mesmo em ambientes escolares ou universitários, desenvolvem a educação ambiental em sala de aula, adequando à sua realidade de formação docente, levando suas características, sua cultura, sua ideologia, sua seleção de conteúdos para dentro das salas de aula e, vai depender, muitas vezes, do professor, se essa interlocução entre o que é ensinado teoricamente e a realidade, considerando as categorias que permeiam o ser social, aconteça.

A falta de incentivo para a formação continuada acaba por direcionar a responsabilidade da formação ambiental aos professores e aos próprios alunos. A universidade também impõe limites nesse processo. Quando pouco há a oferta de cursos de aperfeiçoamento, extensão e capacitação aos bacharéis. Assim como ocorre nas licenciaturas, o professor quando conclui a formação inicial profissional, ao sair da universidade, dispõe da oferta para formação continuada, seja dos municípios, estados ou da própria universidade. O processo de formação profissional não acaba quando o aluno sai da universidade, logo, a formação continuada é necessária principalmente para atender as atualizações inerentes ao processo de trabalho e a realidade.

### 3.3.2.8 Limites e possibilidades para a inserção da Educação Ambiental na formação profissional do assistente social

Sobre os limites e possibilidades de inserção de Educação Ambiental no currículo do curso de Serviço Social da UNIT, a docente B enfatiza:

[...] **não tem uma obrigatoriedade**, se for pensar assim, uma legalidade curricular, que por exemplo, a ABEPSS determine que tenha que entrar. Porque a gente quando elabora o que está estudando no nosso currículo. Quando a gente elabora o currículo mínimo, nós vamos nos sustenta. No que a nossa sugestão determina. Então assim, a nossa matriz curricular, ela está de acordo com a matriz curricular, dentro do conteúdo mínimo da ABEPSS e com mais coisa, obviamente, e que ao longo da nossa história, considerando quando o curso vai amadurecendo, nós vamos agregando novos elementos, novas coisas interessantes, mas não existe essa obrigatoriedade. Não existe. Mas eu acredito assim, que o profissional, assistente social hoje, que ele está atualizado, especialmente professor que deva está atualizado, ele tem que estar a par da importância de ter esse debate sempre presente, não importa que disciplina que ele esteja ministrando, mas o meio ambiente é a vida da gente que está em jogo, não é mesmo? (DOCENTE B).

De fato, a ABEPSS<sup>28</sup>, ao instituir o currículo mínimo por meio das Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social, não delimita claramente e especificamente a inserção de temas ambientais no currículo do Curso de Serviço Social. Mas o documento expõe a necessidade de trabalhar questões contemporâneas e que estejam inseridas no cotidiano de atuação profissional, como elucidado pela docente. Assim, o Princípio 2, das Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social de 1996 apresenta:

2. Rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social, que possibilite a compreensão dos problemas e desafios com os quais o profissional se defronta no universo da produção; e reprodução da vida social (p. 2).

Desta forma, a formação com base na fundamentação teórica que contemple, historicamente e metodologicamente, a realidade social e do Serviço Social, se concretiza na medida em que o docente sensibilizado, atualizado e ciente da importância de incorporar o debate sobre a questão ambiental, de forma a dialogar com os conteúdos estruturados no currículo, passa a desenvolver em suas aulas, partindo da necessidade de formação

---

<sup>28</sup> Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, órgão que delimita as Diretrizes Curriculares Gerais para o curso de Serviço Social e estabelece o currículo mínimo para o curso em conjunto com o MEC por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Serviço Social.

interdisciplinar que contemple a dimensão ambiental e não a partir da obrigatoriedade de disciplinas específicas. A generalidade da formação profissional não permite instituir uma disciplina para discutir cada tema, mas a partir da interdisciplinaridade é possível dialogar com a diversidade de temas que o Serviço Social abarca em seu escopo com base na produção e reprodução da vida social.

Assim, a educação ambiental na formação profissional do assistente social depende da organização curricular da instituição, da formação profissional dos docentes e das experiências profissionais que esses docentes já vivenciaram.

Para a docente C, a educação ambiental na formação inicial profissional é uma realidade:

Com certeza. Eu acho que **já existe essa inserção da Educação Ambiental com essas disciplinas**, precisa só serem melhores aprimoradas e/ou ter alguma coisa que seja mais específica em relação à educação ambiental, já que nós, assistentes sociais, somos educadores de formação, por natureza e pela profissão que a gente abraça, então, acho que com certeza (DOCENTE C).

As disciplinas que a docente se refere são: Seminários Temáticos II e Sociedade e Contemporaneidade. Para a docente, é necessário “aprimoramento” para que a educação ambiental ocorra com densidade já que o profissional de Serviço Social é educador independente de ser educador ambiental. De fato, os alunos apresentaram conhecimento sobre a função pedagógica do assistente social e a sua atuação enquanto educador ambiental, mas além de concepções críticas sobre esses temas, foram encontradas concepções conservacionistas e preservacionistas que não contemplam a atuação profissional conforme o projeto profissional orienta, com sólida base teórica, considerando a história e a realidade, com base na produção e reprodução das relações sociais. As respostas dos alunos (subseção 3.4.1) evidenciam a necessidade de maior densidade na formação profissional que contemple a dimensão ambiental, corroborando com a concepção da docente sobre esta questão.

### **3.3.3 Contribuições a partir da *práxis* pedagógica para a inserção da Educação Ambiental nos currículos dos cursos de Serviço Social**

Com os relatos das professoras pôde-se constatar a fluidez no trato da questão ambiental nas disciplinas, bem com a facilidade das docentes na incorporação da questão ambiental aos conteúdos, de forma a compor uma rede onde os assuntos das disciplinas facilmente perpassam a questão. Não somente a fluidez e a facilidade são destacadas nas falas das docentes, bem como é necessário reconhecer que todas as docentes vivenciaram a formação ambiental para se tornar possível o diálogo com a disciplina e a questão ambiental. Ainda assim, todo o currículo do

curso de Serviço Social possibilita o entremear de diversas questões que compõem as contradições inerentes ao modo de produzir socialmente.

Nesse sentido, as contribuições das docentes revelam a práxis pedagógica desenvolvida em suas disciplinas. É compreendido enquanto *práxis* pedagógica, a produção de processos educacionais voltados à realidade, oriundos de processos teóricos, acompanhados da reflexão crítica da realidade. A *práxis*, em meio às relações sociais, na ação social, é capaz de transformar “o mundo externo ao mesmo tempo em que se transformam eles mesmos” (LOWY, 2015, p.98, 99).

A *práxis* compreendida a partir do processo de ensino e aprendizagem ocorridos nas disciplinas, considerando também os projetos de extensão, parte da dimensão dialética que fundamenta a profissão. O materialismo dialético<sup>29</sup> presente nas *práxis* pedagógicas desenvolvidas pelas docentes proporciona processos educativos críticos, direcionados à formação crítica sobre a questão ambiental, em que as próprias docentes, ao ensinarem considerando a realidade como um movimento dialético, levam seus alunos a refletirem criticamente sobre a realidade, motivando-os a integrar o mesmo movimento de refletir criticamente, modificar a realidade e refletir novamente, sendo assim uma ação transformadora.

As metodologias desenvolvidas pelas docentes entrevistadas são práticas pedagógicas que são desenvolvidas nas disciplinas pesquisadas. Assim, foram elencadas as atividades que levam os alunos a refletirem sobre a questão ambiental:

Quadro 16. Metodologias desenvolvidas pelas docentes para trabalhar a questão ambiental em sala de aula.

Metodologias	Ações
Notícias jornalísticas	Discussões e reflexões sobre os acontecimentos do mundo.
Levando os movimentos sociais à sala de aula	Apresentar movimentos sociais aos alunos levando representantes para a sala de aula.
Mostra de filmes	Mostra de filmes ambientais. Exemplos utilizados pelas docentes: “O veneno está na mesa”; “A história das coisas”.
Ações extencionistas	Desenvolvimento de projetos de extensão que possibilitem os alunos trabalharem com a perspectiva ambiental na comunidade.

<sup>29</sup> Bem como no projeto ético político da profissão.

15 minutos de reflexão sobre o global e o local	Reflexão crítica dos problemas globais e locais onde todos os alunos participam contribuindo com o debate.
---	--

Fonte: Compilação dos relatos das professoras entrevistadas.

No quadro 16, estão algumas ações que colaboram para a *práxis* pedagógica das professoras entrevistadas. As metodologias criadas pelas professoras para levar o aluno a refletir sobre essa realidade e transforma-la considerando o ser social e suas multiplicidades, colabora para a formação de futuros assistentes sociais críticos ambientalmente e cientes de seu papel na sociedade.

Assim, uma das formas de instituir a educação ambiental na formação do assistente social é através da *práxis* pedagógica, de modo que os docentes sejam conhecedores da questão ambiental, conheçam a fundamentação da educação ambiental, e conheçam a realidade de forma crítica para transformá-la. Uma das formas de transformação social ocorre através da educação (MESZÁROS, 2008).

A compreensão da questão ambiental enquanto desafio para a superação de injustiças sociais, garantia e defesa de direitos e conquistas, somados durante anos de luta dos trabalhadores, precisa estar claramente difundida na profissão. Longe de armadilhas que levam à departamentalização do saber, conduzindo a atribuição de atuar na questão ambiental à profissionais especializados em ciências naturais. Esta responsabilidade também é nossa, a garantia de direitos consubstanciadas nas políticas sociais também percorrem à área ambiental e nos compete intervir onde os direitos forem violados ou ameaçados.

Desta forma, a *práxis* pedagógica elucidada nas experiências dos docentes revela contribuições importantes para que a educação ambiental esteja presente na formação profissional, levando à interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem dos futuros assistentes sociais. Considerando as especificidades dos currículos, as condições dos docentes e condizente com o projeto ético político profissional.

#### 4. TECENDO CONSIDERAÇÕES

Desde sua eclosão, como resultado da expansão do capital em dimensão monopólica, a questão ambiental vem se alastrando globalmente, constituindo-se enquanto conjunto de problemas ambientais e sociais inerentes ao modo de produzir socialmente, a partir da privatização das forças produtivas e dos recursos naturais, fruto das contradições entre classe e antagonismos que alimentam as desigualdades socioambientais.

Para o Serviço Social, a questão ambiental está imersa no cotidiano profissional e interferindo no agir profissional na medida em que a realidade concreta exige novas posturas e intervenções diante da questão social e seus desdobramentos.

Nesse sentido, este estudo se propôs a compreender como a questão ambiental está presente na formação inicial do assistente social. Foi identificado nas estruturas curriculares dos cursos de graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe, as disciplinas de Movimentos Sociais e Serviço Social e Realidade Regional, e da Universidade Tiradentes, as disciplinas de Seminários Temáticos II e Sociedade e Contemporaneidade. Estas, com base na teoria crítica do currículo e no currículo oculto, revelaram o que acontece para além da estrutura curricular disposta pelas instituições. As docentes apresentaram suas concepções diante da questão ambiental e das relações socioambientais, evidenciando, então, qual a concepção ministrada aos alunos. A partir disto, os alunos também apresentaram suas concepções.

Do ponto de vista curricular, todas as disciplinas do curso de Serviço Social apresentam aptidão para o debate ambiental, na medida em que o projeto profissional orienta para o profundo trato teórico sobre a realidade concreta e o cotidiano profissional, considerando a história e a produção e reprodução das relações sociais. No entanto, apenas duas disciplinas em cada instituição constituem a dimensão ambiental em conjunto com projetos de extensão nas instituições em estudo.

Dessa forma, não foi pretensão aqui comparar os currículos dos cursos das universidades, mas compreender de que forma o debate ambiental está acontecendo na formação inicial dos assistentes sociais. Fato que comprovou a realidade na formação profissional, contemplando o debate ambiental. Ambas as instituições debatem em sala de aula a questão ambiental de forma dialógica ao conteúdo das disciplinas, no entanto, cada instituição apresentou níveis distintos.

O caso da Universidade Federal de Sergipe dispôs de um universo consubstanciado no esforço de uma docente que, em meio à própria formação profissional e experiência profissional, instituiu, em suas disciplinas, um consistente trato da questão ambiental. A concepção da docente sobre a questão ambiental apresentou influências de suas experiências profissionais e denotou para a concepção com base na totalidade social. Essa, expôs uma concepção de questão ambiental que contempla as categorias que fundamentam o ser social, base fundamental para formação e atuação profissional do assistente social. Sobre a concepção de relações socioambientais, foi apresentada a concepção com base nas relações de produção. A partir da dinâmica das disciplinas, das metodologias desenvolvidas em sala de aula, que levam o aluno a refletir localmente e globalmente de forma crítica, com base na produção e reprodução a vida social, em uma dimensão que não contempla somente o contexto ambiental, como também econômico, político, social, geográfico e cultural, constatou-se que a formação profissional ocorre a partir da *práxis* pedagógica levando à interdisciplinaridade.

As concepções dos discentes desvelaram-se críticas e, em alguns casos, conservacionistas e preservacionistas. No entanto, de predominância crítica, os alunos demonstraram conhecer a questão ambiental e seus desdobramentos, tanto de forma conceitual, como no processo de trabalho.

Portanto, perceber os esforços da docente em conjunto com as respostas dos alunos, clarifica a dimensão ambiental implícita no currículo do curso de Serviço Social da UFS. Apesar desta dimensão se situar em apenas duas disciplinas e, de fato, pouco presente em documentos oficiais curriculares específicos para o curso de Serviço Social, produções e publicações, os relatos aqui em questão demonstram possibilidades para se repensar a formação profissional, a fim de incluir cada vez mais a realidade concreta de forma dialógica com o projeto da profissão. Este repensar não é reflexo da ausência ou insuficiência do debate ambiental nas disciplinas aqui explicitadas, mas reflexo das experiências de professores e alunos que demandam por formação que esteja cada vez mais próxima à realidade, sobretudo acompanhando as modificações da dinâmica da sociedade.

Em consonância com a formação desenvolvida nas disciplinas ministradas pela docente, o projeto de extensão PEAC desenvolve ações de mitigação para licenciamento ambiental, o programa, até então desenvolvido pelo Departamento de Serviço Social, envolve docentes e alunos que compõem a formação ambiental através da extensão.

O caso da Universidade Tiradentes, apresentou-se a inserção da questão ambiental por meio de duas disciplinas ministradas por duas docentes. As disciplinas estão apresentadas no

currículo com o objetivo de trabalhar temas ambientais. As concepções das docentes sobre a questão ambiental versam sobre bases ecológicas, cujas concepções permeiam o conceito de meio ambiente. Já as relações socioambientais denotam para a alienação do homem sobre a natureza.

A formação profissional com base na perspectiva das docentes evidenciou a concepção dos alunos, que, por sua vez, elucidaram conhecer a atuação pedagógica do assistente social enquanto educador ambiental.

As ações individuais desenvolvidas pelas docentes constatarem que a formação profissional nas instituições vem acontecendo conforme formação profissional e experiências dos mesmos. As próprias professoras demandam por formação profissional na área ambiental para que a dimensão ambiental contemple outras disciplinas de forma consistente. Além disso, um dos limites elencados pelas docentes foi a falta de formação continuada dos profissionais de Serviço Social.

Não somente as docentes evidenciaram essa dimensão, assim como os alunos. Cientes dos desdobramentos da questão ambiental na realidade, estes últimos apresentaram a necessidade de formação ambiental com o foco na atuação profissional. Para além das concepções apresentadas, uma aluna evidenciou a necessidade de formação crítica ambiental, cujas bases fundadas no materialismo histórico e materialismo dialético, ultrapassassem as barreiras do diálogo ambiental resumido em apenas fauna e flora, ampliando para a realidade concreta, para as injustiças sociais inerentes aos espaços de ocupação profissional.

Nesse sentido, além da necessidade por maior formação ambiental foi evidenciado, como também os atuais desafios na formação em Serviço Social. Antes de ampliar o debate ambiental para outras disciplinas, são necessárias melhorias no atual currículo e na atual estrutura do ensino superior.

A dimensão ambiental aqui elucidada ultrapassa o que está instituída na Política Nacional de Educação Ambiental, bem como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, apesar de concentrar-se em poucas disciplinas, a fundamentação do projeto profissional, consubstanciado pela teoria social de Marx, corrobora para o processo de ensino aprendido voltado à realidade concreta, à produção e reprodução da vida social.

Partindo das particularidades evidenciadas neste estudo, ambas as instituições apresentam, fortemente, espaço para o debate consistente sobre a questão ambiental, seja nas disciplinas onde a consistência do debate já é realidade, seja em disciplinas em que os docentes

buscam esforços, formação e metodologias para construção do processo de ensino e aprendizagem junto aos alunos, com base em atualizações sobre a realidade profissional.

Os caminhos para o desenvolvimento de Educação Ambiental na formação profissional se constituem férteis e, ao mesmo tempo, repletos de barreiras e desafios a serem superados. A formação das docentes com base teórica e prática em Educação Ambiental é necessária. Diante da realidade do ensino superior no Brasil, são necessários esforços em conjunto, entre professores, instituições de ensino e o Estado. Até lá, as ações são individuais por meio dos esforços de docentes sensibilizados e conscientes da necessidade *práxis* pedagógica na formação profissional.

Mais uma vez, não defendemos aqui a criação de disciplinas específicas ou a obrigatoriedade da implementação de Educação Ambiental no currículo. Mas, a partir da necessidade de contemplar a realidade concreta, que a questão ambiental seja discutida de forma dialógica aos demais conteúdos necessários à formação profissional. Não desconsiderando a generalidade de atuação e formação profissional, a necessidade de incorporar o debate ambiental em sala de aula ultrapassa a especialização, pois a questão ambiental está presente em todas as dimensões de atuação profissional, seja no âmbito sócio assistencial, seja em empresas, na habitação, na saúde, na educação, relações de gênero, no campo, na cidade dentre tantos outros campos de atuação que contemplam o escopo profissional.

Nesse sentido, conforme a necessidade emergida no processo de trabalho do assistente social, tanto a formação docente para o trato da questão ambiental, quanto a formação inicial profissional são necessárias. As Diretrizes Nacionais e Gerais para os cursos de Serviço Social precisam elucidar, de maneira mais clara, a necessidade do debate ambiental na formação profissional.

Essa constatação é elucidada de forma nítida na fala das docentes. Mesmo os docentes apresentando formação e experiência no trato da questão ambiental, esses percebem que as outras disciplinas não contemplam o processo educativo por desconhecimento do professor, ou, até mesmo, por não existir, claramente, nas diretrizes curriculares para os cursos de Serviço Social, a obrigatoriedade. O que contestamos essa obrigatoriedade. A formação que contemple o trato da questão ambiental deve ser uma necessidade do currículo, deve vir acompanhado de formação interdisciplinar. Quando instituída aos moldes obrigatórios seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, a formação passa pela transversalidade e pela obrigatoriedade em todas as disciplinas do currículo. E os docentes que não conhecem a dimensão ambiental na atuação profissional vão ensinar partindo de qual conhecimento?

Portanto, antes da obrigatoriedade, a necessidade de contemplar a realidade deve vir primeiro enquanto processo, baseado profundamente em fundamentação teórica pertinente ao que fundamenta a profissão.

Desta forma, a presente pesquisa não se esgota aqui. Diante das lacunas existentes, espera-se que este estudo provoque inquietações, suscitações e questionamentos, no intuito de promover novos debates e novas produções. Espera-se também que a atitude investigativa que permeia a profissão percorra, interdisciplinarmente, as categorias que fundamentam o ser social e as compreenda com particularidade, produzindo novos conhecimentos.

## REFERÊNCIAS

ABEPSS. *Diretrizes Curriculares Gerais para o curso de Serviço Social*. Rio de Janeiro Novembro de 1996. Disponível em < <http://www.cress-ms.org.br/diretrizes-curriculares-abepss1378307431.html>> Acessado em: dez. 2014.

ABREU, M.M. CARDOSO, F.G. *Mobilização Social e Práticas educativas*. In Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. 2009. Disponível em < <http://www.cressrn.org.br/files/arquivos/zD3ifq80Dt7Az49Q4j7x.pdf> > Acessado em: jun. 2015.

ABRAMIDES, M.B.C. *O projeto ético-político profissional do Serviço Social brasileiro*. Tese (Doutorado) Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social PUC/SP – São Paulo, 2006. Disponível em < [http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_arquivos/3/TDE-2006-09-14T13:00:18Z-2494/Publico/Maria%20Beatriz%20Costa%20Abramides.pdf](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/3/TDE-2006-09-14T13:00:18Z-2494/Publico/Maria%20Beatriz%20Costa%20Abramides.pdf) > Acessado em: dez. 2015.

A BU-EL-HAJ, J. *Da "Era Vargas" à FHC: transições políticas e reformas administrativas*. Revista de Ciências Sociais, v.36 n. 1/2, p. 33-51. 2005.

AGUAYO, I. H. GARCÍA, L. M. R. *O meio ambiente como fator de desenvolvimento: uma perspectiva a partir do Serviço Social*. In GÓMEZ, J. Andrés Domínguez, AGUADO, Octavio Vázquez, PÉREZ, Alejandro Goana. Serviço Social e meio ambiente. – 4.ed. – São Paulo, Cortez, 2011.

ARANHA, L. *A mariscagem no contexto da pesca artesanal: apontamentos sobre determinações do trabalho feminino*. In ARAÚJO, N. M. S.; SANTOS, J.S.; SILVA, M.G.S. (orgs.). Educação Ambiental E Serviço Social: o PEAC e o Licenciamento na Gestão Pública do Meio Ambiente. – 2. Ed. ver. E ampl. – São Cristóvão: Editora UFS, 2013.

ARAÚJO, M.I.O. *A dimensão ambiental nos currículos de formação de professores de Biologia*; Tese (Doutorado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Orientador Nelio Marco Vincenzo Bizzo. São Paulo, SP, 2004.

\_\_\_\_\_. *Educação Ambiental para Professores*. In ARAÚJO, M.I.O.; SOARES, M.J.N. Educação Ambiental: o construto de práticas pedagógicas consolidadas na pesquisa de professores em escolas públicas. – Aracaju : Criação, 2010.

ARAÚJO, M.I.O.; BIZZO, N. O discurso da sustentabilidade, educação ambiental e a formação ambiental de professores de biologia. ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS, 2005. Número extra. VII CONGRESO. Disponível em [http://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc\\_a2005nEXTRA/edlc\\_a2005nEXTRAp262dissus.pdf](http://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2005nEXTRA/edlc_a2005nEXTRAp262dissus.pdf) Acessado em: jan. 2016.

AZEVEDO, D.B.de. *Democracia e exclusão: o comunismo como símbolo de desordem no governo Dutra (1946-1950)*. Revista Textos de História, v. 2, n. 4 (1994), p. 76 a 99. Disponível

em < <http://periodicos.unb.br/index.php/textos/article/view/5760/4767>>. Acessado em: maio 2015.

BEHRING, E.; BOSCHETTI, I. *Política Social: fundamentos e história*. – 6ed. – São Paulo : Cortez, 2009. – (Biblioteca Básica de Serviço Social; v.2).

BRASIL. *Código de ética do/a assistente social*. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão. - 10ª. ed. rev. e atual. - [Brasília]: Conselho Federal de Serviço Social, [2012].60 páginas “Atualizado em 13.3.1993, com alterações introduzidas pelas Resoluções CFESS n.290/94, 293/94, 333/96 e 594/11.

\_\_\_\_\_. *Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais* (Aprovado em Assembleia Geral da Associação Brasileira de Assistentes Sociais (ABAS) – Seção São Paulo, em 29 - IX - 1947).

\_\_\_\_\_. Lei 8662 de 7 de junho de 1993. *Lei de Regulamentação da Profissão*. Conselho Regional de Serviço Social. CRESS – 2ª Região / MA. Coletânea de Leis. CFESS, 1993.

\_\_\_\_\_. Lei 9.795 de 27 de abril de 1999. *Institui a Política Nacional de Educação Ambiental*. República Federativa do Brasil, Diário Oficial Imprensa Nacional. Brasília – DF, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/lei9795.pdf> Acessado em: dez 2015.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. *Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental*. Brasília, 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10988-rcp002-12-pdf&category\\_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10988-rcp002-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 07 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. 11ª, 2015. Disponível em< <http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/edicoes/paginas-individuais-dos-livros/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional>> Acessado em: jan. 2016.

BOURCKHARDT, V. *Fundamentos da análise marxista sobre a temática ambiental e o Serviço Social* [dissertação]; Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio Econômico. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. Orientador, Hélder Boska de Moraes Sarmiento. - Florianópolis, SC, 2010.

BRETAS, S. A. *A política de federalização dos estabelecimentos de ensino superior e a criação da Universidade Federal de Sergipe (1950 -1970)*. Uma contribuição ao debate histórico. 2010. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/828.pdf> , Acessado em: maio 2014.

BUKHARIN, N. *A Economia Mundial e o Imperialismo: esboço econômico*.- 3. Ed. – São Paulo: Nova Cultural, '988.

CARVALHO, R., IAMAMOTO, M. V. *Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica*. 21 ed. – São Paulo, Cortez; [Lima, Peru]: CELATS, 2007.

CARVALHO, M.C.B. *O conhecimento da vida cotidiana: base necessária à prática social*. In NETTO, P.; CARVALHO, M.C.B. *Cotidiano: conhecimento e crítica*. – 10. Ed. – São Paulo : Cortez, 2012.

CERQUEIRA FILHO. *A Questão Social no Brasil*. Civilização Brasileira, 1982.

CFESS. *Deliberações DO 37º. Encontro Nacional CFESS/ CRESS Brasília, 25 a 28 de setembro de 2008*. Disponível em: < [www.cfess.org.br](http://www.cfess.org.br) >. Acessado em: jun. 2015.

\_\_\_\_\_. *Acompanhamento dos projetos de lei em tramitação na câmara dos deputados e no senado*. 2015. Disponível em: < <http://www.cfess.org.br/js/library/pdfjs/web/viewer.html?pdf=/arquivos/acompanhamento-projetos-delei-fever-2015.pdf> > Acessado em: jun. 2015.

\_\_\_\_\_. *Subsídios para o debate sobre o Serviço Social na Educação*. Brasília, 2011. Disponível em: <http://cfess.org.br/arquivos/subsidios-servico-social-na-educacao.pdf> Acessado em: set. 2015.

CONEPE. *Resolução nº 10/70 Aprova a unificação de Departamentos da Faculdade de Serviço Social*. Universidade Federal de Sergipe. 1970. Disponível em: < [https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/filtro\\_busca.jsf](https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf) > Acessado em: ago. 2015.

\_\_\_\_\_. *Resolução nº 7/71 Aprova a nova departamentalização da Faculdade de Serviço Social*. Universidade Federal de Sergipe. 1971. Disponível em: < [https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/filtro\\_busca.jsf](https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf) > Acessado em: ago. 2015.

\_\_\_\_\_. *Resolução nº 4/72 Aprova o currículo Profissional da Faculdade de Serviço Social*. Universidade Federal de Sergipe. 1972. Disponível em: < [https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/filtro\\_busca.jsf](https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf) > Acessado em: ago. 2015.

\_\_\_\_\_. *Resolução nº 9/75 Aprova alterações curriculares*. Universidade Federal de Sergipe. 1975. Disponível em: < [https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/filtro\\_busca.jsf](https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf) > Acessado em: ago. 2015.

\_\_\_\_\_. *Resolução nº 8/85 Altera disposições do anexo nº 23 À resolução nº 22/79/CONEP e dá outras providências*. Universidade Federal de Sergipe. 1985. Disponível em: < [https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/filtro\\_busca.jsf](https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf) > Acessado em: ago. 2015.

\_\_\_\_\_. *Resolução nº 56/90 Reformula o Ciclo Básico do curso de Serviço Social e dá outras providências.* Universidade Federal de Sergipe. 1990. Disponível em: < [https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/filtro\\_busca.jsf](https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf)> Acessado em: ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 11/94 Altera a resolução nº 8/92/CONEP. Universidade Federal de Sergipe. 1994. Disponível em: < [https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/filtro\\_busca.jsf](https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf)> Acessado em: ago. 2015.

\_\_\_\_\_. *Resolução nº 33/02 Aprova o Projeto Pedagógico do Curso 351 – Serviço Social – habilitação bacharelado noturno, e dá outras providências.* Universidade Federal de Sergipe. 2002. Disponível em: < [https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/filtro\\_busca.jsf](https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf)> Acessado em: ago. 2015.

\_\_\_\_\_. *Resolução nº 22/10 Aprova alterações no Projeto Pedagógico do curso de graduação em Serviço Social, modalidade bacharelado, noturno, e dá outras providências.* Disponível em: < <https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=33262&key=900ec97d3f9fb2297024b2d22dec81df>> Acesso em: ago. 2015.

\_\_\_\_\_. *Resolução nº 47/2007 Aprova o Projeto Pedagógico do curso de graduação em Serviço Social bacharelado, noturno, e dá outras providências.* Disponível em: < <https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/downloadArquivo?idArquivo=32790&key=83b4bcc2c371e686a4439d797629c339>> Acesso em: ago. 2015.

DIAS, G.F. *Educação Ambiental: princípios e práticas.* – 9. Ed. – São Paulo : Gaia, 2004.

DEMO, P. *Outra universidade.* – Jundiaí, Paco Editorial: 2001.

DRAIBE, S. *A política social no período FHC e o sistema de proteção social.* Revista Tempo Social. Vol. 15 no.2 São Paulo, Nov. 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-20702003000200004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-20702003000200004&script=sci_arttext) > Acessado em: dez. 2015.

FILHO, J.C.S. GAMBOA, S.S.(org.) *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade.* – 7. Ed. – São Paulo, Cortez, 2009. (Coleção questões de nossa época; v. 42).

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo, Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade.* 7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

\_\_\_\_\_. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire;* - São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FOLLARI, R. *Algumas considerações práticas sobre interdisciplinaridade*. In JANTSCH, A.P.; BIANCHETTI, L. (orgs.). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. – Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.

FRANCO, M. I.; JACOBI P. (coord.). *Revista Projeto Agenda 21 e Educação Ambiental em áreas de proteção aos Mananciais*. Embu – SP, 2006.

FRIGOTTO, G. *A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais*. JANTSCH, A.P.; BIANCHETTI, L. (orgs.). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. – Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. *Interdisciplinaridade e dialética: sobre um mal-entendido*. In JANTSCH, A.P.; BIANCHETTI, L. (orgs.). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. – Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.

FOSTER, J. B. *A ecologia de Marx: materialismo e natureza*; tradução de Maria Tereza Machado. – 4ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

GARCÉS, M.D. *Educação popular e movimentos sociais*. PONTUAL, P.; IRELAND, T. (orgs) *In: Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas*. – Brasília: Ministério da Educação : UNESCO, 2006.

GIL, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. – 4ed. – 12. Reimpr. – São Paulo: Atlas, 2009.

GIROUX, H. *Para além das teorias de reprodução: Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis, RJ. Vozes, 1986.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia Radical: Subsídios*. São Paulo: Cortez: Autores Associados 1983.

GONÇALVES, C.W. P.O desafio ambiental. Rio de Janeiro. Record, 2004. p.23.

GOODSON, I.F. *Currículo: teoria e história*. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GUIMARÃES, M. *A dimensão ambiental na educação*. Campinas, SP; Papirus, 1955. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico); 8ª ed. 2007.

\_\_\_\_\_. *A formação de educadores ambientais*. – 8ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2013. – (Coleção Papirus Educação).

\_\_\_\_\_. *Educação ambiental: No consenso um debate?* – Campinas, SP : Papirus, 2000. – (Coleção Papirus Educação).

HARVEY, D. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. – 25.ed. – São Paulo : Loyola, 2014 a.

\_\_\_\_\_. *Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana*; tradução Jeferson Camargo. – São Paulo : Martins Fontes – selo Martins, 2014 b.

HORTA, J. S. B. *O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945)*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

IAMAMOTO, M. V. *Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social*. – 8.ed. – São Paulo: Cortez, 2014.

\_\_\_\_\_. *Os espaços sócio-ocupacionais do assistente social*. In Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. 2009. Disponível em <<http://www.cressrn.org.br/files/arquivos/FH41e7O0eM1MvI8g3552.pdf>> Acessado em jun. 2014.

LAYRARGUES, P.P. *Educação Ambiental com compromisso social: o desafio da superação das desigualdades*. In. LOUREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R.S. (org.); *Repensar a educação ambiental: um olhar crítico*. – São Paulo : Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. *Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social*. In. LOUREIRO, C.F.B. (org.); LEROY, J.P.; FERRARO, L. A; GUIMARÃES, M. LAYRARGUES, P.P. (org.). *Pensamento complexo, dialética e educação ambiental*. – São Paulo : Cortez, 2006.

LEFF, E. *Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza*. 2ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

\_\_\_\_\_. *Aventuras da epistemologia ambiental: da articulação das ciências ao diálogo de saberes*; tradução de Glória Maria Vargas. – Rio de Janeiro: Garamond, 2004 (ideias sustentáveis).

\_\_\_\_\_. *Complexidade, Interdisciplinaridade e Saber ambiental*. Revista Olhar de professor, Ponta Grossa, 2011. Disponível em <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor> Acessado em: jan. 2016.

LÊNIN, V.I. *O imperialismo: fase superior do capitalismo*. 4. ed. – São Paulo: Global, 1987.

LESSA, S. *Mundo dos homens: trabalho e ser social*. Instituto Lukács. São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.sergiolessa.com/Livros2012/MdoH.pdf> Acessado em: out. 2015.

LIMA, F. M. V. A. *Contribuições de Dom Luciano José Cabral Duarte ao ensino superior sergipano (1950 –1968)* / Fernanda Maria Vieira de Andrade Lima. – São Cristóvão, 2009. 92f.: il. Dissertação (Mestrado em Educação) –Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2009.

LIPAI, E. M.; LAYRARGUES, P. P.; PEDRO, V. V. *Educação ambiental na escola: tá na lei*. IN TRAJBER, R.; MELLO, S. S. Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. – Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental : UNESCO, 2007.

LOMBARDI, J.C (org.). *Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais*. – 2. Ed. rev. E ampl. – Campinas, SP: Autores associados: HISTEDBR, Caçador, SC: UnC, 2003.

LOREIRO, C.F.B. (ORG.) ...[et al.]. *A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação*. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

\_\_\_\_\_. *Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental*. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 131-152, jan. /abr. 2006. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a07v27n94.pdf>>. Acessado em: abril de 2015.

\_\_\_\_\_. *Educação Ambiental Transformadora*. In LAYRARGUES, P.P. (coord.). Identidades da educação ambiental brasileira / Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

\_\_\_\_\_. *Contribuições teóricas para pensar a prática da educação ambiental em uma perspectiva crítica-transformadora*. In ARAÚJO, N.M.S., SANTOS, J.S. SILVA, M.G (org.). Educação Ambiental e Serviço Social: o PEAC e o licenciamento na gestão pública do meio ambiente. – São Cristóvão: Editora UFS, 2012a.

\_\_\_\_\_. *Trajetórias e fundamentos da educação ambiental*. – 4. Ed. – São Paulo : Cortez, 2012b.

LOWY, M. *100 palavras do marxismo*. 1.ed. – São Paulo : Cortez, 2015.

LUKÁCS, G. *Para uma ontologia do ser social I*. Tradução Carlos Nelson Coutinho, Mario Dayer e Nélio Schneider. – São Paulo : Boitempo, 2012.

LUZ, R. S. da. *Trabalho alienado em Marx: a base do capitalismo*. Dissertação. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

LUZ, L.A. *A dimensão educativa na prática profissional do Assistente Social no trabalho com comunidades em Campinas-SP 2001-2004*. –Franca: UNESP, 2006. Dissertação – Mestrado – Serviço Social – Faculdade de História, Direito e Serviço Social – UNESP.

KUNSCH, M. M. K. *Universidade e comunicação na edificação da sociedade*. – São Paulo, Loyola: 1992.

MACIEL, A.L.S. *Universidade em crise: uma travessia necessária para a formação em Serviço Social*. Tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de Serviço Social da PUCRS. Porto Alegre, 2006. Disponível em <http://meriva.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/5211/1/000347760-Texto%2bCompleto-0.pdf> Acessado em: maio 2015.

MACHADO, A.M.B. *A relevância da educação popular para o Serviço Social*. Educação Unisinos 17(2):123-136, maio/agosto 2013. Disponível em <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/download/edu.2013.172.05/2014> Acessado em: dez 2015.

MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Global, 1999.

MARX, K. *O capital: Crítica da economia política: Livro I parte 1*. – 32ª ed. – Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 2014.

\_\_\_\_\_. *O capital: Crítica da economia política: Livro I parte 2*. – 23ª ed. – Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 2009.

MARTINELLI, M.L. *Reflexões sobre o Serviço Social e o Projeto Ético-Político Profissional*. Revista Emancipação, 6(1): 9-23, 2006. Disponível em < <http://revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/69/67> > Acessado em: jun. 2015.

MARTÍNEZ ALIER, J. *O ecologismo dos pobres: conflitos ambientais e linguagens de valoração*. São Paulo: Contexto, 2012.

MARTINS, E.B.C. *Educação e Serviço Social: Elo para a construção da cidadania*. Tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da PUC/SP. São Paulo, 2007.

MENDONÇA, J. U.; SILVA, M. L. M. C. *Universidade Tiradentes do ginásio ao superior: 50 anos na educação sergipana (1962-2012)* – Aracaju: UNIT, 2012.

MÉSZÁROS, I. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*; tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. – 1.ed. revista. – São Paulo: Boitempo, 2011.

\_\_\_\_\_. *A educação para além do capital*. – 2.ed. – São Paulo : Boitempo, 2008. - (Mundo do trabalho).

MONTAÑO, C. *A natureza do Serviço Social: um ensaio sobre sua gênese, a “especificidade” e a sua reprodução*. – 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

MORAES, R. GALIAZZI, M.C. *Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces*. Revista Ciência & Educação, v.12, n.1, p.117-128, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n1/08.pdf> . Acessado em: jun. 2014.

\_\_\_\_\_. *Análise textual discursiva*. 2. Ed. Ver. – Ijuí : Ed. Unijuí, 2011. – 224 P. – (Coleção educação em ciências).

MOREIRA, A.F. SILVA, T. T. *Currículo, cultura e sociedade*. – São Paulo: Cortez, 1994.

MOURA, G. *O alinhamento sem recompensa: a política externa do Governo Dutra*. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação Histórica Contemporânea do Brasil, 1990.

NASCIMENTO, E.F.V.B.C.; NASCIMENTO, J.C.; OLIVEIRA, M.A.A., TAVARES, M.G.M. *Educação superior em Sergipe 1991 – 2004*. In Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Educação Superior Brasileira: 1991 – 2004*. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

NETTO, P. *Capitalismo monopolista e serviço social* - 8.ed. – São Paulo, Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. *Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64*.-12. Ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. *A construção do projeto ético-político do serviço social*. In Serviço Social e Saúde: formação e trabalho profissional. 1999. Disponível em: <[http://www.fnepas.org.br/pdf/servico\\_social\\_saude/texto2-1.pdf](http://www.fnepas.org.br/pdf/servico_social_saude/texto2-1.pdf)> . Acessado em: junho de 2015.

\_\_\_\_\_. *Para a Crítica da Vida Cotidiana*. In NETTO, P.; CARVALHO, M.C.B. *Cotidiano: conhecimento e crítica*. – 10. Ed. – São Paulo : Cortez, 2012.

NEVES, F.C. *Getúlio e a seca: políticas emergenciais na era Vargas*. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, V.21, nº 40, p.107-131. 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v21n40/a06v2140.pdf>>. Acessado em: abril de 2014.

NUNES, M.T. *Dr. José Rollemberg Leite*. In *Revista do IHGS*. Aracaju, nº 32, 1999.

OSWALDO, Y. *Gestão da carreira profissional: uma perspectiva holística*. São Paulo: Livrus, 2011.

PEREIRA, L. D. *Educação e Serviço Social: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional*. – São Paulo: Xamã, 2008.

PROJETO RONDON. *Concepção Política do Projeto RONDON*. Dezembro, 2015. Disponível em <<file:///C:/Users/Tatiana/Downloads/PORTARIA%20NORMATIVA%20Concep%C3%A7%C3%A3o%20Pol%C3%ADtica.pdf>> Acessado em: jan. 2016.

PPP UNIT. (Projeto Político Pedagógico do curso de Serviço Social da UNIT). Superintendência Acadêmica. Diretoria de Graduação. Aracaju/SE, 2015.

RICHARDSON, R.J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*; colaboradores José Augusto de Souza Peres... (et al.). – 3. Ed. – 10. Reimpr. – São Paulo: Atlas, 2009.

RODRIGUES, J. N.; OLIVEIRA, A.L.; QUEIROZ, E. D. *Universidade e formação de educadores ambientais críticos*. Revista Educação: Teoria e Prática. Rio Claro, V. 23, n. 42, p. 90 – 105, Jan-Abr. 2013.

RUEDA, M. P. *A evolução histórica do extrativismo*. In UICN (1995). Reservas Extrativistas. UICN, Gland, Suíça e Cambridge, Reino Unido.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. – 3. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÁ, J. L. M.de. *Conhecimento e currículo em serviço social; análise das contradições (1036-1975)* – São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, B. de S. *Um discurso sobre a ciência*. –São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, E. M. dos, GONSALVES, M. da C. e CRUZ, M. E.. *O curso de Serviço Social na UFS*. Artigo in: ROLLEMBERG, Maria Stella Tavares e SANTOS, Lenalda Andrade. *UFS - história dos cursos de graduação*. – São Cristóvão/SE. 1999.293p.

SANTOS, J. S. “*Questão Social*”: particularidades no Brasil. – São Paulo: Cortez, 2012. – (Coleção biblioteca básica de serviço social; v.6).

\_\_\_\_\_. *Neoconservadorismo pós-moderno e Serviço Social brasileiro*. – São Paulo : Cortez, 2007. – (Coleção questões da nossa época ; v. 123).

SAVIANI, D. *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional*. – 5. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2004 (coleção educação contemporânea).

SILVA, A.G.M. *Atuação do Assistente Social no âmbito da questão socioambiental; 2012; Trabalho de Conclusão de Curso; (Graduação em Serviço Social) - Universidade Federal de Santa Catarina; Orientador: Letícia Soares Nunes. 2012.*

SILVA, K. S.; et. al. *O PEAC e as Medidas Mitigadoras no Licenciamento Ambiental: o caso do Crasto*. VI Jornada Internacional de Políticas Públicas: o desenvolvimento da crise capitalista a atualização das lutas contra a exploração, a dominação e a humilhação. Cidade Universitária da Universidade do Maranhão, São Luiz, Maranhão, 2013. Disponível em <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013/JornadaEixo2013/anais-eixo11questaoambientalpoliticaspublicas/opeaceasmedidasmitigadorasnolicenciamentoambientalocasodocrasto.pdf> . Acessado em jan. 2016.

SILVA, M. G. *Questão Ambiental e principais formas de enfrentamento no século XXI*. IN: ARAÚJO, N.S. SANTOS, J.S. SILVA.M.G. org. Educação Ambiental e Serviço Social: o

PEAC e o licenciamento na gestão pública do meio ambiente. – São Cristóvão: Editora UFS, 2012.

\_\_\_\_\_. *Questão ambiental e desenvolvimento sustentável: um desafio ético-político ao serviço social.* – São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, T. T. *Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo.* 3º Edição. Editora Autêntica. 2010.

TRIVIÑOS, A.N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.* – 1 ed. – 18. Reimpr. – São Paulo: Atlas, 2009.

## Apêndice A

Quadro 1. Resultado da pré-seleção das disciplinas– UFS: De acordo com os critérios a)

Período	Disciplina	CH	C	Evidências
1º	Psicologia Geral	60h	4	Estabelecer as relações que ocorrem entre organismos e ambiente; Hereditariedade e ambiente.
	Seminário Temático I	60h	4	Áreas de atuação do Serviço Social e o mercado de trabalho na atualidade; Identificar os espaços ocupacionais da profissão, de forma a conduzir a/o graduanda/o a compreender as dimensões teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas e seus reflexos no mercado de trabalho do assistente social.
2º	Questão Social	60h	4	Diferentes expressões da questão social a partir do capitalismo industrial: desigualdade, exploração e dominação.
3º	FHTM <sup>30</sup>	60h	4	Conhecer a origem do Serviço Social, a partir das primeiras formas de expressão da questão social
	Fundamentos de Economia	60h	4	As características da produção e do consumo
4º	Política Social II	60h	4	Focalização e as expressões da questão social no Brasil contemporâneo.
5º	Serviço Social e Processos de Trabalho	60h	4	A inserção do assistente social nos processos de trabalho de natureza diversificada, suas implicações ético-políticas e particularidades técnico-operativas.
	Realidade Regional	60h	4	Analisar as principais expressões da questão social e suas formas de enfrentamento na região Nordeste e no espaço de Sergipe; Discutir particularidades regionais do Nordeste, enfatizando o estado de Sergipe.
6º	Oficina de Instrumentalidade Profissional I	60h	4	Enfrentando o desafio de fortalecer os espaços públicos socioambientais (ESPAS): a iniciativa do IEB/PADIS.
	Movimentos sociais e Serviço Social	60h	4	As lutas dos movimentos sociais nos espaços rural e urbano e seu papel na formulação de políticas sociais. Dimensão pedagógica e estratégias de educação popular no Serviço Social e sua interlocução com os movimentos sociais.
8º	Estágio Sup. em Serviço Social I	120h	0	Identificação das expressões da questão social enfrentadas pela instituição.
TOTAL	11	720h		40

Fonte: Programas de disciplinas de Serviço Social da UFS.

<sup>30</sup> Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social.

## Apêndice B

Quadro 2. Estrutura curricular do curso de Serviço Social da UFS:

	Disciplina
1º Período	Introdução a Filosofia
	Psicologia Geral
	Sociologia I
	Seminário Temático I
	Oficina de Metodologia Científica
2º Período	Produção e Recepção de Texto I
	Introdução à Psicologia Social
	Antropologia I
	Política I e Questão Social
3º Período	Direito e Legislação Social
	Fundamentos de Economia
	Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social I
	Formação Sócio-Histórica do Brasil I
	Política Social I
4º Período	Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social II
	Formação Sócio-Histórica do Brasil II
	Trabalho e Sociabilidade
	Ética e Serviço Social I
	Política Social II
	Seminários Temáticos II
5º Período	Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social III
	Realidade Regional
	Ética e Serviço Social II
	Serviço Social e Processos de Trabalho
6º Período	Movimentos Sociais e Serviço Social
	Administração e Planejamento Social em Serviço Social
	Oficina de Instrumentalidade Profissional I
	Pesquisa Social
7º Período	Seguridade Social
	Gestão Social
	Oficina de Instrumentalidade Profissional II
	Pesquisa Social e Serviço Social
8º Período	Cultura Identidade e Subjetividade
	Trabalho de Conclusão de Curso I
	Laboratório de Ensino e Prática I

	Estágio Supervisionado em Serviço Social I
	Sociedade e Contemporaneidade
9º Período	Atividades Complementares em Serviço Social
	Trabalho de Conclusão de Curso II
	Laboratório de Ensino da Prática II
	Estágio Supervisionado em Serviço Social II
10º Período	Laboratório de Ensino e Prática III
	Estágio Supervisionado em Serviço Social III

Fonte: Programas de disciplinas de Serviço Social da UNIT.

## Apêndice C

Quadro 3. Resultado da pré-seleção das disciplinas – UNIT

Período	Disciplina	CH	C	Evidências
1º	Desenvolvimento Capitalista e Questão Social	80h	4	Propiciar a identificação e a compreensão das metamorfoses da questão social na contemporaneidade; Destacar distintas configurações da questão social evidenciadas no âmbito dos países industrialmente avançados e dos países periféricos.
	Introdução ao Serviço Social	80h	4	Propiciar noções fundamentais sobre a emergência do Serviço Social e sua relação com o sistema capitalista no cenário das práticas sociais, tendo como eixo de discussão as expressões da questão social.
3º	Fundamentos Históricos, Teórico e Metodológicos do Serviço Social	80h	4	O trabalho profissional no processo de produção e reprodução social em relação as expressões da questão social no contexto Nacional-desenvolvimentista e as respostas teóricas, práticas e políticas do Serviço Social no Brasil e no Nordeste.
	Filosofia e Cidadania	80h	4	Refletir sobre cidadania como valor e como exigência na construção de uma sociedade sustentável, em que a educação assume um papel fundamental.
4º	Seminários Temáticos I	40h	2	Possibilitar o conhecimento e a reflexão sobre a prática dos Assistentes Sociais na cidade e no campo de forma a permitir perceber as similitudes e diferenças entre as políticas públicas nesses espaços.
5º	Trabalho e Sociabilidade	80h	4	As demandas e respostas dadas pelo assistente social na contemporaneidade.
6º	Processo de Trabalho e Serviço Social	80h	4	Identificar novos espaços sócio-ocupacionais do Assistente Social e sua instrumentalidade.
8º	Seminários Temáticos II	40h	2	Enfatizar a relação teórico-prática para a formação do (da) Assistente Social nas temáticas: meio ambiente; desenvolvimento sustentável; participação popular; controle social; territorialidade e desenvolvimento territorial. Compreender a questão ambiental remontando sua historicidade até o debate contemporâneo acerca da crise ambiental e os dilemas do desenvolvimento territorial sustentável.
	Sociedade e Contemporaneidade	40h	2	Sociedade de consumo: características sociológicas.
TOTAL	9	600h		30

Fonte: Programas de disciplinas de Serviço Social da UNIT.

## Apêndice D

Quadro 4. Estrutura curricular do curso de Serviço Social da UNIT

	Disciplina
1º Período	Metodologia Científica
	Psicologia Geral
	Introdução ao Serviço Social
	Desenvolvimento Capitalista e Questão Social
	Ciência Política
	Práticas Investigativas I
2º Período	Ética Profissional e Serviço Social
	Fund. Hist. Teóricos Met. do Serviço S I
	Formação Sócio-Histórica do Brasil
	Práticas Extensionistas I
	Economia Política
	Fundamentos Antropológicos e Sociológicos
3º Período	Práticas Investigativas II
	Introdução ao Direito
	Estatística
	Administração e Planej.
	Social e S. Social Teorias Sociológicas
	Antropologia Cultural
	Fund. Hist. Teóricos Met. do Serviço S. II
	Filosofia e Cidadania
4º Período	Política Social I
	Oficina De Instrumentos E Téc. Em Serv. S I
	Fund. Hist. Teóricos Met. Do Serviço S. III
	Direito e Legislação Social
	Seminários Temáticos I
	Práticas Extensionistas II
5º Período	Gestão Social
	Política Social II
	Oficina de Instrumentos e Téc. Em Serv. S. II
	Trabalho e Sociabilidade
	Psicologia Social
6º Período	Pesquisa em Serviço Social I
	Estágio Supervisionado I
	Processo de Trabalho e Serviço Social
	Estágio Supervisionado II

7º Período	Movimentos Sociais e Serviço Social
	Pesquisa em Serviço Social II
8º Período	Sociedade e Contemporaneidade Seminários Temáticos II
	TCC
	Optativa 1

Fonte: Programas de disciplinas de Serviço Social da UNIT.

## Apêndice E

Quadro 5. Disciplinas selecionadas do curso de Serviço Social da UFS, conforme pesquisa com os discentes e análise documental.

Fonte: Programas de disciplinas de Serviço Social da UFS.

Período	Disciplina	CH	C	Evidências
2º	Questão Social <sup>31</sup>	60h	4	Diferentes expressões da questão social a partir do capitalismo industrial: desigualdade, exploração e dominação.
5º	Realidade Regional	60h	4	Analisar as principais expressões da questão social e suas formas de enfrentamento na região Nordeste e no espaço de Sergipe; Discutir particularidades regionais do Nordeste, enfatizando o estado de Sergipe.
6º	Movimentos sociais e Serviço Social	60h	4	As lutas dos movimentos sociais nos espaços rural e urbano e seu papel na formulação de políticas sociais. Dimensão pedagógica e estratégias de educação popular no Serviço Social e sua interlocução com os movimentos sociais.
TOTAL			3	

<sup>31</sup> A docente responsável pela disciplina Questão Social da UFS não participou da pesquisa.

## Apêndice F

Quadro 6. Disciplinas selecionadas do curso de Serviço Social da UNIT, conforme pesquisa com os discentes e análise documental.

Período	Disciplina	CH	C	Evidências
5º	Política Social II <sup>32</sup>	80h	4	Indicada pelos discentes por trabalhar abordagens ambientais.
8º	Seminários Temáticos II	40h	2	Enfatizar a relação teórico-prática para a formação do (da) Assistente Social nas temáticas: meio ambiente; desenvolvimento sustentável; participação popular; controle social; territorialidade e desenvolvimento territorial. Compreender a questão ambiental remontando sua historicidade até o debate contemporâneo acerca da crise ambiental e os dilemas do desenvolvimento territorial sustentável.
	Sociedade e Contemporaneidade	40h	2	Sociedade de consumo: características sociológicas.
TOTAL				3

Fonte: Programas de disciplinas de Serviço Social da UNIT.

<sup>32</sup> A docente responsável pela disciplina Política Social II da UNIT não participou da pesquisa.

## Apêndice G – ROTEIRO DE ENTREVISTA

### UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Esta entrevista é parte da pesquisa de Mestrado “Formação ambiental do Assistente Social”, da discente Tatiana Ferreira dos Santos, orientada pela prof.<sup>a</sup> Maria Inêz Oliveira Araújo.

Este estudo tem como objetivo principal explicitar o processo de formação ambiental do Assistente Social nos Cursos de Serviço Social das universidades em Sergipe. Sua contribuição é muito importante e garantimos a não identificação do respondente. Para que esta entrevista seja fiel às informações coletadas, gostaria de autorização para gravar o áudio da nossa conversa.

**Agradecemos sua colaboração respondendo a este instrumento.**

#### ROTEIRO DE ENTREVISTA

- Qual o seu entendimento sobre a questão ambiental?
- Qual a sua opinião sobre as relações socioambientais atuais?
- Como você se aproximou das discussões sobre a questão ambiental?
- Como se dá a inserção da temática ambiental na sua disciplina?
- Quais as dificuldades nessa inserção?
- Em quais momentos a questão ambiental é discutida em sua disciplina?
- Na perspectiva curricular, na sua opinião, o currículo do curso de serviço social contempla discussões sobre a questão ambiental?
- Quantas reformas curriculares o curso de Serviço Social desta instituição passou?
- A temática ambiental se manteve ou houveram modificações durante as reformas curriculares?
- Tem alguma experiência durante a disciplina que tenha ajudado na compreensão dos alunos diante da questão ambiental?
- Você acredita que a inserção destas discussões refletem na prática profissional dos egressos?
- Na sua opinião, quais são os limites e possibilidades da inserção da temática ambiental na formação dos assistentes sociais?
- Você vê possibilidades da inserção da Educação Ambiental, de forma interdisciplinar, na formação inicial do assistente social?

## Apêndice F- TCL

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa **FORMAÇÃO AMBIENTAL DO ASSISTENTE SOCIAL**, sob a responsabilidade do pesquisador **TATIANA FERREIRA DOS SANTOS**, a qual pretende explicitar o processo de formação ambiental no contexto da formação do Assistente Social nos Cursos de Serviço Social das Universidades em Sergipe

Se o senhor (a) aceitar participar, estará contribuindo para desvelar em que medida a questão ambiental está inserida na formação do Assistente Social no curso de Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe e Universidade Tiradentes.

Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato comigo, Tatiana Ferreira dos Santos, no endereço Rua Cinegrafista Pinheiro, 96, Aeroporto, Aracaju-SE ou pelo telefone (79) 9893-5208 ou com o professor orientador desta pesquisa no endereço Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos . Av. Marechal Rondon, s/n Jardim Rosa Elze - CEP 49100-000 - São Cristóvão/SE, Didática II, 1º andar, secretaria do Núcleo de Pós-Graduação em Educação ou pelo telefone (79) (2105-6759).

Consentimento Pós-Informação

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Assinatura do participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Apêndice H

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Este questionário faz parte da pesquisa de Mestrado “Formação ambiental do Assistente Social”, da discente Tatiana Ferreira dos Santos, orientada pela prof.<sup>a</sup> Maria Inêz Oliveira Araujo.

Este estudo tem como objetivo explicitar o processo de formação ambiental do Assistente Social no curso de Serviço Social das universidades sergipanas. Sua contribuição é muito importante e garantimos a não identificação do respondente.

**Agradecemos sua colaboração respondendo a este instrumento.**

QUESTIONÁRIO

Período: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_

- 1) A temática ambiental foi abordada durante o curso? Se sim, cite alguns exemplos.

---

---

---

- 2) Alguma disciplina inseriu a questão ambiental intencionalmente? Qual (ais)?

---

---

---

- 3) Em sua opinião, a questão ambiental deve fazer parte do currículo de formação do Assistente Social? Por que?

---

---

---

- 4) Em que medida o Assistente Social pode ser um educador ambiental?

---

---

---

- 5) Em sua opinião, é função do Assistente Social ser um educador ambiental? Justifique.

---

---

---

- 6) Qual a sua concepção sobre formação ambiental

## Anexo A

Quadro 8. Disciplinas básicas segundo as Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social 1996:

Disciplinas básicas	
Sociologia	Ciência Política
Economia Política	Filosofia
Psicologia	Antropologia
Formação Sócio histórica do Brasil	Direito
Política Social	Acumulação Capitalista e Desigualdades Sociais
Fundamentos Históricos e Teóricos-metodológicos do Serviço Social	Processo de Trabalho do Serviço Social
Administração e Planejamento em Serviço Social	Pesquisa em Serviço Social
Ética profissional	

Fonte: ABEPSS (1996).

## Anexo B

Quadro 9. Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social:

Disciplina	Nº de Créditos	Carga Horária
Antropologia I	4	60
Cultura identidade e Subjetividade	4	60
Fundamentos de Economia	4	60
Introdução à Filosofia	4	60
Introdução à Psicologia Social	4	60
Política I	4	60
Psicologia Geral	4	60
Sociologia I	4	60
Trabalho e Sociabilidade	4	60

Fonte: CONEP (2010).

## Anexo C

Quadro 10. Núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira:

Disciplina	Nº de Créditos	Carga Horária
Direito e Legislação Social	4	60
Formação Sócio-Histórica do Brasil I	4	60
Formação Sócio-Histórica do Brasil II	4	60
Movimentos Sociais e Serviço Social	4	60
Política Social I	4	60
Política Social II	4	60
Questão Social	4	60
Realidade Regional	4	60
Seguridade Social	4	60

Fonte: CONEP (2010).

## Apêndice D

Quadro 11. Núcleo de fundamentos do trabalho profissional, que compreende os elementos constitutivos do Serviço Social como uma especialização do trabalho:

Disciplina	Nº de Créditos	Carga Horária
Administração e Planejamento em Serviço Social	4	60
Estágio Supervisionado em Serviço Social I	8	120
Estágio Supervisionado em Serviço Social II	9	135
Estágio Supervisionado em Serviço Social III	13	195
Ética e Serviço Social I	4	60
Ética e Serviço Social II	4	60
Fundamentos Históricos e Teóricos-Metodológicos do Serviço Social II	4	60
Fundamentos Históricos e Teóricos-Metodológicos do Serviço Social III	4	60
Fundamentos Históricos e Teóricos-Metodológicos do Serviço Social I	4	60
Gestão Social	4	60
Laboratório de Ensino e Prática I	4	60
Laboratório de Ensino e Prática II	4	60
Laboratório de Ensino e Prática III	4	60
Oficina de Instrumentalidade Profissional I	4	60
Oficina de Instrumentalidade Profissional II	4	60
Oficina de Metodologia Científica	4	60
Pesquisa Social	4	60
Pesquisa Social e Serviço Social	4	60
Produção de Texto I	4	60
Serviço Social e Processos de Trabalho	4	60
Trabalho de Conclusão de Curso I	4	60
Trabalho de Conclusão de Curso II	6	90

Fonte: CONEP (2010).

## Anexo E

Quadro 12. Eixo fenômenos e processos básicos:

Disciplina	Nº de Créditos	Carga Horária
Fundamentos Antropológicos e Sociológicos	4	80
Filosofia e Cidadania	4	80
História e Cultura Afro-brasileira e Indígena	4	80
Metodologia Científica	4	80
Libras	4	80
Ciência Política	4	80
Psicologia Geral	4	80
Economia Política	4	80
Introdução ao Direito	2	40
Estatística	2	40
Formação Sócio-histórica do Brasil	4	80
Antropologia Cultural	2	40

Fonte: (PPP UNIT, 2015)

## Quadro F

Quadro 13. Eixo de Formação Específica:

Disciplina	Nº de Créditos	Carga Horária
Introdução ao Serviço Social	4	80
Desenvolvimento Capitalista e Questão Social	4	80
Fundamentos Históricos Teóricos – Metodológicos do Serviço Social I, I e III	4	80
Ética Profissional e Serviço Social	4	80
Direito e Legislação Social	4	80
Introdução ao Direito	2	40
Política Social I, II e III	4	80
Pesquisa em Serviço Social II	4	80
Trabalho e sociabilidade	4	80
Administração e Planejamento e Serviço Social	4	80
Gestão Social	4	80
Movimentos Sociais e Serviço Social	4	80

Seminários Temáticos I e II	2	40
Teorias Sociológicas	2	40
Sociedade e Contemporaneidade	2	40
Legislação Trabalhista e Previdenciária	4	80
História Social da Criança e do Adolescente	4	80

Fonte: (PPP UNIT, 2015)

## Anexo G

Quadro 14. Eixo de práticas investigativas:

Disciplina	Nº de Créditos	Carga Horária
Práticas Investigativas I e II	2	40

Fonte: (PPP UNIT, 2015)

## Anexo H

Quadro 15. Eixo de práticas profissionais:

Disciplina	Nº de Créditos	Carga Horária
Processos de Trabalho e Serviço Social	4	80
Oficina de Instrumentos e Técnicas em Serviço Social I e II	4	80
Estágio Supervisionado I	4	80
Estágio Supervisionado II	10	200

Fonte: (PPP UNIT, 2015, 2015)

## Anexo I Parecer do Comitê de Ética sobre a pesquisa - 1

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO DE  
ARACAJÚ/ UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE SERGIPE/ HU-



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Formação Ambiental do Assistente Social

**Pesquisador:** Tatiana Ferreira dos Santos

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 46317715.0.0000.5546

**Instituição Proponente:** FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

**Patrocinador Principal:** MINISTERIO DA CULTURA

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 1.275.657

**Apresentação do Projeto:**

O universo da pesquisa delimita-se a duas universidades de Sergipe. A Universidade Federal de Sergipe – UFS. O universo estudado permeia o curso de Serviço Social noturno desta universidade na modalidade presencial. O segundo curso de Serviço Social analisado encontra-se na Universidade Tiradentes – UNIT. O pesquisado na UNIT limita-se apenas à modalidade presencial, com o foco em Aracaju. O primeiro passo investigativo norteia-se com base na análise dos currículos dos cursos de Serviço Social da UFS e UNIT. Nesta etapa investigativa, foi realizado um levantamento documental com o objetivo de analisar os Programas das disciplinas e o Projeto Político Pedagógico disponibilizados pelos cursos das universidades supracitadas.

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

Explicitar o processo de formação ambiental do Assistente Social nas universidades sergipanas.

**Objetivo Secundário:**

- 1) Identificar na estrutura curricular dos cursos de Serviço Social em Sergipe disciplinas que apresentem indícios e abordagens sobre a questão ambiental;
- 2) Verificar as concepções dos professores sobre as relações socioambientais e a questão

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

CEP: 49.050-110

UF: SE Município: ARACAJU

Telefone: (79)2105-1805

E-mail: cephu@ufs.br

## Anexo I Parecer do Comitê de Ética sobre a pesquisa - 2

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO DE  
ARACAJÚ/ UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE SERGIPE/ HU-



Continuação do Parecer: 1.275.657

ambiental;

3) Descrever a relevância de um currículo que contemple discussões e reflexões sobre a problemática ambiental na formação do Assistente Social.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

Há possível risco de constrangimento aos envolvidos na pesquisa.

**Benefícios:**

Neste contexto, faz-se justificável o interesse investigativo, a fim de evidenciar elementos curriculares sobre a formação do Assistente Social com o intuito de contribuir para a formação profissional, mostrando a importância do preparo frente às modificações e atualizações das demandas inseridas em seu escopo de atuação, no que diz respeito à área ambiental.

Apesar de não se constituir a partir da atualidade, a questão ambiental é centro de atuação e pesquisas de diversos profissionais com embasamento

teórico e prático para tal, no entanto, para o Serviço Social ainda é um campo pouco explorado. Contudo, não se sustenta o entendimento de que

cabe ao profissional se especializar e procurar compreender a questão ambiental de forma individual. É necessário que essa compreensão também aconteça na formação profissional inicial e de maneira coletiva.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Projeto de pesquisa exequível

O orçamento será proveniente da Bolsa demanda social CAPES.

Conforme a Resolução 466/12, toda pesquisa que envolve ser humano há riscos. Neste presente projeto de possível constrangimento aos voluntários.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos de apresentação obrigatória foram apresentados.

**Recomendações:**

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O projeto de pesquisa não apresenta pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

CEP: 49.060-110

UF: SE Município: ARACAJU

Telefone: (79)2105-1805

E-mail: cephu@ufs.br

## Anexo I Parecer do Comitê de Ética sobre a pesquisa - 3



Continuação do Parecer: 1.275.657

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_524232.pdf	05/08/2015 12:32:51		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_entrevista_professores.doc	05/08/2015 12:32:07		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_questionarios_alunos.doc	05/08/2015 12:27:57		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_524232.pdf	19/06/2015 10:57:18		Aceito
Outros	Pedido de acesso aos professores UFS.docx	19/06/2015 10:55:32		Aceito
Outros	Pedido de acesso aos alunos UFS.docx	19/06/2015 10:55:10		Aceito
Outros	Pedido de autorização UNIT.docx	19/06/2015 10:54:42		Aceito
Outros	Pedido de autorização da pesquisa UFS.docx	19/06/2015 10:54:14		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_524232.pdf	11/06/2015 08:39:05		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto revisado.docx	11/06/2015 08:37:34		Aceito
Outros	oficio para solicitação de roteiro.docx	11/06/2015 08:37:18		Aceito
Outros	solicitação questionários alunos UFS.docx	11/06/2015 08:36:32		Aceito
Folha de Rosto	Imagem (9).jpg	11/06/2015 08:31:32		Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

ARACAJU, 13 de Outubro de 2015

\_\_\_\_\_  
**Assinado por:**  
**Anita Herminia Oliveira Souza**  
**(Coordenador)**

<b>Endereço:</b> Rua Cláudio Batista s/nº <b>Bairro:</b> Sanatório <b>UF:</b> SE <b>Município:</b> ARACAJU <b>Telefone:</b> (79)2105-1805	<b>CEP:</b> 49.050-110  <b>E-mail:</b> cephu@ufs.br
--	---