



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

GLEIDSON ALVES PANTOJA

**O OLHAR DE ASSISTENTES SOCIAIS DA EDUCAÇÃO
SOBRE A PRÁTICA PROFISSIONAL:
Estudo em uma Perspectiva Fenomenológica no Distrito DAGUA em Belém do Pará**

Belém-Pará
2014

Catálogo-na-Publicação (CIP)

Pantoja, Gleidson Alves.

O Olhar de Assistentes Sociais da Educação sobre a prática profissional: estudo em uma perspectiva fenomenológica no Distrito DAGUA em Belém do Pará / Gleidson Alves Pantoja. – 2015
150 f.

Orientadora, Heliana Baia Evelin Soria

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social., 2015.

1. Serviço social escolar – Belém (PA). 2. Assistentes sociais. 3. Serviço social - práticas. 4. Cultura. I. Evelin, Heliana Baia. II. Título.

CDD: 23. ed. 361.38098115

GLEIDSON ALVES PANTOJA

**O OLHAR DE ASSISTENTES SOCIAIS DA EDUCAÇÃO
SOBRE A PRÁTICA PROFISSIONAL:**

Estudo em uma Perspectiva Fenomenológica no Distrito DAGUA em Belém do Pará

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Serviço Social, do Programa de Pós-graduação em Serviço Social, do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, da Universidade Federal do Pará como requisito para a obtenção do título de Mestre em Serviço Social.

Orientadora: Prof^a Dr^a Heliana Baia Evelin Soria

Área de concentração: Serviço Social, Trabalho e Desenvolvimento

Grupo de Pesquisa: Paideia – Grupo Amazônico de Estudos e Pesquisas de Serviço Social, Educação e Cultura.

Belém-Pará
2014



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

GLEIDSON ALVES PANTOJA

**O OLHAR DE ASSISTENTES SOCIAIS DA EDUCAÇÃO
SOBRE A PRÁTICA PROFISSIONAL:**

Estudo em uma perspectiva fenomenológica no Distrito DAGUA em Belém do Pará

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Serviço Social, do Programa de Pós-graduação em Serviço Social, do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, da Universidade Federal do Pará como requisito para a obtenção do título de Mestre em Serviço Social.

Área de concentração: Serviço Social, Trabalho e Desenvolvimento

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a Dr^a Heliana Baia Evelin Soria (PPGSS-UFPA)

Examinadora: Prof^a Dr^a Silvia Cristina da Costa Stockinger Flores (Posgrado UNR-Universidad Nacional de Rosário-Argentina)

Examinador: Prof. Dr. Edval Bernardino Campos (PPGSS-UFPA)

Conceito: _____

Belém, 29 de agosto de 2014

Às minhas amadas mães Eulália e Antonia.

Às e aos Assistentes Sociais que transcendem cotidianamente os limites da realidade em prol de uma prática profissional comprometida com a sociedade.

Aos poetas do meu tempo, que também, transcendem os limites de nossa época, na qual sonhar parece impossível.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas/os que de alguma forma contribuíram para a realização desse trabalho, em especial aos profissionais que me oportunizaram penetrar em seu universo cotidiano de trabalho e me revelaram suas experiências vividas na prática profissional, sem os quais essa pesquisa não seria possível.

Aos familiares e amigos, especialmente ao meu irmão Derivan Pantoja e, às amigas Mayra Ramos e Juliana Modesto que se dispuseram a nos ajudar com a pesquisa.

À professora Dr^a Silvia Cristina da Costa Stockinger Flores, pela parceria e dedicação que fizeram diferença no percurso que trilhamos até a conclusão deste trabalho.

À minha orientadora Prof^a Dr^a Heliana Baía Evelin Soria na trajetória profissional da qual espelho meu caminhar acadêmico para ser sábio e não apenas um homem letrado e por sua especial forma de compartilhar conhecimentos e confiar na capacidade das pessoas de serem resilientes.

À equipe do Programa Luamim: peças interventivas na realidade, que esteve presente neste percurso, em alguns momentos sem saber.

À Deus.

Os humanistas

*Os humanistas são os melhores para falar de amor.
Sejam eles de direita ou sejam eles de esquerda.
Sejam do céu ou sejam do inferno.
Sejam amados ou sejam odiados.
Sempre serão amantes, por instantes, eternos, amantes dançantes e cegos.
Poetas do escuro, magos do eu infinito.
Pobres afortunados de espírito.
Medíocres em ambição e eternos por suas mãos.
São fracos.
Relógios em si, sem nunca voltar no tempo.
São magos.
Transformam sutis escravos do pensamento.
Me indago: seriam os humanistas seres de outro tempo?*

....

*São tolos, crianças maduras, homens cruéis.
Não sabem amar, pois, amam sem pensar.
Perdoam de verdade: ora, como podem se negar?
São humanistas. Mas, seriam humanos?
Os humanistas não têm limites, são contidos pelo eu.
São fantoches da escolha suprema: a vida.
São escravos da escolha não tida: a morte.
Meros senhores de si.
Incapazes de conformarem-se com o mundo.
Impossível não transcendê-lo.
Eu
Tu
Nós
Os humanistas.*

*Gleudson Alves Pantoja
(17/06/2014: 11h23)*

RESUMO

Os objetivos da pesquisa foram: analisar a prática profissional do/da assistente social, da área da educação, do Distrito Administrativo do Guamá (DAGUA), em Belém-Pará; o grau de influência dos modos de vida que conformam experiências vividas presentes no processo de desenvolvimento social do indivíduo e, particularmente no processo de trabalho desses assistentes sociais. Partiu das premissas de que: o modo de vida influencia a prática profissional do/da assistente social; a prática do Serviço Social está sendo repensada na cotidianidade; o assistente social possui uma compreensão definida da teoria que utiliza na prática cotidiana; as obras publicadas atualmente no Brasil não atendem as dimensões teórico-metodológica e técnico operativa do Serviço Social. Emprega técnicas variadas para a execução da pesquisa e, o diálogo com correntes de pensamento que influenciam o Serviço Social desde os seus primórdios. Apropria-se da fenomenologia para a interpretação dialética dos resultados e, também, da teoria marxista como suporte à leitura da realidade vivida. O método fenomenológico-existencial possibilitou apreender o concreto/real presente nos relatos das entrevistas, nos quais se evidenciou problemáticas do dia a dia do Serviço Social Escolar, como a escassez de profissionais, péssimas condições estruturais para a realização da intervenção profissional, a questão das várias formas de violência, a precariedade da formação profissional, a necessidade de maior abertura para a pluralidade de ideias na condução teórico-metodológica da prática profissional.

Palavras-chave: Assistente Social. Prática Profissional. Fenomenologia. Educação e Cultura.

ABSTRACT

The research objectives were to assess the professional practice / social worker, the area of education, the Administrative District of Guama (DAGUA) in Belém-Pará; the degree of influence of lifestyles that make experiences present in the social development of the individual case, and particularly in the work of these social workers process. Left of the assumptions that: the way of life influences the professional practice / social worker; the practice of social work is being rethought in everyday life; the social worker has a defined understanding of the theory you use in everyday practice; works published in Brazil currently do not meet the theoretical-methodological and operative technical dimensions of Social Service. Employs various techniques for the implementation of research and dialogue with currents of thought that influence social work since its inception. Appropriates the phenomenology for the dialectical interpretation of the results and also the Marxist theory as support reading of the reality. The existential-phenomenological method enabled to grasp the concrete / real in the reports of the interviews, which was evident in day to day issues of School Social Work, as the scarcity of professionals, bad structural conditions for the realization of professional intervention, the issue of various forms of violence, poor training, the need for greater openness to the plurality of ideas in theoretical and methodological conduct of professional practice.

Keywords: Social Worker. Professional Practice. Phenomenology. Education and Culture.

RESUMEN

Los objetivos de la investigación fueron evaluar la práctica / trabajador social profesional, el área de la educación, el Distrito Administrativo de Guama (DAGUA) en Belém-Pará; el grado de influencia de los estilos de vida que hacen que las experiencias actuales en el desarrollo social de cada caso, y en particular en el trabajo de estos procesos los trabajadores sociales. Izquierda de los supuestos de que: el modo de vida influye en la práctica / trabajador social profesional; la práctica del trabajo social está siendo repensada en la vida cotidiana; el trabajador social tiene una comprensión definida de la teoría se utiliza en la práctica diaria; trabajos publicados en Brasil actualmente no cumplen con las dimensiones técnicas teórico-metodológicos y operativos del Servicio Social. Emplea diversas técnicas para la ejecución de la investigación y el diálogo con las corrientes de pensamiento que influyen en el trabajo social desde sus inicios. Se apropia de la fenomenología de la interpretación dialéctica de los resultados y también la teoría marxista como la lectura de soporte de la realidad. El método existencial-fenomenológica permitió captar lo concreto / real en los informes de las entrevistas, lo cual fue evidente en el día a día las cuestiones de la Escuela de Trabajo Social, como la escasez de profesionales, las malas condiciones estructurales para la realización de la intervención profesional, el tema de la diversas formas de violencia, falta de formación, la necesidad de una mayor apertura a la pluralidad de ideas en una conducta teórico y metodológico de la práctica profesional.

Palabras clave: Trabajador Social. Práctica Profesional. Fenomenología. Educación y cultura.

LISTA DE SIGLAS

- CEPAS** - Código de Ética Profissional do/da Assistente Social
- CEFESS** – Conselho Federal de Serviço Social
- CRAS** - Centro de Referência da Assistência Social
- EA/UFPA** – Escola de Aplicação da UFPA
- ECA** - Estatuto da Criança e do Adolescente
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MINC** - Ministério da Cultura
- NPI** - Núcleo Pedagógico Integrado
- PEC** - Proposta de Emenda Constitucional
- PROCRIAR** – Programa Crianças e Adolescentes Resilientes
- PROLUAMIM** – Programa Profissionalizante Luamim
- PPGSS/UFPA** – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Pará
- SESI** - Serviço Social da Indústria
- UERJ** - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
- UFPA** - Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	TRABALHO, ESSÊNCIA HUMANA E A PRÁTICA PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL	17
2.1	“Comerás com o suor do teu rosto”	17
2.2	“Do pó viestes ao pó voltarás”	23
2.3	A Prática profissional da/do assistente social	33
2.3.1	Bases históricas do Serviço Social: Um caminho para entender a prática profissional no cotidiano	33
2.3.2	A Prática profissional do assistente social no contexto institucional	44
2.3.3	A Fenomenologia: uma forma de olhar a prática profissional como experiência vivida	52
2.3.3.1.	O movimento hegemônico marxista e a equivocada leitura sobre a fenomenologia no Serviço Social	55
3	EDUCAÇÃO E CULTURA NO COTIDIANO VIVIDO	58
3.1	Política pública de educação e cultura no Brasil	66
3.1.1	O Caso da Amazônia	73
3.2	A Cotidianidade do serviço social na educação	76
4	O OLHAR DE ASSISTENTES SOCIAIS SOBRE SUA PRÁTICA PROFISSIONAL NO COTIDIANO	83
4.1.	Materiais E Métodos	83
4.1.1.	A escolha do lócus	83
4.1.1.1.	O Programa Luamim: Peças interventivas na realidade	84
4.1.1.2.	Os Bairros do Guamá e da Terra Firme em Belém	87
4.1.2.	Os passos da pesquisa	90
4.1.2.1.	Amostra, Instrumentos, Métodos e Procedimentos	95
4.2.	Resultados e discussão	96
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
	REFERÊNCIAS	118
	APÊNDICES	124

1 INTRODUÇÃO

Meu método de visão era inteiramente imparcial: eu trabalhava diretamente com as evidências da visão, e sem permitir que sugestões alheias à visão predeterminassem as minhas conclusões; [...]. Mesmo que as evidências viessem contrariar tudo que já estava em mim assentado pelo meu tranqüilíssimo delírio. (Clarice Lispector – A Paixão Segundo G.H. 1974)

O esforço empreendido neste trabalho objetiva compreender na trajetória do Serviço Social (especialmente no Brasil), quais alterações nos credenciam a propor uma rediscussão da prática profissional, mediante o julgamento de possibilidade de influência dos modos de vida sobre a atuação dos assistentes sociais no campo da educação.

O embasamento em conceitos e teorias das ciências humanas e sociais, bem como em experiências próprias com os temas desenvolvidos, em nossa passagem pela graduação, foram de suma importância na efetivação do interesse pelo tema ora proposto.

A credibilidade que temos na inserção positiva do profissional de Serviço Social nas áreas da educação e da cultura, aliada ao enorme aguçamento que tal tema nos desperta, contribuiu para incentivar nosso interesse pela pesquisa. Outras pesquisas que realizamos em nível de graduação, e posteriormente a esta, contribuíram para a compreensão e maturação das discussões realizadas em torno dos eixos norteadores do projeto e, sobretudo, para que ao longo da construção do mesmo, pudéssemos rever alguns conceitos em relação ao tema central abordado – a prática profissional.

Nosso objetivo é expor elementos culturalmente (re) afirmados pela sociedade, que contribuíram para a constituição do que hoje chamamos do “fazer profissional” do assistente social. Nossa compreensão a respeito de tais elementos se baseia nas construções teórico-metodológicas do Serviço Social. Igualmente, indicamos que tais elementos compreendem a história da profissão e as experiências vividas a partir desta história com a institucionalização da profissão. Logo, abordaremos aqui, a formação do arcabouço teórico metodológico do Serviço Social nos marcos do capitalismo, enquanto sistema no qual esses acontecimentos se deram.

A prática profissional das/os assistentes sociais é, certamente, uma área fecunda para pesquisas de várias naturezas. Adentrar o universo de trabalhadoras e

trabalhadores sociais que, se propõem em seu agir cotidiano, a alterar a realidade de cidadãos atingidos pelas mazelas sociais, não é tarefa das mais fáceis.

Primeiro porque isso significa, entrar em contato com o que há de mais cruel na sociedade, a exclusão como signo estigmatizante do ser humano, seja ele pobre ou rico, sua condição não o privilegia, não o ampara diante da ação humana de excluir o outro, por ser diferente ou igual demais e, essa contradição subliminar parece passar despercebida diante dos nossos olhos. E permanecerá assim, até que ultrapassemos o mero capricho de considerar que encontraremos respostas para todos os males se os analisarmos pelo viés marxiano. De outra forma, ao dirigir sua ação para o sujeito homem, o assistente social não deixa de dirigir esta ação para si próprio, pois, ele também, é usuário dos serviços que presta, uma vez que sua intervenção, por mais focada que seja, em um indivíduo, acaba por se estender ao conjunto da sociedade, na qual ele mesmo se inclui.

É importante dizer, antes de prosseguirmos, que este trabalho, mais que uma crítica ao “marxismo assistencial” (se é que podemos assim classificar a postura marxista das/os assistentes sociais), configura-se em uma defesa do pluralismo de ideias, tão caro a essa profissão. É também, uma tentativa de contribuir para o aprimoramento da racionalidade científica da teoria social de Marx, em nosso meio acadêmico, pois parte da realidade vivenciada e partilhada por inúmeros estudantes, profissionais e professores do Serviço Social, que se sentem afrontados com o rumo dogmático oferecido por certos pensadores marxistas, no leito da profissão.

Ultimamente tornou-se relevante o número de pesquisadores de várias áreas do conhecimento, que atentam para o modo de vida e/ou para as estruturas da vida cotidiana como forma de interpretação de determinada situação relacionada ao sujeito em sociedade. As experiências vividas no transcurso da formação social do sujeito ocupam lugar de destaque na leitura do pesquisador, entre outras coisas, pelo fato de serem indissociáveis de qualquer outra dimensão da vida humana. Mais ainda, por ser parte integrante de um processo dinâmico que não se esgota por mudanças etárias, por recortes psicológicos ou políticos no decorrer do desenvolvimento de suas capacidades; antes disso, compreende a totalidade do próprio ser em constante (trans) formação.

Vejo na cultura um campo de possibilidades para a exploração do objeto que me proponho investigar – a influência dos modos de vida sobre a prática do Serviço Social.

Para nós, refletir sobre o cotidiano é também analisar a cultura, entendida como as múltiplas manifestações da identidade de um povo, que expressa sua história, baliza a construção cotidiana, determina a relação social, política e econômica do sujeito que se apropria de valores gerados no bojo dessas relações, produzindo e reproduzindo contradições; transformando de forma objetiva a realidade social.

A cultura não se trata apenas de valores postos ou expressos nas maneiras de ser de determinado grupo social (os valores são aspectos da cultura), ela conforma o próprio modo de vida, é um elemento chave da vida em sociedade. Mas, também, é específica, isto é, se define por traços próprios da cotidianidade – é uma *dimensão* da vida cotidiana.

O modo de vida do homem é, para nós, a melhor forma de apreendê-lo e torná-lo alcançável em sua essência. E essa essência é dialética e melhor vista por meio da *experiência vivida* adquirida no decorrer de sua história – é determinante da visão de mundo e possivelmente das escolhas feitas por ele, inclusive em relação a postura adotada no campo profissional.

Em outras palavras, uma análise da vida cotidiana tem que considerar os aspectos culturais dos sujeitos dessa vida cotidiana, no caso da pesquisa, ora proposta, os aspectos culturais da vida do assistente social e, particularmente, da vida profissional. Penso que esses aspectos corroboram para uma *dimensão cultural do método* empregado por esse profissional na prática interventiva.

Vejo o profissional de Serviço Social como um sujeito que altera com sua intervenção profissional a realidade que o circunda, que altera a sua própria realidade, intervindo tecnicamente no social. E faz isso apoiando-se no conhecimento adquirido no processo de formação social, que contribui para justificar determinados comportamentos no decorrer da vida do sujeito em sua interação com os demais. Daí se pensar a necessidade de averiguar a dimensão cultural do método interventivo do assistente social. Pretende-se,

[...] uma reflexão dialética que tem a crítica como instrumento de penetração nos meandros da produção de uma atividade profissionalizada,

institucionalizada e organizada no contexto político das relações entre capital e trabalho [...]. Assim, é preciso que a reflexão sobre a metodologia tanto o formalismo das etapas preconcebidas, dos elementos preestabelecidos numa estrutura rígida, como o empirismo do “vamos-ver o que é que dá” (FALEIROS, 1989, p. 118).

Nessa perspectiva espero responder com esta pesquisa às inquietações sobre prática profissional, surgidas ao largo dos anos de graduação em Serviço Social e que me impeliram a trilhar um caminho que permitisse compreender a prática interventiva da profissão sob o prisma da renovação metodológica cotidiana. Uma prática resignificada que visa contribuir com a sociedade absorvendo a dimensão cultural dessa. Nas palavras de Goldenberg (2004) Não pretendemos formular leis generalizantes, antes queremos compreender casos particulares.

2 TRABALHO, ESSÊNCIA HUMANA E A PRÁTICA PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL

O presente capítulo busca refletir sobre a prática institucionalizada do assistente social, para tal foi necessário fundamentar essa prática na categoria trabalho, posto que inserida em um sistema que divide social e tecnicamente a atividade humana, além disso, buscamos discorrer sobre a essência humana como ponte para o entendimento das relações estabelecidas a partir do trabalho social, dos sujeitos dessa pesquisa. A reflexão sobre a prática do Serviço Social foi histórica, situando-a no pós-movimento de reconceituação e demarcando a década de 1960 como o marco divisor do processo de ruptura com o conservadorismo que, aqui assume os contornos do discurso coerente de Vicente de Paula Faleiros, sem abrir mão do diálogo com outros pensadores do Serviço Social esse autor mostra que o movimento de reconceituação do Serviço Social negligenciou a prática profissional, centrando seus esforços por consolidar o campo teórico.

2.1 “Comerás com o suor do teu rosto”

Longe de apresentar uma extensa discussão sobre a categoria trabalho, este tópico pretende expor, de forma resumida, a compreensão que temos sobre essa categoria, sendo mais importante aqui, mostrá-la em sua essência, sem as amarras da institucionalização ou dos preconceitos teóricos. Somente assim, nos será possível apreendê-la em sua transcendência e transpor seu significado primário para o mundo das experiências vividas pelo assistente social no ambiente de trabalho profissional e fora desse ambiente, o que estruturará nosso terceiro capítulo. O que não significa que iremos ignorar o contexto no qual a atividade social do homem está inserida, a qual o modifica à medida que é alterada por ele. E, esse contexto, é o da sociedade capitalista.

Sendo assim, partimos da premissa de que a essência do homem é trabalho, inclusive o homem, como sujeito histórico-social se realiza no trabalho, ou seja, existe pelo trabalho. Esse trabalho não está moldado, é livre, não cabe aqui defini-lo. Porém, cumpre compreender como ele se dá a nós, como se apresenta em sua essência. De igual modo, comungamos da ideia de que o Serviço Social é trabalho

e, para isso nos embasamos na ideia traduzida por Marx, de que somente pode ser considerada trabalho a atividade que cria produtos e valores, porém, nos apropriamos dessa afirmativa marxiana, justamente por entender que a atividade prática do ser social – neste caso, do assistente social – não se subordina a um sistema social vigente, mas, como toda ação não está isenta de sofrer influências do contexto social, no qual se realiza e, isso não a impede de gerar um resultado que se pode, por assim dizer, se traduzir em produtos e valores, como na ideia marxiana.

[...] O trabalho é uma atividade fundamental do homem, pois mediatiza a satisfação de suas necessidades diante da natureza e de outros homens. Pelo trabalho o homem se afirma como um ser social e, portanto, distinto da natureza. O trabalho é a atividade própria do ser humano, seja ela material, intelectual ou artística. É por meio do trabalho que o homem se afirma como um ser que dá respostas prático-conscientes aos seus carecimentos, às suas necessidades (IAMAMOTO, 1998 p. 60).

Uma vez que pensamos ser o homem revelado pelo trabalho que realiza, resta-nos entender como essa categoria se organiza a partir dessa concepção, nos autores e escolas de pensamento, no decorrer da história. Para tal apresentamos algumas definições sobre o homem, mas antes observamos a relação estabelecida entre a categoria trabalho e a essência humana. Em Marx:

[...] se a essência humana é concebida como trabalho, mas como trabalho oposto ao trabalho alienado, isto é, como trabalho criador que implica no homem reconhecer-se em seus produtos, em sua própria atividade e nas relações que contrai com os demais, essa essência humana que é negada realmente, efetivamente, nunca se realizou [...] O homem real, concreto, é um homem sem essência, isto é, não existe *essencialmente* como ser humano e, no entanto, produzindo com trabalho um mundo humanizado e produzindo-se a si mesmo caminha através de sua história (dessa história que está em contradição com a sua essência) rumo à sua verdadeira realidade humana. [...]. (VÁZQUEZ, 2007, p. 403-404).

Essa concepção, segundo Vásquez (2007), será gradativamente alterada na visão de Marx a partir de *A Ideologia Alemã*, na qual se observa que o homem, em Marx, é o produto de si, ou seja, realiza-se no que faz e, não através do que faz. Aqui não é a atividade que o define, mas, o produto desta atividade, seu fim. Logo, compreende-se o sentido dado às coisas, o papel que assume a realidade concreta, a materialidade das relações sociais, na teoria de Marx. A essência do homem

consiste, portanto, no produto de seu trabalho, ele é um ser produtor, não é difícil entender por que Marx parte da mercadoria para compreender o homem.

Não pode um viés excluir o outro, antes disso, eles se complementam e, essa complementaridade também está em Marx, porém, é analisada separadamente, pois, é necessário dar base à perspectiva mercadológica que assumem as coisas, na teoria marxiana. É preciso distinguir o momento da produção, do produto. Sem isso o fetiche da mercadoria não existe e o homem do capitalismo seria um ser “livre”. Mas, uma vez que o produto de seu trabalho o define e, sendo esse produto a representação da mais valia, esse homem produz exploração e auto exploração; a atividade de produzir está subordinada ao produto e esse produto fetichizado produz um homem alienado, sem essência, uma vez, também, que este homem vivencia as experiências do sistema capitalista, ou seja, está inserido neste sistema e nele produz e se reproduz, sua essência só pode ser mostrada por meio das relações de exploração (materializadas) da vida na sociedade capitalista.

Não negamos com isso a natureza ontológica da teoria marxiana, ao contrário, a admitimos, mas, em um contexto peculiar e necessário a essa ontologia, o da sociedade do capital. Marx se refere a um determinado ser, porém, um ser preso às amarras de um sistema opressor, praticando relações fetichizadas, coisificadas, em seu cotidiano, um ser alienado. Marx, como Husserl, parte da realidade (verdade que de um elemento: a mercadoria) e, a realidade concreta é essa que ele apresenta em sua totalidade, sem essa realidade o ser social da teoria marxiana não existe. Em outras palavras, somente a alteração daquilo que o homem produz, o fará um ser livre; somente produzindo liberdade o homem poderá expressar sua essência. E isso, na teoria de Marx, depende, inequivocamente, da alteração do sistema que o oprime.

[Netto](#) (1996) ao remeter a análise para o campo da vida cotidiana, utilizando categorias fundamentais da teoria marxiana, nos dirá que:

[...] Nenhuma existência individual cancela a cotidianidade. Daí que esta imponha aos indivíduos um padrão de comportamento que apresenta modos típicos de realização, assentados em características específicas que cristalizam uma modalidade de ser do ser social no cotidiano, figurada especialmente num pensamento e numa prática peculiares. Ambos se expressam, liminarmente, num materialismo espontâneo e num tendencial pragmatismo. Os constrangimentos da dinâmica cotidiana exigem que os indivíduos respondam a eles sem por em causa a sua objetividade material

[...]. a mesma dinâmica requisita dos indivíduos respostas funcionais às situações, que não demandam o seu conhecimento interno, mas tão-somente a manipulação de variáveis para a consecução de resultados eficazes – o que conta não é a reprodução verás do processo que leva a um desfecho pretendido, porém o desfecho em si; no plano da cotidianidade, o critério da utilidade confundi-se com o da verdade. [...] O cariz da teoria social marxiana é de natureza ontológica. O que nela se visa é a realidade – o ser social (sua produção e reprodução). E esta realidade é sempre, ontológica e historicamente, uma *totalidade* (NETTO, 1996, p. 68-79).

O que negamos é a necessidade premente de um novo paradigma societário para a manifestação da essência humana. O homem é trabalho e, trabalho, aqui, é toda e qualquer atividade que esse homem pratique e que o diferencie dos demais seres. Isto o define, e é aí que reside sua essência, não no produto deste trabalho, que para Marx era a mercadoria. Se assim for, como explicar, que mesmo com a tomada de consciência do proletário, sobre sua condição de explorado, ele continue produzindo o objeto de sua opressão? Se antes de conhecer o caráter opressor de sua ação (a produção da mercadoria), este operário produzia de forma alienada e, portanto, tanto a ação quanto o produto eram alienação, o que ele produz após a tomada de consciência?

É nisso que discordamos do caminho assumido pelo pensador das contradições da sociedade do consumo. Pensar e compreender a essência humana, buscando segmentar seu significado, afunilando o caminho para pesquisá-lo, aproxima a busca de um critério científico usual que, cada vez mais, se consolida no meio acadêmico, pois, encontra terreno fértil para isso na realidade vivenciada pela sociedade científica atual.

Esse critério já exposto por Thomas Kuhn (2003), nada mais é que a especialização da ciência. Quer dizer, qualquer “cientista” pode partir de um elemento “X”, presente em um padrão científico mais amplo, para compreender/explicar questões da vida em sociedade (e o marxismo, não faz outra coisa). Não há problema nisso, porém, não podemos acreditar que um elemento, seja ele qual for, responderá a todas as questões sociais, que em nosso tempo só se multiplicam sem que tenhamos resolvido velhos problemas que assolam a humanidade – e, para os quais existem vários fatores explicativos e, portanto, inúmeras maneiras de serem estudados – como é o caso da violência, que assume novas roupagens, e que, inclusive, já foi experimentada em embriões da sociedade

comunista – sistema social, que Marx, no século XIX, supôs ser o ideal para a manifestação da essência humana.

Queremos dizer com isso que a “visão única” do marxismo no Serviço Social (e agora não falamos só de Marx) presente sobretudo no Brasil e alguns países da América Latina tem fundamento na estrutura das revoluções científicas, mas, não se consolida, por ser, essa profissão, demandada por questões sociais, inerentes ao desenvolvimento da essência humana e, não limitadas ao contexto da sociedade do consumo. Essa visão única cria uma linguagem, também, única acessível apenas aos que comungam das mesmas ideias, isto é, se você concorda, significa que está apto a fazer parte do grupo, pois, alcançou o nível necessário para tal, se não concorda, se faz críticas, esse é um sinal de que não possui qualificação para discutir o tema ou, então, é conservador. Para Kuhn (2003, p. 40):

Nas ciências (embora não em campos como a medicina, a tecnologia e o direito, que têm a sua *raison d'être* numa necessidade social exterior) a criação de publicações especializadas, a fundação de sociedades de especialistas e a reivindicação de um lugar especial nos currículos de estudo têm geralmente estado associadas com o momento em que um grupo aceita pela primeira vez um paradigma único. [...] Quando um cientista pode considerar um paradigma como certo, não tem mais necessidade, nos seus trabalhos mais importantes, de tentar construir seu campo de estudos começando pelos primeiros princípios e justificando o uso de cada conceito introduzido. [...] Na medida em que fizer isso, seus relatórios de pesquisa começarão a mudar, [...] aparecerão sob a forma de artigos breves, dirigidos apenas aos colegas de profissão, homens que certamente conhecem o paradigma partilhado e que demonstram ser os únicos capazes de ler os escritos a eles endereçados. (KUHN, 2003, p. 40).

Essa postura unilateral nas ciências nos indica um problema particular para o trabalho do assistente social, uma vez que ao lidar com os sujeitos usuários dos serviços sociais que presta, encontrará uma multiplicidade de manifestações, que não se restringem à ótica marxiana, que não se restringem a nenhum padrão científico.

A essência humana está no sentido do trabalho, no intuir do homem para o mundo, para a vida, enfim, para as relações que estabelece com os demais seres, por meio deste trabalho. Este trabalho, portanto, que é uma ação intencional, não depende de um padrão social para manifestar-se, antes disso, é esta manifestação que condiciona a história da humanidade e, conseqüentemente, é condicionada por

ela. Portanto, legitima ou questiona o sistema das relações sociais – nisso há dialética. A intencionalidade que dirige a ação do homem, estrutura sua relação com o produto de seu trabalho e, portanto, com os demais seres no mundo.

Não há trabalho sem o homem, ou então, não há sentido no trabalho, pois é o homem quem imprime intencionalidade ao que faz. Os demais seres realizam atividades que poderíamos chamar de trabalho, mas – para ficar com um elemento marxiano – nenhum desses seres realiza atividade para além de suprir sua subsistência e, também, não a fazem conscientemente, ou seja, não direcionam sua ação para algo antecipadamente formulado em suas mentes. O homem, ao contrário, tem condições de escolher, conscientemente, o sentido que terá a atividade que pratica.

[...] O trabalho é, pois, o selo distintivo da atividade humana. Primeiro, porque o homem é o único ser que, ao realizar o trabalho, é capaz de projetar, antecipadamente, na sua mente o resultado a ser obtido. [...] no trabalho tem-se uma antecipação e projeção de resultados, isto é dispõe de uma dimensão teleológica. Mas o homem também é o único ser que é capaz de criar meios e instrumentos de trabalho, afirmando essa atividade caracteristicamente humana. É pelo trabalho que as necessidades humanas são satisfeitas, ao mesmo tempo em que o trabalho cria outras necessidades (IAMAMOTO, 1998, p. 60).

Não estamos falando de optar por realizar atividade ou não, mas, de saber que o que faz contribui para a reprodução de sua própria vida, daquilo que lhe fará bem ou mal, que pode prejudicar ou contribuir para si e para a coletividade, pois, mesmo sabendo que seu trabalho pode gerar “mais valia”, alguns optam por vender sua força de trabalho, pois, conhecem meios que não gerariam “mais valia”, porém, também sabem que, produzindo apenas o necessário para suprir suas necessidades, estarão excluídos do processo de consumo arraigado pelo caráter próprio da sociedade capitalista. Há de se considerar, também, que esse traço próprio do capitalismo (o consumir), pode ser considerado uma necessidade humana, mesmo que, sob certo grau de fetiche.

Sob o monopólio privado da cultura sucede de fato que “a tirania deixa livre o corpo e investe diretamente sobre a alma”. Aí, o patrão não diz mais: ou pensas como eu ou morres. Mas diz: és livre para não pensares como eu, a tua vida, os teus bens, tudo te será deixado, mas, a partir deste instante, és um intruso entre nós. Quem não se adapta é massacrado pela impotência econômica que se prolonga na impotência espiritual do isolado. Excluído da

indústria, é fácil convencê-lo de sua insuficiência. (ADORNO, 2002 p. 25-26).

Na sociedade atual, como nas passadas, o homem, este homem do existencialismo, no qual acreditamos, tem o poder de escolher seu destino, a única escolha que não o cabe é a de não escolher, como nos diz Sartre. E, é isso que nos diz quem é esse homem: são suas escolhas, são os caminhos que constrói, as coisas que cria, é a sua vida. Ou ele é um ser livre, ou produz sua própria prisão.

2.2 “Do pó viestes ao pó voltarás”

O homem de quem falamos somos nós. E, é preciso se atentar para essa assertiva. Para nós, não há outro caminho, senão aquele que nos conduz a compreensão de nós mesmo, ainda que tal compreensão se dê através do outro. Nós assistentes sociais nos vemos no outro, ao lidarmos cotidianamente com suas necessidades, por isso é preciso transpor a barreira do aparente, da necessidade apresentada como emergente, corriqueira, básica. Pois, o sujeito diante de nós, tem muito mais a falar, sobre nós (ao falar de si), do que essa aparência permite percebermos. E é essa compreensão de si, que nos possibilita voltar às coisas mesmas, alcançando dessa forma a totalidade do processo, o concreto-real.

As necessidades que o outro apresenta são nossas, também. Mas, não é disso que falamos, porque isso nós sabemos, logo, no primeiro contato com o sujeito usuário ou, mesmo antes, de uma maneira genérica as necessidades nos igualam. Porém, é a particularidade que nos “define” e ela, somente se mostra, quando deixamos em suspenso as nossas “certezas”; quando nos despimos dos pré-conceitos.

É impossível compreender o “Homem” assistente social (e qualquer outro), sem conhecê-lo e, improvável que se possa fazer isso, apenas pautando-se em teorias a seu respeito, no entanto, não há teoria consistente que não tenha fundamento no senso comum, nas coisas primeiras. Logo, nos apropriamos das visões teóricas apresentadas sobre o homem, para chegar ao concreto real, ao homem de nossa época.

O homem, antes de qualquer coisa, se constitui na justificativa para o existir e o pensar. É o sujeito e o predicado, o motivo do ser e se estabelecer concretamente

nas condições sociais subjetivas e objetivas da vida humana – o Homem é o todo. É início, meio e fim de si mesmo. É o estrito e o lato. O Homem é o humano e o é para além de si e das conjecturas que possamos fazer a respeito.

A compreensão acerca da humanidade e seu desenvolvimento é motivo de reflexões por parte do Homem desde a Antiguidade, e essa preocupação do Homem pela constituição da espécie é, segundo muitos autores, derivada do processo de conhecimento acerca de sua existência. Conhecer, compreender e apropriar-se do humanismo é fundamental para conhecer o Homem em todas as suas faces as quais decorrem de sua dinâmica social e às quais agrega valores de acordo com sua vivência, possibilitando-o entender as instituições ou sistemas que ele (re) cria e colocando-o a par do método que emprega na construção social da realidade.

Quando pela primeira vez a preocupação passa a se concentrar no Homem, esse é visto – mesmo que de modo peculiar – como uma *coisa* a mais dentre as outras na natureza. É posteriormente a isso, e não mais entendendo o Homem como uma coisa, que a filosofia adota a postura de encontrar algo fundamentalmente humano que represente realmente o significado de Homem, algo que o diferencie e que possa, por exemplo, levá-lo a extinção.

A necessidade do exterior era vital para o pensamento grego até o século V, a *contemplação de formas* dava sentido à expressão do conhecimento que em sua maioria ligava-se a visão. Logo, “[...] Quando sua atenção se fixa no homem, julga que ele é uma coisa, um corpo, soma [...]”. Começa-se, assim a estudar o Homem a partir do *corpóreo e biológico*, em consonância com as *escolas de medicina* e de maneira especial com os *círculos hipocráticos*.

No entanto, percebeu-se que isso não era suficiente para explicar o Homem e que de maneira alguma ele poderia consumir-se em seu “*ser somático*”. Essa ideia ficou mais nítida ainda com os sofistas. Sendo pioneiros no esforço de desvendar o “*ente humano*”, preocuparam-se com a formação de cidadãos por meio do ensino da *retórica*. Daí em diante todas as reflexões a respeito do Homem serão incompletas e o abordarão em muitas dimensões, todas, no entanto, de modo parcial. Dá-se, também, nesse contexto, a irrupção do cristianismo, não como filosofia, mas, como fato, com características inegavelmente humanistas (MARÍAS, 1975).

É em Agostinho de Tagaste, Santo Agostinho (354-430), e com base em pressupostos cristãos que a filosofia, voltando-se ao Homem dará novo significado

ao problema outrora posto a partir da exterioridade. Agora, não mais a contemplação e sim a *interioridade*, o retorno da mente a si, a introspecção, o *homem interior*. Para ele o Homem é formado por corpo e alma e a melhor definição do Homem é a que o coloca enquanto *alma* como dizem as sagradas escrituras: “[...] o homem, segundo o definiram os antigos, é um animal racional, mortal. Ou, segundo dizem nossas Escrituras, [...] almas, visto que lhe agrada designar o todo por sua parte melhor, isto é, pela alma, já que o corpo e a alma constituem o homem inteiro.” (SANTO AGOSTINHO, De Trinitate, VII, 4 - apud. MARÍAS, 1975 p. 99)

Um importante movimento surgido na Europa no século XIV, com a preocupação de responder às questões sobre o homem, foi o **humanismo** que tem como seus precursores Francesco Petrarca (1304 - 1374), apontado por muitos como o “pai do humanismo” – e Giovanni Bocaccio (1313- 1375), autor da primeira obra literária humanista, “Decameron”.

O Humanismo é definido por Abbagnano (2007), como possuidor de dois significados diferentes. Em um, diz respeito ao “movimento literário e filosófico que nasceu na Itália na segunda metade do século XIV”, e se espalhou por toda Europa dando origem à cultura moderna; em outro, corresponde a “qualquer movimento filosófico que tome como fundamento a natureza humana ou os limites e interesses do homem” (ABBAGNANO, 2007).

Com o surgimento do Idealismo na Idade Moderna, a filosofia ocidental percorrerá durante muito tempo os trilhos da interioridade, porém, não se fala mais do Homem e sim do eu. “O eu suplantou o homem; a tal ponto, que o idealismo alemão, com clara consciência, preferiu falar desde o início do eu [...]”. René Descartes (1596-1650) resgata alguns traços do pensamento agostiniano de um modo peculiar, qualificando o Homem como ser pensante, diz que o ser do Homem é absolutamente razão, consciência e o mundo exterior surge a partir dele, isto é, somente existe como ideia do Homem. É em Descartes que o processo de compreensão do Homem como um ente interior, unilateral, racional ou em outras palavras, eu puro é iniciado, embora seu germe esteja lá atrás em Santo Agostinho. “O homem na filosofia idealista é um ente definido pela subjetividade, encerrado na consciência, sem que lhe seja possível transcendê-la.” (MARÍAS, 1975) A filosofia da existência, ou existencialismo se opõe a essa interpretação e projeta o Homem

como “[...] algo aberto às coisas, que se transcende a si próprio e possui uma referência essencial ao outro que eu.” (MARÍAS, 1975).

Para Thomas Hobbes (1588-1679), “[...] o homem é naturalmente isolado, um indivíduo fechado em si e animado pelo egoísmo.” A passagem para um estágio avançado, isto é, do estado natural para o estado social é vital para sua espécie logo, essa mudança o fará adotar parâmetros éticos que lhe darão, por conseguinte, prerrogativas de regulador do modo de vida em sociedade – constrói-se aí o pacto social. Nessa linha de pensamento, porém, acreditando ser o Homem bom no estado natural, John Locke (1632-1704) dirá que o Homem por ser bom precisa apenas de proteção para seu trabalho e sua propriedade. “[...] A passagem do estado natural para o estado social permite melhorar a situação do homem. [...]”. (DI PAOLO, 1987).

Para Blaise Pascal (1623-1662), *o homem é o tudo e o nada ao mesmo tempo*, ele discorda da ciência positiva e da filosofia empirista e racionalista, pois para ele ser humano é ser paradoxo, vê a razão e a emoção como complementares. (DI PAOLO, 1987) “as definições de H. podem ser agrupadas sobre os seguintes títulos: 1º. definições que se valem do confronto entre o H. e Deus; 2º. definições que expressam uma característica ou uma capacidade própria do H.; 3º definições que expressam a capacidade de autoprojetar-se como algo próprio do H.”. (ABBAGNANO, 2007, p. 596)

Os marcos do pensamento sobre a definição de Homem na Idade Moderna se dividiram entre o racionalismo cartesiano e o empirismo inglês. Um acentuando o viés da subjetividade e o outro a aparência *sensitivo-objetivo*. No iluminismo Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), busca suplantar, com a junção da razão e do sentimento, tanto a subjetividade quanto a objetividade, para o que não obtém sucesso, posto a alta abstração e anti-historicidade dessa corrente. De igual maneira, o Criticismo de Immanuel Kant (1724-1804), aposta em uma reconciliação entre subjetividade e objetividade, porém, no plano teórico não passa de uma *concepção agnóstica*, que contribuirá significativamente para a *tolerância política*.

Com a pretensão de superar o agnosticismo de Kant, o idealismo de Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) não reconhece a *pessoa concreta* e se ocupa da dialética do indivíduo (tese) e da sociedade (antítese), ambos contrários um ao outro

e constituindo-se em momentos abstratos, Hegel só encontra concretude no formato do Estado (síntese).

Merecem destaque, neste trabalho, o **humanismo integral** de Jacques Maritain (1882-1973), do Homem intrinsecamente virtuoso, posto que filho de Deus; o **humanismo antropológico político** de Pasquale Di Paolo (1939), e suas análogas fusões do Homem antropocêntrico e o **humanismo marxista**, documentado por Adam Schaff (1913-2006) em “O Marxismo e o Indivíduo” (1967), que vê no Homem o caráter emancipatório de si próprio. Essas correntes humanistas estão presentes no Serviço Social desde sua origem, o humanismo cristão deu sustentação à teoria positivista, nos primórdios da profissão, no Brasil e na América [Latina](#); o humanismo marxista aparece como uma tentativa de aproximação da vertente marxista, à subjetividade humana, já nos idos de 1960; já o humanismo antropológico político, se desenvolve de forma plural, não desmerecendo contribuições de correntes de pensamento como a fenomenologia e o existencialismo, mas, buscando uma compreensão plural da postura teórico-metodológica dos indivíduos.

Na filosofia cristã de Jacques Maritain (1946), o humanismo assume traços do ontologismo¹. O Homem é portador da igualdade de natureza, ou seja, em sua essência o Homem possui uma unidade de natureza que é ontológica e concreta, a comunhão dos homens entre si no mistério da espécie humana. Tal unidade específica, se expressa no amor do Homem ao próximo, pregado pelo cristianismo que iguala todos os homens como filhos do pecado cometido no “Jardim do Éden”.

O cristianismo confirma e acentua o sentido concreto da igualdade de natureza afirmando o seu caráter histórico e genealógico, e ensinando que aí se trata de um parentesco propriamente dito, descendendo todos os homens de um casal primevo, e sendo irmãos em Adão e Eva antes de serem irmãos em Jesus Cristo. Herdeiros do mesmo pecado e das mesmas feridas, mas herdeiros da mesma grandeza original, criados todos à imagem de Deus e chamados à mesma dignidade sobrenatural de filhos adotivos de Deus e à co-herança do Cristo salvador resgatado todos pelo mesmo Sangue vivificador [...]”. (MARITAIN, 1946, p. 123).

O Homem do humanismo integral não finda em si todas as possibilidades de virtudes de que possa ser dotada sua humanidade. Ele é *homem por sua essência*,

¹ [Doutrina](#) que vê o início do *trabalho filosófico* começar em Deus e não no Homem (ABBAGNANO, 2007).

mas, não essencialmente Homem, pois suas qualidades presumem defeitos que precisam ser tratados para que produzam um efeito desejado bom. “Afirmar a igualdade de natureza entre os homens, é para o idealismo igualitário querer que desapareça toda desigualdade entre eles. [...], é para o realismo cristão querer que se desenvolvam as desigualdades fecundas pelas quais a multidão dos indivíduos participa do tesouro comum da humanidade” (MARITAIN, 1946, p. 126).

O filósofo polonês Adam Schaff (1913 - 2006), quando inicia seu texto sobre o humanismo marxista, propõe-nos antes uma reflexão sobre a situação atual na qual encontramos a categoria Humanismo sempre que precisamos utilizá-la. Segundo o autor “não só aparecem inúmeras orientações, reivindicando o nome humanismo, mas estas orientações concorrem entre si e até se enfrentam num mútuo combate [...]”. (SCHAFF, 1967).

As observações de Schaff (1967) nos conduzem a concordar que apesar de ter expressado sua opinião a respeito do humanismo em 1967, ano de publicação da obra *O Marxismo e o Indivíduo*, a atualidade de seu posicionamento permanece viva até hoje. Se utilizarmos nossa capacidade crítica aos fatos ligados à expressão do termo humanismo, na época em que vivemos, perceberemos que as forças políticas que polarizam os processos de disputa na sociedade, conduzem os fatos de construção social e os de formação de pensamento, tomando para si a posse, não do termo, mas das características que a defesa do mesmo acarreta, usando-o como sinônimo de caridade e amor ao próximo, seja em seus discursos redigidos ou orais, seja na teoria ou na prática.

O autor dirá ainda que “[...] as ideologias continuam a ser de grande importância na formação da mente e do espírito dos homens [...] A luta ideológica realiza-se, assim, com humanismos”. É válido sublinhar os termos mente e espírito encontrados nessa passagem do autor marxista, pois são ratificadores de que possui coexistência conceitual em seu entendimento acerca do Homem, em similitude com Marx que não elimina a possibilidade da subjetividade (embora não a explore), quando entende a essência humana no produto do trabalho. Mas, voltemos ao humanismo para melhor aprimorar essa discussão.

Para Schaff (1967) humanismo é “um sistema de reflexões sobre o homem, reconhecendo-o como bem supremo e tencionando garantir, na prática, melhores

condições para a felicidade humana [...]” Para ele em um *humanismo tão amplo*, encaixam-se muitas orientações que não apenas divergem umas das outras como, também, se opõem de acordo com o entendimento de *indivíduo humano* (SCHAFF, 1967).

Apesar da ideia de humanismo nos ser muito popular – sentimento de bondade pelo próximo, grande ato de compaixão pelo Homem, etc. - seu significado, como vimos até aqui, carrega mais do que os discursos acalorados, sejam nos espaços públicos ou nos espaços privados.

Na obra de Schaff (1967) encontramos novamente destacada a necessidade de reflexão sobre a compreensão acerca da natureza do Homem, como centro de seu próprio fazer, de sua dinâmica ou de seu (des) construcionismo como diz Wilhelm Wundt (1832-1920) - psicólogo alemão que aborda o (des) construcionismo social – em sua obra *An Introduction to psychology*. O humanismo abordado por Schaff (1967) e, aquele defendido por Di Paolo (1987), são contrapontos ao humanismo cristão, que busca o bem do Homem colocando Deus no centro de suas reflexões, Deus como fim último, típico das correntes idealistas como o neotomismo. O marxismo, diz Schaff (1967):

[...] é humanismo; é humanismo radical que supera todos os seus concorrentes atuais, com sua consequência teórica e sua relação orgânica com a prática. Nisto baseia-se o seu poder de atração para todos os oprimidos, que não buscam só palavras consoladoras, mas a libertação prática dos obstáculos ao seu caminho para a felicidade. (SCHAFF, 1967, p. 185)

A partir dessa afirmação de Schaff (1967) podemos perceber a proposta do humanismo marxista e sua íntima relação com o processo de revolução social proposto por Marx. Segundo o autor, o humanismo marxista supera todos os seus concorrentes atuais, pois, vê o Homem em todos os seus aspectos, o Homem real, concreto, mesmo que entenda alguns desses aspectos como componentes, muitas vezes desnecessários ou entraves, para a libertação do Homem.

Segundo Schaff (1967), o humanismo marxista distingue-se dos demais na atualidade, no entanto, há de se notar que o processo de desenvolvimento na sociedade em nível global possibilita condições especiais para que isso ocorra: os

conflitos sociais, a miséria, a crescente exploração do Homem pelo Homem e sua gradativa substituição pela máquina, dentre outros fatores, são os principais sinais que comprovam tal diferenciação.

A teoria de Marx sobre a luta das classes, e sobre a missão histórica do proletariado na construção da sociedade sem classe, que encontramos condensada de maneira magistral no Manifesto Comunista, só se entende com base na auto emancipação e no humanismo bélico. Somente levando-se em conta a referida concepção, compreende-se a dialética daquilo que é condicionado pelas classes e permanece acima das classes, interesse social geral, no socialismo de Marx, bem como a dialética do amor e do ódio, revelada no decorrer de sua realização (SCHAFF, 1967, p. 189).

Nessa passagem Schaff (1967) quer mostrar que o processo de transição da sociedade estratificada em classes para outra igualitária só pode ser compreendida sob a ótica de uma *auto emancipação*, ou seja, o indivíduo agente do processo de libertação social, portanto, de sua própria libertação. Sua concepção de humanismo bélico é fundamentalmente a da ação da auto emancipação. O mundo no qual os indivíduos vivem é desigual e os fazem guerrear, lutar, brigar por melhores condições de vida, de forma consciente do que estão fazendo, sem para isso necessitar de uma orientação sobre-humana, sobrenatural, divina. Uma auto emancipação do Homem em caráter coletivo é isso, uma vez que a tomada de consciência em Marx é classista. Porém, segundo Di Paolo (1987, p. 58-59):

A preocupação humanista de Marx é clara; todavia predomina em seu pensamento, uma preocupação antropológica unidimensional: a do *homem-coletivo*, que ignora o indivíduo e dilui no social o ser-existencial. Também a atitude metodológica absolutista, herdada do hegelismo, reduz a garra crítica marxista ao campo do capitalismo, sem alcançar o estágio de autocrítica, tendo em seu seio os condicionamentos de reprodução do dogmatismo teórico e da intolerância política apontados como axiologicamente negativos nos sistemas rejeitados [...].

Di Paolo (1987), abordando o humanismo sob a ótica da Antropologia Política contemporânea, busca distinguir as definições de Homem nas principais correntes do pensamento: a racionalista, a marxista, a existencialista, a cristã e a fenomenológica. Para ele o humanismo consiste em “um movimento histórico-cultural de raízes antropológicas que sublinha a centralidade do homem [...]”. Seu fundamento está em reafirmar o Homem, suas potencialidades, suas possibilidades e suas realizações; humanismo é acima de tudo o reconhecimento da capacidade

humana de superar contradições e antagonismos sociais e de conquistar a racionalidade histórica.

O autor fala ainda de uma *tridimensionalidade* do Homem. A partir de uma opção *antropocêntrica*, em que é possível verificar que aspectos enfatizados por correntes do pensamento em relação ao Homem – “como os direitos do indivíduo no liberalismo, como a natureza coletiva do homem no marxismo, e como as exigências do eu no existencialismo” - levam a uma visão única e indivisível do mesmo Homem, com a finalidade de chegar a um novo humanismo.

Para esse autor, desde o início o cristianismo apresentou uma mensagem “*essencializada*”, *mas que com uma linguagem elaborada e filosófica*; mostrava que as comunidades cristãs *preocupavam-se mais em testemunhar sua fé com a vida*. Desta feita, começa com Agostinho a explicitação do problema da existência do Homem e, em Tomás de Aquino *se reconhece a centralidade do homem no universo*; por isso o tomismo apresenta uma combinação do antropocentrismo com o teocentrismo. Já no final da Idade Média e na história moderna a ciência e filosofia foram desenvolvidas fora do cristianismo. Nessa época a posição da igreja caracteriza-se pela omissão e ausência; a filosofia institucionalizada e separada da ciência produziu o *integrismo católico*, apagando da visão cristã a verdade agostiniana e tomista da centralidade do homem.

O “homem novo” do cristianismo é, na proposta evangélica, mais que vanguarda, o “fermento” que transforma a história, é o “sal da terra”, é a “luz do mundo”. O cristão, portanto, tem como ética mergulhar-se no trabalho humano para acelerar a marcha da história e para tornar a terra mais habitável; é o mensageiro da libertação, lembrando aos seus semelhantes a sua fé no homem: cada homem, também o considerado socialmente escravo, torna-se por suas origens divinas, senhor do universo e autor da história (DI PAOLO, 1987, p. 66).

Sobre o humanismo marxiano, Di Paolo (1987, p. 55) nos dirá que:

O humanismo, isto é, a libertação do homem de sua desintegração histórica atual e a marcha para uma integração humanizante, constitui o objetivo global de Marx. Ele parte da constatação de que a organização atual constitui “uma formação social em que o processo de produção domina o homem e não o homem o processo de produção”. Neste contexto relacional, qual é a concepção marxiana de homem? O homem é visto como um ser sofredor, isto é um “ser” um ser desintegrado pelo ter, mas com potencialidades de se emancipar e conquistar uma nova integração humana [...].

Essa visão se fundamenta na luta de classes, matriz do pensamento dialético de Marx. A práxis presente aí, representa um momento tanto de *análise* quanto de *ação*, ela é *trabalho* compreende a atitude consciente que modifica o mundo, que luta contra as contradições internas, que cria uma *existência autêntica* e produz o *homem total*.

Di Paolo (1987) define o humanismo existencialista como *a filosofia do homem, do homem em crise, do homem dilacerado*. Esse humanismo se revela em uma dialética oscilante entre *a subjetividade e a transcendência*. Ele nos mostra que apesar da diversidade as filosofias da existência apresentam certas convergências entre si, que concordam inclusive com a doutrina marxiana e com o cristianismo com relação, por exemplo, à *irreducibilidade do ser ao saber*, e da *descoberta do outro*. Mostra ainda, que para a fenomenologia - corrente filosófica tida como o método ideal do existencialismo – se faz necessário *recolocar a questão humanista sobre novas bases filosóficas e científicas* e, aponta o que para ele é o limite da filosofia existencialista:

Seu limite está na visão antropológica unidimensional: a acentuação do ser existencial reduz os horizontes das relações humanas. É uma afirmação exasperada, quase histórica, de uma dialética estagnada na tensão “tese-antítese”, sem encher a possibilidade de uma síntese. É uma afirmação humanista apenas iniciada, de redoma, com receio de enfrentar os horizontes das possibilidades humanas. Seu questionamento, todavia, é fundamental para o processo humanista, colocando em crise as utopias dogmatizantes de direita e de esquerda (DI PAOLO, 1987, p. 63-64).

Essa ida ao Homem historicamente constituído se justifica pela necessidade de diferenciação das visões de mundo que o definiram ao longo dos tempos e, também, pela necessária delimitação da visão fenomenológico existencial, na qual nos é possível apreender o sujeito homem como fenômeno à nós, como *homem em crise, homem vivencial*.

2.3A Prática profissional da/do assistente social

2.3.1 Bases históricas do Serviço Social: Um caminho para entender a prática profissional no cotidiano

O Serviço Social passou por inúmeras fases e também foram muitos os autores que se empenharam em interpretá-lo, buscando inclusive fundamentar o momento preciso de seu surgimento. No entanto, em todas as etapas pelas quais passou se reformulou e ganhou novas feições de acordo com o contexto em que se encontrava e conforme a força ideológica predominante. Vieira (1989), por exemplo, o compreende em sua preexistência como um fato social e, portanto, nos marcos da sociedade e não da legislação - “a ajuda aos outros”. Em suas palavras, para compreendermos o Serviço Social de hoje é necessário analisar suas formas passadas como a ajuda ao próximo, a caridade, a filantropia, situando-as no contexto em que se deram, ou seja, considerando a mentalidade, os recursos e as pressões que contribuíram para transformações, decorrentes de inúmeros acontecimentos, desencadeados pelo indivíduo à medida que se deparava com adversidades.

Assim como para uma determinada sociedade, em um dado momento da história, a ajuda aos outros pode ser vista como um ato normal, aceitável, em outra, como a atual, pode ser colocada de forma ultrapassada ou não, posto a alteração da realidade e todas as evoluções pelas quais já passou, mesmo que ainda perdurem problemas de ordem macro social como a fome.

Hoje, se apenas observarmos, veremos que o perfil da ajuda aos outros se alterou, assim como foram alteradas as características de quem dá a ajuda. Essa prática se configura mais como uma prática institucional, atribuída ao Estado - maneira como muitos julgam o Programa “Bolsa Família”² e embora sejam muitos os indivíduos que a efetuam no cotidiano, o contingente de recursos destinados para esse fim pela via governamental suplanta tais casos - que a um fato social, principalmente se comparado a períodos anteriores da organização social em que os ricos habitavam as esferas da caridade “doando o que lhes sobrava”.

² Maior programa social do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate a Fome no governo Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e considerado um dos maiores programas de assistência e erradicação da miséria em todo o mundo.

Para Kisnerman (1978) o surgimento do Serviço Social, não deve ser interpretado a partir de um fato social como a ajuda aos outros. Segundo ele, os países onde a profissão deu seus primeiros indícios são, não por acaso, aqueles que primeiro se preocuparam com a necessidade de uma disciplina de caráter assistencial, que ajudasse a gerir os problemas da vida social. Porém, os estudos realizados sobre tais problemas eram atribuídos a escolas de Sociologia. Surge assim, na Europa com características próprias de uma disciplina como as demais de sua época, fortemente influenciada pelo positivismo e pelo protestantismo.

O Serviço Social surge assim claramente como uma forma de ajuda sistemática de orientação protestante, por um lado ou como forma prática da sociologia por outro. Negamos como antecedentes da profissão todas as formas de ajuda não sistemáticas, existentes desde a aparição do homem e que alguns autores persistem em assinalar como ações que ocasionaram a aparição do Serviço Social (KISNERMAN, 1978, p. 19).

O perfil da profissão foi sendo assim moldado de acordo com as necessidades e a realidade das sociedades onde se formou. Escolas de filantropia, associação de mulheres trabalhadoras, organizações sociais de caridade, dentre outras. Na Europa tanto mulheres como homens podiam fazer parte dessas instituições e organizações. Em países como a Inglaterra, por exemplo, os homens integrantes da alta sociedade local, estudantes das universidades de Oxford e Cambridge, formavam a equipe da *Charity Organization Society (COS)*, fundada em 1869 e, em Amsterdam aberto de igual forma a homens e mulheres, funda-se em 1899 o *Instituto de Formação para o Serviço Social* (KISNERMAN, 1978).

Nos Estados Unidos da América reproduz-se a *Charity Organization Society (COS)* de Londres e com o objetivo de formar assistentes sociais, cria-se em 1898 a *Escola de Filantropia de Nova York*. Deve-se a Mary Ellen Richmond (1861 - 1928) a fundação dessa escola e a elaboração do primeiro texto científico do Serviço Social o "*Social Diagnosis*", datado de 1917, o qual necessitou de 17 anos de dedicação à pesquisa com orientação teórica do pragmatismo americano, que teve em Charles Peirce (1839-1914), John Dewey (1859-1952) e William James (1842-1910) importantes representantes. Nesse período o *funcionalismo* se instaura na escola de Serviço Social, apropriando características como "a autodeterminação do cliente, na neutralidade valorativa e nos serviços que uma instituição ou agência podem

proporcionar”, e é também nesse período que a profissão se dá a novos métodos de estudo e intervenção (KISNERMAN, 1978) e do qual resultou posteriormente a conhecida escola diagnóstica do Serviço Social, com base na investigação e no atendimento ao indivíduo e compreensão de seus relacionamentos sociais. Essa escola tem orientação predominante da psicanálise freudiana e fundamentalmente da psicologia social de George Herbert Mead (1863 -1931).

Como foi possível notar no parágrafo anterior, o *Serviço Social de Casos* domina a profissão, no campo das orientações como método nos idos de seu surgimento nos EUA. A partir daí, outros processos começam também a ser empregados e sistematizados como o Serviço Social de Grupo e o Serviço Social de Comunidade. No Serviço Social de Grupo a *teoria da personalidade com a teoria dos pequenos grupos* centra-se no ajustamento coletivo, por meio de ações de lazer, em que o indivíduo se aprimora emocional e intelectualmente. No Serviço Social de Comunidade, permanece a orientação funcionalista, só que por meio de teorias *sociológicas desenvolvimentistas* (KISNERMAN, 1978).

Não diferente do que ocorreu nos Estados Unidos, na América Latina o nascimento do Serviço Social teve traços inegavelmente europeus que prevaleceram durante muito tempo. A aristocracia católica da região representada pelo Dr Alejandro Del Rio incentiva a fundação das primeiras escolas profissionalizantes em Serviço Social, sendo a primeira inaugurada por ele, no ano de 1925 em Santiago do Chile.

No Brasil, o Serviço Social tem uma história recente, principalmente se comparado às profissões que surgiram temporalmente a ele e, isso faz com que a necessidade de estudá-la, ainda, represente desvendar o desconhecido, principalmente, quando nos indagamos sobre sua contribuição passada e seus reflexos no presente, além do que, as constantes transformações a que está submetido e que dizem respeito ao processo de desenvolvimento da sociedade numa lógica fundamental e progressiva, nos permitem deduzir sua necessária reformulação e/ou reorganização, bem como a busca por novas ferramentas com as quais possa responder satisfatoriamente as demandas sociais do nosso tempo.

Realizando uma viagem pela história da profissão, Antonio Geraldo de Aguiar (1985), nos mostrará que o Serviço Social brasileiro tem suas raízes na ação social da igreja católica, que se expressa no interesse desta de penetrar as esferas da

sociedade através de uma intensa intervenção buscando resolver os problemas enfrentados pelo povo. Seu intuito começou a se concretizar, através de inúmeros movimentos e organizações a partir da Ação Católica, que tinha por finalidade agrupar os fiéis e difundir as doutrinas da igreja buscando a reforma social e a eliminação do socialismo no mundo. A prática educativa da Ação Católica será enfatizada, à época, pelos documentos produzidos pelos prelados e voltados aos católicos. Inicialmente se voltará para as elites, na perspectiva de que essas, doutrinas e preparadas, possam influenciar os demais indivíduos da sociedade.

Da preocupação da igreja católica com a educação dos fiéis e através da Ação Católica, fundam-se os “Centros de Estudos e Ação Social” que deram origem às escolas de Serviço Social de São Paulo (1936), e Rio de Janeiro (1937), como de outros Estados. “A exemplo das escolas de São Paulo e do Rio de Janeiro, a maioria das escolas até 1950 terá a influência da igreja católica, tais como: Natal, Belo Horizonte, Escola Masculina do Rio e de São Paulo” (AGUIAR, 1985). “A Ação Católica (e por extensão o Serviço Social) prende-se a um projeto de recuperação da hegemonia ideológica da igreja – lutando contra o materialismo liberal e contra a agitação social de cariz anarco-comunista” (CASTRO, 1993, p. 2; 43).

Essa preocupação da igreja aparece também em Arlete Alves Lima (1987), para a qual o surgimento do Serviço Social no Brasil, deve-se a um processo iniciado na década de 1920, organizado por movimentos insatisfeitos com a situação vivenciada naquela época e que desembocou na Revolução de 1930, e ainda que “O Serviço Social, introduzido no Brasil nos anos 30, não pode ser analisado como um fato isolado, mas como decorrente de uma situação histórica, de um processo cumulativo de acontecimentos na sociedade brasileira nos setores político, econômico, social e religioso. [...]”.

O que Lima nos expõe pode ser visto em Iamamoto e Carvalho (2012, p. 135-136):

A implantação do Serviço Social se dá no decorrer desse processo histórico. [...]. Surge da iniciativa particular de grupos e frações de classe, que se manifestam, principalmente, por intermédio da igreja católica. [...] Para apreender o sentido histórico do Serviço Social, torna-se necessário analisar, face ao “problema social” e seu aguçamento, o posicionamento e ações assumidos e desenvolvidos pelos diferentes grupos e frações dominantes e pelas instituições que mediatizam seus interesses ante a sociedade [...].

Usava-se ainda, uma criteriosa seleção dos ingressantes nas primeiras escolas. Elegia-se, por exemplo, o perfil caridoso, isto é, a característica do indivíduo de lar abastado, de moral ilibada era o ideal para o recrutamento e nesse sentido as damas da sociedade despontavam como a melhor opção para se constituírem as primeiras alunas do Serviço Social no Brasil e que, se enquadravam nos padrões religiosos da época, balizados no assistencialismo da igreja católica e nos postulados do humanismo cristão. Como melhor nos explicitam Iamamoto e Carvalho (2012 p. 233):

[...] por se constituir originalmente a partir de núcleos de mulheres dos setores abastados, a prática do apostolado social passava pela reificação de uma série de qualidades naturais do comportamento feminino existente nas representações daqueles setores e classes. Características estas que irão refletir-se naquela produção teórica, envoltas em humanismo cristão, como qualidades necessárias aos pretendentes à carreira de Serviço Social.

Como vemos, o padrão das turmas de Serviço Social tinham íntima ligação com os preceitos adotados predominantemente pela sociedade da época que eram, por sua vez, ditados pela igreja católica, instituição que, como o Estado, detinha poder político e, sobretudo, religioso para tal. Ainda em Iamamoto e Carvalho, encontramos informações pertinentes a esse assunto que explicam os desdobramentos dessa influência social da igreja católica sobre os fundamentos metodológicos da profissão dos assistentes sociais e na trajetória histórica da profissão no Brasil.

Na parcimoniosa produção teórica sobre o Serviço Social que legaram a nossos dias as pioneiras desse movimento, através de teses e artigos ou intervenções em Encontros e Congressos, sobressai uma preocupação: a formação profissional. Em torno desse tema se fará maior número de elaborações e debates [...] (IAMAMOTO; CARVALHO, 2012, p. 233)

Em sua trajetória, como vimos anteriormente, o Serviço Social tem um estreito vínculo com as ações sociais da igreja (ora protestante, ora católica), o traço caritativo marca sua trajetória até os dias atuais quando está em voga negar aspectos significativos da história da profissão, num movimento que pretende suprimir o conservadorismo em prol de um pseudo revolucionarismo alienante³. É o

³ Nossa compreensão de alienação se baseia nas palavras de Kiserman (1978), para o qual: “ [...] é

que podemos apreender da construção teórica de Natálio Kisnerman que, embora, elaborada há várias décadas, prossegue coerente, pois ao que parece, pouco avançamos no sentido de determinarmos nossa real localização na sociedade, mesmo que já sejamos uma profissão consolidada.

Para nós as correntes de pensamento e os métodos que influenciaram o Serviço Social, permanecem na profissão, apesar de muitos acreditarem ser predominante o marxismo, este apenas se sobressai nos discursos, pois a observação às ações tanto na vida profissional técnica, quanto na acadêmica, revelam manifestações com traços inquestionavelmente conservadores e consumistas, além de traços individualistas e micro corporativistas, regionais ou não, típicos do sistema capitalista na pós-modernidade.

É válido frisar que não nos referimos aqui ao “leque” de possibilidades de atuação com o que, não raramente, somos identificados. Mas, substancialmente à identidade profissional amplamente discutida, porém, evidenciando fragilidades, sobretudo na relação teórica-prática dissonante quando, por exemplo, a imprecisão do alcance do Serviço Social e da metodologia empregada no esforço de atender à demandas específicas – mais necessariamente à um segmento específico da sociedade – podem desvirtuar o sentido real de sua ação, qual seja: servir a sociedade defendendo a liberdade, os direitos humanos, a ampliação e consolidação da cidadania, o aprofundamento da democracia, da equidade social, a qualidade dos serviços prestados à população – descrito nos princípios do CEPAS/1993 e que podem ser resumidos em um de seus parágrafos: “V. Posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática;” (CEPAS, 1993, p. 23).

Impressiona-nos a atualidade do pensamento de Kisnerman (1978), com relação ao estado do Serviço Social e sua reflexão sobre um “signo” da profissão que mais se evidenciou nas décadas de 1990 do século XX e nas primeiras décadas do século XXI – a militância política – da qual temos plena convicção, a profissão retirou experiências ricas que ajudaram na consolidação de uma dimensão indispensável, no processo interventivo, mas que não pode, de forma alguma, confundir-se com militância social, que é aquela praticada por qualquer indivíduo,

a submissão a formas de controle e de poder, as quais estabelecem um mundo de pseudos valores que deformam a forma de ser do homem”.

pois, deve haver um traço diferenciador de ambas, no caso do Serviço Social a intervenção política é antes profissional, possui teoria política e técnicas específicas.

Ou continuamos com os efeitos paliativos, nos desgastando em ativismo alienante e recebendo honorários, para ver o espetáculo da miséria e da fome, ou nos inserimos num processo de mudança, depois de nos termos transformado. Historicamente, nós mesmos nos intitulamos de agentes dessa mudança. E nesse sentido creio legítimo denunciar essa mentira. [...]. Também nos sentimos com o direito de assinalar que, ingenuamente, temos sido agentes de verdades sacralizadas que, apenas, há alguns poucos anos, começamos a questionar. [...]. Não fomos preparados para questionar, mas para aceitar. [...] para nos mantermos adaptados e para adaptar (KISNERMAN, 1978 p. 5).

A ideia de ser o Serviço Social capaz de modificar a realidade social se tornou ao largo de anos pós Reconceituação, pelo que nos parece, sinônimo de ser a profissão absolutamente marxista ou o que se constitui erro mais grave, revolucionária – o problema que sinalizamos é que tal juízo perdeu seu sentido próprio para dar lugar a uma interpretação descabida de que esta profissão serve a uma classe e não o conjunto da sociedade.

Inserido neste movimento, a categoria de Assistentes Sociais passa a exigir também uma nova ética que reflita uma vontade coletiva, superando a perspectiva a-histórica e a-crítica, onde os valores são tidos como universais e acima dos interesses de classe. A nova ética é resultado da inserção da categoria nas lutas da classe trabalhadora e, conseqüentemente, de uma nova visão da sociedade brasileira. Neste sentido, a categoria através de suas organizações, faz uma opção clara por uma prática profissional vinculada aos interesses desta classe. As conquistas no espaço institucional e a garantia da autonomia da prática profissional requerida pelas contradições desta sociedade só poderão ser obtidas através da organização da categoria articulada às demais organizações da classe trabalhadora (CEPAS, 1986, p. 1).

Ao ler isso, os “marxistas” dirão, certamente, que ao optar por uma classe, a trabalhadora, se busca atingir toda a sociedade, pois, a finalidade é combater as diferenças de classe a partir da classe oprimida, para o que não há sentido uma vez que há problemas e manifestações da opressão na sociedade que suplantam as contradições de classe – as várias formas de violência doméstica são exemplo certo, pois, não se restringem a classe A ou B, nem são problemas exclusivos da população mais pobre.

Se devemos revolucionar algo através de nossa profissão, que seja a vida de nós todos, indivíduos sociais concretos e que comecemos a partir de nós, de nossa disciplina, potencializando o aprimoramento dos espaços democráticos de livre exposição de pensamentos.

Correntes como o positivismo, pragmatismo e fenomenologia, permearam vastos processos do Serviço Social, como podemos apontar as técnicas de intervenção com indivíduos, grupos e comunidades (Serviço Social de Casos, Grupos e Comunidades). Muitas profissões surgidas temporalmente a nossa atualizam técnicas de intervenção com indivíduos, grupos e comunidades o que, no Brasil, não tem encontrado espaço nas produções acadêmicas do Serviço Social.

Queremos com isso mostrar que embora se tenha modificado o método científico – o que não deve causar espanto, uma vez que a própria dinâmica da profissão e as mudanças nas relações sociais exigem essa alteração – não se modificaram as técnicas, só porque os teóricos da profissão ou pelo menos uma parcela deles entendeu por bem centrarem seus esforços intelectuais na discussão, por essa altura já vencida em outros países da América Latina e que condizia com o objetivo de tais: enraizar o pensamento revolucionário (marxiano) na base de estudantes, profissionais e usuários do Serviço Social.

No caso dos usuários o plano falhou, pois a população ainda vê o assistente social como caridoso, isso quando se encontra em uma parcela mínima de sujeitos usuários aqueles que sabem ou se arriscam a dizer o que fazemos profissionalmente.

[...] 92% dos alunos respondentes da 7ª série da EEEFM Barão de Igarapé Miri, bairro do Guamá afirmam não saber o que faz o assistente social. Dos 8% que afirmaram saber, disseram que a “assistente social encaminha para a assistência”; “tira de uma família ruim e bota em outra”; “encaminha criança doente para o médico e de vez em quando ela vai ao posto de saúde”. [...] 84% dos alunos respondentes da 8ª série da EEEFM Barão de Igarapé Miri, bairro do Guamá não sabem o que faz um assistente social. Dos 8% que afirmaram saber, disseram que “o assistente social resolve os problemas familiares com crianças quando sofrem maus tratos”; “auxilia as pessoas nas questões sociais e emocionais”; “ajuda o aluno em dificuldade ou problema na escola”; “ajuda as famílias menos afortunadas”, “faz entrevistas e projetos”. (RAMOS, 2013, p. 8).

Essa última interpretação, relativa a parcela dos 8% de entrevistados, tanto em uma quanto em outra série escolar, é a marca que devemos deixar na sociedade, a marca de agentes privilegiados na ação garantidora de direitos sociais

a todos os homens e a todas as mulheres. Privilegiados sim, pois, se algo diferencia, realmente, nossa ação profissional daquela encontrada nos primórdios da profissão – é a qualificação e especialização do serviço que prestamos à sociedade, é a seriedade científica que podemos empregar na busca por aprimorar tais serviços e, é o distanciamento progressivo do dogmatismo religioso de qualquer cariz ideológico.

Ademais, qual o objeto do Serviço Social (como de toda a ciência), se não o Homem em sua totalidade concreta? Segundo Kisnerman (1978) “Objeto é aquilo que uma disciplina estuda e transforma para sua ação.” E no Serviço Social tradicional *o objeto foi o homem – ou melhor, as formas de controle e adaptação* desse – deslocado do conjunto social harmonioso e funcional, o Homem desajustado, necessitando de adaptação ao meio. No Serviço Social reconceituado o objeto é a questão social ou suas múltiplas expressões provenientes das dificuldades sociais enfrentadas pelo Homem. Essa interpretação do objeto da profissão está fortemente relacionada à concepção de Homem em ambas as fases citadas pelo autor. Na primeira, o Homem era compreendido como objeto, posto que apresentava problemas sociais e necessitava ser adaptado aos padrões normais da sociedade. Na segunda, “o homem é um transformador do mundo”, o construtor de si mesmo e do seu meio, o homem é o sujeito.

Por sua vez, a observação a essas duas questões - o conceito de objeto e o de Homem – em fases distintas da profissão, nos conduz a outras interrogações. Como o Serviço Social utiliza tais informações para alcançar sua finalidade? De que recurso instrumental lança mão ou que meio lhe permite concretizar de forma sistemática seu objetivo que é intervir em seu objeto? Para tais conjecturas Kisnerman (1978, p. 80) esboça o seguinte entendimento:

Se o Serviço Social pretende se integrar ao conhecimento científico, seu método deve, de preferência, inserir-se ao método fundamental da ciência, formulando e verificando hipóteses de trabalho. O método de Serviço Social resulta, por conseguinte, numa forma aplicada do método científico, abordado através de duas categorias de operações, as primeiras atribuídas ao plano do conhecimento (operações cognoscitivas) e as demais ao plano de ação (operações práticas).

No documento do Alto da Boa Vista – “Teorização do Serviço Social” (1984) - no qual “o método científico parte da experiência, como todo conhecimento, e tem

por objetivo a ordenação do mundo da experiência”, inferimos que o debate em torno do método do Serviço Social é uma preocupação constante no universo da profissão e que os esforços nesse sentido têm nos levado a construir contribuições significativas para as quais, às vezes, não damos a devida atenção. Ademais, as implicações advindas da fomentação de tal discussão – pôr a eficácia de uma determinada metodologia em xeque, por exemplo - nos colocam com precisão a importância de efetuarmos cotidianamente e progressivamente com nós mesmos e com os demais, uma franca relação de reflexão-ação, com vistas a não permitir incorrerem no erro de perder aportes tanto teórico, quanto práticos, elaborados no seio de nossa profissão.

Os métodos estão de uma forma ou de outra, relacionados às escolas de pensamento existentes na trajetória da ciência. Essas escolas geralmente possuem métodos próprios e são diferenciadas por eles. O Serviço Social **como** outras disciplinas das ciências sociais, foi influenciado por várias correntes teórico-filosóficas no decorrer de sua história.

O positivismo, por exemplo, que explica o comportamento humano em termos de causa e efeito se coloca, enquanto método, distante do objeto observado. Para essa escola de pensamento somos fruto de nosso ambiente e, portanto refletimos tal, que se constituirá nosso ser. Não há necessidade de buscar nas manifestações intelectuais do Homem *comum* ou da *ação*, qualquer informação sobre ele próprio, pois analisando o ambiente que o cerca, coletando dados sobre o meio social pode-se obter a mesma resposta, dando ao comportamento desse Homem uma explicação através das teorias do Homem das *ideias* - “os dados no positivismo se orientam pela teoria e são planejados para testar a precisão dela”.

O Empirismo se assemelha ao positivismo no sentido de sustentar a existência de fatos no mundo social, porém não há elucidação à teoria, ao contrário diz não haver necessidade de explicação teórica para os fatos que analisa. O realismo sustentando a inexistência do mundo social de maneira independente do conhecimento exterior diz que o indivíduo tem seu comportamento interior (subjetividade), alterado à medida que passa a adquirir conhecimento sobre sua realidade, isso faz com que o realismo se diferencie das duas correntes supramencionadas, pois para essas prevalece a objetividade (MAY, 2004).

“Uma concepção, ou seja, o significado racional de uma palavra ou de outra expressão consiste exclusivamente em seu alcance concebível sobre a conduta da vida” esse é o princípio do Pragmatismo, corrente que orientou a produção da primeira obra científica de Serviço Social, Diagnóstico Social de Mary Ellen Richmond. Para o pragmatismo de Dewey e Schiller (apud PENNA, 2000, p. 41):

[...] a verdade em nossas ideias e crenças significa a mesma coisa que em ciência. [...] nada mais que as ideias (que elas próprias não são senão partes de nossa experiência) tornam-se verdadeiras na medida em que nos ajudam a manter relações satisfatórias com outras partes de nossa experiência.

Em outras palavras, as verdades para o pragmatismo são todas as ideias que comprovadamente têm valor para a vida concreta. O ativismo pragmático de William James (1855 - 1931) e John Dewey (1859 - 1952) associado à ideias progressistas do processo evolutivo dominaram a sociologia norte americana durante anos e marcaram o Serviço Social, porém, foi Talcott Parsons que concretizou a:

[...] grande teoria norte Americana quando [...] expõe a sociedade como uma estrutura composta de órgãos solidários entre si, cada um deles cumprindo uma função, e apresenta-a como uma unidade na qual as funções sociais básicas são as de adaptação e as de suporte latente de normas e da superação da tensão. (KISNERMAN, 1978).

Nasce dessa forma, *como um plano interdisciplinar*, o modelo estrutural-funcionalista. (KISNERMAN, 1978).

O termo materialismo surgiu, segundo Abbagnano (2007), nos anos de 1674, nos escritos de Robert Boyle, “designa, em geral, toda doutrina que atribua causalidade apenas à matéria”. Pondo à parte o Materialismo Histórico e o Materialismo Dialético (Karl Marx), o autor classificará quatro formas históricas do materialismo, a saber, *Materialismo Metafísico ou Cosmológico* – identificado com o atomismo filosófico – *Materialismo Metodológico* – que vê nos corpos e seus movimentos a única explicação contundente para os fenômenos – *Materialismo Prático* (moral) – que se adequa melhor às linguagens comuns do que à dimensão filosófica, pois, estabelece que o prazer, o conforto da vida ou uma ética que adote tal postura, é a melhor interpretação do comportamento humano – e *Materialismo Psicofísico* – segundo o qual os fenômenos fisiológicos são os únicos responsáveis pelos fenômenos psíquicos.

O materialismo marxiano (como método filosófico e científico) surge na metade do século XIX e é apontado como um resultado do agravamento das contradições de classe do capitalismo.

A unidade do materialismo histórico e dialético revela-se pelo materialismo histórico representar a concretização das leis e princípios do materialismo dialético em relação ao desenvolvimento da sociedade. [...] o materialismo filosófico resolve as questões da natureza do mundo, da correlação da matéria e da consciência, etc., enquanto a dialética analisa as questões referentes ao estado do mundo, às suas mudanças, às leis, em conformidade com as quais se realizam estas mudanças. [...] (SIUSSIUKÁLOV, 1982: 81; 46).

Como materialismo dialético, [Abbagnano](#) (2007) designará “a filosofia oficial do comunismo como teoria dialética da realidade (natural e histórica)”. E como materialismo histórico, “o cânon (Engels), de interpretação histórica proposta por Marx, [...] o que consiste em atribuir aos fatores econômicos (técnicas de trabalho e de produção, relações de trabalho e de produção) peso preponderante na determinação dos acontecimentos históricos.”

Voltando a [Siussiukálov](#) (1982), temos que, o materialismo é possuidor da “solução coerente da questão fundamental da filosofia [...] a questão da correlação entre o ser social e a existência social”. Essa discussão é elemento primordial em nossa reflexão sobre a prática do Serviço Social no cotidiano, pois se traduz na centralidade do método marxiano e, mais necessariamente, porque estabelece a “definição” marxiana da consciência de si e do outro. Como podemos ver a seguir:

A existência social é a vida material da sociedade e em primeiro lugar o modo de produção dos bens materiais, assim como as relações que os homens estabelecem entre si no processo da produção. A consciência social é o conjunto de idéias, teorias, concepções, sentimentos, estados de espírito, hábitos e tradições em que se reflete a natureza, a vida material da sociedade e todo o sistema de relações sociais (SIUSSIUKÁLOV, 1982, 81-82).

2.3.2 A Prática profissional do assistente social no contexto institucional

Ao partirmos da premissa de que o Serviço Social é resultado do desenvolvimento de formas embrionárias de assistência, como a *ajuda aos outros*, nos posicionamos contrários àqueles que julgam ser nossa profissão, resultante da

consolidação do capitalismo, porém, admitimos que sua institucionalização, somente se dá a partir do alargamento das contradições inerentes a esse sistema e, conseqüentemente da complexidade que as questões sociais assumem nele. Ander-Egg (2011) dirá que a institucionalização do Serviço Social acontece nos Estados Unidos da América, com o *New Deal*, durante o governo do presidente *Roosevelt* (1933 - 1945) –que naquele país, nesse período usou dessa política econômica como resposta à grande depressão causada pela crise da bolsa de Nova Iorque, em 1929 – para o que, o autor aponta dois aspectos fundamentais, que justificam seu pensamento:

Dentro de este esbozo general de ciertos aspectos fundamentales del capitalismo del siglo XX, tenemos dos hechos principales que interesa destacar para este enquadre de la aparición del Servicio Social institucionalizado, hechos que en gran medida influyen y condicionan la profesionalización del Servicio Social:

- la creciente intervención estatal no solo en la política económica, sino también en la política social,
- y, estrechamente ligado a lo anterior, la promulgación de leyes de carácter social. (ANDER-EGG, 2011, p. 155)

Simionatto (1995, p. 208; 211) dirá a esse respeito que:

[...] Durante muitos séculos, toda a assistência social realizou-se através de instituições criadas pela igreja; no capitalismo moderno, ao contrário, essa assistência deixa de ser um instrumento de distribuição da caridade privada, transformando-se numa atividade institucionalizada e legitimada pelo Estado e pelo poder dominante. [...] embora a profissão se institucionalize nos marcos do capitalismo, as funções do assistente social surgiram a partir de uma estrutura anterior, representando uma continuidade histórica; essas funções são assimiladas pela classe historicamente dominante para exercer o domínio (ou supremacia) sobre o conjunto das classes sociais [...] seja qual for o tipo de sociedade.

Para melhor compreensão da institucionalização do Serviço Social enquanto profissão, ocorrida no seio do desenvolvimento capitalista, é necessário recorrer a sua história e conhecer a evolução dos métodos e das técnicas que conformam o aparato metodológico, bem como as teorias que o sustentaram, buscamos fazer isso, também, no tópico anterior, nesse tópico propomos discutir essa prática institucionalizada.

Uma discussão da prática profissional das/dos assistentes sociais não pode restringir-se ao imediatismo do agir, mas, deve basear-se em um suporte teórico e vivencial que permita transcender essa imediaticidade. Não existe discussão

metodológica sem que se reflita sobre a teoria e, isso caracteriza para nós uma reflexão teórico-metodológica da prática profissional das/dos assistentes sociais. Essa reflexão teórico-metodológica:

[...] diz respeito ao modo de ler, de interpretar e de se relacionar com o ser social, com a sociedade presente que, é uma relação entre o sujeito cognoscente (que está buscando compreender e interpretar essa realidade) e o objeto investigado (que ao ser compreendido é passível de ações que podem transformá-lo). (SARMENTO, 2005, p. 8).

Para Venturini (1995): “Uma prática profissional é competente, à medida que oferece respostas às situações que lhe são postas pela realidade. [...] Assim, o cotidiano do assistente social, observado empiricamente parece deixar inquietações de que a ação profissional não alcança as propostas de seu projeto de intervenção na realidade” (VENTURINI, 1995, p. 75).

As reflexões do autor datadas da década de 90 do século passado, se mantêm atuais, pois, a busca por responder aos problemas da realidade, se configurou ao largo das últimas décadas em sinônimo de resolver todas as problemáticas situações enfrentadas pela sociedade ou pelo menos ajudar a mitigá-las. Isso era, até certo ponto, compreensível à medida que a profissão tentava definir seu objeto de trabalho, mas, torna-se inaceitável na atualidade, levados em consideração os processos de “ruptura e de renovação” a que tanto se faz referência quando se quer enaltecer o marxismo ou o que é pior, quando se quer convencer os sujeitos do Serviço Social de que a profissão é revolucionária a partir do momento em que deixou para trás os vínculos com o “conservadorismo”.

Embora muito explícita (e graças ao sucesso efetivo da dimensão política na ação profissional e bem mais na formação), a diferenciação de projeto conservador e projeto revolucionário serviu, também, para aprofundar um dos mais graves legados do Movimento de Reconceituação, a negligência à dimensão prática. Na ânsia por hegemonizar a teoria marxista no seio do Serviço Social, os fins justificaram os meios que, se aproximaram muito do que Faleiros (1985) denomina de *empirismo do “vamos ver o que é que dá”*, pois, pensando-se deixar de lado o *etapismo* se transfere, na verdade, a rigidez do formalismo, e se abandona o esforço de aprimorar as técnicas e os instrumentos já adquiridos reproduzindo-os para o “novo modelo” do Serviço Social.

Tal diferenciação é muito bem apresentada por Pontes (2010) quando diz que “o conhecimento científico [...] desde as primeiras formas sistemáticas de compreensão deste conhecimento, tem se polarizado em duas grandes frentes: a primeira, compondo a tradição positivista e a segunda, a perspectiva crítico dialética”, como segue:

A primeira busca compreender o funcionamento da sociedade e das estruturas que a compõem, com a finalidade de controlar, corrigir e reformar as disfunções das relações sociais [...]. A segunda transita numa concepção diametralmente oposta, buscando não só conhecer os processos históricos, que estruturam o ser social burguês, bem como suas leis tendenciais históricas, como também apontar as forças sociais, políticas, culturais, etc. de dissolução desta ordem social (PONTES, 2010, p. 31).

Não queremos dizer com isso que a teoria marxista não trouxe contribuições para a prática do Serviço Social. Trouxe a leitura da realidade social que é, sem sombra de dúvida, um dos mais expressivos contributos da teoria social de Marx para a compreensão da realidade e intervenção do Serviço Social no contexto da sociedade capitalista. Mas, também, temos plena convicção de que essa contribuição está situada no tempo e que sua superação, portanto, a superação dos prognósticos do marxismo depende da superação das circunstâncias que o engendraram como bem nos alertou Sartre (1973, p. 130):

[...] longe de estar esgotado, o marxismo está ainda muito jovem, quase na infância: mal começou a se desenvolver. Ele permanece, pois, a filosofia de nosso tempo: é insuperável porque as circunstâncias que o engendraram não foram ainda superadas. [...] O marxismo forma hoje, de fato, o único sistema de coordenadas que permite situar e definir um pensamento em qualquer domínio que seja, da economia política à física, da história à moral [...].

Admitimos que em seu processo de institucionalização o Serviço Social “se firmou particularmente através de correntes empiricistas”. (SARMENTO, 2005). Porém, constatamos que o processo de ruptura com o conservadorismo⁴ fez com que o Serviço Social descuidasse de outras dimensões da vida social, e isso em parte devido ao fraco suporte oferecido pela corrente marxista com relação, por exemplo, “[...] à dimensão cultural do ser social, que não distendeu sua afirmativa às

⁴ Resumidamente a disposição da profissão em prol da constituição de uma nova ordem societária.

ações dos indivíduos e das massas, às obras, aos modos de vida, de trabalho, aos sentimentos, à evolução particular de uma instituição ou de um caráter. [...] ”. (SARTRE, 1973).

A obra, “*O saber Profissional e o Poder Institucional*” (1985), de Vicente de Paula Faleiros, trata da institucionalização da profissão nos marcos do Movimento de Reconceituação do Serviço Social na década de 1960. Segundo o autor, um traço do movimento foi “abandonar [...] a consideração do trabalho institucional do Serviço Social”. Abandonar a preocupação com o fazer profissional, com os trabalhadores e as trabalhadoras que operam a política social na ponta. Perdendo-se em busca de uma teorização. Em outras palavras a Reconceituação voltou sua atenção para o processo teórico, esquecendo-se da prática profissional de grande parte dos *trabalhadores sociais*, criando dessa forma uma gama de contradições entre os campos da prática e os campos da produção teórica da profissão.

Essa é uma realidade, ainda, atual. Embora os/as assistentes sociais estejam constantemente preocupados com o seu agir profissional, vive-se um descompasso entre a produção acadêmica que, centra-se, pelo que parece, em provar a verdade do marxismo para a vida do Homem, deixando em segundo plano as premissas da profissão e, por sua vez, a relação teoria-prática.

De acordo com Faleiros (1985) passa-se a pensar com maior atenção um problema que aparece logo após o Movimento de Reconceituação, a institucionalização da profissão. Enquanto a Reconceituação propõe uma aproximação às causas populares, uma ligação com os movimentos sociais e as lutas da classe trabalhadora, a prática institucionalizada sugere a adaptação da ação profissional às necessidades e problemas sociais.

Isso se tornou cada vez mais evidente ao longo das décadas seguintes ao Movimento, dentre outros motivos pelo viés neoliberal da política pública implantada no Brasil (e, operada pela categoria das/dos assistentes sociais), mas, sobretudo, pelo caráter paternalista do Estado que se ampliou e consolidou uma concepção burocrático-autoritária.

No contexto de um Serviço Social institucionalizado, a operacionalização da profissão ficou, certamente, marcada pela conscientização política da população usuária dos serviços sociais, o que não contradiz as diretrizes da profissão que presumem uma “dimensão política” como se vê no CEPAS/1993 e na Lei n^o 8.662

de 7 de junho de 1993, que regulamenta a profissão, mas, que se apresenta como um elemento chave para a compreensão das falhas cometidas no campo da elaboração teórico-metodológica uma vez que expõe o distanciamento do recorte inevitável da dimensão teórica e prática. Temos no CEPAS/1993 e, na Lei n^o 8.662/1993, respectivamente:

b- garantir a plena informação e discussão sobre as possibilidades e consequências das situações apresentadas, respeitando democraticamente as decisões dos/as usuários/as, mesmo que sejam contrárias aos valores e às crenças individuais dos/as profissionais, resguardados os princípios deste Código. (CEPAS, 1993. p. 29).

V - orientar indivíduos e grupos de diferentes segmentos sociais no sentido de identificar recursos e de fazer uso dos mesmos no atendimento e na defesa de seus direitos. (BRASIL, 1993).

Discutir a dicotomia teoria-prática não é nosso objetivo, antes pretendemos analisar as implicações desse problema no campo do labor do Serviço Social, mais precisamente na ação prática dos trabalhadores sociais. No entanto, é improvável que se possa fazê-lo sem olhar para essa conjunção metodológica. E a análise precisa das condições sócio-ideológicas e dos fenômenos concretos do espaço profissional é necessária para a compreensão dos fundamentos da realidade que se apresenta.

Faleiros (1985) apresenta as instituições sociais como *aparelhos das classes dominantes para desenvolver e consolidar o consenso social*; como mecanismos reguladores das crises do desenvolvimento capitalista, apesar de se mostrarem aparentemente preocupadas com o bem estar da população. Essa suposta preocupação esconde na verdade uma estratégia de aceitação pelas classes dominadas, condicionando várias mediações organizadas com o intuito de *convencer, moldar, educar a compreensão e a vontade* das classes dominadas, com predomínio de mecanismos ideológicos e profissionais.

Nessa conjuntura, o caráter institucional do profissional emprega a esse, um perfil autoritário que impõe ao usuário “à pessoa que busca a atenção para um problema” uma solução encontrada no regulamento, no saber técnico. Com isso cria-se as condições para a exclusão e a categorização institucionais em nome da normalização, ou seja, a sociedade e a ordem estabelecidas são normais e o indivíduo que não pode viver, consumir e produzir segundo essa ordem, é conduzido

por meio de mecanismos específicos, que o integram ao sistema de produção-consumo por meio da institucionalização de certos serviços.

A reprodução da força de trabalho, sua manutenção durante o processo produtivo, sua procriação e manutenção fora do processo de trabalho dependem do salário. As condições precárias de remuneração e a exclusão do recebimento de um salário (marginalização) põem em risco a própria subsistência dessa força, sua produtividade e, portanto, o processo de acumulação de capital. As pressões sociais são transformadas pela ordem institucional no programa específico que deve ser tramitado e hierarquizado, num determinado prazo de tempo e de acordo com a disciplina instituída. Os procedimentos burocráticos estabelecem um roteiro rígido de atuação que possa ser bem controlado de cima para baixo.

Esse controle interno e o controle sobre os problemas objetivam a diminuição das tensões e conflitos sociais. As classes dominantes necessitam de canais institucionais para dar vazão às demandas das classes dominadas, apaziguá-las e controlá-las. É com base no processo de aceitação da autoridade legal e da autoridade profissional que se realiza a legitimação capaz de esvaziar as pressões. Como os problemas são concorrentes e recorrentes crescem na medida em que há uma atenção institucional imediata.

Faleiros (1985) segue sua análise, afirmando que as instituições de políticas sociais são limitadas a duas grandes categorias de clientela: os “*inaptos*” ao trabalho e os “*inaptos*” sociais. A inaptidão ao trabalho resulta da falta de condições da produtividade da mão de obra: saúde deteriorada, educação deficiente, mortalidade, idade avançada. A articulação das formas pré-capitalistas e capitalistas depende do contexto global e político e podem mesmo assumir uma forma cíclica frente às crises e expansões do processo de acumulação, e essas articulam-se às formas pública e privada.

A modernização das instituições, no contexto que acabamos de expor implica também a modernização de seus profissionais e técnicos. Os profissionais devem ser capazes de ordenar os recursos, elaborar meios eficazes, alcançar os objetivos propostos pelas instituições. Assim, na atualidade e segundo o autor, o processo de reconceituação do Serviço Social não pode restringir-se a uma reflexão abstrata sobre correntes de pensamento, mas necessariamente, implicar na busca de novas formas de atuação a partir de sua própria prática *limitada*. Logo, uma prática

renovadora, que possibilite a renovação instrumental constante e que responda as demandas da sociedade em seu tempo.

A análise da institucionalização da profissão nos é cara, pois é, fundamentalmente, nesse cenário que o Serviço Social de fins do século XX e início do século XXI tem se reproduzido e, é esse espaço que absorve grande parte das/dos profissionais formados em nosso tempo, inclusive, os sujeitos da pesquisa ora proposta, assistentes sociais da área da educação.

Além disso, a discussão sobre o espaço institucionalizado oferece subsídios à exploração das interações e ações realizadas no cotidiano profissional, peça importante para a compreensão das experiências vividas pelas/os assistentes sociais. De acordo com Iamamoto e Carvalho (2012, p. 121) o Serviço Social é:

[...] uma das formas institucionalizadas de atuação na relação entre os homens no cotidiano da vida social [...]. O Assistente Social é chamado a constituir-se no agente institucional de “linha de frente” nas relações entre a instituição e a população, entre os serviços prestados e a solicitação dos interessados [...].

Para os autores o Serviço Social se institucionaliza no interior da *divisão capitalista do trabalho* como implementador de políticas sociais específicas oferecidas por organizações públicas e privadas. E isso denota que:

As relações entre o assistente social, o usuário e seu objeto da prática estão submetidos a limites organizacionais e institucionais, e situados em um dado contexto histórico. Sua autonomia fica sujeita às relações de propriedade, saber e poder entre os atores; fica limitada pelo ponto de vista da racionalidade da organização, da legitimidade da instituição e da articulação “contextual” que determina o lugar do Serviço Social na divisão sociotécnica do trabalho (SANTOS, 2009).

Esse cenário, da instituição, se apresenta como um obstáculo ao trabalho do assistente social, ao mesmo tempo que condiciona o contexto de realização desse trabalho. O fazer profissional fica comprometido em sua real finalidade e, por vezes passa a acontecer de forma abstrata e fetichizada.

É a reflexão sobre sua realidade, que fará com que esse assistente social, imprima sentido ao que faz, fugindo das amarras da instituição, do sistema, enfrentando seus limites de maneira consciente, transcendendo as aparências do imediatismo vulgar:

A experiência transforma-se em consciência no processo de mobilização, debate, confronto, mediado pela comunicação. [...]. O próprio trabalho institucional é um dos meios para tornar oportuna essa reflexão, esse intercâmbio gerador. Um tema não pode ser gerador de conscientização, em si mesmo [...] A “geração” da conscientização dá-se no processo de mobilização, de organização, de reflexão, que se produzem na relação entre atores e forças nas condições concretas em que se encontrem (FALEIROS, 2007, p. 105).

2.3.3 A Fenomenologia: uma forma de olhar a prática profissional como experiência vivida

Para a fenomenologia a consciência é intencional, seja essa consciência social ou individual. A realidade dessa consciência consiste, justamente, em ela ser consciência de algo, consciência que visa alguma coisa. *O conteúdo da consciência não é outro senão os objetos que ela visa e reflete.*

Em Husserl a fenomenologia é comumente reconhecida como um método de investigação. O existencialismo contemporâneo seria o fruto da aplicação desse método e o Humanismo contemporâneo com suas preocupações focadas na *liberdade, na vida e na situação do indivíduo na história*, o leito de deságue da teoria fenomenológica. Não por um acaso teóricos existencialistas reconheciam Husserl como *pai espiritual*.

Inicialmente, o esforço de Husserl era para diferenciar a objetividade das matemáticas ou da lógica do psicologismo da filosofia; no amadurecimento de seus estudos ele dirá que “[...] existem conceitos lógicos que se referem a objetos que não são nem físicos nem psíquicos, mas sim objetos ideais. [...] explicitar tais conceitos exige que persigamos sua formação não a partir de atos psíquicos, mas a partir dos próprios “objetos” de onde eles são abstraídos” (ABRÃO, 2004). Quando o fenomenólogo admite esses *objetos ideais* seu projeto inicial é radicalmente alterado, já não mais pretende dar fundamento às ciências por meio de *um retorno de seus conceitos aos objetos por eles designados*, mas agora, necessita antes indagar *como temos acesso a tais objetos, que são transcendententes à nossa “vida psíquica”*. Essa indagação alcançará, além da formação da nossa consciência sobre um objeto ideal, também, a formação da consciência do objeto físico e a *consciência dos objetos de nosso mundo perceptivo*. E a análise começará justamente por nossa vida perceptiva, pois, ela *está suposta na consciência de qualquer outro tipo de*

objeto. Aí começa a *fenomenologia*, substancialmente: *uma análise de como se forma, para nós, o campo de nossa experiência* (ABRÃO, 2004).

É por meio da noção de intencionalidade – que é a *recusa da noção de representação* - que Husserl analisará o “*encontro*” da subjetividade com os objetos, noção que ele adota de Brentano e que para nós está melhor descrita no que diz Merleau-Ponty (1999, p. 15-16):

[...] Não se trata de duplicar a consciência humana com um pensamento absoluto que, do exterior, lhe atribuiria os seus fins. Trata-se de reconhecer a própria consciência como projeto do mundo, destinada a um mundo que ela não abarca nem possui, mas em direção ao qual ela não cessa de se dirigir — e o mundo como este indivíduo pré objetivo cuja unidade imperiosa prescreve à consciência a sua meta. É por isso que Husserl distingue entre a intencionalidade de ato, que é aquela de nossos juízos e de nossas tomadas de posição voluntárias, a única da qual a *Crítica da Razão Pura* falou, e a intencionalidade operante (*fungierende Intentionalität*), aquela que forma a unidade natural e antepredicativa do mundo e de nossa vida, que aparece em nossos desejos, nossas avaliações, nossa paisagem, mais claramente do que no conhecimento objetivo, e fornece o texto do qual nossos conhecimentos procuram ser a tradução em linguagem exata.

Para Husserl [...] *é inevitável designar como percepção cada ato preenchedor que se perfaça ao modo de uma confirmadora apresentação da própria coisa, como intuição todo e qualquer ato preenchedor, e como objeto o seu correlato intencional*. (HUSSERL, 1988, p. 109). Husserl para reconstituir a filosofia transcendental, retornou a Kant e a Descartes, o que não significa que sua filosofia transcendental seja cópia ou sequer semelhante as desenvolvidas por esses autores:

O transcendental de Husserl não é o de Kant, e Husserl censura a filosofia kantiana por ser uma filosofia "mundana" porque ela *utiliza* nossa relação ao mundo, que é o motor da dedução transcendental, e torna o mundo imanente ao sujeito, em lugar de *admirar-se* dele e conceber o sujeito como transcendência em direção ao mundo. para ver o mundo e apreendê-lo como paradoxo, é preciso romper nossa familiaridade com ele, e porque essa ruptura só pode ensinar-nos o brotamento imotivado do mundo. O maior ensinamento da redução é a impossibilidade de uma redução completa. Eis porque Husserl sempre volta a se interrogar sobre a possibilidade da redução. Se fôssemos o espírito absoluto, a redução não seria problemática. Mas porque, ao contrário, nós estamos no mundo, já que mesmo nossas reflexões têm lugar no fluxo temporal que elas procuram captar (porque elas *sich einstromen*, como diz Husserl), não existe

pensamento que abarque todo o nosso pensamento (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 10).

Merleau-Ponty por sua vez busca “desenvolver uma fenomenologia não cartesiana que tenta preservar a intenção básica da fenomenologia transcendental de Husserl” (SPIEGELBERG, 1978 apud SACADURA, 1985, p. 16). Para ele “[...] A fenomenologia é então um percurso que remonta à origem do conhecimento, ao “mundo vivido” que precede e torna possível a construção dos objetos (do “mundo objetivo”) e das determinações científicas. (SACADURA, 1985, p. 23). E isso só é possível por meio da redução eidética e da redução fenomenológica, como segue:

[...] A **redução eidética**, [...] , é a resolução de fazer o mundo aparecer tal como ele é antes de qualquer retorno sobre nós mesmos, é a ambição de igualar a reflexão à vida irrefletida da consciência. Eu visio e percebo um mundo. Se eu dissesse, com o sensualismo, que ali só existem "estados de consciência", e se eu procurasse, através de "critérios", distinguir minhas percepções de meus sonhos, eu deixaria escapar o fenômeno do mundo. Pois se posso falar de "sonhos" e de "realidade", se posso interrogar-me sobre a distinção entre o **imaginário e o real**, e pôr em dúvida o "real", é porque essa distinção já está feita por mim antes da análise, é porque tenho uma **experiência do real** assim como do imaginário, e **o problema é** agora não o de investigar como o pensamento crítico pode se dar equivalentes secundários dessa distinção, mas o de explicitar nosso saber primordial do "real", o de **descrever a percepção do mundo como aquilo que funda para sempre a nossa idéia da verdade**. (MERLEAU-PONTY, 1999. p. 13)

A redução fenomenológica ou transcendental é também chamada de *epoché*, palavra que significa “suspensão do julgamento” na Filosofia grega. (MOREIRA, 2002, p. 87). [...] através da suspensão das estruturas essenciais, permite descobrir a própria condição que as torna possíveis, isto é, a consciência transcendental: o mundo das esferas eidéticas passa assim a sentir-se como o mundo da consciência transcendental, em que se descobre a *unidade do ser*, do ser sujeito e do ser objeto, superando o subjetivismo e o objetivismo na experiência superior e fundamental da *vivência* (erlebnis) (DI PAOLO, 1987, p. 72 - 73).

Em Merleau-Ponty a filosofia perfaz um movimento cíclico, em que o refletir filosoficamente é iniciado pelo distanciamento do vivido, ação necessária para compreendê-lo, pois, a experiência e a busca pelo sentido desta experiência não podem ser simultâneos – *o mundo como campo da experiência*. Em seguida o filósofo realiza um movimento contrário, retornando ao originário, *numa redescoberta “arqueológica” do contacto do homem com o mundo*.

[...] Não porque se renuncie às certezas do senso comum e da atitude natural – elas são, ao contrário, o tema constante da filosofia – mas porque,

justamente enquanto pressupostos de todo pensamento, elas são "evidentes", passam despercebidas e porque, para despertá-las e fazê-las aparecer, precisamos abster-nos delas por um instante. A reflexão não se retira do mundo em direção à unidade da consciência enquanto fundamento do mundo; ela toma distância para ver brotar as transcendências, ela distende os fios intencionais que nos ligam ao mundo para fazê-los aparecer, **ela só é consciência do mundo porque o revela como estranho e paradoxal.** (MERLEAU-PONTY, 1999. p. 10).

No Serviço Social a perspectiva fenomenológica se destaca na metodologia dialógica de Ana Augusta de Almeida segundo a qual:

[...] o que é relevante é o puramente vivido e intencionalizado, pois não cabe ao profissional tentar entender qualquer situação problematizada, [...] sem analisar as suas implicações nas vivências dos sujeitos envolvidos. É necessário o assistente social refletir, questionar e compreender conjuntamente a realidade existente, partindo daquilo que é perceptível – sem prender-se no aparente – até o significado e essência do fenômeno revelado (QUARESMA, 2002, p. 180-181).

De acordo com Quaresma (2002), pode-se dizer que a consolidação da fenomenologia enquanto método e visão de mundo, no universo interventivo do Serviço Social dá-se em um contexto em que o *conjunto de inumeráveis Situações Existenciais Problematizadas* cobrava a valorização da pessoa humana, indicando-lhe a probabilidade de *transformar a realidade vivida a partir de sua compreensão*.

A metodologia dialógica significou ao Serviço Social um novo caminhar, cujo procedimento metodológico baseava-se em uma abertura indispensável no processo de conhecimento do fenômeno visado. [...] parte-se de um nível de consciência ingênua, ou pré-reflexiva vinculada a vivência humana. [...] O assistente social, mesmo tendo os seus conhecimentos e as suas noções, na prática profissional precisa valorizar aquilo que é vivido pela pessoa humana, portanto, [...] valorizando o saber deste e toda a sua experiência de vida, no sentido de desvelar o seu mundo, compreender conjuntamente a realidade vivida a partir do que é perceptível [...]. (QUARESMA, 2002, p. 164; 180).

2.3.3.1. O movimento hegemônico marxista e a equivocada leitura sobre a fenomenologia no Serviço Social

A fenomenologia é sem sombra de dúvida a corrente teórico-filosófica que mais desafiou o Serviço Social pós-década de 70 do século passado. O olhar

fenomenológico deu base à profissão em inúmeros processos de trabalho do/da assistente social e, primordialmente, orientou formulações consistentes, qualificando o debate sobre o processo de ruptura com o conservadorismo no auge do Movimento de Reconceituação do Serviço Social no Brasil.

Os equívocos cometidos em “nome do marxismo” contribuíram para a retração da produção acadêmica nessa linha. Leituras superficiais da vertente fenomenológica que a apontavam como uma reatualização do conservadorismo não sustentaram suas hipóteses, porque outros campos das ciências sociais fundamentam na referida teoria seus estudos e pesquisas que fazem, hoje, da fenomenologia uma filosofia e um método reconhecido e indispensável em determinadas pesquisas.

Uma forte evidência da importância da fenomenologia para os processos do Serviço Social e, também, para provar o fracasso mimético da ortodoxia marxista⁵ (que, ainda, encontra eco no seio da profissão) é o CEPAS/1993, que embora assuma compromisso com a construção de uma nova ordem societária e o faça mediante a assimilação de um projeto de sociedade de bases materialista (campo onde situa-se o marxismo), deixa explicitada a necessidade de outros caminhos frente o compromisso profissional com a sociedade “através do respeito às correntes profissionais democráticas existentes e suas expressões teóricas, e compromisso com o constante aprimoramento intelectual” (CEPAS, 2012, p. 24).

Ora, isso se deve ao fato inequívoco de ser o Serviço Social, assim como as demais profissões contemporâneas, fruto das necessidades do Homem. Reproduzindo-se e representando-se (para usar Faleiros), através das relações sociais e delas extraindo seu objeto: os fenômenos da realidade social.

O importante é perceber que limitações de cunho teórico-metodológico do tipo que exclui uma ferramenta importante como é o conjunto de conhecimentos disponibilizados pela fenomenologia, só figura dentre aqueles que, por opção, compreendem a ciência limitada e o conhecimento ajustado aos seus interesses. A propósito, a garantia dos direitos e a promoção social são o objetivo maior daqueles que, realmente, buscam construir uma nova ordem societária, como é o caso de nossa categoria profissional e, como bem podemos ver em nosso Código de Ética: “Opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma

⁵ Aqui: um fracasso camuflado, que não se admite, devido uma postura dogmática em relação à contribuição de Marx para a sociedade.

nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero” (CEPAS, 2012, p. 24).

Mais importante, ainda, é saber que o debate sobre a profissão não está dado, aliás, a ciência constrói e destrói verdades frequentemente. Porém, não falamos de uma verdade ou pelo menos não reivindicamos a fenomenologia como uma verdade para o Serviço Social.

Propomos o debate plural, esse que foi negligenciado deveras por muitos dos nossos mais conceituados teóricos contemporâneos. E não concordamos com aqueles que reverberam que se deve respeitar o pluralismo de posições e ideias, presentes na profissão, sem antes vê-los admitir que é necessário, também, promover em igualdade de condições os debates sobre tais ideias e posições no seio da formação profissional e da categoria das/dos assistentes sociais.

[...] A questão do pluralismo, sem dúvida uma das questões do tempo presente, desde os anos 80 vem-se constituindo objeto de polêmicas e reflexões do Serviço Social. Temática complexa que constitui como afirma Coutinho (1991, p. 5 -15) um fenômeno do mundo moderno e da visão individualista do homem [...] (YAZBEK, 2010, p. 12).

Em resumo julgamos ofensivo para o Serviço Social, qualquer pensamento ou atitude que se direcione para a construção e/ou perpetuação de dogmatismos, pois, a postura dogmática afasta a profissão do campo da cientificidade e, conseqüentemente, reduz a possibilidade de progresso de suas dimensões fundamentais, aniquilando, também, toda e qualquer possibilidade pluralista, uma vez que limita o campo de visão a uma verdade inabalável, inquestionável.

3 EDUCAÇÃO E CULTURA NO COTIDIANO VIVIDO

O presente capítulo busca refletir sobre educação e cultura, considerando as elaborações teóricas sobre o assunto e, também suas formas institucionalizadas, em políticas públicas, relacionando-as à prática institucionalizada do assistente social da Amazônia paraense; prática entrelaçada por vivências experimentadas no decorrer da formação social desse sujeito e que podem ser descritas a partir da leitura de seus modos de vida e hábitos cotidianos. Situa a reflexão sobre o trabalho institucionalizado no contexto amazônico, bem como sobre as políticas de educação e de cultura nesse cenário.

3.1 Os fundamentos conceituais de educação e cultura

Indispensável para a compreensão das várias dimensões do Homem, a cultura e a educação enquanto processos de produção do conhecimento social, também, são indispensáveis para a análise que propomos.

O conhecimento “[...] *é um fato social que surge da prática.*” (KISNERMAN, 1978). Logo, necessita da realização de uma atividade para existir. Essa ação ocasiona a aparição de um novo estilo de vida que, em um dado momento, precisará ser modificado para atender as exigências da população humana em constante desenvolvimento, porém não desaparece totalmente e, os resquícios que ficam desse estilo somam-se ao largo dos tempos aos novos padrões gerados, representando o que denominamos de cultura.

Entender o conhecimento e a cultura como uníssonos é indispensável para a construção da representação de qualquer grupo social constituído de seres pensantes. Por esse motivo, no parágrafo anterior, para o qual nos baseamos na dialética do conhecimento, encontrada em Natálio Kisnerman (1978), propositalmente relacionamos o sentido do conhecimento para a humanidade com sua própria existência, isto é, com o processo de construção, aquisição e reconstrução (modificação/adequação) do conhecimento no convívio social, vital para o conjunto da sociedade. Esse processo se desdobra nas relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos e constitui, ao “final”, suporte para a continuação desse processo, numa ação dialética. Entendemos que o processo dialético do conhecimento é acima de tudo dialética da cultura social de todo povo.

Para nós, dialética da cultura social diz respeito ao processo próprio de constituição da identidade social de um indivíduo ou grupo numa prática mútua e constante de alterações e aquisições de padrões nas relações estabelecidas entre si e com o intuito de garantir a transferência de saberes. Tal dimensão do pensamento cultural dialético na tradição marxista é melhor explicitada nas relações de produção e reprodução da força de trabalho, em que se observa que as negociações ao redor do modelo de homem socialmente desejável, deve se alinhar aos requisitos estabelecidos pelo sistema e para isso é primordial domesticá-lo no momento em que constrói sua identidade, isto é, no momento que se identifica com seu trabalho, com as ações que pratica.

A dialética do conhecimento de Kisnerman é subtraída de Kosic que a define como “a explicação dos fenômenos sociais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico” (KOSIC, 1967, apud KISNERMAN, 1978), sendo vista assim, tal dialética assume indiscutivelmente os contornos do pensamento cultural dialético da sociedade, pois se coloca como parte essencial da formação, desenvolvimento e transformação social. Em outras palavras, o conhecimento se apoia na prática cotidiana do homem concreto e dele extrai o material necessário para a produção e reprodução de si mesmo, de sua história. Não há ainda como separar, a nosso entender, homem e conhecimento, por isso esses compreendem ao mesmo tempo o sujeito e o objeto do processo em questão.

Sendo a ação dialética, o homem será objeto quando o conhecimento se apossar dele para reproduzir-se e, será sujeito quando, ao mesmo tempo, utilizar-se do conhecimento para sua sobrevivência. Essa relação conhecimento/homem exprime por si nossa visão sobre o sentido da educação para a formação cultural de determinado povo. As formas assumidas por esses aspectos da vida humana traduziram ao largo de séculos a dialética cultural da humanidade, demonstrando a fragilidade e temporalidade de sistemas sociais, a força de costumes e religiões e a resiliência das instituições, por isso milenares.

Nesse mesmo curso, a noção de liberdade, própria da ação transformadora do conhecimento e da cultura, encontrou limites. Como instrumento necessário ao controle social, a educação precisou ser padronizada para estar de acordo com os interesses de um grupo de indivíduos que possuía seu controle, se submetendo a uma ideologia e a um método em um dado período da história. Para [Bottomore](#)

(1987) tal episódio tem justificativa no grau de especialização da atividade social de determinadas sociedades. Se a sociedade possui uma divisão do trabalho mais organizada, certamente terá, proporcionalmente, uma educação mais formal, contrariamente ao que ocorre com as comunidades mais simples em que a educação não se dá de maneira destacada das demais atividades intrínsecas a rotação das gerações. Inferimos dessa forma que a aprendizagem se padronizou dentro de uma temporalidade e espacialidade – a escola – capaz de fazê-la exercer controle sobre a sociedade e de acordo com o nível de divisão do trabalho social presente nesta.

Nas sociedades mais simples, onde há reduzida especialização de funções, a educação não é organizada como atividade separada: é proporcionada pela família, pelo grupo de parentesco e pela sociedade em geral, através da participação nas rotinas diárias da vida [...]. Em sociedades mais desenvolvidas, a educação formal adquire maior importância e aumenta o período de instrução sistemática e surge um grupo ocupacional de professores [...]. A educação, no sentido amplo, desde a infância até a condição adulta, é assim um meio vital de controle social [...]. (BOTTOMORE, 1987, p. 243-254).

Sugerir que a educação tenha surgido com a missão de servir a uma classe, seria certamente falha grave, já que seu formato lato antecede a ideologia classista tal qual vige em nosso tempo, porém é válido sublinhar que seu aparecimento cumpre função inequívoca de formar indivíduos de maneira a preservar caracteres específicos (mesmo quando objetiva-se alterar o modelo societário) e ainda, essa formação nasce excludente e permanece assim até hoje, sustentando-se por meio da utilização de instrumentos como a escola, que em uma representação formal da educação não alcança todos os indivíduos da sociedade. Podemos usar como exemplos, o caso antigo da sociedade espartana onde as mulheres eram excluídas do ritual de aprendizagem, embora aprendessem tarefas específicas e importantes na estrutura geral daquele povo; o caso indiano onde as castas eram inseridas no sistema educacional por idade que respeitava hierarquicamente a ordem social, partindo das castas superiores até as inferiores; como podemos ver em Bottomore (1987, p. 243-244) para o qual:

[...] na Índia antiga a instrução formal era proporcionada pelos brâmanes [...]. Esse sistema educacional, porém, só se aplicava a uma pequena

minoria da população e era realizado por uma classe sacerdotal hereditária, preocupada principalmente com a transmissão das doutrinas religiosas e que ignorava, em grande parte, a instrução secular [...].

A forma de pensar o processo de formação do indivíduo não era desvinculado do sentido dado à educação, tanto em algumas sociedades antigas quanto em outras tantas de longevidade mais recente, em ambas o aporte político, econômico e cultural estabelecido como critério de seleção daqueles que supostamente teriam direito de acesso ao conhecimento, era extremamente eficaz e servia de funil e rolo compressor ao mesmo tempo. Na meritocracia, a ascensão à educação atendia a uma série de necessidades que acabavam por se transformar em benesses exclusivas de uma camada mais refinada da população e suprimia ferrenhamente o menor germe de elucidação dos expropriados, que pudesse vir a existir, através de instrumentos alienantes que os contivesse sempre condescendentes com sua própria exclusão da cena social de seu tempo.

A educação nesses moldes se insere no contexto das ferramentas sociais com maior poder de transformação social. E para nós, a dialética representada nela, tem íntima semelhança com os aspectos culturais que compreendem o conjunto da relação estabelecida entre os sujeitos concretos na dinâmica da vida cotidiana da qual se gera saberes e seres que, por sua vez, se sustentam no conhecimento estabelecido, ou seja, na cultura gerada para reiniciar o processo criativo, constituindo assim, uma práxis educativa.

Ao falar do processo dialético da educação e da cultura por meio de um pensamento cultural dialético, pretendemos mostrar o caminho que nos credencia a abordar esses conceitos sobre óticas diversas e de suma importância para qualquer construção crítica que se pretenda fazer a respeito dos temas em voga. Entendemos também que a educação e a cultura são, na verdade, um e somente um processo, que se complementa e distancia na medida em que o movimento real da sociedade o exige.

Definir educação e cultura não consiste em nosso objetivo principal, mas, fazê-lo se torna necessário para sequenciar a abordagem deste trabalho. Acepções com base nas várias e opostas vertentes nos dariam, sem dúvida, rico material para empreitarmos essa tarefa, no entanto, o que pretendemos prescindir de tal recurso, pelo menos no momento. Por esse motivo, optamos por expor assimilações

encontradas em autores clássicos e em outros não menos reconhecidos com pensamento forjado e reconhecido sobre representações dessas questões. Durkheim (1922 apud. BOTTOMORE, 1987, p. 243) definiu a educação como:

[...] a ação exercida pelas gerações mais antigas sobre os que ainda não estão prontos para a vida social. Seu objetivo é despertar e desenvolver na criança os estados físicos, intelectuais e morais exigidos dela pela sua sociedade, de modo geral, e pelo meio ao qual está especialmente destinada.

Para Abbagnano (2007) educação é a maneira pela qual os indivíduos transmitem informações importantes para a manutenção do grupo que compõem. O conjunto de técnicas destinadas a esse objetivo, ele denomina de cultura. Esse é um conceito geral que vigorou devido à importância do fato nas sociedades. Como podemos observar melhor no trecho a seguir:

Em geral, designa-se com esse termo a transmissão e o aprendizado das técnicas *culturais*, que são as técnicas de uso, produção e comportamento mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer suas necessidades, proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico e trabalhar em conjunto de modo mais ou menos ordenado e pacífico (ABBAGNANO, 2007, p. 357).

De acordo com Laraia (2009), em fins do século XVIII e limiar do XIX, o termo alemão *kultur* era usado como símbolo de “[...] todos “os aspectos espirituais de uma comunidade [...]” , já a expressão francesa *civilization* fazia referência às *realizações materiais de um povo*. Edward Tylor (1832-1917) fundiu esses dois termos na palavra inglesa *culture*, que “[...] tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (GEERTZ, 1978 apud LARAIA, 2009, p. 25)

Em Abbagnano (2007), cultura possui dois sentidos: em um mais antigo exprime “a formação do homem, sua melhoria e seu refinamento” em outro “indica o produto dessa formação, ou seja, o conjunto dos modos de viver e de pensar cultivados, civilizados, polidos, que também costumam ser chamados pelo nome de civilização”. Nos anos de 1700 houve uma transição do primeiro para o segundo significado devido à filosofia iluminista que acrescentou novos traços e consolidou outros relacionados ao termo.

Ver a educação como o modo de transmitir e exercitar as técnicas culturais de determinado povo e, a cultura como a constituição do homem ou ainda o conjunto das maneiras de ser e de refletir cultivadas por esse, como os encontramos definidos em [Abbagnano](#) (2007), ou ainda, como a força exercida pelos mais velhos sobre os mais novos no sentido de ajuizá-los de acordo com os padrões da comunidade a qual pertencem (DURKHEIM apud BOTTOMORE, 1987) e, na conformidade da *culture* proposta por Tylor (LARAIA, 2009), nos conduz a compreender o contexto e melhor entender as transformações ocorridas nos modos de vida e no cotidiano da sociedade.

Admitimos que o pensamento é, um modo subjetivo do conhecimento e, portanto, da cultura, que se relaciona com o modo objetivo do saber ou prática do conhecimento e ao mesmo tempo conjunto teórico-prático desse conhecimento dialético que é a representação de ambos.

É o rumo ou o estilo que diferenciam as configurações de educação nas sociedades, de acordo com [Abbagnano](#) (2007) e não o alcance ou o desenvolvimento. Na sociedade primitiva a educação tem por finalidade *garantir a imutabilidade das técnicas* que possui, por esse motivo tais técnicas configuram-se como sagradas no universo imaginário desses povos, fazendo com que a *inovação e a correção*, nesse aspecto, sejam vistas como um sacrilégio e portanto indesejadas. Já nas sociedades posteriores, como são equipadas para lidar com momentos novos ou com alterações em curso, torna-se mais fácil encontrar boa aceitação, a maleabilidade e correção de suas técnicas, confiando à educação *a tarefa não só de transmiti-las, mas também de corrigi-las e aperfeiçoá-las*. No entanto, nenhum dos dois tipos de sociedade podem ser vistos como puras no que se refere ao estado de suas orientações, como podemos ver no trecho retirado do próprio autor:

Sem dúvida, essas duas orientações nunca se acham em estado puro: não existem sociedades absolutamente primitivas, que não permitam – ainda que sub-repticiamente – correções ou modificações lentas em suas técnicas, assim como não existem sociedades absolutamente civilizadas que permitam a rápida e incessante correção das técnicas mais delicadas, que não são as técnicas de uso e produção de objetos, mas as que regulam a conduta dos indivíduos e seus comportamentos recíprocos. (ABBAGNANO, 2007, p. 358)

Dessa forma, o autor distingue dois formatos essenciais de educação, onde em um a finalidade é apenas transferir as tecnologias de trabalho e de conduta que

já se encontram sob o domínio do grupo social e afixar seu aspecto relativamente imutável; e outro em que, por meio da transferência das tecnologias já em poder da sociedade, objetiva educar os indivíduos para serem capazes de ajustar e aprimorar esses procedimentos. Para ele é importante enfatizar ainda, que na pedagogia de meados do século XX, o significado de educação aguçou o alcance formador. Nesse cenário a educação assumiu perfil de ação humanizada, a qual não corresponde somente a ampliação no sentido do desenvolvimento, muito menos alcança só a pessoa, analisada particularmente, mas se prolonga por toda a existência, o que leva a pedagogia a se mostrar como a *teoria da educação permanente em referência às diferentes idades* (ABBAGNANO, 2007).

Para Laraia (2009), Edward Tylor (1832-1917), definiu pela primeira vez o conceito de cultura como é utilizado na atualidade, ou melhor, formalizou essa ideia que já se desenvolvia na mente humana, como é possível ver a partir de escritos de John Locke (1632-1704), para o qual, em seu *Ensaio acerca do entendimento humano* (1690), a mente do homem é uma espécie de *caixa vazia com capacidade ilimitada de obter conhecimento* por meio de uma técnica denominada atualmente de *endoculturação*. É Locke também que principiará as considerações em torno do relativismo cultural, quando observa que a humanidade possui *princípios práticos opostos*. Para ele, *os princípios de moralidade e as regras de virtude* de uma sociedade específica, podem ser aspectos irrelevantes para outro grupo social. O que faz de tais aceções, insignificantes na mentalidade dos indivíduos, é o modo peculiar do ambiente em que foram geradas e o contraste com as características, também típicas, dos possíveis ambientes que venham a ser inseridas. As várias concepções acerca da definição do que é cultura e que deram alargada dimensão desde Edward Tylor, a compeliram à demasiada confusão, ao contrário do que se esperava, fazendo com que a ordem da Antropologia moderna seja contrair a amplitude do conceito para torná-lo ao ponto de vista antropológico.

Nesse esforço de reinterpretar a cultura e adequá-la ao formato da Antropologia moderna, foram realizadas inúmeras tentativas, que são bem apreendidas no desenho de Roger Keesing (1974), encontrado em Laraia (2009), o qual faz menção em um primeiro momento às teorias que veem a cultura como um *sistema adaptativo*. Muito propagado por neoevolucionistas, esse posicionamento foi feito de maneira criativa por vários teóricos como Sahlins, Harris, Carneiro,

Rappaport, Vayda, que mesmo dissentindo uns dos outros, convergiam em acreditar que:

Culturas são sistemas (de padrões de comportamento socialmente transmitidos) que servem para adaptar as comunidades humanas aos seus embasamentos biológicos [...] Mudança cultural é primariamente um processo de adaptação equivalente à seleção natural [...] o processo é dirigido pelas mesmas regras de seleção natural que governam a adaptação biológica [...] A tecnologia, a economia de subsistência e os elementos da organização social diretamente ligada à produção constituem o domínio mais adaptativo da cultura... divergências sobre como opera esse processo [...] podem ser notadas nas posições do materialismo cultural [...] na dialética social dos marxistas [...] no evolucionismo cultural de Elman Service e entre os ecologistas culturais como Steward [...] Os componentes ideológicos dos sistemas culturais podem ter conseqüências adaptativas no controle da população, da subsistência, da manutenção do ecossistema etc. (LARAIA, 2009, p. 59 - 60)

Logo em seguida esse mesmo autor faz referência às *teorias idealistas de cultura*, subdividindo-as em três áreas distintas. Na primeira encontram-se os que apreendem a cultura como *sistema cognitivo*, e para os quais ela diz respeito a tudo aquilo que uma pessoa precisa saber ou confiar para agir de um jeito plausível em sua sociedade. Na segunda, a cultura é tida como *sistemas estruturais*, segundo as ideias de Claude Lévi-Strauss, em que cultura é um *sistema simbólico*, uma invenção acumulativa do pensamento humano. A terceira, dentre as hipóteses idealistas, compreende cultura como *sistemas simbólicos* e foi desenvolvida nos Estados Unidos, sobretudo por dois antropólogos, Clifford Geertz e David Schneider. Para Geertz, sanar a contradição proveniente das inúmeras tentativas de significar cultura requer que esta seja vista “não um complexo de comportamentos concretos mas um conjunto de mecanismos de controle, planos, receitas, regras, instruções [...] para governar o comportamento” (GEERTZ, 1966, apud LARAIA, 2009), já para Schneider “cultura é um sistema de símbolos e significados. Compreende categorias ou unidades e regras sobre relações e modos de comportamento” (SCHNEIDER, 1968 apud LARAIA, 2009).

3.1 Política pública de educação e cultura no Brasil

Em relação à educação pública, no Brasil, tomaremos como referência, dentre outras obras, a *Historia Social da Educação no Brasil (1926-1996)* (2009) de autoria de Marcos Cesar de Freitas e Maurilane de Souza Biccas. Nesse trabalho, como o próprio título já supõe, a história da educação no Brasil é tecida sob uma ótica social e compreende o período ente 1926 e 1996. O marco inicial é escolhido de acordo com os autores por causa de sua *importância para a educação pública e sua democratização em sentido amplo*.

Em 1926 segundo os autores, a revisão na Constituição de 1891 sublinhou a função estratégica do Estado, mais necessariamente da União, na propagação e concretização do ensino básico como componente fundamental da edificação do próprio domínio público. Eram sinais de um plano de redefinição da atuação estatal com relação à educação, que mais tarde estariam contemplados na Carta Magna de 1934 sob a égide do direito social à educação.

Defendido por muitos e diferentes atores sociais, o direito à educação escolar ensejou conflitos e lutas pelo privilégio estatal de planejá-la e executá-la com um caráter popular, o que não encerra por si a história da escola pública no Brasil, ao contrário, é preciso enxergar no contexto de construção da educação pública em nosso país, as disputas entre as classes para entrever nesse processo e que, mesmo as leis ocupando lugar preponderante nesse cenário, são os paradoxos políticos entre os diferentes grupos que hegemonizaram essa conquista. Como é explicitado por Freitas e Biccas (2009, p. 18):

Evidentemente, a educação pública que temos resulta das leis e do poder configurador que delas emana, mas também resulta das assimetrias políticas entre as pessoas que têm ganhos diferenciados, entre segmentos populacionais que se diversificam pela origem, entre brancos e não brancos, entre homens e mulheres e entre adultos e crianças...de uma sociedade reconhecidamente concentradora de riqueza, benefícios e poder decisório [...].

Para nós, além da referência em relação ao início das discussões a esse respeito e da conjuntura que o envolveu, interessa pontuar a partir da referida obra, o pensamento de autores como Paulo Freire sobre as metodologias empregadas no

processo educacional e, aspectos da Lei nº 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O pensamento de Paulo Freire (1921-1997) surge no cenário de um Brasil de concepção nacional-desenvolvimentista, que alia o Estado à iniciativa privada e ao capital estrangeiro para proporcionar o desenvolvimento do país em termos econômicos como lume para um progresso em todos os demais aspectos da vida social. Em 1958 Paulo Reglus Neves Freire, graduado em Direito, disse – em relatório do grupo pernambucano – ao poder público federal e aos demais sujeitos envolvidos em um Congresso de Educação de Adultos que, *o problema do Nordeste não era o analfabetismo e sim a miséria*. Que a educação e a escola eram desconexas da realidade de nosso país, não se encaixando nem nas necessidades da sociedade moderna nem nas exigências do desenvolvimento (FREITAS; BICCAS, 2009).

Para melhor compreender o entendimento freiriano sobre a escola, recorreremos a Ferreira (2004) que conceitua escola a partir da diferenciação teórica sobre educação. Segundo ela, na evolução desse conceito temos a escola na **Concepção Tradicional**, caracterizada por um espaço de preparação das novas gerações, por meio do “acesso às grandes produções culturais da humanidade e aos valores essenciais, tornando-as bem informadas, reprodutoras da cultura que lhes é transmitida e socialmente ajustadas”. Na **Concepção Escolanovista**, em que se tem uma visão de escola “ativa e baseada na necessidade constituindo-se num ambiente estimulador, capaz de mobilizar a atividade do aluno e catalisar as energias necessárias a seu autodesenvolvimento”. Outra concepção na qual a autora apresenta a escola é a **Tecnicista**, nessa a modelação comportamental do homem, por meio de condições estimuladoras e “do emprego de procedimentos e técnicas específicas”, objetivando alcançar alterações no comportamento dos alunos de forma efetiva, faz da escola uma “agência modeladora do comportamento humano”. Uma última concepção é a **Progressista**, nessa a escola passa a ser vista como “um instrumento de luta das camadas populares propiciando, de forma sistemática, o acesso ao saber historicamente acumulado e reavaliado face às realidades sociais, [...]”.

Paulo Freire, fortemente influenciado por pensadores tidos como renovadores no tocante à educação, como é o caso de Anísio Teixeira, herdou e formulou muitas

ideias críticas e contribuiu para difundir-las nos ambientes, segundo ele, privilegiados para a discussão e crescimento do processo formativo – a esfera popular (FREITAS; BICCAS, 2009).

Para Paulo Freire o Homem é *um agente da história*, um sujeito *criador e consciente* dotado da capacidade para transformar sua realidade. Como nós acreditamos, ele acreditava que a mudança social surgiria no próprio leito das relações humanas, em sua efervescência cotidiana. Essa visão de Freire é melhor entendida nos trechos retirados de uma de suas obras “*Educação como Prática da Liberdade*”, de 1967, conforme segue:

Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura para a realidade, que o faz ser o ente de relações que é. [...] Não se reduzindo tão somente a uma das dimensões de que participa – a natural e a cultural – da primeira, pelo seu aspecto biológico, da segunda, pelo seu poder criador, o homem pode ser eminentemente interferidor. Sua ingerência, senão, quando distorcida e acidentalmente, não lhe permite ser um simples espectador a quem não fosse lícito interferir sobre a realidade para modificá-la. Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus conflitos, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura (FREIRE, 1967 apud FREITAS; BICCAS, 2009, p. 228 - 229).

Outro aspecto do conteúdo de Paulo Freire que nos interessa pontuar, diz respeito aos Círculos de Cultura, mais necessariamente a importância destes no processo de construção do pensamento metodológico do autor. Usados inicialmente por ele nas experiências com trabalhadores do campo, pescadores e operários no Serviço Social da Indústria (SESI), onde atuou como diretor do Departamento de Educação e Cultura no período de 1947 a 1957 será usado novamente em uma pesquisa desenvolvida para dar suporte ao experimento de uma metodologia de alfabetização que permita aos trabalhadores ler e escrever. Um *método ativo* que transfere para a abrangência da comunidade certos princípios de renovação metodológica relacionados à *escola nova*, e que insere a educação no limiar entre o retrocesso – defesa das bases conservadoras do ensino – e o caráter democratizante da aprendizagem.

Foi nesse período que se firmou a forma social da educação pública, no Brasil, com a representação da escola estatal, apesar de já estar presente nos planos republicanos de fins do século XIX; essa forma social foi forjada com a expansão da educação, uma vez *apropriada pela população*.

A expansão da educação pública fora prometida desde as primeiras manifestações da “propaganda republicana”, na década de [...] 1870. [...] efetivamente se expandiu um pouco mais, depois de algumas reformas educacionais da década de 1920.

Todavia, uma expansão efetiva e contínua na oferta de vagas públicas só se verifica com números mais expressivos depois da década de 1930. Algumas décadas depois de 1930, a escola pública multitudinária tornou-se uma complexa “personagem urbana” e, no final do século XX [...] . experimentava o paradoxo de ser apropriada pelo povo como “direito” [...] porém, mesmo em momentos nos quais os portões das instituições públicas se abriram para grandes contingentes populacionais, alguns sujeitos de direito permaneceram por mais tempo à margem, como se a expansão da educação pública não lhes dissesse respeito (FREITAS; BICAS, 2009, p. 12 - 13).

Nesse cenário o Brasil cada vez mais urbano, fez da escola do Estado uma *escola popular de massas* e, essa escola, por isso passou a ser vista como “*mais adequada*” aos pobres, e rejeitada pela classe média que buscava se distanciar e se diferenciar dos “*de baixo*” e, também de seus pares. Dessa forma, possuímos uma educação pública proveniente das leis, mas, que provém, também, dos conflitos de classe, das disparidades políticas, econômicas, culturais, geracionais, de gênero e de raça e etnia entre a população brasileira:

[...] de modo que a construção e o acesso a esse “bem público” primordial que é a educação escolar se deu no bojo da consolidação de uma sociedade reconhecidamente concentradora de riqueza, benefícios e poder decisório [...] . Esse “lugar” da escola também diz respeito às demarcações cotidianas do “lugar de cada um”, conforme diferentes registros de prestígio que se cristalizaram em um processo de mobilidade social permanentemente truncada (FREITAS; BICAS, 2009, p. 18).

No que diz respeito ao acesso à educação pública, já dissemos que alguns atores foram desde o princípio, excluídos dele. Outro dado importante com relação a isso é que, sua promoção não pode ser vista como prerrogativa do Estado ou da vontade das elites financeiras e políticas, mas, também, devida aos movimentos sociais, peça fundamental na conquista de direitos em diversas fases do desenvolvimento da sociedade brasileira.

Por isso, não se pode, também, responsabilizar unicamente o Estado pelo empobrecimento do sistema educacional brasileiro, pelo enraizamento do pensamento excludente e preconceituoso que destinava a escola pública como lugar de pobre ou, ainda, pela visão de que esses pobres precisavam de *certificação* para acessar o mercado de trabalho e não, necessariamente, de uma formação qualificada - embora seja notório no transcurso da história desse sistema, que o poder público o negligenciou, por exemplo, para atender *demandas da produção que se modernizava*. Sendo assim:

A construção social da escola pública, no Brasil, não foi e não é somente um “reflexo” da estrutura econômica. Essa escola também resultou da opinião que várias camadas sociais compartilharam a respeito dos seus próprios direitos [...] destacam-se as falas que defenderam uma escola específica para os pobres, estes tomados uniformemente como desinteressados dos conteúdos escolares porque “necessitados” de certificação aligeirada para adentrar o mais rápido possível no mundo do trabalho (FREITAS; BICAS, 2009, p. 22-26).

Uma forte representação do que dizemos aqui é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, cumpre-nos referenciar, mesmo que de forma simples, a dimensão dada a esse instrumento dentro do debate em torno da efetivação constitucional da educação brasileira.

A Carta Constitucional de 1988 representa, mesmo que de forma tardia, o pensamento progressista vigorando na esfera legislativa do Estado e contempla em seu texto reivindicações dos vários campos e movimentos de luta pelo direito a educação e outras demandas da população brasileira. Em seu art. 205 encontramos que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será provida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho [...]” reproduzindo, portanto, em seu mais fiel conteúdo as demandas da sociedade organizada e as necessidades da população em geral.

Assim, entendemos o surgimento da LDB e de inúmeras outras leis, decretos e emendas constitucionais que se fizeram necessárias ao cumprimento e a adequação de nossa Carta Magna às necessidades sempre dinâmicas do povo brasileiro. Como foram (e permanecem sendo), necessárias as reformas políticas nas estruturas do Estado para enquadrá-lo as demandas a que precisou e precisa responder.

De acordo com Freitas e Biccias (2009), adentramos no atual século com várias dívidas sociais e na área da educação já desde o processo de transição para a democracia se cobrava de forma imperiosa a necessidade de produzir uma nova Lei de Diretrizes e Bases, dessa maneira desde 1988 foi encaminhado à Comissão de Educação do Congresso Nacional, um anteprojeto de LDB n. 1.258-C/88, que levou oito anos até ser promulgado em 17 de dezembro de 1996. O anteprojeto era embasado em princípios da carta de Goiânia⁶ e em contribuições dadas por ocasião da 5ª Conferência Brasileira de Educação, ocorrida em Brasília em 1988 e que, tinha como tema central a universalização do ensino fundamental concatenado à estruturação de um sistema nacional de ensino.

No entanto, a nova LDB não correspondeu a todas as expectativas dos que aspiravam por sua divulgação, o texto final sofreu muitas alterações e foi necessário ceder a acordos variados ficando visível a intervenção do Poder Executivo no traçado que imprimiu flexibilidade às exigências operacionais demandadas pelo Ministério da Educação.

Essa LDB é expressão clara das lutas em defesa da escola pública que se articularam na IV e na V Conferência Brasileira de Educação, em 1986 e 1988, respectivamente, gerando documentos importantes para a história desse processo tais como a “Carta de Goiânia” e a “Declaração de Brasília”. Trata-se de um dispositivo legal sonhado por muitos e que representa a consolidação de alguns direitos fundamentais [...]. Mas, essa LDB é também expressão de derrotas populares e de interferências indevidas do poder legislativo e da iniciativa privada no processo que resultou no texto final que foi transformado em Lei. (FREITAS; BICAS, 2009, p. 35).

No tocante a política pública de cultura, não tem na história social brasileira, um período mais fértil para o desenvolvimento e expansão desse bem social, do que nas duas últimas décadas. Até pouco tempo, cerca de dez anos atrás, não havia sequer estudos estatísticos sobre cultura que subsidiassem a construção de políticas públicas nessa área, no Brasil. O Ministério da Cultura (MINC) era o único que não possuía convênio com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Alves (2008) e Ferreira (2010) nos mostram, respectivamente, dois cenários distintos em relação a cultura no Brasil, que podem nos exemplificar melhor a construção da concepção de cultura, na nossa sociedade desde a época colonial e, também, na atualidade:

⁶ Documento elaborado na Conferência Nacional de Educação, na cidade de Goiânia/GO, em 1986.

No Brasil colonial, emergiam dois tipos de cultura, reforçada por dois tipos de educação: uma aristocrática, destinada à preparação de uma elite e não à educação do povo; a outra, a popular, agráfica, baseada na tradição popular, com os ensinamentos do folclore. Ou seja, prevaleciam, na realidade brasileira, dois universos culturais: o popular e o de uma elite. [...]. (ALVES, 2008, p. 32)

A cultura é hoje um dos setores de ponta da nova economia. Nos EUA, as indústrias baseadas em copyrights (jornais, revistas, livros, música, software, rádio, televisão e cinema) já respondem por 11,12% do PIB [...]. No Brasil e na América Latina, nossas estimativas são de que as indústrias culturais representem entre 5 e 7% do PIB. Mais do que a soja, mais do que a pesca, mais do que a construção civil. (FERREIRA, 2010, p. 28)

A política pública de cultura só passa a ser vista como um direito social com a CF-1988. De acordo com Fernandes (2008) de forma pioneira, compassiva às alterações epistemológicas e nas ciências humanas e, sobretudo às reivindicações dos movimentos sociais, o legislador constituinte redigiu de maneira magistral o *“Princípio da Cidadania Cultural.”* A partir deste momento passou-se a falar em direitos culturais, permitindo a sociedade exigir seu ingresso na roda dos benefícios advindos da cultura.

Por sua vez o Poder Público, em suas diversas instâncias, sentiu a necessidade de contemplar, em sua agenda política, ações que garantissem os direitos culturais a todos os brasileiros [...]. Os Princípios Constitucionais da Cidadania e da Diversidade Cultural norteiam o capítulo da Cultura de nossa Carta Magna [...]. (FERNANDES, 2008, p. 203).

[...] o Estado garantirá [...] a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. (BRASIL-CF-1988, Art. 215).

Fernandes (2008), baseado no conceito de cidadania desenvolvido por T.H. Marshall (1967), interpreta os direitos culturais como direitos sociais, inseridos na chamada cidadania social e que englobam desde o direito à produção cultural, o direito de acesso a cultura até o direito à memória histórica. Estes se constituem em frações independentes da mesma compreensão de cidadania cultural.

Buscando avanço rumo à efetivação dos preceitos listados na Constituição de 1988 – e diferenciando-se nesse sentido do tocante a educação, para a qual é previsto no referido texto, plano plurianual – a cultura necessitava de ações planejadas que fortalecessem o teor democrático e universal dessa política social e que não estavam contempladas no texto constitucional.

Foi assim, partindo da necessidade de se elaborar um Plano Nacional de Cultura, que se apresentou no Congresso Nacional uma Proposta de Emenda

Constitucional – PEC nº 306-A, de 2000 – tornando obrigatória essa demanda. Em 10 de agosto de 2005, a Emenda Constitucional nº 48 foi promulgada e determinou que a lei estabelecesse o “[...] Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do país e à integração das ações do poder público [...]” (FERNANDES, 2008).

Como resposta a tal demanda e julgando imprescindível no atual momento histórico ações que dinamizem o desenvolvimento do Brasil, tanto economicamente, quanto social, política e culturalmente o Senado Federal aprovou por unanimidade, no dia 09 de novembro de 2010, o projeto de Lei/PL que sistematiza o Plano Nacional de Cultura, que tramitava no Congresso Nacional desde 2006 o qual, objetiva traçar as diretrizes da política cultural para um período de dez anos. Outra conquista constitucional é o Sistema Nacional de Cultura (CF, Art. 216-A), que em 2013, já era integrado por 26 Estados e o Distrito Federal, sendo que na esfera municipal, a adesão alcançou 35,9% (BRASIL, Presidente. 2014, p. 225).

O caráter constitucional da educação e da cultura no Brasil, como vimos, evidenciou a falta de acesso a esses bens por grande parcela da população e por sua vez, mostrou o quanto é presente, ainda hoje, o desafio de universalizar tal acesso de maneira a conservar sua gratuidade com qualidade. A eclosão de movimentos sociais em defesa dos direitos sobre os quais versa a Carta Magna é mais antiga que o próprio instrumento em questão e se acentua justamente no bojo do sentimento pela redemocratização, que organizou as lutas de resistência contra a Ditadura Militar de 1964 culminando na construção do referido documento pelos atores desse processo.

Logo, tanto a Educação quanto a Cultura, enquanto políticas públicas galgam gradativamente seu amadurecimento nas contradições da sociedade brasileira e, particularmente, nas desigualdades dessa sociedade. E isso se torna mais evidente, ainda, quando se realiza qualquer discussão sobre políticas públicas considerando as cinco regiões brasileiras.

3.1.1 O Caso da Amazônia

Os antecedentes históricos direcionam as análises em torno da formação da sociedade amazônica para um contexto de exploração. Sem negar as resistências

de seu povo será essa, no entanto, a tônica dessa narrativa – a da violência e degradação, a da exploração de todas as suas potencialidades, desde a força de trabalho de seus nativos habitantes à multiplicidade de suas riquezas naturais e culturais - que marcará o “desenvolvimento” dessa região. Será sob esse prisma, também, que se elaborará e se concretizará a política pública durante longos períodos.

A realidade da Amazônia, ainda é de grandes desigualdades. Para Fialho (2010) isso se deve, sobretudo:

[...] a precariedade e/ou inexistência de políticas públicas, tanto na área urbana, como na área rural contribuindo dessa forma para um processo de empobrecimento generalizado da população brasileira como um todo e, da população amazônica, em particular (FIALHO NASCIMENTO, 2010, p. 204).

Essa realidade se reflete, também, nas políticas públicas de educação e cultura que, embora apresentem um crescimento considerável na última década, particularmente, com relação aos investimentos e recursos financeiros federais, em outras esferas permanecem atrasadas e excludentes. Isso é facilmente compreendido se olharmos para a constituição histórica dessas políticas:

As escolas no interior de Soure, ilha de Marajó, constituíram-se a partir da instituição fazenda – a fazenda de criação -, ocorrida no século XVI, quando o Brasil era colônia de Portugal e sujeita economicamente ao sistema mercantilista. Na foz do rio-mar, onde está situada a grande ilha, o adventício (portugueses, holandeses, ingleses e franceses) explorou, inicialmente, as drogas do sertão. Depois, com a conquista do território pelos portugueses e a fixação dos missionários entre os índios Aruã, a criação extensiva consolidou-se nos anos 30 de 1900, portanto, quatro séculos depois, essa atividade continuou a prevalecer nas terras de Marajó, sob o domínio de uma elite fazendeira que se perpetua pelo privilégio de herança, e a escola a assumir uma função necessária para o fazendeiro: garantir a permanência do vaqueiro em suas terras, sob seu jugo (ARAÚJO, 2008, p. 50).

No caso da Amazônia paraense a evidente valorização da cultura europeia logrou anos de preconceito e abandono à cultura popular. O conhecido período da *Belle-Époque* é um importante exemplo de o quanto se investiu na cultura de fora, particularmente da França, tida como cultura de elite:

Um dos exemplos marcantes foi a construção do Teatro da Paz. Construído em 1878, com os recursos do boom da borracha amazônica, foi concebido visando a um plano artístico-cultural para a elite da época. Nesta época

exibiam-se peças teatrais, óperas, músicas e danças, importadas da Europa, especialmente da França. Na verdade, o Teatro da Paz era considerado a melhor casa de espetáculos do país, mas a cultura popular era excluída. Foi justamente nesta época que surgiram manifestações culturais que vinham da cultura popular como os cordões de pássaros, que eram encenados nas praças de Belém para o povo que não frequentava o teatro (ALVES, 2008, p. 32-33).

Rizzini (2006) ao falar da educação, no contexto amazônico expõe de forma breve os interesses que estiveram (e estão) em jogo nesse cenário:

[...] A história da educação na Amazônia nos revela as aspirações das elites e de grupos que buscavam a distinção com relação ao pesado estigma da *selva* e do *selvagem*, em acompanhar o processo civilizador que o Império brasileiro tanto almejou ver implantado no país. (RIZZINI, 2006, p. 03)

É nesse cenário que a política da cultura, âmbito nacional avança rumo ao alargamento de conquistas almejadas há décadas pelos grupos que conformam o movimento cultural brasileiro e, em nível local, mesmo que timidamente, não tem sido diferente, pois os reflexos das medidas adotadas pelo Estado brasileiro nos últimos períodos tem alavancado o setor cultural paraense e propiciado investimentos nos diversos ramos da política da cultura. Em Belém, a Lei Walmir Bispo, aprovada pela Câmara Municipal, em 2012 – cria o Plano Municipal de Cultura e estabelece metas para os próximos 20 anos que deverão ser cumpridas pela gestão municipal.

Se na política cultural amazônica, começa-se a experimentar avanços positivos, na política educacional, parece estarmos indo na contramão das conquistas de nível nacional. Enquanto o governo federal se propõe a destinar 75% dos recursos dos royalties do petróleo e 50% do fundo social gerado pelo excedente de óleo do Pré-sal para a educação, o que significará vultoso salto nos investimentos que já vem crescendo desde a última década para esta área – vide os 5,5 milhões de brasileiros beneficiados com o PRONATEC; os 1,27 milhão de estudantes que acessaram o nível superior por meio do PROUNI; as 32,5% e 45,4% das vagas destinadas aos estudantes de escolas públicas, pobres, afrodescendentes e indígenas, nas IFES; a ascensão da classe média que passa a corresponder a 53% da população dentre outros (BRASIL, Presidente, 2014, p. 10), o Pará experimenta a pior crise de violência já registrada na história, em suas instituições escolares. Somente entre os anos de 1995 e 2000 é que as sedes de

todos os municípios puderam contar com o ensino fundamental de 5^a a 8^a séries; ainda somos, na Amazônia Legal, o segundo Estado com o pior índice de população fora da linha da pobreza; e também possuímos um dos piores IDHs do Brasil. (ARAÚJO, 2013)

Essa realidade da educação, na Amazônia, fica muito mais explícita no ambiente cotidiano da escola. A erupção das crises, no contexto educacional, quase sempre encontram respostas que se fundamentam na gestão e execução dessa política na ponta e, isso porque é no dia a dia das relações sociais, seja na escola, nas secretarias e/ou demais órgãos de gestão da educação, seja nas ruas ou nos lares que se revelam as essências dos problemas.

É nesse ambiente que se dão as trocas simbólicas, que se manifestam as características de cada personalidade dos sujeitos partícipes da educação, que se conhecem as vontades, desejos, medos, resistências, dificuldades de todos e de cada um desses sujeitos; seus valores, crenças enfim, o comportamento social, a existência social que, corrobora para o sucesso ou o fracasso não só dessas políticas, mas, da vida em sociedade.

3.2A Cotidianidade do serviço social na educação

Na filosofia, Heidegger introduziu o termo cotidianidade para indicar: “[...] o modo de ser em que o ser aí (Dasein, o homem) se mantém acima de tudo e no mais das vezes.” Tal modo de ser é o ponto de partida da interpretação ontológica, o que significa que tal interpretação faz referência às situações em que o homem se encontra mais frequentemente nos afazeres comuns da vida (ABBAGNANO, 2000, p. 254).

Essa interpretação heideggeriana possibilita visualizar certo grau de subjetividade do termo que, não obstante nunca esteve na pauta da ciência como elemento de interpretação da realidade objetiva. A mudança em relação a isso se deu de acordo com Carvalho e Netto (1996), em um passado recente, quando se deixou de estudar a vida cotidiana de forma romântica ou apenas como registro histórico.

Analisar práticas profissionais, na perspectiva de serem componentes dos modos de vida dos sujeitos sociais, também, não é tarefa fácil, ao contrário o tema é

um dos mais complexos de se abordar, pois, “[...] sua abrangência e os questionamentos que encerra são, em si, o maior fator de indefinição dessa noção.” Esse conceito questiona os fundamentos da Sociologia sem, no entanto, possuir um conteúdo preciso (GUERRA, 1993, p. 63).

Os modos de vida tal como hoje são analisados, situam-se ao nível da vida quotidiana. [...] O quotidiano envia para a esfera familiar e privada, para as actividades de lazer, práticas de consumo, etc. os campos do económico, do político parecem excluídos deste nível de análise. [...] todos os que agem inseridos na dimensão da historicidade (da acumulação e do poder) são considerados como actores potenciais da História, inversamente os que se inserem no quotidiano (na dimensão da “reprodução”) são considerados incapazes de agir, ou pelo menos de influenciar a construção da História. (GUERRA, 1993. p. 63)

Guerra (1993) explicita, ainda, que mesmo que esteja relacionada com a história, a análise do cotidiano é desvalorizada. Outro dado importante sobre o tema é que sua análise:

[...] assume a forma de uma mediação horizontal numa lógica prática, específica e irreduzível, mas pagando o elevado custo da marginalização das contradições sociais que só intervêm no estatuto de “condições” de um sistema de práticas que tendem a autonomizar-se. Por outro lado, a análise dos modos de vida, submetendo-se à lógica da “reprodução da força de trabalho”, só adquire estatuto quando derivada da interiorização e expressão das condições de exploração e de classe (GUERRA, 1993, p. 65).

A discussão sobre as práticas de trabalho e outras relacionadas a ela, assumem centralidade aqui, pois, se observarmos que as recentes pesquisas sobre modos de vida focalizam dois aspectos fundamentais que são a *relação* “entre as diferentes práticas quotidianas (de trabalho, de vida familiar, de consumo, de lazer, etc.) e, por outro lado as relações que o conjunto destas práticas quotidianas estabelecem com as relações sociais mais gerais [...]”, teremos base para sustentar a análise das experiências vividas pelos assistentes sociais, quando do exercício da prática profissional, na área da educação (GUERRA, 1993).

Carvalho (1996) aponta em Marx uma ruptura com a ideia de que a vida cotidiana não representa elemento importante de análise para a ciência, pois,

identifica nesse autor uma *preocupação filosófica* com a vida cotidiana⁷. Diz, ainda, que obras artístico-literárias, estudos, legislações e a produção de bens e serviços voltados a essa questão, no final do século XX, ampliaram a percepção do que se entende por vida cotidiana.

Dentre as formas em que se apresenta, segundo a autora, destacamos: um modo de existência social fictício/real, abstrato/concreto, heterogêneo/homogêneo, fragmentário/hierárquico; o micromundo social que contém ameaças e, portanto, carente de controle e programação política e econômica; um espaço de resistência e possibilidade transformadora; às quais Brant de Carvalho (1996) recorre para dar ênfase a importância que adquire o estudo da vida cotidiana não só para alguns teóricos, mas, também, “para o *Estado* e para as forças produtivas capitalistas que aspiram à programá-la, controlá-la e melhor aproveitá-la para seus fins”.

A realidade se constrói socialmente e a cultura é um mecanismo, processo por meio do qual essa construção acontece. Logo, cabe compreendê-la enquanto tal. Mas, como compreender a cultura como mecanismo e processo por meio do qual se difunde entre os assistentes sociais a concepção de prática profissional? Como extrair de suas experiências vividas, no labor profissional, traços da influência dos modos de vida sob essa prática cotidiana?

Em Bourdieu (2007, p. 208-209):

A cultura não é apenas um código comum nem mesmo um repertório comum de respostas a problemas recorrentes. Ela constitui um conjunto comum de esquemas fundamentais, previamente assimilados, e a partir dos quais se articula, segundo uma “arte da invenção” análoga a da escrita musical, uma infinidade de esquemas particulares diretamente aplicados a situações particulares. [...].

Dito isto, pensamos ser imprescindível recorrer a cultura para compreendermos o universo da prática profissional de assistentes sociais, particularmente, daqueles inseridos no contexto educacional, posto que constituem-se nos sujeitos da análise ora proposta.

Para Evelin (2013, p. 20; 22)

Há evidências de que a cultura orientou e orienta a efetivação teórico-metodológica e ético-política do assistente social. [...] O Serviço Social é, antes de tudo, uma forma de trabalho, portanto, uma expressão cultural

⁷ Cf. Brant de Carvalho, M.C. Cotidiano: Conhecimento e Crítica. p. 13.

que, junto com outros conhecimentos, cria modos de compreensão e de ação ante determinados fatos da vida privada e da coisa pública. (EVELIN, 2013:)

O assistente social da área da educação lida, em seu dia a dia com as mais variadas questões sociais. Esse agir, portanto, está necessariamente relacionado com a cultura, enquanto representação de *esquemas fundamentais* já compreendidos pelos sujeitos da relação assistente social/usuário e, não só por esses como também pelos demais sujeitos integrantes da comunidade escolar. Sujeitos que agregam a essa relação, uma *infinidade de esquemas particulares* e, que por sua vez se aplicam a inúmeras questões específicas. Esse entendimento se estende, por conseguinte ao processo de constituição da identidade profissional, que não obstante as dimensões fundamentais do Serviço Social, agrega a si forte influência do cotidiano da atuação profissional.

O papel do assistente social de grupo é influenciado pelos objetivos aos quais dá sua adesão: objetivos da profissão que escolheu, objetivos da agência social (centro paroquial ou comunitário), movimento de juventude, obra educacional, etc.) à qual está ligado profissionalmente, objetivos dos membros considerados individualmente e dos grupos que lhe são confiados, objetivos, enfim, que êle propôs a si mesmo e que representam a concretização do seu ideal de educador. (PARÉ, 1961, p. 201)

Ao buscar Simone Paré (1961), conduzimo-nos a uma reflexão sobre a atitude do profissional do Serviço Social diante de seu agir, este agir impregnado de história, experiências e influências as mais diversas; seu comportamento em relação aos objetivos propostos pela profissão, pela instituição que o emprega, e pelas demandas apresentadas pelos usuários do serviço que presta. Nos leva a refletir sobre quem somos nós assistentes sociais, não apenas com relação ao Serviço Social (nossa formação e prática profissional), mas primordialmente, quem somos em nossas essências, em nossas experiências vividas enquanto sujeitos concretos dessa profissão.

O que significa nosso comportamento em relação ao trabalho que fazemos? E o quê de nós é empregado em nosso agir cotidiano? Em um breve esforço reflexivo, percebemos que todo conhecimento acumulado é questionado quando nos deparamos com a realidade. Não apenas o conhecimento científico, mas o próprio capital cultural que carregamos. No entanto, é constatado também que esse questionamento agrega o que poderíamos chamar de aperfeiçoamento prático ao

conhecimento adquirido. De acordo com Bourdieu (2007), da mesma forma que o *habitus* obtido por meio de nossa formação familiar constitui-se fundamental para a *estruturação das experiências escolares*, o *habitus* modificado pela atividade educativa institucionalizada compõe a base de *estruturação de todas as experiências* imediatas, incluídas aí a *recepção das mensagens produzidas pela indústria cultural* e, também, *as experiências profissionais*.

Chegamos assim, a categoria de *habitus* desenvolvida por Bourdieu, em que a cultura assume papel indispensável para a compreensão da prática social, a prática dos indivíduos e nela, a prática profissional, são vistas a partir de *sistemas geradores* e numa relação com as *representações* que as envolvem.

[...] O princípio unificador e gerador de todas as práticas e, em particular, destas orientações comumente descritas como “escolhas” da “vocação”, e muitas vezes consideradas efeitos da “tomada de consciência”, não é outra coisa senão o *habitus*, sistema de disposições inconscientes que constitui o produto da interiorização das estruturas objetivas e que, enquanto lugar geométrico dos determinismos objetivos e de uma determinação, do futuro objetivo e das esperanças subjetivas, tende a produzir práticas e, por esta via, carreiras objetivamente ajustadas às estruturas objetivas. (BOURDIEU, 2007, p. 201-202).

O *habitus* de Pierre Bourdieu, portanto, considera a prática para além da mera execução, esse reducionismo da prática à execução ou a impossibilidade de se pensar essa prática como distinta da execução representa, para o autor um entrave à agregação da prática à teoria.

O *habitus* vem a ser, portanto, um princípio operador que leva a cabo a interação entre dois sistemas de relações, as estruturas objetivas e as práticas. O *habitus* completa o movimento de interiorização de estruturas exteriores, ao passo que as práticas dos agentes exteriorizam os sistemas de disposições incorporadas (MICELI, 2001, p. 41).

O assistente social, inserido no ambiente educacional institucionalizado, possui a característica de absorver as *estruturas exteriores* que se apresentam a ele nesse ambiente, assim como, suas práticas expressam tais estruturas e as modificam ou consolidam.

O CFESS aponta a década de 1930, como o marco de inserção do Serviço Social, na área da educação, porém, de acordo com Evelin e Pantoja (2013): *Os primeiros registros de institucionalização do Serviço Social Escolar no Brasil datam de 1946, nos estados de Pernambuco e do Rio Grande do Sul [...]*. Neste último

Estado, o Serviço Social *foi implantado como serviço de assistência ao escolar*, quando a política de educação e de cultura era executada em uma única secretaria, assim como em nível federal se tinha o Ministério de Educação e Cultura.

Naquela conjuntura o Serviço Social vinculado à ideologia do Estado, exercia uma intervenção seguindo a lógica desenvolvimentista, *voltada à preparação social dos indivíduos, a fim de torná-los, segundo suas aptidões, cidadãos produtivos e úteis ao capital* (AMARO, 2012).

Para Amaro (2012), os resultados sobre a *identidade e ação dos assistentes sociais*, provenientes do Movimento de Reconceituação do Serviço Social, imprimiram significativa mudança na intervenção desse profissional no ambiente da educação. Segundo ela, naquele momento:

[...] descobre-se que a escola, funciona como um aparelho ideológico e, serve fundamentalmente à reprodução social mediante a educação massificadora, tradicional e bancária que oferta. Em virtude disso, parte-se à construção de práticas profissionais que não só sirvam à retroalimentação da política educacional como também a problematizem, enfocando nos aspectos econômicos, sócio-políticos e culturais e nas contradições entre a escola e a realidade social. (AMARO, 2012, p. 20).

Hanna Arendt (1972) quando se reportava à educação e à cultura, nos alertou sobre os impactos da crise da modernidade sobre essas áreas. Essa crise não é apenas estrutural manifesta nas condições de desmonte das políticas sociais de educação e de cultura, mas também é identitária. É estrutural, pois os problemas gerados pelo esgotamento do sistema capitalista se refletem nos acontecimentos do cotidiano do cidadão de várias maneiras e numa ação conjunta sobre vários aspectos da vida.

Na atualidade, os profissionais da educação e, aqueles que nela quiserem atuar, devem estar preparados para conviver cotidianamente com os registros de violência entre alunos e desses com os demais membros da escola. Os veículos de comunicação expõem sumariamente em suas manchetes relatos de agressões físicas e psicológicas ocorridas no interior e/ou no entorno das instituições de ensino, causadas pela má formação da consciência, deterioração dos valores morais e éticos, além de reafirmação do individualismo e da competitividade típicos da era pós-moderna.

Esses fatos, em conjunto com os escassos recursos destinados à política pública de educação, refletindo os resultados de medidas neoliberais adotadas pelo governo brasileiro desde a década de 1970, aprofundadas no governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) e com as quais o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) não rompeu, apesar dos esforços no sentido de alterar progressivamente a qualidade dos serviços nesse setor. Soma-se a isto o atraso decorrente da burocracia e da corrupção presentes nas ações do Estado, que corroboram para a construção de um espaço de conflitos, orientando a escola para o sucateamento estrutural e consecutivamente para a perda progressiva da identidade criadora e transformadora que a definem.

Analisar a prática profissional de assistentes sociais, considerando-a componente de seu modo de vida, com a finalidade de compreender sua intervenção profissional na realidade objetiva da vida cotidiana requer a busca por esse aprofundamento, que só é possível mediante o diálogo sistemático com linhas de pensamento divergentes em alguns pontos, mas, indispensáveis para a totalização do estudo do tema.

4 O OLHAR DE ASSISTENTES SOCIAIS SOBRE SUA PRÁTICA PROFISSIONAL NO COTIDIANO

4.1. Materiais E Métodos

Neste capítulo buscamos apresentar o universo da pesquisa, justificando a escolha pelo distrito DAGUA, e neste, primordialmente os Bairros do Guamá e da Terra Firme, em Belém do Pará, como lócus da pesquisa. Propomos também, antes de apresentar os resultados e discuti-los, realizar uma breve discussão metodológica com a finalidade de fundamentar o uso do método fenomenológico.

3.1.1. A escolha do lócus

A preocupação com a metodologia do Serviço Social, que nos instiga desde a graduação, direcionou essa pesquisa para a análise da percepção de assistentes sociais, da área da educação da sua prática profissional no cotidiano, compreendendo essa prática como elemento constitutivo do modo de vida de um sujeito-concreto. Essa preocupação tem bases nos questionamentos encontrados e em outros compartilhados, a partir de nosso envolvimento com o Programa Luamim: Peças interventivas na realidade, da Universidade Federal do Pará. E, encontra na educação e na cultural, campos privilegiados de investigação e maturação de conhecimentos.

O Programa Luamim: Peças interventivas na realidade, que foca suas ações há 20 anos, nos bairros do Guamá e da Terra Firme, em Belém do Pará, além de espaço de estudos e pesquisas sobre a relação do Serviço Social com a Educação e a Cultura, constitui-se em um verdadeiro acervo do patrimônio imaterial desses dois bairros. Foi através desse Programa que adentramos o universo cotidiano desses dos bairros do Guamá e da Terra Firme, atuando como bolsista de extensão, como agente de mobilização cultural, e como pesquisador, o que justifica, dentre outras coisas, escolhermos eles, como lócus da pesquisa, aqui abordada.

4.1.1.1. O Programa Luamim: Peças interventivas na realidade

O Luamim⁸, como é comumente chamado, foi criado em 1992, pelo jornalista e poeta Paulo Roberto Martins Ferreira, a partir do poema (homônimo) de sua autoria, denominado “*Luamim: um anjo urbano*” (1991), que relata a história de uma criança vivenciando risco pessoal e social em uma metrópole, tendo sido publicado pela editora CEJUP. É salutar ressaltar que a partir do poema, outras obras foram surgindo com o intuito de reproduzir por meio de vários tipos de manifestações da arte a denúncia em relação ao abandono de meninas e meninos, tanto pelo Poder Público, quanto pela família e pela sociedade. Manifestações da arte como vídeos, fotografias, esculturas, música e uma performance teatral encenada pelo próprio poeta e autor de Luamim, compõem o conjunto de artes que buscaram interpretar esta obra poética.

O conjunto desses trabalhos resultou de uma exposição artística denominada “Exposição Itinerante Luamim”. Objetivando se constituir em instrumento de sensibilização da população para a temática abordada, essa proposta multi-arte foi visitada por um número considerável de pessoas em Belém, onde ocupou, em dezembro de 2000, uma praça pública. Juntamente com a exposição, outro meio de propagação do projeto foi utilizado, “*as oficinas sócio-educativas de produção artística e de comunicação social*”. Oficinas de teatro, música, vídeo, fotografia e estampanaria.

No decorrer dos anos que se seguiram a isso, o projeto desempenhou suas atividades, primeiro em instalações de centros comunitários e associações de moradores dos bairros do Guamá (1992), e escolas estaduais de Belém (1993) e, em seguida em municípios do interior do Estado do Pará (1994/95), como Bujarú e Rondon do Pará, consecutivamente, oportunizando uma incorporação à visão timoneira do projeto em função do contato com a realidade interiorana destes municípios que, embora refletissem a lógica de precariedade das políticas públicas impressa na capital, apresentavam características peculiares e de graus alarmantes.

⁸ “O filho da lua minguante, da fome e da solidão, a conjunção da palavra lua com o pronome oblíquo mim, a sugerir lua minha, lua pequena, ou pequeno, minguado, explorado ou na interpretação de André Kisil, minguar: tornar-se pequeno, humilhar-se, descer ao chão e perceber”. (MARTINS, 1998, p. 112, apud COSTA JUNIOR, 2002)

Em 1997 com a aprovação de seu idealizador Paulo Martins, para o Curso de Mestrado em Serviço Social, do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, da Universidade Federal do Pará/PPGSS-UFPA, o projeto assume contornos científicos. Sua pesquisa⁹ relacionou os experimentos da arte-educação e da comunicação social com os procedimentos do Serviço Social. Esse acontecimento é embrião do desenvolvimento de metodologias que irão demarcar o espaço do Luamim na cena científica e cultural da sociedade. Daí surge, em diálogo com os Círculos de Cultura de Paulo Freire¹⁰ (1921-1997) e com construções de outros pensadores como Martin Heidegger, Jürgens Habermas e Max Weber: o conceito de “*Peças Interventivas*”.

Definido por Martins (2001) como “[...] a parte que faltava no processo, na coleção de instrumentos utilizados na intervenção social ante as novas exigências sociais e comunicacionais”, conforme o conceito de *peças interventivas*, empregado nas ações do Programa Luamim:

[...] são instrumentos da arte e da comunicação utilizáveis na prática do trabalhador social que, articuladas individualmente ou em conjunto, integram-se como documento à coleção de instrumentos próprios da área do Serviço Social e diligenciam a intervenção na realidade, podendo formar módulos auto-recicláveis conforme as necessidades e demandas do problema, da situação a ser enfrentada. (MARTINS, 2001).

Em 2005, o Luamim assume a condição de Programa e passa a desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão nos bairros Guamá e Terra Firme em Belém, agregando mais dois projetos, o Projeto Crianças e Adolescentes Resilientes (PROCRIAR) e o Projeto Profissionalizante Luamim (PROLUAMIM). O PROLUAMIM, durante os anos que se desenvolveu, contou com o apoio do curso de Engenharia Civil, traduzindo-se na capacitação através do curso de informática básica dos usuários do Programa. O PROCRIAR desenvolve suas atividades inicialmente numa parceria entre o curso de Serviço Social, o de Comunicação Social e o de Arte, nas instalações do Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) do bairro do Guamá, e nas dependências da UFPA. Tem por objetivo

⁹ “As técnicas da comunicação e da arte no desenvolvimento do trabalho social”. (COSTA JUNIOR, 2002)

¹⁰ Círculos de Cultura em Paulo Freire significa um método que agrega em co-existência conceitos como a participação, o diálogo e o respeito aos outros e o trabalho em grupo, possibilitando a promoção de trocas de valores entre os indivíduos.

trabalhar o desenvolvimento da resiliência.¹¹, com crianças e Adolescentes que vivenciam situações de violência.

Em 2007 o Programa passa a ter mais um projeto, o SER BRASILEIRO, idealizado por Heliana Baia Evelin Soria, assistente social, professora doutora da Faculdade de Serviço Social/UFGA e Coordenadora do Programa Luamim. O SER BRASILEIRO visa desenvolver atividades de cunho artístico que expressem as manifestações da dança e do folclore brasileiro, assim como o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre a cultura nacional, tendo como público alvo, acadêmicos ingressantes de vários cursos da UFGA. Nesse ano também, como reconhecimento às contribuições do Programa Luamim ao desenvolvimento da cultura em nosso país, o Ministério da Cultura (Minc) por meio do Fundo Nacional de Cultura premia o Programa com o “Selo Cultura Viva”, sendo uma das 120 melhores iniciativas do ramo escolhidas entre quase 3.000 inscritas em todo o território nacional.

Em 2008, com o apoio financeiro do Minc, e com a proposta de capacitar as lideranças comunitárias, produtores de cultura popular e artistas dos bairros do Guamá e da Terra Firme, surge o Projeto GUAMÁ E TERRA FIRME: a morada de artistas, prevendo como uma de suas ações a realização do 1º Encontro de Artistas e Produtores Culturais desses bairros. O Encontro aconteceu em maio de 2010, nas instalações da UFGA. Expressou a necessidade cada vez maior de se dar ênfase às manifestações populares desses bairros, além de colocar em pauta a falta de incentivos, principalmente financeiros, para a efetivação de direitos sociais básicos, como o da livre manifestação cultural, que contribuem para a desarticulação da violência. Um II Encontro de Artistas e Produtores Culturais dos Bairros do Guamá e da Terra Firme foi realizado em janeiro de 2013.

Em 2009 a Faculdade de Serviço Social reconhece a necessidade de tornar o Luamim campo de estágio para o aprimoramento dos saberes da profissão nas áreas da Educação e da Cultura, estabelecendo para tal, parcerias com o Programa e a Escola de Aplicação da UFGA.

¹¹ A Resiliência é a capacidade que o indivíduo adquire de perceber suas adversidades, enfrentá-las, superá-las e sair fortalecido. ¹¹[...], Resiliência é a “capacidade humana para enfrentar, vencer e ser fortalecido ou transformado por experiência de adversidade” (GROTBERG, 2005 apud RIBEIRO, 2007, p. 26).

Para Evelin (2007), o Programa Luamim incentiva o protagonismo social de um modo singular de se fazer ciência, não excludente dos saberes populares, da arte e da cultura e busca através de suas iniciativas:

[...] construir conhecimentos relacionados ao Serviço Social no contexto das ciências da cultura de forma a subsidiar a prática profissional mais qualificada na dimensão da ciência e consciência, contribuindo para que grupos excluídos possam ver atendidos os seus direitos constitucionais à cultura; [...] identificar novas peças interventivas empregadas na prática profissional de assistentes sociais e outros trabalhadores sociais; [...] (EVELIN, 2007, p. 14-15).

Em 2010, portanto, forma-se a primeira turma de Serviço Social, com estágio curricular na área da Educação e da Cultura, da qual fizemos parte. Até este ano de 2014, já são cinco turmas formadas, nessa área sob orientação das professoras doutoras Silvia da Costa Stockinger Flores e Heliana Baia Evelin Soria. Isso significa dizer que a produção acadêmica sobre os bairros lócus de nossa pesquisa se ampliaram consideravelmente nesse período uma vez que, a maioria dos Trabalhos de Conclusão de Curso dos alunos (das turmas citadas) se desenvolveu utilizando a realidade desses bairros como referência.

4.1.1.2. Os Bairros do Guamá e da Terra Firme em Belém

O município de Belém, capital do Estado do Pará foi fundado em 12 de janeiro de 1616, está localizado no leito de deságue do estuário do rio Amazonas; possui 1.495.922 habitantes, segundo estimativa do IBGE/2013 (1.393.399 – Censo IBGE 2010) e, se organiza político-administrativamente em 8 distritos instituídos pela Lei nº 7.682 de janeiro de 1994: Distrito Administrativo de Belém (DABEL), Distrito Administrativo do Bengui (DABEN), Distrito Administrativo do Entroncamento (DAENT), Distrito Administrativo do Guamá (DAGUA), Distrito Administrativo de Icoaraci (DAICO), Distrito Administrativo de Mosqueiro (DAMOS), Distrito Administrativo do Outeiro (DAOUT) e Distrito Administrativo da Sacramenta (DASAC).

O distrito administrativo do Guamá (DAGUA) reúne 12 bairros, dentre os quais o Guamá e a Terra Firme que juntos possuem uma população estimada em 165.315 habitantes e, isolados são bairros dos mais populosos de Belém, com 102.124 e 63.191 habitantes, respectivamente.

IMAGEM 1 – Distrito Administrativo DAGUA



Fonte: http://geocartografiadigital.blogspot.com.br/2013_05_01_archive.html.

O bairro da Terra Firme ou Montese¹², segundo pesquisa realizada por PINA (2013), começou a ser ocupado por imigrantes do interior do Pará, na década de 1950, como desdobramento do movimento de fluxo migratório, provocado pelo projeto desenvolvimentista nacional. O espaço ocupado era predominantemente de áreas alagadas e de fácil inundação e por isso enquadrava-se como área de baixada, pois, estava abaixo do nível do mar, era geralmente habitado por famílias pobres que construía barracos de madeira e palafitas para morar. Para essa autora:

A migração para essa área, ainda se constitui em realidade, haja vista que o bairro da Terra Firme, pela sua localização geográfica e por apresentar-se relativamente próximo ao centro da cidade (onde estão presentes os equipamentos sociais, serviços e emprego) se torna uma forte atração da população de baixa renda, o que vem agravar ainda mais a problemática

¹² A denominação de Montese para o bairro Terra Firme foi sancionada por lei municipal conforme segue, em 1975, porém a denominação anterior permaneceu até hoje e muitos moradores nem mesmo sabem a razão da substituição de um nome que foi dado pelos primeiros moradores do bairro: A CÂMARA MUNICIPAL DE BELÉM estatui e eu sanciono a seguinte Lei: **Art. 1º** Fica denominado de Montese, como homenagem à Força Expedicionária Brasileira, o atual Bairro da Terra Firme. Parágrafo Único. Deverá o Executivo Municipal dar às Travessas do mesmo bairro os nomes das diferentes batalhas e heróis brasileiros da segunda Guerra Mundial. **Art. 2º** A cada denominação será juntada a sigla "FEB" a expressar o preito de gratidão eterna do belenense aos pracinhas brasileiros. **Art. 3º** Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário. GABINETE DO PREFEITO MUNICIPAL DE BELÉM, 16 de dezembro de 1975. Ajax Carvalho D'Oliveira Prefeito Municipal de Belém (RAMOS, 2013).

habitacional, intensificando a segregação sócio espacial urbana, a pobreza e a favelização do bairro (PINA, 2013, p. 43).

O bairro do Guamá possui origem bem anterior ao da Terra Firme, sua ocupação, segundo Nobre (2013) se deu primeiro no início dos anos 1900 com o *boom* da borracha que expandiu a área do bairro de São Braz trazendo imigrantes nordestinos para o que viria a ser o bairro do Guamá. Outra frente de ocupação do bairro se deu pelos ribeirinhos do Rio Guamá, que habitavam municípios às margens desse rio e, se deslocaram para a capital paraense, nas últimas décadas do século XX, buscando melhores condições de vida.

Guamá é vocábulo indígena que significa *rio que chove*. O bairro é o mais populoso da cidade de Belém e nele estão localizados a Universidade Federal do Pará, a Universidade Federal Rural da Amazônia, a Empresa Brasileira de Agropecuária – EMBRAPA, o Museu Paraense Emílio Goeldi, um dos mais importantes centros de pesquisa do Brasil, condomínios e sedes das Forças Armadas. Terra Firme ganhou esse nome por ser formado por terras firmes e altas próximas a áreas alagadas pelo rio Tucunduba no limite dos bairros de Canudos e Guamá. (EVELIN; STOCKINGER; DUARTE; PANTOJA; MODESTO; SENA, 2013, p. 12).

A questão da violência presente na realidade de toda a capital paraense assume contornos absurdos, nos noticiários sobre os bairros do Guamá e da Terra Firme; a mídia local parece considerar apenas os aspectos negativos desses bairros como os altos índices de criminalidade e a precariedade dos serviços prestados pelo poder público, esquecendo-se de divulgar as diversas manifestações de resistência da população residente que se configuram em práticas artísticas, culturais, políticas, religiosas e outras expressões populares, facilmente identificadas no cenário cotidiano de quem vive a realidade da deles.

Não queremos dizer que a violência e outros problemas enfrentados pelos moradores desses bairros não sejam um fator preocupante para a sua população, porém, ressaltamos que a vida vivida neles não se resume a desgraças como fica explicitado pelos veículos de comunicação em massa (a maioria das rádios, Tv's e jornais), há outras coisas nesses bairros que precisam e podem ser usados como referências de resistência social e cultural da população residente.

No que pese a semelhança com outros bairros da periferia de Belém, principalmente, com relação à precariedade dos serviços públicos e a escassez dos investimentos privados, os Bairros do Guamá e da Terra Firme, são destaques na

cena cultural da cidade, pois, congregam uma rica diversidade de manifestações artísticas e culturais, vivas graças à resistência de seus moradores, tais como: cordões de pássaros, bois bumbais, escolas de samba e agremiações carnavalescas, quadrilhas juninas, grupos de hip hop, grupos de capoeira, escritores, poetas, contadores de história, instituições religiosas (igrejas, terreiros de candomblé e de umbanda, centros espíritas, etc.), filantrópicas, clubes recreativos e casas de show.

O que precisa ser destacado, em relação à violência e outros problemas dos dois bairros é, sem dúvidas o descaso do poder público e sua incompetência para gerir os recursos vultosos gerados pelos impostos pagos pela população, pois esses tributos deveriam ser usados para responder as demandas da sociedade como um todo, mas, ao contrário disso, o que se vê é a perpetuação de problemas antigos que se enraízam no dia a dia e afetam muito mais agressivamente a vida nas periferias.

4.1.2. Os passos da pesquisa

Quando iniciamos a construção de nosso projeto de pesquisa uma questão se fez central, a preocupação com o caminho metodológico que seguiríamos. A cada categoria analítica que descobríamos importante e, em alguns casos indispensável para o desenrolar da pesquisa, nos deparávamos com o cruzamento de métodos nem sempre dialogáveis entre si, e ainda, por vezes, marcadamente divergentes. Não havia outra saída senão excluir um ou outro método para que a investigação seguisse um padrão aceitável.

No âmbito da conjuntura político-científica que se apresenta, hoje, no Serviço Social da UFPA, o cruzamento entre quaisquer métodos é rechaçado pela maioria dos pesquisadores marxistas. Isso se explica pela perspectiva hegemônica do projeto marxista em nossa profissão em nível nacional, a qual tratamos no Cap. I deste trabalho.

O problema central não se configurou em moldar a pesquisa de forma a seguir um único método e sim, em explorar o objeto proposto utilizando todos os recursos científicos necessários para fazê-lo. Dessa forma, definimos que seria o método fenomenológico o norteador desse trabalho (enquanto método de análise dos dados coletados), porém, não limitamos à dialética fenomenológica a leitura e a

abordagem da realidade social vivenciada pelos sujeitos da pesquisa, ou seja, não será apenas a fenomenologia, a ferramenta metodológica que aqui utilizaremos, dentre outros motivos, por ser a realidade vivida pelos sujeitos da pesquisa (e, pela sociedade de uma maneira geral) circunscrita sob a égide do sistema capitalista, para o qual a análise do materialismo histórico e dialético se faz indispensável, a nosso ver.

Qualquer que seja a abordagem metodológica é impossível prever todas as etapas de uma pesquisa, nenhuma é controlável em sua totalidade. Por isso, é preciso estar preparado para mudar os rumos da pesquisa sempre que necessário, logo, o pesquisador precisa conduzi-la sendo conduzido por ela (GOLDENBERG, 2004).

Isso ocorre com maior intensidade nas pesquisas qualitativas ou quantitativas e qualitativas devido ao grau de exploração da subjetividade presente nas pesquisas desse tipo. Como demonstra Goldenberg (2004, p. 53):

Os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos. Estes dados não são padronizáveis como os dados quantitativos, obrigando o pesquisador a ter flexibilidade e criatividade no momento de coletá-los e analisá-los. Não existindo regras precisas e passos a serem seguidos, o bom resultado da pesquisa depende da sensibilidade, intuição e experiência do pesquisador.

Não há muito tempo, as ciências se orientavam por um modelo quantitativo de pesquisa, no qual a veracidade dos dados era medida pela quantidade de entrevistas realizadas. Até que vários pesquisadores começaram a questionar a *representatividade e objetividade* desse tipo de pesquisa. Para eles não há como negar que mesmo nas pesquisas quantitativas o pesquisador está presente com sua subjetividade, influenciando vários aspectos da pesquisa, “seja na escolha do tema, dos entrevistados, no roteiro de perguntas, na bibliografia consultada e na análise do material coletado, existe um autor, um sujeito que decide os passos a serem dados.” (GOLDENBERG, 2004). “Na pesquisa qualitativa a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc.” (GOLDENBERG, 2004, p. 14).

Seguindo o percurso da autora citada, julgamos importante explicitar uma diferenciação *da utilização de técnicas e métodos qualitativos de pesquisa nas ciências sociais*, elucidando com relação a isso o *debate entre a sociologia positivista e a sociologia compreensiva*, que embora não tenha relação direta com o método fenomenológico e com o método materialista criou bases para a penetração e consolidação desses, na esfera científica, quando demarcou o espaço da pesquisa qualitativa.

A recusa a um *modelo único de pesquisa para todas as ciências*, que se baseie no *modelo de estudos das ciências da natureza*, é um posicionamento corrente entre os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa. Eles apoiam-se na tese de que as ciências sociais possuem uma especificidade imprescindível de uma metodologia própria e que, portanto, a validade de seus achados científicos não pode se pautar por dados quantificáveis que levem a *leis e explicações gerais*.

Os pesquisadores qualitativistas recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social. O fundador do positivismo, Augusto Comte (1798-1857), defendia a unidade de todas as ciências e a aplicação da abordagem científica na realidade social humana. Com base em critérios de abstração, complexidade e relevância prática, Comte estabeleceu uma hierarquia das ciências, em que a matemática ocupava o primeiro lugar, e a sociologia ou "física social", o último, precedida, em ordem decrescente, da astronomia, física, química e biologia. Para Comte, cada ciência dependia do desenvolvimento da que a precedeu. Portanto, a sociologia não poderia existir sem a biologia, que não poderia existir sem a química, e assim por diante (GOLDENBERG, 2004, p. 17).

Neste viés que iguala a forma de análise do objeto das ciências sociais à das ciências físicas, *a pesquisa é uma atividade neutra e objetiva* com o intuito de desvendar *regularidades ou leis*, na qual à figura do pesquisador é proibido julgar ou se deixar influenciar por preconceitos e crenças que contaiem a pesquisa.

Émile Durkheim (1858-1917), preocupado, como Comte, com a ordem na sociedade e com a primazia da sociedade sobre o indivíduo, também se posicionou a favor da unidade das ciências. Tomando "os fatos sociais como coisas", Durkheim defendia que o social é real e externo ao indivíduo, ou seja, o fenômeno social, como o fenômeno físico, é independente da consciência humana e verificável através da experiência dos sentidos e da observação. (GOLDENBERG, 2004, p. 17)

Durkheim enquanto defensor da *ciência social como neutra e objetiva*, influenciou fortemente a decisão que levou as ciências sociais à utilização do método de pesquisa das ciências naturais; para ele *os fatos sociais só poderiam ser explicados por outros fatos sociais e não por fatos psicológicos ou biológicos*. Criticando esse padrão positivista de conhecimento, um movimento de pesquisadores da metade do século XIX, influenciados pelo idealismo kantiano, acreditava que estudar a realidade social por meio de métodos de outras ciências *poderia destruir a própria essência desta realidade*, uma vez que tal estudo ignorava a *dimensão de liberdade e individualidade do ser humano*. Surgia assim, o historicismo alemão, que deu origem a sociologia compreensiva.

Para Goldenberg (2004, p.18)

A *sociologia compreensiva*, que tem suas raízes no historicismo alemão, distinguindo "natureza" de "cultura", considera necessário, para estudar os fenômenos sociais, um procedimento metodológico diferente daquele utilizado nas ciências físicas e matemáticas. O filósofo alemão Wilhelm Dilthey (1833-1911) foi um dos primeiros a criticar o uso da metodologia das ciências naturais pelas ciências sociais, em função da diferença fundamental entre os objetos de estudos das mesmas. Nas primeiras, os cientistas lidam com objetos externos passíveis de serem conhecidos de forma objetiva, enquanto nas ciências sociais lidam com emoções, valores, subjetividades. Esta diferença se traduz em diferenças nos objetivos e nos métodos de pesquisa. Para Dilthey, os fatos sociais não são suscetíveis de quantificação, já que cada um deles tem um sentido próprio, diferente dos demais, e isso torna necessário que cada caso concreto seja compreendido em sua singularidade. Portanto, as ciências sociais devem se preocupar com a compreensão de casos particulares e não com a formulação de leis generalizantes, como fazem as ciências naturais.

Deve-se a Dilthey a definição precisa de *compreensão*. No entanto, segundo vários autores, é Max Weber (1864-1920) o principal representante da sociologia compreensiva, foi ele quem, aprimorando a ideia de compreensão proposta por Dilthey, disse que o que interessa às ciências sociais é o comportamento dos indivíduos aos quais outros indivíduos agregam valor.

Os cientistas sociais, que pesquisam os significados das ações sociais de outros indivíduos e deles próprios, são sujeito e objeto de suas pesquisas. Nesta perspectiva, que se opõe à visão positivista de objetividade e de separação radical entre sujeito e objeto da pesquisa, é natural que cientistas sociais se interessem por pesquisar aquilo que valorizam. Estes cientistas buscam compreender os valores, crenças, motivações e sentimentos

humanos, compreensão que só pode ocorrer se a ação é colocada dentro de um contexto de significado. (GOLDENBERG, 2004, p.19)

Assim, “Esta discussão filosófica mais geral, que diferencia as ciências sociais das demais ciências, contextualiza o surgimento e o desenvolvimento das técnicas e métodos qualitativos de pesquisa social” (GOLDENBERG, 2004, p.19)

Uma estratégia particular de pesquisa qualitativa é o método fenomenológico que, *desdobra-se em dois grandes caminhos: o filosófico e o empírico. Em ambos os casos, o ponto de partida é a realidade e o objetivo é a sua compreensão.* Nesta pesquisa é usado nas duas perspectivas, embora seja central a perspectiva empírica em que “[...] o objeto, em primeira instância, é sempre o universo do outro, é sempre uma parcela do mundo vista pelos olhos do sujeito” (MOREIRA, 2002), ou seja, aqui é a visão dos/as assistentes sociais sobre sua prática profissional no cotidiano, sobre sua experiência vivida.

Ainda hoje é comum encontrar o método fenomenológico pensado de forma restrita às pesquisas da psicologia e da área da saúde, no entanto, uma gama considerável de pesquisadores das ciências humanas e sociais tem recorrido a esse método para desenvolver pesquisas em campos variados como marketing, recursos humanos, etc. esses e outros pesquisadores reconhecem o método fenomenológico como uma abordagem à pesquisa qualitativa.

O enfoque a fenômenos subjetivos é a tônica do método fenomenológico, pois, segundo esse método *verdades essenciais acerca da realidade são baseadas na experiência vivida.* Essa característica do método trás a baila uma das maiores dificuldades de utilizá-lo e compreender sua aplicação, sua forma empírica.

Transpor a fenomenologia do campo filosófico para o campo empírico não é fácil. Isso porque um pressuposto básico para “voltar às coisas mesmas” é a intencionalidade da ação, que por si liga, inevitavelmente, o sujeito à ação e que, portanto, faz com que o retorno do objeto somente seja possível na mente daquele sujeito que imprime a ação. Em outras palavras, não há como o pesquisador alcançar o retorno do objeto à uma mente que não seja a dele próprio.

Como já apresentamos e discutimos a teoria fenomenológica no Cap. I deste trabalho, cumpre-nos aqui explicitar a utilização desse método em nossa pesquisa. Desta feita, destacamos algumas categorias fundamentais do método

fenomenológico, sem as quais é totalmente inviável se propor uma abordagem fenomenológica em qualquer pesquisa.

4.1.2.1. Amostra, Instrumentos, Métodos e Procedimentos.

A pesquisa foi orientada de forma a promover a discussão crítica e o debate científico entre correntes de pensamento presentes nas ciências humanas e sociais e, sobretudo, no Serviço Social e nas interfaces deste com as categorias, **Prática Profissional, Fenomenologia, Educação e Cultura, modo de vida**. Exploramos um método de investigação ontológica, fundamentalmente fenomenológico, que permitiu analisar como se forma para as/os assistentes sociais o campo da experiência profissional vivida, no cotidiano da prática.

Utilizamos a **abordagem fenomenológica** de Husserl, na leitura de Merleau-Ponty e de outros autores para a interpretação dos dados coletados. Nesse viés os termos centrais são **experiência vivida, percepção, intencionalidade e olhar fenomenológico**. Em nosso quadro teórico-metodológico a estratégia de coleta de dados se deu por meio da visita a campo para levantamento de informações; observação in loco (do comportamento verbal e não-verbal dos participantes da pesquisa); de entrevistas com os profissionais, buscando a descrição verbal de suas experiências sobre o fenômeno

O estudo sistematizou material bibliográfico nos acervos da Universidade Federal do Pará e outras bibliotecas da cidade de Belém; dados estatísticos de instituições credenciadas como IBGE e outras; material de acervos virtuais, jornais, revistas e demais periódicos.

De acordo com pesquisa realizada por Stockinger (2012), a cidade de Belém possui atualmente 225 (duzentas e vinte cinco) escolas públicas estaduais e 162 (cento e sessenta e duas) escolas públicas municipais. Nesse universo existem 12 profissionais concursados de Serviço Social, atuando. Desses profissionais, 4 atuam nos bairros lócus da pesquisa e dois correspondem a amostra qualitativa que utilizamos.

A entrevista fenomenológica foi o principal instrumento de pesquisa utilizado, para o qual elaboramos um roteiro de entrevista (Apêndice A) que permitiu a utilização do método fenomenológico na pesquisa; as entrevistas foram gravadas e,

posteriormente transcritas e compiladas por meio da criação de categorias de análise seguindo os objetivos da pesquisa.

Inicialmente, mantivemos contato com as assistentes sociais dos bairros selecionados para a execução da pesquisa. Explicando-as o que pretendíamos com a pesquisa (os objetivos, a justificativa, os métodos e previsão de análise dos dados). Ao iniciar o processo de aproximação com as assistentes sociais, sujeitos da pesquisa, nos apresentamos como assistente social e discente de pós-graduação do mestrado em Serviço Social da Universidade Federal do Pará. Informamos sobre os instrumentos legais para a concessão das entrevistas, como o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE (Apêndice B), onde constam explicações sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa e que deveriam ser assinados por elas em duas vias, ficando uma via com este pesquisador e outra com a entrevistada.

As entrevistas foram realizadas no ambiente de trabalho das assistentes sociais, em horário escolhido por elas, de maneira a garantir-lhes a melhor comodidade. Todos os indivíduos dessa pesquisa foram estudados de acordo com os princípios das normas de ética, respeitadas as Normas de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (Res. CNS 196/96) do Conselho Nacional de Saúde.

4.2. Resultados e discussão

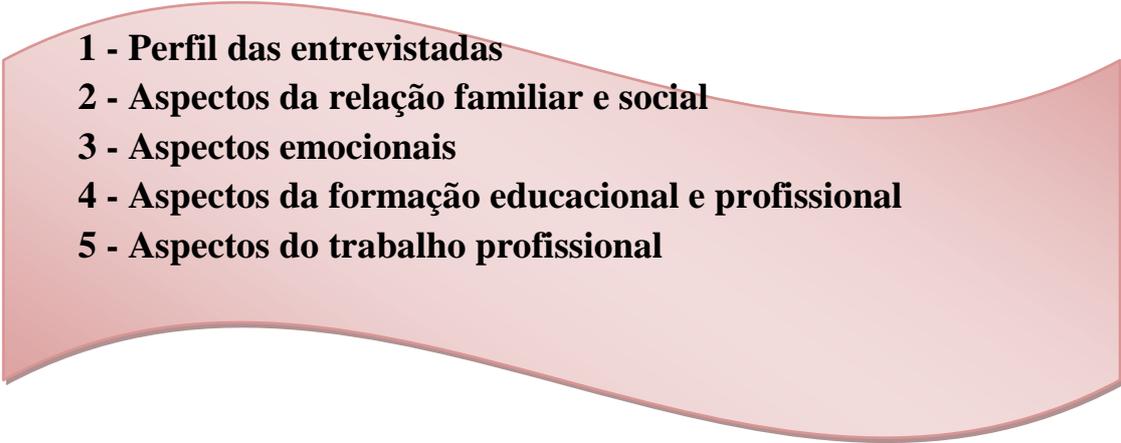
Quantas vezes ao longo de nossa graduação e até mesmo após ela, não ouvimos nossos pares se referirem “a prática pela prática” ensejando refletir sobre o que substancialmente nossa atividade representava para a sociedade; o que a ação do assistente social, enquanto trabalho, significava para a vida dos sujeitos alcançados por ela. Nesse esforço, deveríamos nos afastar do enquadramento a que aquela frase faz jus. Mas, até que ponto nossa ação profissional não está inserida no contexto da “prática pela prática”? – Em qual momento não nos igualamos àqueles que levados pelo marasmo da rotina cotidiana exercem suas atividades laborais de forma mecânica?

Como já foi dito, isso nos instiga desde o primeiro contato com o Serviço Social, enquanto aluno de graduação. Foi essa curiosidade que nos conduziu a prosseguir nossas pesquisas e buscar o olhar de assistentes sociais sobre sua

prática profissional no cotidiano, buscando compreender esse olhar a partir dos aspectos essenciais do fenômeno.

Pensamos inicialmente encontrar formas de apreender aspectos relacionados à vida dos sujeitos da pesquisa que traduzissem seu modo de vida, englobando sua identidade profissional, porém, ao amadurecer as ideias sobre o tema percebemos que ao falar de sua prática profissional, o assistente social, necessariamente, deixaria transparecer aspectos relevantes da vida fora do trabalho. Assim, foi possível com essa pesquisa identificar aspectos relacionados a cinco eixos estruturantes e transversais do modo de vida dos sujeitos pesquisados a partir dos quais pretendemos expor e analisar os resultados encontrados, relacionando-os com as categorias fundamentais discutidas no decorrer dos capítulos anteriores. Os eixos são:

Eixo 1 - Perfil das entrevistadas

- 
- 1 - Perfil das entrevistadas**
 - 2 - Aspectos da relação familiar e social**
 - 3 - Aspectos emocionais**
 - 4 - Aspectos da formação educacional e profissional**
 - 5 - Aspectos do trabalho profissional**

Ao buscar informações sobre o perfil das entrevistadas, pretendíamos mais que apresentar um quadro com informações básicas, destacar algumas informações que subsidiassem a discussão sobre os modos de vida, e que possibilitassem, por exemplo, visualizar a atitude natural adotada pelas assistentes sociais diante dos fatos e questões colocadas para sua reflexão:

QUADRO 1 – Perfil das assistentes sociais entrevistadas

<i>ENTREVISTADA</i>	<i>ASSISTENTE SOCIAL 1</i>	<i>ASSISTENTE SOCIAL 2</i>
<i>DADOS DO PERFIL</i>		
<i>Idade</i>	55 anos	49 anos
<i>Estado Civil</i>	Casada	Viúva
<i>Cor/Raça</i>	Branca	Branca
<i>Religião</i>	Católica	Católica
<i>Bairro em que mora</i>	Cidade Velha	São Braz
<i>Tempo de moradia no bairro</i>	21 anos	5 anos
<i>Outra Profissão/graduação?</i>	Sim	Não
<i>Pós-graduação</i>	Sim	Sim

Fonte: PANTOJA, Gleidson Alves. Pesquisa de campo. PPGSS/ICSA/UFPA. Belém, 2014

Eixo 2 - Aspectos da relação familiar e social

A dinâmica da vida cotidiana nos impede, na maioria das vezes, a simples reflexão sobre nossas decisões, escolhas e atos e, geralmente só nos damos conta disso na fase do resultado da ação que praticamos. Ao pensarmos o instrumental para a realização dessa pesquisa, buscávamos uma técnica que nos possibilitasse encontrar relação entre as questões norteadoras desse trabalho e a realidade vivenciada pelos sujeitos da pesquisa, porém, buscávamos também, proporcionar ao profissional participante da pesquisa, um momento de reflexão, sobre questões relacionadas a ele, enquanto sujeito histórico, enquanto um ser no mundo que pensa, toma decisões, faz escolhas e pratica ações que modificam seu modo de vida. Isso foi possível por meio da entrevista fenomenológica, a partir da qual direcionamos o olhar das assistentes sociais entrevistadas para si, a partir da reflexão sobre a prática profissional.

Para May (2004, p. 145) “[...] entrevistas geram compreensões ricas das biografias, experiências, opiniões, valores, aspirações, atitudes e sentimentos das pessoas”. Sendo assim, estruturamos perguntas específicas, mas, nos deixamos livres para ir além das respostas apresentadas, estabelecendo um diálogo com as entrevistadas, de forma que elas também ficassem livres para falar sobre as temáticas propostas, “[...] Segundo Dale (1996, p. 310), a entrevista do tipo fenomenológica tem início a partir de uma questão que guiará o processo de coleta; ou seja, é uma questão norteadora e disparadora da entrevista, estritamente implicada com o objetivo da pesquisa”. (DALE, 1996, p. 310 apud RANIERI; BARREIRA, 2007, p. 3-4)

A elaboração do instrumento de coleta busca condizer com o tipo de investigação, isto é, a natureza do objeto e do objetivo solicita determinado instrumento. No caso da pesquisa envolvendo as experiências vividas de pessoas, remete-se a um meio que permita a narração das mesmas: tal instrumento pode ser denominado de *entrevista fenomenológica*. O instrumento de coleta não é definido como *método* da investigação; método é o caminho para se chegar em determinado lugar – cumprimento do objetivo e resposta do problema da pesquisa –, valendo-se de procedimentos e instrumentos adequados e específicos. (RANIERI; BARREIRA, 2007, p. 3)

Partindo do fenômeno “prática profissional de assistentes sociais” adentramos o universo da entrevista fenomenológica e, nessa incursão era imprescindível a consideração a categorias como trabalho (enquanto prática propriamente dita das assistentes sociais), essência humana, fenomenologia, educação, cultura (modo de vida, *habitus*, cotidiano).

O trabalho que corresponde a toda e qualquer atividade realizada pelo Homem com fins a prover sua sobrevivência e reprodução é entendido por nós como fundamento da atividade laboral, neste caso, a prática profissional de assistentes sociais.

Por essa prática profissional perpassam transversalidades que dizem respeito à relação com os sujeitos, os ambientes e as coisas imbricados no processo de execução dessa atividade. Por essa razão os cinco eixos estruturantes da entrevista, facilitaram a abordagem das categorias fundamentais da pesquisa, com as assistentes sociais, pois, dimensionaram a realidade vivida por elas, nos possibilitando vê-las para além das aparências.

Assistente Social 1:

- Em relação ao seu convívio familiar, como é que se deu esse relacionamento da universidade no seu convívio?

- Eu sempre conversei com as pessoas da minha casa tudo que eu estudava. [...] sempre conversava com meus pais sobre os acontecimentos do curso, toda vez que tinha uma aula que aprendia coisas novas, dividia esse conhecimento com a minha família; e principalmente quando eu comecei no estágio, aí eu sempre comentava as coisas que eu via lá [...] a minha família me dava o maior apoio, e eu acho assim, pela importância que eu dava para tudo aquilo que eu aprendia e repassava em casa, e por conta dessa importância, todo mundo achava que eu era importante por estar estudando; [...]

Assistente Social 2:

- No contexto familiar você vivia como? Essa relação da graduação, você disse que o seu pai tinha uma “mente aberta”, ele era um homem que tinha uma consciência crítica situada no mundo e como se dava a relação familiar, sua família de uma forma geral, tanto o núcleo familiar como os parentes, como eles viam você na universidade na década de 80 (oitenta) ainda que a questão de gênero ainda era extremamente difícil de debater, uma mulher independente, uma jovem independente, o que representava a universidade pra sua família?

- [...] todos os meus irmãos estudaram na universidade, então eu sou uma das últimas, então era um processo natural dentro da minha família, o que o meu pai queria era que nós estudássemos, nós tivéssemos uma profissão e que a gente pudesse a partir dessa profissão nos prover, entendeu? [...] E na minha família também de uma forma geral, os meus tios estudaram, tinham uma profissão, todos passaram pela faculdade, a maioria passou, não todos, mas a maioria passou por uma faculdade, então a visão era essa, que nós deveríamos estudar, nós deveríamos cursar uma universidade, e aí eu não senti muito pelo menos dentro da minha família, o fato de ser mulher, ou de ser homem, mulher não pode, homem pode, não, isso aí realmente não senti dentro da minha família. Até porque a minha mãe era também uma profissional, era professora, então ela contribuía também pra renda familiar, ela poderia até não trabalhar porque o meu pai tinha condição, mas ela queria trabalhar, ela também era uma pessoa assim, independente.

Eixo 3 - Aspectos emocionais

Pensamos que as transversalidades são melhor identificadas e compreendidas quando se estabelece uma conexão da prática profissional com elementos da vida cotidiana fora do trabalho, principalmente aqueles encontrados no convívio familiar, porém, percebemos com a pesquisa que aspectos ligados a vida fora do trabalho, influenciam significativamente a vida profissional sim, mas que essa interferência não é determinante da intervenção exercida pelo Serviço Social. Com relação a participação da família na vida profissional e as influencias decorrentes disso, as duas assistentes sociais entrevistadas relatam ter tido o acompanhamento familiar desde a época da graduação:

As entrevistadas admitem a interferência da família no cotidiano profissional, no entanto, evidenciam controle sobre essa situação.

Assistente Social 1:

- A sua vida pessoal já interferiu no seu fazer profissional?

- Não, não assim de forma abrangente. [...] é claro que devemos dar atenção aos filhos, e vez ou outra estão sempre a mercê dessas doenças pela idade que têm, vez ou outra é uma gripe, mas assim lógico tem que faltar, [...] no trabalho [...]

Assistente Social 2:

- Em algum momento você identifica que um problema pessoal, familiar ou de outra natureza acabou interferido a sua decisão sobre um caso específico, ou de forma mais direta, vamos dizer, sobre a sua visão de mundo, a sua visão sobre determinado fato na sociedade, comportamento na sociedade, acabou interferindo um encaminhamento, um direcionamento de um caso particular ou em grupo? [...] Nós não estamos isentos de concepções, de pré formação em relação a um fato, a um comportamento social porque nós estamos na sociedade, então nós sofremos essas interferências do meio, vamos dizer, com relação ao seu ponto de vista sobre um caso específico que você precisou atender ou não, um caso que você já atendeu vários, etc. você já sentiu interferência do seu ponto de vista sobre essa questão?

- [...] cada um de nós tem as suas concepções e tem os seus pontos de vista, mas quando você está atendendo uma situação e você tem que compreender aquela situação vivenciada por aquela pessoa, por aquele grupo, por aquela família, e procurar fazer uma reflexão a partir da história de vida dela, a partir da concepção dela pra chegar a um consenso, porque vamos dizer, eu posso ter uma opinião a respeito daquele assunto, mas eu não sou a pessoa, a vida é dela, então eu posso proporcionar reflexões, mas não posso impor a minha opinião, então eu procuro, não sei te dizer se em algum momento, mas eu procuro evitar isso, apesar de ter as minhas concepções, mas não no sentido de neutralidade, porque nós não somos neutros, nós estamos [...] na relação estabelecida, numa relação de, como eu posso dizer, de troca, não é uma concepção de neutralidade.

Eixo 4 - Aspectos da formação educacional e profissional

A escolha do curso, quando do processo de seleção para a graduação, é um momento muito importante da trajetória do sujeito, principalmente em um país como o Brasil em que a maioria da população ainda não tem acesso ao ensino superior. Respondendo à pergunta “**O que levou você a escolher o Serviço Social como profissão?**” obtivemos as respostas abaixo:

Assistente Social 1:

- É porque desde o Ensino Médio, que eu fiz o Magistério, eu fazia a disciplina Sociologia, e eu me encantava com o conteúdo da disciplina; inclusive tinha Didática, Psicologia, e tinha Sociologia também, quando se falava de grupos, isso me encantava muito, a sociedade em si me encantava e antes de prestar o vestibular eu comecei a pensar em tudo isso e acabei escolhendo o Serviço Social.

Assistente Social 2:

- Assim, eu tinha duas opções, eu queria ser assistente social ou psicóloga, até num primeiro momento quando fiz o primeiro vestibular eu fiz para Psicologia e não passei, [...] no outro ano, eu optei pelo Serviço Social, ai já optei porque [...] verifiquei que com o Serviço Social [...] a minha ação poderia ser mais abrangente no sentido de participar dos movimentos, de trabalhar com as pessoas numa ótica mais geral do que especificamente [...] poderia trabalhar as pessoas nas suas relações sociais [...]

Uma de nossas preocupações com a ação profissional diz respeito ao processo de ensino da prática, o estágio curricular obrigatório que, embora não tenhamos abordado em capítulos anteriores está, inquestionavelmente, relacionado à análise do fazer profissional, uma vez que deveria prover o estudante de Serviço Social de informações necessárias para a atuação enquanto assistente social.

Para a **assistente social 1**, a passagem pelo estágio significou contato direto com a atuação profissional, em seu relato podemos identificar problemas antigos que, hoje se apresentam, ainda em fase de superação; identificamos, também, a matriz de disputas teórico-ideológicas no seio da profissão, que levaram o Serviço Social a negligenciar a discussão sobre o pluralismo seja teórico, seja metodológico. Vejamos o relato:

- **Como se deu seu percurso pela graduação em Serviço Social, primeiro em relação à formação propriamente dita?**

- [...] a gente fica doidinha para chegar ao profissional, pra ver tudo aquilo referente à profissão, eu acho que isso acontece com todas as pessoas que fazem algum curso, sempre ficam ansiosos, ficam torcendo para que chegue o momento em que a gente vai dar as coisas do curso. [...] E assim, eu percebia a diferença, o referencial teórico, nós tínhamos as chamadas funcionalistas, e as marxistas, e eu tive oportunidade de tê-las como minhas professoras e isso foi muito importante, pois consegui absorver, de ambas, muitas coisas boas para a minha prática. [...] eu me achava muito importante por estar fazendo o curso de Serviço Social, por tudo aquilo que os professores passavam, da minha importância para a sociedade, era esse o sentimento que eu tinha e por conta disso eu me valorizava muito, [...] Eu lembro que fiz o estágio em Castanhal e na época tinha Serviço Social de Caso, Grupo e Comunidade, já se falava que iria haver mudanças, mas eu ainda concluí com essas nomenclaturas. [...] tinha um lugar onde faziam os atendimentos, que era junto com o pessoal de Direito, [...] tinha o de Comunidade onde nós participávamos de assembleias junto a alguns agricultores. [...] eu saí de lá entendendo como era fazer o atendimento com as famílias, até mesmo, a documentação onde nós tínhamos os prontuários, isso foi tão importante, do grupo onde você fazia o dossiê onde tinha toda a história do grupo, o registro das assembleias tudo aquilo muito bem organizado. Também quando eu cheguei a minha prática, primeiro emprego de Serviço Social, eu tive a sorte de ter uma assistente social que me deu muita atenção, me apresentou os documentos, o roteiro de entrevista, e isso foi muito bom pra mim. [...] vejo hoje muitos estagiários ainda meio perdidos, não sabendo direito o que é o Serviço Social. [...] Como eu vi esse curso? Como um curso super importante, com professores capacitados, tanto as funcionalistas como as marxistas, pra mim foi tudo.

Uma discussão da prática profissional do Serviço Social requer o esforço de reflexão sobre esse período de formação acadêmica, pois, é o momento de adquirir conhecimentos que serão aprimorados mais adiante, quando da inserção no mundo do trabalho social, como nos expõe a **assistente social 2**:

- **Então considerando tudo que você nos disse sobre o seu período de formação acadêmica e estágio profissional como você avalia aquele momento?**

[...] **Numa direção, numa avaliação pessoal assim, quanto a um sujeito que passou por esse processo, se formou teve as informações repassadas, do ponto vista da sua experiência vivenciada naquele momento.**

- [...] eu acho que pra mim como pessoa, foi um período de descobertas, a minha vida acadêmica me favoreceu [...] descobertas do mundo, [...] eu tinha um irmão [...] metido nos movimentos revolucionários, [...] ele era assim uma pessoa que participava mesmo dos movimentos daquela época [...] eu tinha assim uma grande ansiedade de conhecer o mundo, eu gostava muito de estudar, eu gostava muito de ler, e eu lembro, assim recordando um pouco, quando eu tinha 14 (quatorze) e 15 (quinze) anos eu li muito aqueles livros clássicos, tipo *E o vento levou*, *Anna Karenina*, *Vermelho e Negro*, então o meu pai tinha coleção desses livros clássicos, então a gente tinha, eu lia muito, então quando eu cheguei na universidade eu também era uma pessoa curiosa, curiosa no sentido de querer aprender, de não ficar só naquele conteúdo que estava na sala de aula, então eu lia muito, eu comprava muitos livros e gostava de ler muito, e todas aquelas descobertas, todos aqueles conteúdos, todas aquelas reflexões que eram proporcionadas ali na universidade, com certeza contribuíram pra minha formação pessoal, na minha posição no mundo, pra minha posição também como profissional, e pra minha consciência pro mundo, eu vejo assim, que o período que eu passei na universidade foi muito importante pra minha formação como ser humano situado dentro de uma sociedade.

Um dado relevante de nossa pesquisa revela a perspectiva das assistentes sociais sobre a própria prática profissional, desde os primeiros passos na profissão, como em relação ao acesso ao mercado de trabalho, como nos revela a **assistente social 2:**

- Agora vamos falar um pouco sobre sua vida profissional, [...] como foi a chegada ao mercado de trabalho, você teve facilidade, acesso a esse mercado e em qual instituição se sucedeu inicialmente?

- Eu tive um acesso super fácil, eu não corria atrás de emprego (risos), quando eu me formei o diretor dessa escola que eu tinha estado dois anos atrás com ele, antes da minha formatura, ele me convidou, “você não quer ser assistente social da minha escola?”, ai eu disse “quero”, e fui ser assistente social da escola, não tinha nada, tive que construir essa prática social dentro da escola.

- Em que ano?

- [...] me formei em 83 (oitenta e três) e logo fui pra lá. E ai, [...] como fazer? Eu recém formada, e o que fazer? Como construir esse espaço, definir esse espaço numa comunidade escolar aonde os profissionais já tinham os seus papéis bem definidos, [...]? Como conquistar o meu espaço, vamos dizer assim. E ai a partir do que eu aprendi, eu construí, fiz um levantamento lá, junto à comunidade escolar das situações que o assistente social poderia estar trabalhando, ai eu montei o plano de trabalho, discuti com a direção, com a equipe que já tinha, na verdade era uma equipe de pedagogos, que antigamente era separado também, era o supervisor escolar, o orientador escolar, [...] fiz uma pesquisa com cada turma o que eles gostariam que o assistente social discutisse com eles, expliquei o que era o Serviço Social, mesmo que eles não tenham tido o entendimento, mas eles conseguiram expressar o que eles gostariam de discutir, então eu montei uma agenda com cada turma, lógico que assuntos que eu não dava conta eu chamava outros profissionais para refletir com eles, e a gente também fazia as atividades de grupo, trabalhos grupais com eles, eu mesma, independente de outro profissional que viesse conversar outro assunto com eles, então eu fazia isso e ai a gente nas discussões surgiam o teu próprio estar em sala de aula, o teu próprio estar no mundo, [...] eu conseguia atingir todos os alunos da sala de aula e era um momento muito gratificante que eu tinha com eles, o que aconteceu os alunos se reposicionaram dentro de sala de aula, começaram a questionar mais, começaram a perguntar mais o que eles não entendiam da disciplinas, eles começaram a participar mais dentro da sala de aula, [...] os professores que não participavam deste grupo aqui, eles reuniram e pediram a minha saída, reuniram com o diretor e pediram a minha saída dizendo que eu estava tumultuando as aulas deles no momento que eu fazia o processo de reflexão com os alunos, que [...] começavam a questionar dentro da sala de aula, [...] o diretor disse [...] eu concordo com o que ela está fazendo, então ela vai continuar, ai vocês tem a opção de ingressarem nesse grupo aqui que já está formado, pra vocês também estarem discutindo a prática profissional de vocês, vocês também estarem revendo essa prática não só de conteúdo, mas de fazer um trabalho mais abrangente com os alunos de vocês, a partir de conteúdos de vocês”, e houve uma certa resistência, alguns vieram pra esse grupo mas outros não, [...] nesse mesmo colégio a gente conseguiu formar [...] o grêmio [...] com os pais [...] avalio que foi o trabalho mais difícil, acho que na verdade eu não consegui grandes resultados, mas a gente ainda conseguiu trabalhar, a nossa proposta era [...] trabalhar por turma com os pais, independente daquele momento [...] pedagógico [...] com os pais a gente ainda conseguiu fazer algumas reuniões pra discutir a situação

escolar do seu filho em uma outra ótica que não fosse aquela da nota, mas de ver como poderia essa relação escola e família, ser uma relação maior, mais de perto, pra que nós pudéssemos juntos contribuir pra educação dos filhos deles que estavam ali naquele espaço escolar, mas confesso que não tive grande êxito nesse sentido, vamos dizer grandes resultados, teve resultados pequenos, pontuais, mas não grandes resultados. [...] surgiu uma possibilidade de eu ir trabalhar no interior na Fundação da Criança e do Adolescente do Pará, e [...] fui, pedi a minha demissão e fui para Abaetetuba, [...] fui trabalhar em uma regional, [...] eu fazia parte de uma equipe multidisciplinar [...] tinha o assistente social, o pedagogo, o economista, o psicólogo, o sociólogo, [...] tinha por objetivo fazer a coordenação dos trabalhos da Fundação naquele pólo [...]. Pra minha vida pessoal e profissional foi um momento muito rico, porque me trouxe uma independência profissional, porque nós tínhamos que dar conta do trabalho, muitas vezes a gente não tinha apoio, da nossa própria instituição, então nós tínhamos que articular mesmo, articular com prefeitura, articular com outros órgãos, pra que o nosso trabalho pudesse acontecer [...] voltei pra Belém, em Belém eu trabalhei a principio também em uma coordenadoria, uma relação também de vários profissionais.

Esse cenário onde a prática profissional se dá cotidianamente, de forma assalariada e com vinculação empregatícia é o ambiente das instituições e, no caso das assistentes sociais entrevistadas, o ambiente da educação. Ambas começaram sua atuação profissional nessa área. Para Buriolla (2011):

A prática profissional, em seu sentido mais amplo, consiste no conjunto de atividades peculiares, realizadas por uma determinada categoria profissional, legitimadas e reconhecidas pelo Estado e pelo mundo do trabalho. [...] O agir profissional tem embutido em si, explícita ou implicitamente, o desvelamento do movimento entre “consciência e ação”, ou seja, de unidade entre teoria e prática: Esta concepção concretiza momentos de realização da produção do Serviço Social. (BURIOLLA, 2011, p. 89)

A elaboração, a projeção e a intervenção propriamente dita se dão de forma complexa na prática profissional dos/as assistentes sociais, esses precisam dar respostas a questões extremamente *concretas, socioeconômicas e políticas* diante de problemas específicos. Não basta ao profissional apenas analisar os acontecimentos cotidianos, mas, precisa vê-los de maneira crítica e escolher a melhor intervenção. É o que se observa no relato da **assistente social 1**:

- Quais elementos poderiam definir sua experiência nos primeiros anos de profissão considerando as relações dentro e fora do trabalho. Quais informações e lembranças, você pode trazer pra gente daquele momento em que adentrou no contexto da educação. Tanto com relação ao cotidiano, como em relação a sua vida familiar?

- [...] eu estava lidado com alunos – adolescentes ditos excepcionais. [...] eu tinha que saber trabalhar, buscar técnicas, eu não podia esquecer que eu ali era uma profissional; eu tinha que ver de que maneira eu poderia atuar junto a eles, em que maneira eu poderia contribuir para o bem estar deles. [...] E a natureza do nosso trabalho nos faz estar sempre repensando a nossa vida não é? Eu fui trabalhar com adolescentes excepcionais, na época falavam deficientes mentais a nível educado, essa assim a nomenclatura. Então aquilo me chamava atenção, assim pra vida, e a gente acaba fazendo a relação do nosso trabalho com a nossa família, com a nossa vida. Isso me fazia comentar em casa as coisas que eu vivia, [...] Acho que a natureza do nosso trabalho nos faz isso, pensar na vida, na família daquele deficiente, olha como agem - é um sofrimento muito grande. Aquilo mexia muito comigo, e isso me impulsionava a direcionar ações, a buscar ações de tal modo que minimizasse aquela situação e trouxesse o bem estar.

A discussão acerca do pluralismo teórico e metodológico surge com naturalidade na fala das entrevistadas, elas mostram ter obtido um bom aprendizado teórico e destacam a presença de correntes como o funcionalismo e o materialismo, **conforme registro da assistente social 1**, o que para nós é bem diferente do contexto atual do Curso de Serviço Social, em que temos observado cada vez mais alunos, em fase de conclusão da graduação, insatisfeitos e inseguros com relação à teoria e à metodologia da profissão.

- E no contexto da época como é que você avaliava o curso e essa relação, que você acabou de mencionar entre o funcionalismo e o marxismo, você acabou dizendo que as professoras conseguiram passar muita coisa produtiva, independente da orientação teórica de cada uma, mas como você consegue nos exemplificar no contexto da época a sua experiência com essas questões?

- [...] Lá por 1979, estávamos na questão da ditadura militar, a gente via pelos professores, principalmente os marxistas contestando a sociedade. Enfim, isso empolgava muito, eu lembro quando a gente ia pra Castanhal tinha a questão dos

fazendeiros, isso empolgava muito saber que ali havia os extremos, aí batia com tudo aquilo que a gente estudava, os patrões, os empregados, o proletariado, os burgueses como representados pelos fazendeiros. Eu acho que tudo isso mexeu muito com a gente, a nossa ânsia enquanto estudante de querer transformar a sociedade. [...] eu sentia muito essa questão de querer transformar, das mudanças que a gente tinha enquanto estudante e que tinham que acontecer. Até mesmo os próprios programas que tinham que eram muito contestados, e quando a gente se forma e entramos na prática, vemos que aquilo ali realmente tinha razão de ser contestado. [...] Hoje você tem abertura no teu fazer, mas, hoje você já não faz por outras questões, [...] parece que nós éramos obrigados pela formação dos nossos professores os marxistas, nós éramos obrigados a entender a sociedade buscando conhecimento da situação econômica. [...]

Eixo 5 - Aspectos do trabalho profissional

A situação degradante da educação em nosso Estado, hoje, sem dúvida se evidencia por meio da violência. Essa problemática tem alterado substancialmente, a dinâmica das instituições e dos profissionais da educação. No que pese os investimentos feitos pelo governo federal, nas últimas décadas, aos quais fizemos menção no capítulo dois desse trabalho, a realidade da educação no Pará e em outros Estados da federação é preocupante e alarmante. Em nosso caso, por exemplo, estudantes trocam agressões de vários tipos, agredem professores e outros profissionais, e por vezes os papéis se invertem criando um cenário de guerra, sem falar nas péssimas condições estruturais em que se encontram as instituições de ensino do Estado. Essas questões afetam e em certa medida condicionam a prática dos/as assistentes sociais e, estão presentes nos relatos das assistentes sociais:

Assistente Social 2

- Nessa perspectiva do projeto que você propôs [...] e sobre as temáticas que você aborda, além da violência ou relacionados com a violência quais as outras temáticas, quais outras problemáticas que você poderia identificar nesse seu trabalho cotidiano?

- [...] a gente fez um trabalho porque surgiram algumas situações sobre a questão da violência sexual, [...] o meu trabalho vai ter que ser [...] de articulação com os

profissionais no sentido [...] desses profissionais poderem se apoderar de várias temáticas, de vários conteúdos pra poderem trabalhar nos seus espaços, porque é inviável eu trabalhar em cada espaço, então por isso que é importante o assistente social dentro de cada espaço escolar, isso pra mim está muito claro, e aí nós fizemos um trabalho com a universidade [...] para os professores, diretores, e técnicos em educação, sobre a questão da violência sexual, questão da identificação, a conceituação, todas as formas de violência, nós fizemos o que nós chamamos de minicurso, foram em dois módulos, nós atingimos 80 (oitenta) pessoas com esse curso, então quer dizer hoje as pessoas que fizeram [...] já conseguem identificar situações, já sabem como abordar, a questão da abordagem também é muito sério e a gente poder, [...] fazer os encaminhamentos necessários, e outra questão que eu vejo dentro da escola, mas que a gente ainda não está trabalhando, apesar de que a gente já discutiu com as escolas, e as escolas estão fazendo um trabalho pontual, é sobre a questão da gravidez na adolescência, [...] Outra problemática que eu vejo é o atendimento ao aluno com deficiência, é uma questão muito séria, quando a gente chegou aqui eu lembro que eu fui acionada por uma escola pra gente discutir com a família, a família queria discutir sobre o atendimento da sua filha dentro dessa escola, e aí nós fomos pra lá, e ela tinha total razão [...] sobre o trabalho que era desenvolvido com a filha dela dentro da escola, e a partir [...] da demanda, então vamos trabalhar nessa ótica também, porque quando eu escutei o professor dizer que ficou 7 (sete) meses com um aluno surdo dentro da sala de aula e ele não identificou que o aluno era surdo, então como aquele menino passou por aquele processo educativo, como, e aí a escola não identificou, o corpo técnico não identificou, a diretora não identificou, aí nós começamos a fazer um trabalho bem de perto com esse grupo, então [...] a gente faz o levantamento dentro das escolas quais são os alunos com deficiência, que são os alunos da educação especial, [...]

Assistente Social 2

- Sobre o ambiente profissional, quais os principais problemas enfrentados neste ambiente de trabalho? E como você avalia as suas condições de trabalho?

- No momento é péssima. A sala que nos foi dada, não tem estrutura; é muito pequena; não tem condições de realizar uma entrevista onde o sigilo profissional seja resguardado, [...] Foi planejado uma sala onde está o assistente social e o pedagogo ali; e como a visão de Psicologia é outra, ela fez um espaço somente para Psicologia. [...] Então a gente busca dentro do espaço maior um lugar para fazer atendimento, ainda assim, não temos; realmente está muito ruim o espaço aqui.

- Além desses problemas da infraestrutura, quais outros você poderia citar?

- Por mais que eu já tenha algum tempo aqui na instituição, mas ainda existem profissionais que não conseguem perceber a importância do Serviço Social, ou concebem de forma errônea [...]. Por exemplo, eu já trabalho há anos aqui e ainda tem pessoas que perguntam se eu sou assistente social. [...] sempre digo para os meus estagiários quando veem essa pergunta, que aquele profissional não sabe muitas vezes até o fazer dele, o por que? [...] ele não sabe porque ele não quer, porque não é comprometido, ele não consegue nem absorver o objetivo da prática dele, da existência dele naquela escola, quanto mais do Serviço Social; não que o Serviço Social não esteja colocando a sua prática e importância dentro da escola.

Em meio a esse turbilhão de questões, solicitamos que as assistentes sociais entrevistadas nos falassem sobre si, sobre a forma como viam sua prática profissional, na área da educação e se estavam satisfeitas consigo enquanto profissionais:

Assistente Social 1

- Como você avalia esse resultado do seu trabalho para a comunidade?

- Eu acho super importante o assistente social na escola. Infelizmente, os gestores, os políticos, os secretários, as pessoas que estão no poder, ainda percebem a escola como um ambiente que deve funcionar apenas: com o diretor, o professor, o aluno e gestores. Quando a escola hoje deve ser entendida como um espaço que tem que te levar a pensar que deve ter outros profissionais, e o assistente social é super importante. Permeia no processo de aprendizagem as questões sociais.

- E como você avalia seu trabalho?

- Eu amo o que eu faço, e portanto, pra mim eu faço com qualidade, e a gente fazendo com qualidade vê resultados. E por conta das condições da estrutura a gente sempre diz que ficam lacunas. Mas, no geral, eu acho que tem qualidade e surte efeito, é satisfatório, eu sou importante pelo que eu faço, pelo resultado que eu deixo.

- Atualmente, você está satisfeita com a sua vida profissional?

- Muito satisfeita. Apesar de ter tudo isso que falei, eu me sinto muito realizada, ainda mais por trabalhar nesta área. Pra dizer a verdade é a única que tenho experiência, mas é uma área que você tem ainda muita coisa a fazer. Eu estou falando de modo geral, você não lida com as situações problemáticas já configuradas, ainda dá tempo de fazer alguma coisa, porque você está em uma escola devido a natureza da instituição educacional, então você ainda tem alguma coisa por fazer, então é por isso que há um investimento no trabalho preventivo. No trabalho da sexualidade nós fomos de turma em turma, fazendo trabalho com grupos. E assim, parece o mesmo trabalho mas não é. Em cada turma existem pensamentos totalmente diferentes. [...] teve uma que colocou: o meu sonho era poder falar com a minha família sobre a questão da sexualidade. [...]

Assistente social 2

- Já que você está falando de política pública e especificamente da política pública de educação, como você avalia a política pública de educação, atualmente e considerando já a sua experiência passada em relação a política de educação?

- O que eu vejo, na política de educação eu vejo várias possibilidades, independente da sua proposta, da sua ideologia, eu vejo que nós trabalhadores da educação temos dentro desse espaço varias possibilidades, podemos definir metas, e ai eu tinha uma noção de que havia pouco dinheiro para o desenvolvimento dessa política, mas agora estou vendo, estou verificando que existe um montante de recursos e que esses recursos precisam ser aplicados [...] Então o espaço educacional ele é um espaço extremamente rico e que pode realmente contribuir das transformações das vidas individuais e da vida social, na transformação da sociedade, eu acho que é muito rico esse espaço, [...] a gente verifica que ainda precisa escolas pra todos, precisa, precisamos lutar por isso, precisa ter esse acesso, então tem varias situações dentro dessa política que ainda precisa melhor remuneração para os professores, eles terem no caso do nosso estado, que no município já tem a hora

que eles chamam a hora pedagógica, então precisa conquistar pra dentro também das escolas estaduais, eu acho que o professor precisa desse espaço de planejamento, de fazer outras atividades em uma hora que seja paga e que ele possa fazer esse trabalho, que não fique só com a hora de sala de aula, então quer dizer essas questões ainda precisam, tem muitas lutas ainda dentro da educação, mas eu acho que nós profissionais e nós profissionais do Serviço Social precisamos conquistar esse espaço dentro desta política.

- A inserção do assistente social ela não é recente, mas ainda é vista muito como desnecessária, vamos dizer assim, por alguns profissionais. Então, falando da relação multiprofissional incluindo os professores e esse reconhecimento da necessidade do Serviço Social na escola, como você se posiciona, como que você vê isso, como você acha que o Serviço Social pode contribuir pra melhoria da educação?

- Assim, eu até coloco que existe um discurso contraditório, porque vamos dizer quando a gente vai na escola as diretoras, e as pedagogas, dizem: “ a eu tenho que ser Pedagogo, tenho que ser Assistente Social, tenho que ser Psicóloga”, então quando tu tens essa fala tu reconheces que precisa desses profissionais dentro do espaço escolar, quer dizer se eu tenho essa fala eu mostro que necessito, então [...] se há esse reconhecimento nós precisamos ocupar esse espaço, então eu tenho certeza que eu não vou fazer milagres, que eu não vou conseguir em todas as escolas talvez essa identificação, [...]eu vivi uma experiência recente que foi com os professores do primeiro ao quinto ano, esses professores eles precisam fazer um registro avaliativo, do primeiro ao quinto ano já foi instalado que não vai ser dado mais notas para os alunos, vai ser feito um registro avaliativo e vamos dizer no final do terceiro ano é feito um parecer, a cada ano é feito um parecer da aprendizagem, do processo educativo daquele aluno e no terceiro ano ele pode ser retido ou pode passar pro quarto ano e assim a mesma coisa no quinto ano. Então eles tem que observar os aspectos cognitivos, os aspectos sociais e o aspecto psicológico, pra poder fazer o registro avaliativo e dar o seu parecer, então o que a gente verificou, que os pareceres dos professores era assim uma coisa, às vezes um cola [...] copia, colar, porque as vezes 10 (dez) alunos da mesma turma estavam quase com o mesmo parecer, então a gente identificou isso, então vamos discutir com esses professores, e a gente fez a discussão com professores de 9 (nove) escolas, nós fizemos por grupo menores pra não, porque assim se faz com as nove escolas de uma vez só as vezes a gente não atinge o objetivo, então nós fomos do Pedagogo, o

Assistente Social e o Psicólogo, trabalhar os aspectos e foi muito interessante por que, o que os professores sentiram, ele disse “realmente a gente vê que o fazer profissional é diferente”, o Pedagogo trabalhou as questões cognitivas, eu trabalhei as questões sociais, os aspectos sociais que pode ser observado naquele aluno e em que relação com os outros alunos, então foram vários aspectos que agente discuti dentro dos aspectos sócias e os emocionais. Então ficou assim muito evidente que há dentro dessa equipe multiprofissional existe diferenciação dos fazeres profissionais que esses fazeres se complementam, porque o aluno não é só um ser cognitivo, ele não só um ser social ou só um ser psicológico emotivo, mas ele é um ser que tem todas essas características. Então o Assistente Social precisa também mostrar a sua cara para os outros profissionais pra que ele seja reconhecido, então a gente não pode ter o discurso de que a eu chego naquele espaço, eu vou trabalhar naquela política, como é a primeira vez eu não sei o que fazer, não, nós sabemos porque nós tivemos uma formação profissional, nós podemos construir um fazer profissional dentro daquela política.

- Atualmente você está satisfeita com a sua atuação profissional, com a sua vida profissional? Justifique, por favor.

- Olha é muito interessante esse espaço profissional, porque [...] nos possibilita varias atividades ou ações que são gratificantes, porque vamos dizer, se no final do ano a gente montar uma mesa com os profissionais da escola falando da sua prática em relação ao trabalho da família, eu acho que vai ser um ganho, por mais que os trabalhos dentro da escola ainda sejam incipientes mas que vai ser um ganho, porque alguém vai estar falando de uma prática que vai estar executando dentro do seu espaço escolar e que construiu aquela prática. Ontem eu estava em uma reunião da Rede Escola Cidadã, ai estavam várias instituições, [...] ontem estive com a gente o pessoal da SESMA, da saúde falando o que poderia estar ofertando para escolas, que serviços que poderiam contribuir e que a rede também poderia contribuir com o seu trabalho, então estavam naquela troca, no final da reunião as pessoas foram fazer essas articulações, eu já falei com a promotora pra fazer um trabalho com os professores sobre a questão da diferenciação do ato infracional para o ato indisciplinar e como é que você educador pode estar atuando, pode estar agindo em relação a essas questões, ai a outra já estava articulando pra dentro de um trabalho que vai ser aqui dentro de uma das nossas escolas, sobre a questão do tabagismo [...] vendo profissionais da SESMA pra fazer isso. Então, cada uma estava fazendo uma articulação, nós tivemos o CRAS, CREAS, com a gente, com todas as

nossas 15 (quinze) escolas falando do seu trabalho, ai estavam os diretores, professores, orientadores, pedagogos e [...] estamos fazendo uma agenda com as escolas [...] falei para o professor Cláudio da UNAMA eu disse “Que legal, você está vendo o que está acontecendo aqui? Eu parei pra observar as pessoas se falando, as pessoas se articulando, as pessoas formando uma rede mesmo de atendimento.” Então isso pra mim é extremamente gratificante, que eu sinto como resultado da minha prática, ele até falou chegou um diretor novo de uma escola lá que ele disse “Ah eu quero me situar” ai eu disse: “[...] os serviços são da rede, você pode acessar” ai ele (Professor Cláudio) disse “Olha quem começou tudo foi ela.” Eu achei interessante isso que hoje a gente tem um projeto que está sendo financiado pela C&A, foi apresentado ano passado, eles financiaram 2013 e estão financiando 2014, antes nós estávamos trabalhando sem nenhum financiamento, com os recursos de cada um, assim de cada instituição, olha nós fizemos um seminário e não gastamos um tostão em espécie para 350 (trezentos e cinquenta) pessoas, cada instituição contribuiu com alguma coisa, então isso é um trabalho em rede. Então eu estou satisfeita acho que precisa muito, acho que existe o profissional do Serviço Social que também não vai ter que ser um profissional dentro de uma escola para atender a comunidade, o atendimento mais individual, que eu faço muito pouco porque eu não tenho condições de realizar, ai a gente tem que realmente que encaminhar para rede de serviço.

Várias das questões aqui apresentadas tem sido objeto de reflexões por parte da categoria das/os assistentes sociais, no entanto, os anos de discussão e acúmulo parecem não apresentar efeitos consistentes, uma vez que problemas antigos perduram e acabam por retardar avanços na profissão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há como voltar às costas ao movimento histórico. A dinâmica da vida nos impele de uma forma ou de outra ao encontro do novo e esse encontro implica modernização, mas não necessariamente avanços, sobretudo, em determinados aspectos da sociedade. A intervenção, primordialmente sobre a realidade social que caracteriza a ação do Serviço Social reflete, também, a realidade da profissão e a situação das/dos assistentes sociais na atualidade e, embora não devamos nos furtar ao debate e a crítica às instituições sociais e, por conseguinte ao capitalismo como sistema que rege inúmeras relações sociais é preciso atentarmos para particularidades que influenciam a profissão a partir de aspectos da vida da/do assistente social, seja dentro ou fora do espaço de trabalho, aspectos esses por vezes diretamente ligados aos avanços e ou retrocessos da sociedade dos quais participamos.

Historicamente, a resistência ao progresso sempre apresentou resultados negativos para o ser humano, assim como os usos que se deu para tecnologias revolucionárias em determinadas épocas e situações – o armamento bélico nos grandes conflitos de poder, por exemplo – mostraram que é a consciência de que avançamos ou de que retrocedemos que nos possibilita, realmente, desenvolvermos enquanto seres humanos.

No atual estágio de desenvolvimento da sociedade é, no mínimo, incoerente a postura que renega instrumentos progressistas se pautando apenas na análise micro da influência do sistema capitalista sobre eles. É certo que as contradições desse sistema imprimem um caráter retrógrado aos avanços da sociedade quase que em todas as áreas, porem, é certo também que abrir mão de tais avanços traz desastrosos resultados à coletividade.

Temos tido a impressão, nos anos em que acompanhamos o Serviço Social (antes como acadêmico e atualmente como profissional), que nossa profissão abriu mão de avançar enquanto uma ferramenta revolucionária das relações sociais que é, tornando-se um ponto de referência político-ideológico das forças de oposição ao sistema capitalista ou mais que isso, representando um ponto de inflexão autoritária do marxismo ortodoxo. Isso ocorre a partir do momento que se negou ao diálogo com a sociedade em sua totalidade, absorvendo apenas aquilo que convinha ao

pensamento marxista e, expurgando as ideias contrárias ou mesmo aquelas que embora admitissem a contribuição do marxismo admitiam, também, contribuições de outras correntes de pensamento, sem deixar, contudo, de criticá-las quando necessário.

O Serviço Social é plural. Ainda. E para que permaneça plural precisamos aprimorar nossa capacidade de dialogar entre nós – naquilo que nos é imputado como prerrogativa – e com os outros, naquilo que necessitamos das outras disciplinas para a qualificação da intervenção na sociedade.

A cultura como característica global e o conhecimento como elemento vital no processo de desenvolvimento da sociedade, assumem importância central no debate acerca das relações de produção e reprodução da vida no dia-a-dia. O assistente social está neste processo e precisa compreendê-lo para guiar seu agir.

A cultura e a Educação, após passarem por significativas e prolongadas mudanças, adquiriram em diversos países denotação regulatória (caráter legal), apreendidas no âmbito das políticas sociais e consecutivamente no contexto das políticas públicas de Estado.

Em um primeiro momento é quase impossível falar de cotidiano, sem remeter a análise às questões rotineiras que na maioria das vezes representam problemas para o indivíduo, principalmente, no atual estágio de desenvolvimento do sistema capitalista. No entanto, análises mais aprofundadas requerem um olhar diferenciado sobre o tema e, conduzem a uma visão crítica do cotidiano da sociedade.

O Serviço Social educacional, precisa estar pronto para responder às demandas do momento atual, que invadem as instituições de ensino em nosso país imprimindo-lhes uma nova configuração de educação, temas como sexualidade na adolescência, homofobia, relações de gênero, racismo, intergeracionalidade, precariedade da educação, doenças da atualidade, (stress, depressão, obesidade, anorexia, bulimia, etc.); responder a crescente violência urbana e suas ramificações como o crime organizado (cujo combate, se configura em um dos elementos centrais para o alcance dos objetivos pretendidos pela humanidade neste século), competitividade, meritocracia e benemerência que assumem novas e perigosas configurações frente o avanço tecnológico. Para que isso ocorra, a profissão precisa avançar em relação a seus dogmas, ultrapassar a barreira da Reconceituação do

Serviço Social, movimento ocorrido nos anos 60 do século XX, e se permitir novos projetos, condizentes com a época que vivemos.

Descrever intencionalmente o vivido, significa estar situado no mundo em que se vive, considerando desse ponto de vista a cotidianidade, mas, não só, levando em conta, também, nesse mundo, o sujeito em sua individualidade no trabalho, no lazer, na escola, nas relações afetivo-amorosas e em todos os outros possíveis experimentos que vivencia enquanto ser humano por estar situado no mundo.

É importante destacar - embora pretendamos apenas expor o pensamento existencialista com intuito de chegar ao que venha a ser a caracterização da fenomenologia-existencial – que partimos do pressuposto filosófico de que a existência não se dá a partir do vazio social, diferente de Kierkegaard para o qual a individualidade define a existência. Pensamos, ao contrário, que é o dar-se ao outro de forma transcendental (a consciência percebe a si a partir da percepção das outras coisas), o que nos define a existência ontológica de ser(es) concretos na realidade social.

Assim, ao situar a existência humana a fenomenologia existencial não permite a reflexão a-histórica ou acósmica, portanto, não admite a negação da realidade social concreta do sujeito, logo o apreende no contexto das contradições das questões sociais do capitalismo, absorvendo de forma crítica o pensamento marxista.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ABRÃO, B. S. **Historia da Filosofia**. São Paulo: Nova Cultura, 2004.
- ALVES, Laura Maria Silva Araújo. A Tradição Oral na Amazônia: a mitopoética dos espaços nas narrativas de encantamentos, visagens e assombrações. In: ALVES, Laura Maria Silva Araújo (Org.). **Cultura e Educação: reflexões para a prática docente**. Belém: EDUFPA, 2008.
- ARAÚJO, Sônia Maria da Silva. Uma História Tecida sobre a Constituição de Sujeitos nos Campos de Marajó. In: ALVES, Laura Maria Silva Araújo (Org.). **Cultura e Educação: reflexões para a prática docente**. Belém: EDUFPA, 2008.
- ARAÚJO, Flávia L. G. Marçal Pantoja de. Notas Introdutórias: a educação na Amazônia em números. In: ARAÚJO, Flávia L. G. Marçal Pantoja de. (Org.). **Direito Humano à Educação na Amazônia: uma questão de justiça**. Belém: SDDH, 2013.
- AMARO, Sarita. **Serviço Social na Educação: bases para o trabalho profissional**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São .: Perspectiva, 2001.
- ADORNO, Theodor W. **Indústria cultural e sociedade**. Trad. Julia Elisabeth Levy... [et al.]. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- ANDER-EGG, Ezequiel. **Historia del trabajo social**. Buenos Aires; México: Lumen, 2011.
- AGUIAR, Antonio Geraldo de. **Serviço Social e Filosofia: das origens a Araxá**. São Paulo: Agir, 1985.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BURIOLLA, Marta Alice Feiten. **O estágio supervisionado**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BOTTOMORE, T. B. **Introdução à Sociologia**. Rio de Janeiro: LTC, 1987.
- BRASIL. Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. **Diário Oficial online [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 8 jun. 1993. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/legislacao_lei_8662.pdf. Acesso em: 1 fev. 2014.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial online [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Câmara dos Deputados. Brasília: Centro de Documentação e Informação. 2006.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. **Cotidiano: Conhecimento e crítica**. São Paulo: Cortez, 1996.

CASTRO, Manuel Manrique. **História do Serviço Social na América Latina**. São Paulo: Cortez ; CELATS, 1993.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **CODÉAS**: Código de Ética de Assistentes Sociais. Resolução CFESS n. 273, de 13 de março de 1993. Publicada no DOU, Seção 1, de 8.6.1993, p. 7.613-7.614. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br>>. Acessado em: 22/05/2010.

COSTA JUNIOR, José Maria Ferreira. Fragmentos de uma experiência do projeto Luamim: um breve perfil dos/as usuários/as do projeto em 2001. In: SEMINÁRIO AVANÇADO DE SERVIÇO SOCIAL, 8., 2002, Belém. **Arte, Comunicação e Trabalho Social: Infância e Adolescência, Geração, Gênero e Etnia**. Belém : UFPA, 2002.

CHIZZOTTI, A. **Projeto de Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DALE, G. A. Existencial phenomenology: emphasizing the experience of the athlete in sport psychology research. **The Sport Psychologist**, 10, p. 307-321, 1996.

DI PAOLO, Pasquale. **Mediação Política e Integração Humana: Um estudo sociológico do poder**. Belém: UFPA; CEPAS, 1987.

EVELIN, Heliana Baia. **Serviço Social no Contexto das Ciências da Cultura**. Curitiba: Appris, 2013.

_____. Arte, Ciência e Protagonismo Social. In: EVELIN, Heliana Baia; RIBEIRO, Jorgeane Corrêa; RODRIGUES, Leomara Barros (Org.). **Serviço Social e Resiliência na Ótica dos Direitos Humanos**. Belém: EDUFPA, 2007.

EVELIN, Heliana Baia; PANTOJA, Gleidson Alves. **Luamim 20 Anos: Serviço Social, Educação e Cultura**. Belém: ICSA, 2013.

EVELIN, Heliana Baia; STOCKINGER, Sílvia C. da Costa; DUARTE, Alba Regina Magno; PANTOJA, Gleidson Alves; MODESTO, Juliana Cordeiro e SENA, Aline Costa de. Luamim 20 Anos: Construindo Ciência com Consciência. In: EVELIN, Heliana Baia; PANTOJA, Gleidson Alves. **Luamim 20 Anos: Serviço Social, Educação e Cultura**. Belém: ICSA, 2013.

FALEIROS, Vicente de Paula. **A Metodologia no Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **O Saber Profissional e o Poder Institucional**. São Paulo: Cortez 1985.

_____. **Metodologia e Ideologia do Trabalho Social**. São Paulo: Cortez, 2007.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. **A cultura no Ordenamento Constitucional Brasileiro: impactos e perspectivas**. Ensaio sobre Impactos da Constituição Federal de 1988 na sociedade brasileira. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2008. V. 2. (série coleções especiais. Obras comemorativas; 2).

FERREIRA, Vera L. M. **O Fazer Profissional do Assistente Social: um estudo em instituições escolares no município de Belém/PA**. Belém: Curso de Mestrado em Serviço Social, UFPA. 2004. Digitado.

FERREIRA, Juca. Conferencia de Abertura: Cultura e Transformação Social. In: CONGRESSO DE CULTURA IBERO-AMERICANA, 2., 2010, Brasília. **Cultura e Transformação Social**. Brasília: Ministério da Cultura; São Paulo: SESC, 2010.

FIALHO NASCIMENTO, Nádya Socorro. Amazônia e Desenvolvimento Capitalista: a centralidade da região para a acumulação de capital e a produção de expressões da “questão social”. **Revista de Políticas Públicas**. São Luís, n. Esp., p. 203 – 213, 2010.

FREITAS, Marcos Cesar de. & BICCAS, Maurilane de Souza. **História Social da Educação no Brasil (1926_1996)**. São Paulo: Cortez. 2009. (Biblioteca Básica da História da Educação brasileira; v.3).

GUERRA, Isabel. Modos de Vida: Novos percursos e novos conceitos. **Sociologia: Problemas e Práticas**, n.13, 1993. Disponível em: <http://sociologiapp.iscte.pt/pdfs/27/270.pdf>. Acesso em: 22-03-2014.

GOLDENBERG, Mirian. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 8. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2004.

GROTNBERG, Edith Henderson. Introdução: Novas tendências em resiliência. In. RIBEIRO, Jorgeane Corrêa. **Resiliência e Serviço Social na Ótica dos Direitos Humanos**. Belém: UFPA, 2006.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a Historia**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HEIDEGGER, Martin. **Sobre o Humanismo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

HUSSERL, Edmund. **Investigações Lógicas. Sexta Investigação**: Elementos de uma elucidação fenomenológica do conhecimento. São Paulo: Nova Cultura, 1988.

IAMAMOTO, Marilda. **O Serviço Social na Contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. São Paulo: Cortez, 1998.

IAMAMOTO, Marilda; CARVALHO, Raul de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2012.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2010**. Rio de Janeiro, 2010.

KISNERMAN, N. **Sete Estudos sobre Serviço Social**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

KISNERMAN, N. **Serviço Social de Grupo: uma resposta ao nosso tempo**. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1986.

KUHN, Thomas S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um Conceito Antropológico**. 23 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

LIMA, Arlete Alves. **Serviço Social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1987.

LISPECTOR, Clarice. **A Paixão segundo G.H.** Rio de Janeiro: J. Olímpio, 1974.

MARÍAS, Julián. **O Tema do Homem**; tradução de Diva Ribeiro de Toledo Piza. São Paulo: Duas Cidades, 1975.

MARITAIN, Jacques. **Christianity and democracy**. London: The Centenary Press, 1946.

MARTINS, Paulo Roberto. **Luamim: peças interventivas na realidade**. 2001. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Centro Socio Econômico, Universidade Federal do Pará, Belém, 2001.

MAY, T. **Pesquisa Social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MICELI, Sérgio. **Intelectuais à brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O Método Fenomenológico na Pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

NETTO, José. **Transformações societárias e Serviço Social no Brasil – notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil**. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 50, abr, 1996.

PARÉ, Simone. **Grupos e Serviço Social**. Trad. Notburga Rosa Reckziegel. Porto Alegre: PUC/RS, 1961.

PENNA, Antonio Gomes. **Introdução a Epistemologia**. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

PINA, Selma N. **Violência simbólica no espaço urbano: a percepção dos atores sociais da Escola de Aplicação da UFPA acerca da criminalidade no bairro da Terra Firme, em Belém (PA)**. 2013. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

PONTES, Reinaldo Nobre. **Mediação e Serviço Social: Um estudo preliminar sobre a categoria teórica e sua apropriação pelo Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2010.

QUARESMA, Rosana do S. Maciel. Serviço Social e Saúde Mental numa compreensão Dialógica. **Revista do Centro Sócio-Econômico**, V.1, N.1. Belém: CSE/UFPA, 2002.

RAMOS, Mayra Ferreira. **A intervenção do assistente social nas atividades de arte e cultura nas instituições de ensino fundamental e médio nos bairros do Guamá e da Terra Firme**. Relatório de Pesquisa. PIBIC/UFPA, 2013.

RANIERI, Leandro Penna; BARREIRA, Cristiano Roque Antunes. A entrevista fenomenológica. SIPEQ, 4., 2007, São Paulo. **Anais ...** São Paulo: USP, 2007.

RIZZINI, Irma. O Imaginário Divino e o Amor da Pátria: tensões entre a igreja e a instrução pública nas províncias amazônicas. **Revista Contemporânea de Educação/UF RJ**. Rio de Janeiro v. 1, n. 2, 2006.

SACADURA, Carlos Alexandre Bellino de Albuquerque. **Fenomenologia do Mundo em Merleau-Ponty**. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 1985.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

SANTOS, Mônica Ferreira dos. **Análise da Prática Institucional**. São Paulo: Digitalizado, 2009.

SARMENTO, Helder Boska de Moraes. Rediscutindo os Instrumentais e as Técnicas em Serviço Social. In STOCKINGER, Sílvia Cristina. **Textos de Teoria e Prática do Serviço Social**. Belém: Ed. Amazônia/UFPA, 2005.

SARTRE, Jean-Paul. **O Existencialismo é um Humanismo**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

SCHAFF, Adam. **O Marxismo e o Indivíduo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

SIMIONATTO, Ivete. **Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social**. Florianópolis: Ed. UFSC; São Paulo: Cortez, 1995.

SIUSSUKÁLOV, B. I. **Fundamentos Metodológicos e Métodos do Estudo da Filosofia** (Compêndio). Moscovo: Edições Progresso, 1982.

STOCKINGER, Silvia C. da Costa. **Levantamento da demanda para o Serviço Social nas Escolas Públicas de Belém e Região Metropolitana/PA**. Relatório de Pesquisa – 2012. Belém: UFPA, 2012.

TEORIZAÇÃO do Serviço Social: Documento do Alto da Boa Vista. Rio de Janeiro, Agir, 1988.

VENTURINI, A. Sobre a Competência Técnica do Assistente Social. **Revista do Centro Socio-econômico**, Belém, v.2, n.2, 1995.

VIEIRA, Balbina Ottoni. **História do Serviço Social**: contribuição para construção de sua teoria. São Paulo: Agir, 1989.

WEBER, M. **Metodologia das Ciências Sociais**. Campinas, UNICAMP, 1992.

YAZBEK, Maria Carmelita. **Fundamentos históricos e teórico-metodológicos do Serviço Social brasileiro na contemporaneidade**: Disponível em:

<http://xa.yimg.com/kq/groups/15556754/334553179/name/2>

Fundamentos historicos e teoricometodologicos do Servico Social brasileiro na contemporaneidade .pdf. Acesso em: 13.02.2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA



Universidade Federal do Pará

Instituto de Ciências

Sociais Aplicadas

Faculdade de Serviço Social

Programa de Pós-Graduação em Serviço Social

Pesquisa sobre a Prática Profissional de Assistentes Sociais na Educação

Entrevista **Semiestruturada**

Data de Aplicação: ____/____/____ Horário: _____

1. Idade:

18 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 39 anos	40 a 49 anos	50 a 59 anos	60 anos ou mais
-----------------	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------	--------------------

2. Sexo:

Masculino	Feminino
-----------	----------

3. Estado Civil:

Solteiro (a)	Casado (a)	União estável	Viúvo (a)	Desquitado (a)	Divorciado(a)
--------------	------------	---------------	-----------	----------------	---------------

4. Assinale a alternativa que identifica a sua cor/raça:

Preta	Branca	Amarela	Indígena	Parda
-------	--------	---------	----------	-------

5. Qual sua Religião? _____

6. Em qual bairro você reside e há quanto tempo?

7. O que levou você a escolher o Serviço Social como profissão?

8. Possui outra profissão/graduação?_____ . Se Sim, qual? _____

9. Fez pós-graduação? Qual?Onde?

10. Como se deu seu percurso pela graduação em Serviço Social em:

- a) Relação à formação propriamente dita?
- b) Relação ao contexto social da época?
- c) Relação ao convívio familiar?

11. Em qual instituição você cumpriu o estágio curricular?
12. Como se deu o seu estágio curricular em:
 - a) Relação à prática propriamente dita?
 - b) Relação à visão da teoria profissional nessa prática? Foi possível realizar a relação teoria/prática?
 - c) Relação ao convívio com a equipe multiprofissional?
13. Considerando as respostas às questões acima, como você classificaria sua formação profissional?
14. Sobre sua vida profissional:
 - a) Você conseguiu acessar o mercado com facilidade? Como foi a sua inserção no mercado de trabalho?
 - b) Em qual área/instituição você começou a atuar?
 - c) Quais elementos poderiam definir sua experiência nos primeiros anos de profissão, considerando as relações dentro e fora do trabalho?
15. Sobre sua atuação na área da educação:
 - a) Quando começou a atuar na área?
 - b) O que diferencia a atuação na educação das experiências em outras áreas?
 - c) Como você define sua atuação na educação?
16. Sobre o cotidiano de sua prática profissional:
 - a) Quais questões você destacaria para definir sua atuação cotidiana?
 - b) Quais as principais ações desenvolvidas no dia a dia?
 - c) Quais os instrumentais do Serviço Social que mais utiliza?
 - d) Qual/quais teoria(s) orienta sua atuação?
 - e) Em relação a essa teoria, você poderia citar uma obra/autor(a)?
 - f) Participa de Grupos de Estudo ou da organização profissional? Qual (quais)
 - g) Tem publicações acadêmicas após a conclusão da Graduação? Cite-as.
 - h) A sua vida pessoal já interferiu no seu fazer profissional? Justifique.
17. Sobre o ambiente profissional?
 - a) Quais os principais problemas enfrentados?
 - b) Como você avalia suas condições de trabalho?
 - c) Como você avalia os resultados de seu trabalho (para o usuário, para a comunidade escolar, para você)?
18. Sobre a relação ambiente profissional x ambiente pessoal:

- a) Você pensa haver interferência de um no outro? Justifique
- b) Como você avalia os resultados de seu trabalho (para o usuário, para a comunidade escolar, para você)?

19. Para você o que define uma prática conservadora do Serviço Social?

20. Atualmente você está satisfeita com sua vida profissional? Justifique.

Pesquisador (a): _____

APÊNDICE B - RELATO DAS ENTREVISTAS

Assistente Social 1

- O que levou você a escolher o Serviço Social como profissão?

- É porque desde o Ensino Médio, que eu fiz o Magistério, eu fazia a disciplina Sociologia, e eu me encantava com o conteúdo da disciplina; inclusive tinha Didática, Psicologia, e tinha Sociologia também, quando se falava de grupos, isso me encantava muito, a sociedade em si me encantava e antes de prestar o vestibular eu comecei a pensar em tudo isso e acabei escolhendo o Serviço Social.

- Você possui alguma outra profissão ou graduação?

- Assim, eu sou da época que o Ensino Médio era o Científico ou o Magistério, e eu fiz opção pelo Magistério, então eu posso dizer que eu sou professora em nível de Ensino Médio, mas eu me considero assistente social.

- Você fez alguma Pós- Graduação?

- Eu fiz uma Especialização voltada para projetos sociais, na PUC-MG.

- Como se deu seu percurso pela graduação em Serviço Social, primeiro em relação à formação propriamente dita?

- [...] a gente fica doidinha para chegar ao profissional, pra ver tudo aquilo referente à profissão, eu acho que isso acontece com todas as pessoas que fazem algum curso, sempre ficam ansiosos, ficam torcendo para que chegue o momento em que a gente vai dar as coisas do curso. [...] E assim, eu percebia a diferença, o referencial teórico, nós tínhamos as chamadas funcionalistas, e as marxistas, e eu tive oportunidade de tê-las como minhas professoras e isso foi muito importante, pois consegui absorver, de ambas, muitas coisas boas para a minha prática. [...] eu me achava muito importante por estar fazendo o curso de Serviço Social, por tudo aquilo que os professores passavam, da minha importância para a sociedade, era esse o sentimento que eu tinha e por conta disso eu me valorizava muito, [...] Eu lembro que fiz o estágio em Castanhal e na época tinha Serviço Social de Caso, Grupo e Comunidade, já se falava que iria haver mudanças, mas eu ainda concluí com essas nomenclaturas. [...] tinha um lugar onde faziam os atendimentos, que era junto com o pessoal de Direito, [...] tinha o de Comunidade onde nós participávamos de assembleias junto a alguns agricultores. [...] eu saí de lá entendendo como era fazer o atendimento com as famílias, até mesmo, a documentação onde nós tínhamos os prontuários, isso foi tão importante, do grupo onde você fazia o dossiê onde tinha toda a história do grupo, o registro das assembleias tudo aquilo muito bem organizado. Também quando eu cheguei a minha prática, primeiro emprego de Serviço Social, eu tive a sorte de ter uma assistente social que me deu muita atenção, me apresentou os documentos, o roteiro de entrevista, e isso foi muito bom pra mim. [...] vejo hoje muitos estagiários ainda meio perdidos, não sabendo direito o que é o Serviço Social. [...] Como eu vi esse curso? Como um curso super importante, com professores capacitados, tanto as funcionalistas como as marxistas, pra mim foi tudo.

- Qual foi o período em que você cursou o Serviço Social?

- Eu entrei em 1979 e terminei no primeiro semestre de 1983.

- E no contexto da época como é que você avaliava o curso e essa relação, que você acabou de mencionar entre o funcionalismo e o marxismo, você acabou dizendo que as professoras conseguiram passar muita coisa produtiva, independente da orientação teórica de cada uma, mas como você consegue nos exemplificar no contexto da época a sua experiência com essas questões?

- [...] Lá por 1979, estávamos na questão da ditadura militar, a gente via pelos professores, principalmente os marxistas contestando a sociedade. Enfim, isso empolgava muito, eu lembro quando a gente ia pra Castanhal tinha a questão dos fazendeiros, isso empolgava muito saber que ali havia os extremos, aí batia com tudo aquilo que a gente estudava, os patrões, os empregados, o proletariado, os burgueses como representados pelos fazendeiros. Eu acho que tudo isso mexeu muito com a gente, a nossa ânsia enquanto estudante de querer transformar a sociedade. [...] eu sentia muito essa questão de querer transformar, das mudanças que a gente tinha enquanto estudante e que tinham que acontecer. Até mesmo os próprios programas que tinham que eram muito contestados, e quando a gente se forma e entramos na prática, vemos que aquilo ali realmente tinha razão de ser contestado. [...] Hoje você tem abertura no teu fazer, mas, hoje você já não faz por outras questões, [...] parece que nós éramos obrigados pela formação dos nossos professores os marxistas, nós éramos obrigados a entender a sociedade buscando conhecimento da situação econômica. [...]

- Na sua fala é possível observar essa dimensão do aprendizado mais profundo e que era possível distinguir a teoria da prática, mas também perceber que a prática era melhor repassada e que se iniciava naquele momento uma abertura para se olhar a conjuntura social da época, é isso mesmo?

- Sim, com certeza.

- Em relação ao seu convívio familiar, como é que se deu esse relacionamento da universidade no seu convívio?

- Eu sempre conversei com as pessoas da minha casa tudo que eu estudava. [...] sempre conversava com meus pais sobre os acontecimentos do curso, toda a vez que tinha uma aula que aprendia coisas novas, dividia esse conhecimento com a minha família; e principalmente quando eu comecei no estágio, aí eu sempre comentava as coisas que eu via lá [...] a minha família me dava o maior apoio, e eu acho assim, pela importância que eu dava para tudo aquilo que eu aprendia e repassava em casa, e por conta dessa importância, todo mundo achava que eu era importante por estar estudando; [...]

- Em qual instituição você cumpriu o estágio curricular?

- Eu fiz estágio em Castanhal, que hoje não existe mais, era um campo de estágio que foi conquistado pela universidade, curso de Direito e Serviço Social. [...] o meu trabalho de conclusão de curso foi no Centro de Reeducação de Menores do Sexo Feminino, era atrelado à antiga FBESP – Fundação do Bem Estar Social do Pará; [...]

- Então falando um pouco mais do seu estágio curricular, seria importante você falar um pouco mais da sua prática, o que é que vocês faziam nesse cotidiano do estágio, o que era que assumiam enquanto estagiárias e o que era restrito ao profissional como também ao estagiário?

- Em Castanhal, como era uma instituição de estágio que foi conquistado pela Faculdade, quem nos orientava era a Professora de Prática, Professora Joaquina eu lembro que ela era de Comunidade, a Professora Ana Rosa também que era de Grupo; então não tinha lá pessoa, só tinha responsável, [...] eu sentia falta da presença de uma assistente social na instituição. [...] isso foi muito ruim, mas mesmo assim a gente conseguia fazer alguma coisa até pelas orientações que tínhamos quando vinham, as vezes as professoras iam lá, porém depois as orientações eram dadas em sala de aula. [...] eu oriento meus estagiários e tenho uma proximidade, um diálogo muito sincero, uma preocupação muito grande em passar as coisas, a minha prática, as minhas dificuldades. Ou seja, nós não tínhamos orientações, o

que havia eram informações sobre as situações familiares onde nos passavam de uma forma muito sucinta, e pronto.

- Mas, vocês realizavam atendimento com os usuários?

- Fazíamos alguns atendimentos, mas não tínhamos supervisão, só fazíamos com base naquilo que a gente estudou, hoje analisando eu acho que foi muito precário.

- Então, finalizando sobre o estágio você poderia falar, como é que se deu essa relação com a teoria daquilo que você absorveu em sala de aula, e da prática nesse estágio, bem como a sua relação de convívio com outros estágios de outros cursos ou da equipe multiprofissional que viesse a existir neste local?

- [...] com relação ao de Castanhal, nós íamos em grupo, o pessoal de Serviço Social. [...] lá os casais buscavam a questão da separação e não houve uma reunião entre os profissionais das áreas para saber como nós poderíamos contribuir; [...] você vai atender aqui, em um espaço muito precário onde as pessoas passavam a todo o momento, sabe? - e eles encaminhavam pra nós, sem critérios; e íamos fazendo dentro daquilo que aprendemos dentro de Serviço Social de Caso, [...]

- E a relação da teoria com a prática?

- [...] esse estágio foi proposital já sim pensando no trabalho de conclusão de curso, e por sinal eu já pensava futuramente em um emprego. Porque assim, a minha professora orientadora era a Prof^a Fernanda, e ela era Presidente da FBESP, então é óbvio que eu não ia lá ficar questionando, [...]? Eu me baseei no funcionalismo, era tudo direitinho, não questionei, coloquei as situações, fiz as relações com as relações vivenciadas pelas ditas menores; colocando as situações problemáticas; questionar a instituição não questionei, coloquei os objetivos tudo direitinho, ou seja, foi muito colocado isso no meu curso – Você tem que aproveitar as brechas pra você transformar, mudar. Então, essa era a minha intenção colocar tudo direitinho, para conseguir o emprego. O meu problema elaborado na pesquisa lá, era com relação á situação dessas meninas, não houve contextualização.

- Então, para ser mais direto, o que você aprendeu em sala de aula tanto do marxismo quanto do funcionalismo, você conseguiu levar isso para a sua prática, já no estágio, esse aprendizado tanto da visão politizada que o marxismo acabou trazendo, segundo o que você nos disse; essa capacidade de olhar o contexto social de forma mais ampla e crítica, como o que o funcionalismo trouxe em relação à organização do trabalho, a organização dessa atuação do Serviço Social. Você conseguiu levar esse aprendizado teórico para a sua prática profissional, de que forma?

- É como eu falei. Nós não víamos outras teorias, era o marxismo e o funcionalismo, eles estavam ali, brigando. [...]

- Ainda sobre a relação teoria e prática, e pelo que você nos colocou há pouco mais atrás, você conseguia ter um retorno de ambas as professoras, marxistas e funcionalista. Então, as teorias estavam muito bem ensinadas, houve retorno positivo vamos dizer assim. Mas, em relação a prática, como você colocou isso na sua prática já no estágio, ou não aconteceu, com base nessas duas teorias?

- Hoje eu vejo que eu não tinha abertura. Lá na Instituição Maria Bernadeth, eu não tinha livre acesso. Como eu fiz Serviço Social de Caso eu fiz algumas entrevistas e tinha orientação. Porém, eu não cheguei a fazer grandes trabalhos lá. As minhas entrevistas eram baseadas em tudo que tinha visto sobre entrevistas: a questão da observação, do diálogo. [...]

- Há um questionamento hoje, em relação ao ensino profissional do Serviço Social, do currículo que forma. Seria em relação a inserção desse aluno em formação, no campo

de estágio enquanto uma prática prévia a sua atuação profissional. Ou seja, o campo de estágio como um preparo ao vir a ser da prática, daquilo que ele acabará realizando. Então assim, você falou do Serviço social de Caso e de Grupo, e quando nos remetemos aos livros de antigamente você tinha tanto esse contexto da realidade do indivíduo e do grupo, tinha um passo a passo de como lidar com aquilo, do proceder praticamente. No contexto da sua prática no estágio, você conseguiu trazer esse aprendizado teórico para o fazer cotidiano? Como se deu isso?

- Eu lembro que eu realizava entrevistas, na Maria Bernadeth foi Serviço Social de Caso. Então, eu participei de reuniões com os pais, também de alguns eventos que eram realizados para aquelas famílias: [...] Em Castanhal, eu lembro que em Serviço Social de Grupo, nós promovemos também o passeio. Mas, tinha também a questão de você fazer os grupos e ter o lado educativo onde você iria falar sobre as plantas que eles poderiam lançar mão para ter uma boa saúde [...] ; e outros temas que abordamos. [...]

- Gostaríamos que você falasse sobre a sua vida profissional: por exemplo: você conseguiu acessar o mercado de trabalho com facilidade? Como foi a sua inserção?

- Como eu era professora de 1ª a 4ª série e já tinha prestado concurso ao Estado, eu era professora de uma escola pública. E soube que no Centro de Educação Especial estavam recrutando professora que tinha o curso de Serviço Social, para trabalhar na função de Serviço Social e ganhar como professora [...] depois de sete meses eu aceitei, até porque ainda não tinha conseguido emprego, [...] o meu marido antes mesmo de casarmos ele estava no antigo território de Roraima; lá estavam precisando de assistente social no Centro de Educação Especial e logo ele pediu meu currículo, (...) fui para Roraima já contratada pelo território; dois anos depois passei para a tabela permanente [...] e aí já me efetivei como funcionária pública federal [...] foi assim minha trajetória, eu não tive dificuldades porque aconteceram essas coisas em minha vida [...]

- Em qual área e instituição você começou a atuar?

- Educação.

- Já aqui mesmo em Belém?

- Não. Desde sempre foi na área de educação especial, e fui para o antigo território trabalhar também com educação especial, por isso que eu fui aceita pela experiência de um ano que tinha. [...]

- Então você sempre atuou na área da educação?

- Sempre.

- Você tem como precisar o ano que iniciou o seu fazer profissional?

- Foi em 1984, terminei em 83 e no início de 84 já estava atuando.

- Quais elementos poderiam definir sua experiência nos primeiros anos de profissão considerando as relações dentro e fora do trabalho. Quais informações e lembranças, você pode trazer pra gente daquele momento em que adentrou no contexto da educação. Tanto com relação ao cotidiano, como em relação a sua vida familiar?

- [...] eu estava lidado com alunos – adolescentes ditos excepcionais. [...] eu tinha que saber trabalhar, buscar técnicas, eu não podia esquecer que eu ali era uma profissional; eu tinha que ver de que maneira eu poderia atuar junto a eles, em que maneira eu poderia contribuir para o bem estar deles. [...] E a natureza do nosso trabalho nos faz estar sempre repensando a nossa vida não é? Eu fui trabalhar com adolescentes excepcionais, na época falavam deficientes mentais a nível educado, essa assim a nomenclatura. Então aquilo me chamava atenção, assim pra vida, e a gente acaba fazendo a relação do nosso trabalho com a nossa família, com a nossa vida. Isso me fazia comentar em casa as coisas que eu

vivia, [...] Acho que a natureza do nosso trabalho nos faz isso, pensar na vida, na família daquele deficiente, olha como agem - é um sofrimento muito grande. Aquilo mexia muito comigo, e isso me impulsionava a direcionar ações, a buscar ações de tal modo que minimizasse aquela situação e trouxesse o bem estar.

- E as problemáticas? Os problemas que você conseguiu já evidenciar naquele momento?

- [...] o meu primeiro emprego foi na área de educação, e na época na faculdade nem se falava sobre educação. E assim, eu tive que começar a estudar sobre o que eram os chamados deficientes mentais a nível educável. Eu tive que me inteirar, claro que eu tinha que falar com a assistente social, mas também eu tinha que conhecer os trabalhos dos professores. E o teu conhecimento limitado daquela área, isso aí é algo que não é fácil, [...] às vezes a gente deixa de dar algumas respostas porque ainda não tem um conhecimento largo; então, muita coisa, passou por conta dessa dificuldade. Outra dificuldade que lembrei agora, era fazer um trabalho com aqueles alunos que tinham a parte da escolaridade mas tinha também o profissional, oficina de vime, a questão da gráfica, tudo relacionado ao contexto daquela época. [...] uma das atribuições do Serviço Social era o contato com as empresas para que eles pudessem absorver aquele deficiente; ele era educável, tinha condições sim de se engajar no mercado de trabalho; e não era fácil convencer o empresariado que aquela pessoa tinha condições.

- Como você define a sua atuação na educação?

- Eu vejo que eu sou aquele profissional que busca meios no sentido de favorecer o exercício da cidadania. Se eu observo que o aluno não está tendo um bom convívio familiar, eu tenho que ver os meios que adotarei para reverter isso. Porque ele estando bem no convívio familiar ele pode usufruir tudo que a escola tem a oferecer. Se ele aprende lá em casa o desrespeito, ele aqui vai desrespeitar o colega; e uma pessoa que está sempre nestas condições, jamais vai absorver o que o professor está colocando. E lá no final vai ter um resultado insatisfatório em sua vida escolar. Então, o assistente social na escola é isso: buscar meios que favoreçam o exercício da cidadania; estou falando de direitos, deveres e participação.

- Sobre o cotidiano da sua prática profissional, quais questões você destacaria na sua atuação cotidiana?

- Hoje eu estou fazendo um trabalho junto aos alunos repetentes; eu ainda não vi nenhuma literatura, [...] refazendo a série [...] onde nós vamos trabalhar junto aos alunos, junto aos professores, junto aos pais, no sentido de identificar fatores que possam contribuir de forma satisfatória para o rendimento escolar do aluno; o outro trabalho é junto as turmas, um trabalho voltado para a sexualidade; temos um outro sobre o risco da internet. [...]

- Quais são os principais instrumentais que você utiliza?

- Nós utilizamos a observação; as reuniões; as entrevistas, porque esse trabalho é realizado a partir das abordagens grupal e individual por isso a questão da reunião, da entrevista junto ao aluno, junto à família, junto ao professor; visita domiciliar quando há necessidade a gente utiliza.

- Qual ou quais teorias orienta/orientam a sua prática profissional?

- Eu lembro do início a questão do marxismo. E eu não consigo entender aquele aluno, se eu não buscar o contexto dele, o contexto social e econômico. [...] as vezes eu faço apenas um atendimento por conta da demanda que apresentou naquele momento. Como foi um dia: a aluna estava faltando muito e a mãe foi chamada pelo coordenador e eu ia passando, e ele me chamou para que eu conversasse com a mãe. E eu ia marcar uma entrevista, onde

eu ia seguir um roteiro, conhecer o perfil familiar, a questão da profissão, eu ia me aprofundar. Só que ela começou a chorar e eu vi que não podia marcar, tinha de fazer o atendimento ali, fazer o atendimento em cima daquilo que estava acontecendo ali. E realmente fiz, perguntei o porquê das faltas; eu não entrei, não fui buscar renda familiar e nada. [...] Para mim é o Materialismo Histórico.

- Com base no que você conseguiu apreender naquele momento, o que você julga positivo no atendimento que é necessário ser feito. Você não tem condições de mapear esse contexto social e familiar, mas você precisa atender. Então, o que é propositivo neste atendimento?

- Assim, aquela senhora estava fragilizada, e uma orientação é super positivo. [...] Um atendimento assim, é importante. Mas, em um outro momento eu vou [...] compreender melhor a situação daquela pessoa. [...] é Faleiros que fala: que se um indivíduo vai procurar os teus serviços ele já está em uma situação de desconforto, e o teu atendimento vai deixar a pessoa menos ou mais fragilizada, dependendo da tua intervenção; e eu acredito que a minha intervenção ela fez com que aquela pessoa ficasse mais confortável. [...] Sem dúvida, um atendimento, uma escuta, por mais que não seja hora marcada e aconteça uma hora pra outra ela é super importante para as pessoas.

- Você poderia em relação à teoria marxista, citar uma obra e um autor a que você acaba recorrendo?

- Eu li muito Faleiros para a minha prática. Mas, tem um livro que eu achei muito bom, o poder institucional e o fazer profissional, olha é uma obra excelente, eu gostei muito de ler. Estratégias em Serviço Social, também.

- Você participa de grupos de estudo ou da organização profissional?

- Não, não participo. Eu já participei de alguns grupos no Conselho, sobre educação.

- Você tem publicações acadêmicas após a conclusão da graduação?

- Não, não tenho.

- Artigos?

- Não chegou a ser publicado o que eu escrevi na minha especialização.

- A sua vida pessoal já interferiu no seu fazer profissional?

- Não, não assim de forma abrangente. [...] é claro que devemos dar atenção aos filhos, e vez ou outra estão sempre a mercê dessas doenças pela idade que têm, vez ou outra é uma gripe, mas assim lógico tem que faltar, [...] no trabalho [...]

- Você em um atendimento seja familiar, seja individual. Em algum momento você se deparou com uma situação de confronto da sua visão sobre determinado comportamento social que seja; a sua visão enquanto indivíduo, ser humano. E uma outra visão que fosse necessário você realmente driblar, mediar não só o conflito existente entre o usuário e o contexto social, mas a sua própria função enquanto assistente social? Para ser mais direto, em algum momento você observou que existiam pré-conceitos sobre um usuário e a necessidade de ultrapassá-los para que o atendimento fosse realizado?

- Sim. Isso ocorreu semana passada, e estava conversando sobre isso com minhas estagiárias. Mas, por conta do nosso conhecimento a gente tem de se utilizar disso sim. [...] Então realmente tem horas que você tem que quebrar, se despir de algumas coisas que acontecem contigo, enquanto pessoa, mas você tem que lembrar que você é profissional e não pode agir dessa maneira. Você tem que ver o outro lado dessa pessoa e tem que ver de que maneira vai desmistificar isso junto a esta pessoa. [...]

- Há uma concepção pré-estabelecida sobre uma situação, por exemplo, você falou aqui sobre a questão da sexualidade que é um tema extremamente abrangente e requer muito cuidado em sua abordagem junto ao público, por conta do que representa e dos tabus que a sociedade acabou construindo. Mas, existem outros temas, como por exemplo, a questão étnico racial, as relações raciais, a relação de gênero que está colocado no cotidiano da escola. Eu queria ouvi você falar um pouco sobre essas questões. No seu cotidiano de prática você atende questões desse tipo? Como se dão? Um exemplo...?

- O que acontece, porque a escola é um reflexo, é um campo onde vem refletir essas vivências, sendo um reflexo de um contexto que aí está. Então, as demandas são muitas e a gente tem que dar prioridade ao nosso trabalho, são muitas as questões: a questão da homossexualidade; a questão do preconceito ao negro, a discriminação; ao dito feio, àquele que não está de acordo com o padrão de beleza colocado. Enfim, são muitas as questões, só que não tem como o profissional trabalhar todos esses temas da forma como deve ser trabalhada; não posso, digamos eu, juntar para eu ter tempo de trabalhar todas as questões, alunos de 5ª série ir para um auditório e falar sobre a questão da homossexualidade, isso não recomenda-se num trabalho educativo, ou seja, você tem de trabalhar em grupos. A questão da sexualidade e dos riscos da internet, estão sendo trabalhados neste semestre pela incidência desses casos na escola, ou seja, nós temos duas alunas grávidas, uma de 14 e outra de 16 anos, do ensino fundamental de 5ª a 8ª série, e eu nunca tinha visto isso nesta escola no ensino fundamental. E é por isso que nós priorizamos as demandas e trabalhamos em cima delas. Sabemos que são inúmeras as demandas; mas, é um assistente social para trabalhar com mais de 400 alunos de 5ª a 8ª série, e não tem como nós estarmos desenvolvendo, da forma que recomenda-se, esses vários temas.

- Mas, essas problemáticas surgem no contexto da escola?

- Surgem. É como estou falando, há uma demanda e tenho que ter esse olhar para essa demanda. E não tem como nós passarmos por cima e trabalharmos outras questões, porque a gente vê muitas instituições falarem sobre a importância da escola desenvolver temas sobre isso, sobre a violência sexual. [...]

- Sobre o ambiente profissional, quais os principais problemas enfrentados neste ambiente de trabalho? E como você avalia as suas condições de trabalho?

- No momento é péssima. A sala que nos foi dada, ela não tem estrutura; é muito pequena; não tem condições de realizar uma entrevista onde o sigilo profissional seja resguardado, [...] Foi planejado uma sala onde está o assistente social e o pedagogo ali; e como a visão de Psicologia é outra, ela fez um espaço somente para Psicologia. [...] Então a gente busca dentro do espaço maior um lugar para fazer atendimento, ainda assim não temos; realmente está muito ruim o espaço aqui.

- Além desses problemas da infraestrutura, quais outros você poderia citar?

- Por mais que eu já tenha algum tempo aqui na instituição, mas ainda existem profissionais que não conseguem perceber a importância do Serviço Social, ou concebem de forma errônea a existência do Serviço Social. Por exemplo, eu já trabalho há anos aqui e ainda tem pessoas que perguntam se eu sou assistente social. [...] sempre digo para os meus estagiários quando veem essa pergunta, que aquele profissional não sabe muitas vezes até o fazer dele, o por que? [...] ele não sabe porque ele não quer, porque não é comprometido, ele não consegue nem absorver o objetivo da prática dele, da existência dele naquela escola, quanto mais no Serviço Social; não que o Serviço Social não esteja colocando a sua prática e importância dentro da escola.

- Como você avalia os resultados do seu trabalho, tanto com relação ao usuário quanto para a comunidade escolar e pra você mesma?

- Eu avalio de forma satisfatória. [...]Mas, o que me interessa muito é a qualidade do trabalho, [...] uma das formas que eu avalio é a documental, que é quando a gente vê o resultado; quando os professores passam o registro de que aquela turma está bem em seu comportamento, isso é muito bom; quando a gente vê um aluno chegar até nós e com discurso que a gente utilizou na sala dele, quando ele nos ouviu falar isso é muito bom e é assim que eu avalio o meu trabalho, então eu vejo que é satisfatório, sim.

- Você já nos trouxe elementos sobre a sua relação profissional com outros profissionais e o ambiente. Mas, você pensa haver interferência de um profissional sobre a sua atuação e vice-versa?

- É importante trabalhar a interdisciplinaridade, considera-la no trabalho. Mas, acho que hoje eu tenho posicionamento sobre o meu trabalho, porém eu penso que se eu não tivesse esse posicionamento, haveria sim a interferência de forma negativa, mesmo. Então, eu acho que o profissional tem que ter posicionamento, e para ter ele precisa saber o que ele está fazendo, é preciso saber o que o Serviço Social faz, qual é o objetivo do Serviço Social naquela instituição. Sem isso eles vão ser profissionais que acabam fazendo o que os outros querem, mas eu não me vejo dessa maneira, acho que eu tenho posicionamento.

- Em relação à sala do Serviço Social, você acha que isso foi uma interferência pela direção não conseguir compreender a necessidade da sala?

- Foi. Eu falo porque não estou mais na gestão dela, infelizmente foi na gestão dela que houve a construção da sala da coordenação pedagógica, eu faço parte da coordenação pedagógica junto a Psicologia e Pedagogia. E ela não entende o assistente social como um profissional que trabalha utilizando-se de entrevistas, onde ele tenha que ter um espaço e isso foi uma questão de visão; infelizmente nós estamos com a sala lá, mas eu já ouvi falar que o gestor vai buscar um espaço para nós.

- Como você avalia esse resultado do seu trabalho para a comunidade?

- Eu acho super importante o assistente social na escola. Infelizmente, os gestores, os políticos, os secretários, as pessoas que estão no poder, ainda percebem a escola como um ambiente que só deve funcionar apenas: com o diretor, o professor, o aluno e gestores. Quando a escola hoje deve ser entendida como um espaço que tem que te levar a pensar que deve ter outros profissionais, e o assistente social é super importante. Permeia no processo de aprendizagem as questões sociais.

- E como você avalia seu trabalho?

- Eu amo o que eu faço, e portanto, pra mim eu faço com qualidade, e a gente fazendo com qualidade vê resultados. E por conta das condições da estrutura a gente sempre diz que ficam lacunas. Mas, no geral, eu acho que tem qualidade e surte efeito, é satisfatório, eu sou importante pelo que eu faço, pelo resultado que eu deixo.

- Para você o que define uma prática conservadora do Serviço Social?

- O que define é quando você é a dona do saber, quando você até mesmo na tua postura, ao ficar atrás de uma mesa já inibe o usuário, o deixa cabisbaixo, e isso pra mim é um exemplo de conservadorismo. Eu acho que está muito no trato com as pessoas, de não saber ouvir.

- Atualmente, você está satisfeita com a sua vida profissional?

- Muito satisfeita. Apesar de ter tudo isso que falei, eu me sinto muito realizada, ainda mais por trabalhar nesta área. Pra dizer a verdade é a única que tenho experiência, mas é uma área que você tem ainda muita coisa a fazer. Eu estou falando de modo geral, você não lida

com as situações problemáticas já configuradas, ainda dá tempo de fazer alguma coisa, porque você está em uma escola devido a natureza da instituição educacional, então você ainda tem alguma coisa por fazer, então é por isso que há um investimento no trabalho preventivo. No trabalho da sexualidade nós fomos de turma em turma, fazendo trabalho com grupos. E assim, parece o mesmo trabalho mais não é. Em cada turma existem pensamentos totalmente diferentes. [...] teve uma que colocou: o meu sonho era poder falar com a minha família sobre a questão da sexualidade. [...]

- E a abordagem sobre a violência múltipla?

- [...] a gente fala a violência, mas ano passado [...] nós trabalhamos o preconceito [...] Quando a gente vai falar sobre este tema, a dinâmica que a gente adota permite falar da violência, porque se você vai falar de preconceito vai falar de violência; e quando você está falando da questão da sexualidade estará falando de valores. [...] as assistentes sociais tem que vivenciar a dinâmica, tem de ter assistente social na escola, não é só o professor que tem de estar na escola, senão o profissional não vai conseguir captar o que, de fato, os adolescentes estão precisando. [...] ela fazia ação social? Era a mulher do prefeito que fazia isso; então, ela chegou em um interior aí já com aquele negócio de fazer farinha para a comunidade, aí ficou lá o forno de fazer farinha jogado, porque não era essa a demanda da comunidade [...]

Assistente Social 2:

- Qual bairro você reside?

- Moro aqui no bairro de São Brás.

- Há quanto tempo?

- No bairro de São Brás há 5 (cinco) anos.

- Você pode falar um pouco sobre a sua relação com o bairro e com os locais onde você morou?

- Sim, além desse bairro aqui, antes eu morava na Augusto Montenegro então lá eu tinha a minha relação de amizade, eu trabalhava também na Augusto Montenegro na antiga FUNCAP (Fundação da Criança e Adolescente do Pará) hoje FASEPA (Fundação de Atendimento Socioeducativo do Pará) e participava das atividades do bairro [...] eu era engajada na igreja, nos movimentos que tinham ali no bairro nesse sentido é isso, hoje em São Braz realmente moro, eu resido, e não tenho ainda grande envolvimento com as coisas do bairro.

- Você mora só há 5 (cinco) anos?

- Só há 5 (cinco) anos.

- Mas frequenta a igreja aqui ou outra?

- [...] estou começando agora a participar de um Grupo que a gente está chamando de Nova Evangelização, antes quando eu ainda era jovem eu participei do Movimento de Juventude Nazarena - MOJUVENA, porque a minha casa também antes era perto, era um movimento de jovens que a gente participou [...]

- O que levou você a escolher o Serviço Social como profissão?

- Assim, eu tinha duas opções, eu queria ser assistente social ou psicóloga, até num primeiro momento quando fiz o primeiro vestibular eu fiz para Psicologia e não passei, [...] no outro ano, eu optei pelo Serviço Social, aí já optei porque [...] verifiquei que com o Serviço Social [...] a minha ação poderia ser mais abrangente no sentido de participar dos

movimentos, de trabalhar com as pessoas numa ótica mais geral do que especificamente [...] poderia trabalhar as pessoas nas suas relações sociais [...]

- Pós Graduação você fez alguma?

- [...] tenho especialização em Administração Elaboração de Projetos Sociais.

- Gostaria de ouvir você falar sobre o seu percurso pela graduação em Serviço Social, a relação, a formação propriamente dita, como se deu a sua formação em relação aos professores, ao conteúdo?

- [...] vou até citar o nome de uma professora certo?! Professora Heliana Baía Evelin, que eu acho que ela foi uma pessoa fundamental para a minha formação, [...] ela tinha uma metodologia de ensino que eu achava assim extremamente importante, porque ela fazia a gente estudar os métodos, cada um método na sua essência, historicamente também, então quer dizer nós estudamos positivismo, funcionalismo, materialismo histórico, a fenomenologia, o método compreensivo na sua essência e na sua origem, ela fazia a gente pesquisar quem eram os estudiosos quem, foram os autores, quem foram os precursores, [...] foi fundamental pra gente poder ter uma posição metodológica dentro do Serviço Social, [...] o momento que estudei, foi o momento que me proporcionou realmente muito conteúdo pra minha formação, pra me dar segurança no meu fazer profissional.

- [...] qual o ano você começou e qual você findou a graduação? No contexto político, cultural, econômico da época, até mesmo ideológico como se deu a relação, como você via naquele momento a sua graduação você estudando Serviço Social e inserida naquele contexto?

- Eu estudei no início dos anos 80 [...] No profissional havia ainda aquela questão do embate, entre a questão do materialismo histórico e do funcionalismo, tinha aquela divisão dentro do Serviço Social a gente via aqueles professores que eram os funcionalistas e os de materialismo histórico então tinha essa divisão muito bem caracterizada [...]

- Você falou dos professores funcionalistas e materialistas e isso estava muito bem caracterizado naquele momento na sua visão, nesse movimento de greve quem eram os professores que se envolviam não citando nomes, mas de qual corrente eram os que mais se envolviam ou todos se envolviam, aquele contexto era o contexto da Ditadura ainda, final da Ditadura Militar, como você vê isso?

- [...] os professores que mais se envolviam eram da corrente do materialismo histórico [...] da outra visão de mundo com certeza se envolvia, [...] estávamos no fim do processo da Ditadura Militar e no início de uma discussão mais democrática isso chegava até nós dentro da universidade e também nas nossas vidas, eu tinha um pai que era uma pessoa muito aberta, tinha um discurso nesse sentido de análise muito bom. Então ele tinha muita preocupação com a gente nesse sentido de que a gente pudesse também estar olhando o mundo, o que estava acontecendo no mundo e a gente então tinha esse posicionamento no mundo de querer discutir, de querer analisar as coisas, de querer participar, de não ficar a parte do processo, e teve o período eleitoral e [...] a gente discutia com os nossos amigos, que muitos colegas minhas que faziam parte da minha graduação do Serviço Social elas também eram minhas colegas amigas fora da universidade e outros amigos, então a gente tinha muitos encontros pra gente conversar sobre isso pra gente não ficar a parte do que estava acontecendo naquela época no mundo, e se tinha um processo eleitoral vamos votar com consciência, [...]

- No contexto familiar você vivia como? Essa relação da graduação, você disse que o seu pai tinha uma “mente aberta”, ele era um homem que tinha uma consciência crítica situada no mundo e como se dava a relação familiar, sua família de uma forma

geral, tanto o núcleo familiar como os parentes, como eles viam você na universidade na década de 80 (oitenta) ainda que a questão de gênero ainda era extremamente difícil de debater, uma mulher independente, uma jovem independente, o que representava a universidade pra sua família?

- [...] todos os meus irmãos estudaram na universidade, então eu sou uma das últimas, então era um processo natural dentro da minha família, o que o meu pai queria era que nós estudássemos, nós tivéssemos uma profissão e que a gente pudesse a partir dessa profissão nos prover, entendeu? [...] E na minha família também de uma forma geral, os meus tios estudaram, tinham uma profissão, todos passaram pela faculdade, a maioria passou, não todos, mas a maioria passou por uma faculdade, então a visão era essa, que nós deveríamos estudar, nós deveríamos cursar uma universidade, e aí eu não senti muito pelo menos dentro da minha família, o fato de ser mulher, ou de ser homem, mulher não pode, homem pode, não, isso aí realmente não senti dentro da minha família. Até porque a minha mãe era também uma profissional, era professora, então ela contribuía também pra renda familiar, ela poderia até não trabalhar porque o meu pai tinha condição, mas ela queria trabalhar, ela também era uma pessoa assim, independente.

- Do ponto de vista do seu estágio curricular, em qual Instituição você cumpriu o estágio naquele momento?

- [...] naquela época era Serviço Social de Caso, de Grupo e de Comunidade, então os nossos estágios acabavam sendo definidos até pela própria universidade, a gente ia pras comunidades, eu lembro que a gente fez trabalho no Tucunduba, [...] ali no Guamá, [...] não lembro o nome da rua, era uma comunidade atrás do cemitério, a gente fez por ali, naquele espaço, naquelas comunidades esses trabalho até mesmo o de Pesquisa Social [...] fiz um estágio por minha conta, trabalhei durante um ano em uma comunidade terapêutica e não ganhava nada, simplesmente eu queria ter outras experiências, tinha assistente social na comunidade terapêutica e aí eu trabalhei, eu estagiei durante um ano, de graça, sem nenhum ônus pra comunidade, [...] Comunidade Terapêutica do Pará [...] psiquiatra fazia trabalhos de grupo conosco de comunicação, de expressão, então a gente tinha além do estágio que a gente desenvolvia, [...] tinha esse aporte teórico, que ele chamava de grupo de comunicação e expressão, então nesse grupo a gente ficava refletindo sobre toda a prática, fazia os estudos de caso de cada um interno da comunidade terapêutica ou dos atendidos por fora, e nessa época também pude viver uma experiência junto com eles (...) reuniões familiares terapêuticas, [...] como estagiária participava junto com a assistente social, psiquiatra, psicólogo, de reuniões familiares [...]

- E os instrumentos naquele momento, você conseguia ter uma visão precisa, vamos dizer assim, explícita e consolidada, você sabia o que eram os instrumentos que você precisava usar, e você sabia fazer a relação dessa prática com a teoria que estava por trás disso?

- Com certeza [...], a gente trabalhava a questão da observação da própria entrevista, utilizando a reunião como instrumento, as reuniões ampliadas que a gente fazia na comunidade, elas eram muito bem estruturadas, olhavam-se as demandas [que] fluíam da comunidade, a gente trabalhava, tinha uma professora muito bacana, era Serviço Social de Comunidade então ela era assim tinha uma grande preocupação que a gente trabalhava as questões realmente que viessem geradas, que fossem demandadas pela comunidade, então ela tinha muita preocupação nesse sentido de que a gente não viesse pra impor, a gente de fora impor vamos discutir sobre isso, então nas reuniões ampliadas com a comunidade esse levantamento era feito, de que, quais são as demandas que a gente pode

estar discutido nessa comunidade. Eu acho que tive uma experiência muito boa dentro da minha formação, encontrei profissionais excelentes, no caso dos nossos professores, [...] que nos possibilitou uma boa formação.

- Como se dava a relação com esses profissionais e existiam outros estagiários dessas outras áreas lá com você, e como se dava essa relação multiprofissional já naquele momento?

- Existiam outros estagiários das outras áreas, e [...] de tudo nós participávamos, de todas as reuniões, tanto de estudos de caso quanto da avaliação da prática, nós participávamos, se tinha um atendimento de um caso que precisasse do assistente social nós acompanhávamos o assistente social, a não ser se fosse um caso que naquele momento o estagiário não poderia participar, mas eles tentavam nos envolver nas práticas [...] tínhamos as festas dos aniversariantes, lá participávamos da organização e envolvíamos os clientes, no caso os pacientes que estavam internados lá, as famílias naquele momento [...]

- Então na Comunidade Terapêutica do Pará você fez um estágio voluntário, mas e o estágio curricular obrigatório da Universidade, [...] você já nos relatou onde você cumpriu, mas lá onde você cumpriu, você recorda dessas informações sobre assistente social, equipe multiprofissional, etc.?

- Bem, nesses locais que nós íamos, na verdade nós íamos com os professores, então no local não tinha, não lembro que tivesse assistente social, não lembro, porque a gente fazia na comunidade, na Associação de Bairro vamos dizer do Tucunduba, e aí lá a gente exercitava o nosso trabalho, de Serviço Social de Caso, Serviço Social de Grupo e de Comunidade.

- Então quem supervisionava?

- Eram os professores, os professores que nos acompanhavam.

- Então considerando tudo que você nos disse sobre o seu período de formação acadêmica e estágio profissional como você avalia aquele momento? [...] Numa direção, numa avaliação pessoal assim, quanto a um sujeito que passou por esse processo, se formou teve as informações repassadas, do ponto vista da sua experiência vivenciada naquele momento.

- [...] eu acho que pra mim como pessoa, foi um período de descobertas, a minha vida acadêmica me favoreceu [...] descobertas do mundo, [...] eu tinha um irmão [...] metido nos movimentos revolucionários, [...] ele era assim uma pessoa que participava mesmo dos movimentos daquela época [...] eu tinha assim uma grande ansiedade de conhecer o mundo, eu gostava muito de estudar, eu gostava muito de ler, e eu lembro, assim recordando um pouco, quando eu tinha 14 (quatorze) e 15 (quinze) anos eu li muito aqueles livros clássicos, tipo *E o vento levou*, *Anna Karenina*, *Vermelho e Negro*, então o meu pai tinha coleção desses livros clássicos, então a gente tinha, eu lia muito, então quando eu cheguei na universidade eu também era uma pessoa curiosa, curiosa no sentido de querer aprender, de não ficar só naquele conteúdo que estava na sala de aula, então eu lia muito, eu comprava muitos livros e gostava de ler muito, e todas aqueles descobertas, todos aqueles conteúdos, todas aquelas reflexões que eram proporcionadas ali na universidade, com certeza contribuíram pra minha formação pessoal, na minha posição no mundo, pra minha posição também como profissão profissional, e pra minha consciência pro mundo, eu vejo assim, que o período que eu passei na universidade foi muito importante pra minha formação como ser humano situado dentro de uma sociedade.

- Agora vamos falar um pouco sobre sua vida profissional, [...] como foi a chegada ao mercado de trabalho, você teve facilidade, acesso a esse mercado e em qual instituição se sucedeu inicialmente?

- Eu tive um acesso super fácil, eu não corria atrás de emprego (risos), quando eu me formei o diretor dessa escola que eu tinha estado dois anos atrás com ele, antes da minha formatura, ele me convidou, “você não quer ser assistente social da minha escola?”, ai eu disse “quero”, e fui ser assistente social da escola, não tinha nada, tive que construir essa prática social dentro da escola.

- Em que ano?

- [...] me formei em 83 (oitenta e três) e logo fui pra lá. E ai, [...] como fazer? Eu recém formada, e o que fazer? Como construir esse espaço, definir esse espaço numa comunidade escolar aonde os profissionais já tinham os seus papéis bem definidos, [...]? Como conquistar o meu espaço, vamos dizer assim. E ai a partir do que eu aprendi, eu construí, fiz um levantamento lá, junto à comunidade escolar das situações que o assistente social poderia estar trabalhando, ai eu montei o plano de trabalho, discuti com a direção, com a equipe que já tinha, na verdade era uma equipe de pedagogos, que antigamente era separado também, era o supervisor escolar, o orientador escolar, [...] fiz uma pesquisa com cada turma o que eles gostariam que o assistente social discutisse com eles, expliquei o que era o Serviço Social, mesmo que eles não tenham tido o entendimento, mas eles conseguiram expressar o que eles gostariam de discutir, então eu montei uma agenda com cada turma, lógico que assuntos que eu não dava conta eu chamava outros profissionais para refletir com eles, e a gente também fazia as atividades de grupo, trabalhos grupais com eles, eu mesma, independente de outro profissional que viesse conversar outro assunto com eles, então eu fazia isso e ai a gente nas discussões surgiam o teu próprio estar em sala de aula, o teu próprio estar no mundo, [...] eu conseguia atingir todos os alunos da sala de aula e era um momento muito gratificante que eu tinha com eles, o que aconteceu os alunos se reposicionaram dentro de sala de aula, começaram a questionar mais, começaram a perguntar mais o que eles não entendiam da disciplinas, eles começaram a participar mais dentro da sala de aula, [...] os professores que não participavam deste grupo aqui, eles reuniram e pediram a minha saída, reuniram com o diretor e pediram a minha saída dizendo que eu estava tumultuando as aulas deles no momento que eu fazia o processo de reflexão com os alunos, que [...] começavam a questionar dentro da sala de aula, [...] o diretor disse [...] eu concordo com o que ela está fazendo, então ela vai continuar, ai vocês tem a opção de ingressarem nesse grupo aqui que já está formado, pra vocês também estarem discutindo a prática profissional de vocês, vocês também estarem revendo essa prática não só de conteúdo, mas de fazer um trabalho mais abrangente com os alunos de vocês, a partir de conteúdos de vocês”, e houve uma certa resistência, alguns vieram pra esse grupo mas outros não, [...] nesse mesmo colégio a gente conseguiu formar [...] o grêmio [...] com os pais [...] avalio que foi o trabalho mais difícil, acho que na verdade eu não consegui grandes resultados, mas a gente ainda conseguiu trabalhar, a nossa proposta era [...] trabalhar por turma com os pais, independente daquele momento [...] pedagógico [...] com os pais a gente ainda conseguiu fazer algumas reuniões pra discutir a situação escolar do seu filho em uma outra ótica que não fosse aquela da nota, mas de ver como poderia essa relação escola e família, ser uma relação maior, mais de perto, pra que nós pudéssemos juntos contribuir pra educação dos filhos deles que estavam ali naquele espaço escolar, mas confesso que não tive grande êxito nesse sentido, vamos dizer grandes resultados, teve resultados pequenos, pontuais, mas não grandes resultados. [...] surgiu uma possibilidade de eu ir trabalhar no

interior na Fundação da Criança e do Adolescente do Pará, e [...] fui, pedi a minha demissão e fui para Abaetetuba, [...] fui trabalhar em uma regional, [...] eu fazia parte de uma equipe multidisciplinar [...] tinha o assistente social, o pedagogo, o economista, o psicólogo, o sociólogo, [...] tinha por objetivo fazer a coordenação dos trabalhos da Fundação naquele pólo [...]. Pra minha vida pessoal e profissional foi um momento muito rico, porque me trouxe uma independência profissional, porque nós tínhamos que dar conta do trabalho, muitas vezes a gente não tinha apoio, da nossa própria instituição, então nós tínhamos que articular mesmo, articular com prefeitura, articular com outros órgãos, pra que o nosso trabalho pudesse acontecer [...] voltei pra Belém, em Belém eu trabalhei a principio também em uma coordenadoria, uma relação também de vários profissionais.

- Ainda na FUNPAPA?

- Não, na verdade era FBESP que [...] se transformou em FUNCAP e depois [...] em FASEPA [...] saí de lá, fui trabalhar ainda dentro da instituição, mas em outro espaço, [...] no EAPI – Espaço de Acolhimento Provisório Infantil, onde ficavam as crianças que não tinham família que eram acolhidas, ou aquelas que eram acolhidas por um determinado período e depois retornariam pra casa, então trabalhei muito com processo de adoção, de acolhimento, de visita domiciliar, de reunião com a família, de atendimento individual com a família, minha relação com a justiça porque nós tínhamos que fazer o estudo de caso, dar o nosso parecer e levar e discutir com a juíza e com a promotora que gerava o processo ou pra destituição [de] poder, de poder familiar pra criança poder ser adotada ou então do retorno da criança pra sua família de origem, a partir de um trabalho também realizado com essa família.

- Naquele momento quais as principais problemáticas que você poderia citar, com as quais você atuava mais? [...] tanto na escola naquele momento de uma forma mais ampla, mais abrangente como você pode definir assim uma problemática tanto no ambiente que você iniciou na escola como na FBESP naquele momento no interior e aqui em Belém, qual era a problemática ou as problemáticas que você poderia estar destacando?

- [...] tinha a questão disciplinar dos alunos, mas o meu foco naquela época, [...] os surgimentos dos problemas no sentido de já fazer esse trabalho com os alunos, então vamos dizer o que demandava, [...] as ansiedades deles nesse sentido, os temas que eles gostavam de discutir, era a relação deles com os pais, isso ai aconteceu na maioria das turmas, [...] era o relacionamento deles com os pais, era a questão da sexualidade deles, a questão de gravidez na adolescência, [...] os conflitos [...] entre colegas, eles traziam essa questão dos conflitos, mas não era nesses termos que é hoje de violência, [...] A FIBESP naquela época [...] estava se propondo a levar um trabalho de Assistência Social para os municípios então tinham vários projetos, tinha o projeto de meninos de rua, tinha o projeto que trabalhava a questão da alfabetização dentro da ótica do Paulo Freire na comunidade, tinha um projeto que [...] trabalhava a questão produtiva com os adolescentes, [...] tinha em vários bairros, várias oficinas em que os meninos se engajavam, [...] além do trabalho prático tinha o trabalho social, fazíamos reuniões com os meninos, discutíamos a situação do bairro, a sua inserção, então [...] com os movimentos sociais, com as organizações sociais do município.

- E o principal problema identificado naquele momento era qual?

- Lá em Abaetetuba tinha a questão do desemprego, o que aconteceu a Albrás [...] veio pra Barcarena mas ela trouxe um grande número de pessoas de vários outros estados, tanto que em Abaetetuba se formou um bairro novo, que nós trabalhávamos nesse bairro novo,

que eram pessoas de fora, que não eram nem pessoas da comunidade [...] ali a gente via muito desemprego, porque a Albrás trabalhava com pessoas qualificadas e os que migravam pra Abaetetuba não tinham qualificação, então eles tinham que viver do subemprego, e aí a questão da violência urbana mesmo, no espaço urbano aumentou, aumentou a questão de drogas, esse fluxo migratório, os meninos [...] circulavam por vários outros municípios, [...] muitos meninos de rua, era um problema grave de meninos de rua, ali não só em Abaetetuba, mas naquela região, em Barcarena, em Igarapé Miri, tinha essa problemática.

- [...] agora deveria falar sobre sua atuação na área da educação, a primeira pergunta seria “quando começou?”, a gente já identificou que você começou pela área da educação, em uma escola, numa perspectiva da educação realmente, agora o que diferenciou, o que diferencia na sua visão agora a sua atuação na área da educação da atuação na área da assistência, por exemplo que você nos citou [...] na FBESP [...] o que diferencia [...] você pode já trazer elementos desse momento atual. Mas o que diferencia pra você a atuação na área da educação da atuação em outras áreas?

- [...] na área da assistência eu ainda trabalhei também com adolescente infrator, depois que eu saí do EAPI, [...] fui trabalhar com a aplicação da medida da liberdade assistida, aí eu trabalhei com adolescentes infratores, ainda dentro da FUNCAP eu trabalhei em uma coordenação em que nós tínhamos três projetos que era o Centro de Apoio à Família que era o CAF, que trabalhava a questão psicossocial, tinha a Escola da Família que trabalhava numa ótica de grupo, [...] porque na CAF o atendimento psicossocial era mais individual ou o atendimento com a família daquele adolescente ou daquela criança, na Escola da Família já era as famílias se relacionando, o trabalho mais amplo. Aí nós tínhamos um programa de educação para o trabalho, que era com os adolescentes que fazia a inserção deles no mercado de trabalho, ou encaminhamento pra cursos profissionalizantes ou estágios em instituições públicas, que possibilitava essa experiência da vida do trabalho. Então na assistência social, a gente vê que tem várias áreas de atuação, que essas áreas são muito ricas e são muito problemáticas, são muito difíceis, e a gente tá na relação direta com o judiciário, com o Ministério Público, então eles são os nossos parceiros diretos da experiência que eu vivi na área de assistência, [...] também na área da assistência todas as políticas a gente trabalha, com a de saúde, com a própria de educação, com a previdência, todas as outras políticas, mas os nossos maiores parceiros, vamos dizer do dia-a-dia como se trabalhasse junto é o Ministério Público e o judiciário, porque todos os processos dos adolescentes infratores, tem a ver com destituição do poder familiar, do acompanhamento das crianças, passam como um processo pelo Ministério Público e pelo Tribunal de Justiça. [...] Na área da educação quando eu chego agora na área da educação pública, naquele momento eu vivi uma experiência com educação privada e no espaço menor, aqui é educação pública [...] que trabalha com o universo de escolas, [...] que abrange o bairro do Guamá e São Brás e nesse universo temos 15 (quinze) escolas que nós temos que trabalhar, então eu chego não tem nada definido, uma prática, pelo menos uma proposta de prática do assistente social dentro dessa área de educação e aí nós tivemos que construir essa prática, e acho, aí é que vem, a nossa formação, o período de nossa formação a importância desse período, e da gente levar a sério esse nosso período de formação, nós não nos formamos pra ter um diploma, nós nos formamos para ser um profissional atuante no mundo, na sociedade, [...] eu fui fazer o que eu aprendi na universidade, eu tinha que conhecer o universo com qual eu ia trabalhar, consciente que eu era uma assistente social pra 15 (quinze) escolas e em torno de 14.000 (quatorze mil) alunos, então dentro desse

universo o que eu poderia fazer, como trabalhar [...] ai o que eu fiz, [...] eu criei um instrumental aonde eu quis verificar quais eram as demandas das escolas, pra eu poder montar um plano de trabalho a partir das demandas das escolas, então a partir desse instrumental a gente verificou que as demandas eram: a questão da violência na escola, a questão do trabalho com a família e do atendimento aos alunos com deficiência, então a partir daí ao verificar isso a gente montou um plano de trabalho tentando trabalhar essas três linhas de ação, a questão da violência na escola, no espaço escolar, de um trabalho com a família e o atendimento aos alunos com deficiência, diante disso a gente montou o nosso plano de trabalho, [...] chamamos as diretoras, os técnicos em educação no primeiro momento pra mostrar o que nós podíamos fazer, o que nós iríamos fazer no trabalho conjunto, junto com eles, não sozinha.

- Dentre esse mapeamento que você fez das escolas, inicialmente esse primeiro contato, e quando você cita os técnicos da educação, você não consegue identificar nenhum assistente social dentre esses técnicos?

- Não existia, a única assistente social [...] dessas 15 (quinze) escolas era apenas eu, que estava chegando, [...] foi colocado um assistente social em cada USE, e eu confesso que me vi solitária nesse movimento, e me apresentei pra essa comunidade de todas as 15 (quinze) escolas, o que eu poderia fazer, em que linha eu poderia trabalhar e [...] ai a gente foi construindo, na questão da violência na escola, eu sabia que eu não podia trabalhar só, então eu tinha que articular parcerias, parcerias com outras instituições, e ai eu tinha conhecimento que na UNAMA (Universidade da Amazônia) existia Observatório de Violência na Escola e eles já tinham feito uma pesquisa em várias escolas estaduais, lá [...] tinha uma pedagoga que trabalhava com a gente e discuti com ela todas essas questões, e ai nós duas fomos atrás das parcerias, nós chegamos na UNAMA e existia por parte do Observatório uma vontade de realizar algum trabalho nos espaços escolares, só que em outros momentos eles não tinham conseguido entrar nas escolas, não sei te dizer agora exatamente porque da não entrada, e ai nesse mesmo momento logo [...] após a nossa procura pelo Observatório o Ministério Público também procurou que queria fazer o trabalho dentro das escolas, com essa mesma tônica, com essa mesma temática e ai o Observatório acabou sendo o mediador, chamou a gente, chamou o Ministério Público e a gente sentou numa reunião pra discutir como [...] poderia fazer esse trabalho, [...] tivemos várias reuniões e [...] fomos verificando que poderíamos buscar outros parceiros, [...] foi chamado o CIPOE (Companhia de Policiamento Escolar) que é [...] o Comando que trabalha com a questão escolar dentro da Polícia Militar, [...] chamamos a Defensoria Pública, [...] várias instituições, veio a Cruz Vermelha, veio a SEMEC – Secretaria Municipal de Educação, também, então várias instituições acabaram se reunindo e discutindo essa problemática, que todos queriam trabalhar, então vamos juntar forças, [...] construímos um projeto que se chama Rede Escola Cidadã, [...]

- Nessa perspectiva do projeto que você propôs [...] e sobre as temáticas que você aborda, além da violência ou relacionados com a violência quais as outras temáticas, quais outras problemáticas que você poderia identificar nesse seu trabalho cotidiano?

- [...] a gente fez um trabalho porque surgiram algumas situações sobre a questão da violência sexual, [...] o meu trabalho ele vai ter que ser [...] de articulação com os profissionais no sentido [...] desses profissionais poderem se apoderar de várias temáticas, de vários conteúdos pra poderem trabalhar nos seus espaços, porque é inviável eu trabalhar em cada espaço, então por isso que é importante o assistente social dentro de cada espaço escolar, isso pra mim está muito claro, e ai nós fizemos um trabalho com a universidade [...]

para os professores, diretores, e técnicos em educação, sobre a questão da violência sexual, questão da identificação, a conceituação, todas as formas de violência, nós fizemos o que nós chamamos de minicurso, foram em dois módulos, nós atingimos 80 (oitenta) pessoas com esse curso, então quer dizer hoje as pessoas que fizeram [...] já conseguem identificar situações, já sabem como abordar, a questão da abordagem também é muito sério e a gente poder, [...] fazer os encaminhamentos necessários, e outra questão que eu vejo dentro da escola, mas que a gente ainda não está trabalhando, apesar de que a gente já discutiu com as escolas, e as escolas estão fazendo um trabalho pontual, é sobre a questão da gravidez na adolescência, [...] Outra problemática que eu vejo é o atendimento ao aluno com deficiência, é uma questão muito séria, quando a gente chegou aqui eu lembro que eu fui acionada por uma escola pra gente discutir com a família, a família queria discutir sobre o atendimento da sua filha dentro dessa escola, e ai nós fomos pra lá, e ela tinha total razão [...] sobre o trabalho que era desenvolvido com a filha dela dentro da escola, e a partir [...] da demanda, então vamos trabalhar nessa ótica também, porque quando eu escutei o professor dizer que ficou 7 (sete) meses com um aluno surdo dentro da sala de aula e ele não identificou que o aluno era surdo, então como aquele menino passou por aquele processo educativo, como, e ai a escola não identificou, o corpo técnico não identificou, a diretora não identificou, ai nós começamos a fazer um trabalho bem de perto com esse grupo, então [...] a gente faz o levantamento dentro das escolas quais são os alunos com deficiência, que são os alunos da educação especial, [...]

- Então nessas suas ações você identifica a utilização de quais instrumentais, por exemplo, pra ser mais direto, você realiza atendimento individual, você realiza atendimento com grupo, e você faz visita domiciliar por exemplo atende a comunidade, quais instrumentais você pode destacar nessa sua atuação cotidiana?

- Eu faço atendimento individual, mas não de forma continua, [...] porque eu não tenho condições, então aquela família precisa daquele atendimento inicial, a gente faz o atendimento [...] em conjunto eu e a Psicóloga muitas vezes, [...] faz os encaminhamentos necessários pra a rede de serviço, ai a gente articula a rede de serviço pra que aquela família possa ter o atendimento continuo, [...] eu faço esses atendimentos individuais, com o aluno e com a família, em determinados momentos a gente faz até reunião com a família e a equipe da escola, usa esse instrumental pra discutir aquela situação ali que esta sendo gerada dentro da escola, (...) identifico muito o instrumental de reunião que a gente faz reunião com os profissionais, com os diretores pra trabalhar essa questão, [...]

- Você poderia falar de uma teoria ou de teorias que embasam o seu fazer profissional, você poderia citar uma ação que demonstre a relação da sua teoria com a prática?

- Eu acho que essa minha ação a forma como eu estou chegando até a escola, a forma como a gente está fazendo essa construção do trabalho do Assistente Social, eu acho que já mostra, eu, vamos dizer, penso em uma ótica dialética aonde as pessoas elas são parte integrante desse processo, elas não são receptoras, [...] elas constroem junto comigo um processo de trabalho, e a partir das demandas apresentadas [...] nós temos esse problema, nós temos essa temática, nós precisamos construir alguma coisa para trabalhar essa situação, então o que a escola pode fazer, lógico que eu como profissional posso estar refletindo junto com aquela população, provocando, mobilizando, mas é interessante por exemplo, é nós estamos iniciando esse processo de trabalho com a família, de que cada escola ela possa fazer o trabalho com a família não mais no sentido só de chamar a família pra dizer olha: o seu filho ta assim, o seu filho não frequenta, o seu filho tem nota baixa, que acaba expondo os pais também em uma situação constrangedora, mas que ele tenha um

trabalho com a família, que essa família ela se torne parceira desse processo educativo que acontece dentro da escola, [...] nós temos um fazer profissional que precisa ter um espaço dentro dessa política de educação, ela precisa ser sistematizada, ela precisa chegar e definir o seu espaço e o profissional ele tem muita a fazer [...] o meu movimento no momento que eu fui até as escolas aplicar o instrumental pra saber qual era a problemática da escola, qual era as situações que elas gostariam que o Serviço Social interferisse, eu acho que já é um movimento dialético, no momento que eu construí um plano de ação e devolvi pra essa escola o plano de ação realizado e de que forma e com que limitações eu poderia desenvolver o meu trabalho acho que é um movimento dialético.

- E nessa sua avaliação sobre a identificação do seu agir, qual a importância da base teórica pra essa ação efetivamente?

- Eu acho que é importantíssimo, ela fundamenta uma ação, porque dependendo da ótica você traça um percurso na profissão, quer dizer se você pensa que as pessoas são sujeitos da história, que as pessoas não são objetos, mas que são sujeitos da história, que você também como sujeito da história vai estar na relação com os outros que não são relações que podem ser, não, são relações pacíficas, é em uma relação de poder que acontece a nossa prática profissional, são em relações contraditórias que acontece a nossa prática profissional, então a gente vive dentro de uma política nacional e das políticas sociais, a política de educação ela tem um viés, dentro desse viés o que quê nós podemos fazer pra que essa educação ela realmente seja uma educação eficaz, efetiva e de qualidade, e que essa população que muitas vezes excluída de várias, de acesso a vários serviços, políticas e direitos, ela possa ter esse direito de educação.

- Já que você está falando de política pública e especificamente da política pública de educação, como que você avalia a política pública de educação, atualmente e considerando já a sua experiência passada em relação a política de educação?

- O que eu vejo, na política de educação eu vejo várias possibilidades, independente da sua proposta, da sua ideologia, eu vejo que nós trabalhadores da educação temos dentro desse espaço varias possibilidades, podemos definir metas, e ai eu tinha uma noção de que havia pouco dinheiro para o desenvolvimento dessa política, mas agora estou vendo, estou verificando que existe um montante de recursos e que esses recursos precisam ser aplicados [...] Então o espaço educacional ele é um espaço extremamente rico e que pode realmente contribuir das transformações das vidas individuais e da vida social, na transformação da sociedade, eu acho que é muito rico esse espaço, [...] a gente verifica que ainda precisa escolas pra todos, precisa, precisamos lutar por isso, precisa ter esse acesso, então tem varias situações dentro dessa política que ainda precisa melhor remuneração para os professores, eles terem no caso do nosso estado, que no município já tem a hora que eles chamam a hora pedagógica, então precisa conquistar pra dentro também das escolas estaduais, eu acho que o professor precisa desse espaço de planejamento, de fazer outras atividades em uma hora que seja paga e que ele possa fazer esse trabalho, que não fique só com a hora de sala de aula, então quer dizer essas questões ainda precisam, tem muitas lutas ainda dentro da educação, mas eu acho que nós profissionais e nós profissionais do Serviço Social precisamos conquistar esse espaço dentro desta política.

- A inserção do Assistente Social ela não é recente, mas ainda é vista muito como desnecessária, vamos dizer assim, por alguns profissionais, então falando da relação multiprofissional incluindo inclusive os professores e esse reconhecimento da necessidade do Serviço Social na escola, como que você se posiciona, como que

você vê isso, como você acha que o Serviço Social pode contribuir pra melhoria da educação?

- Assim, eu até coloco que existe um discurso contraditório, porque vamos dizer quando a gente vai na escola as diretoras, e as pedagogas, dizem: “ a eu tenho que ser Pedagogo, tenho que ser Assistente Social, tenho que ser Psicóloga”, então quando tu tens essa fala tu reconheces que precisa desses profissionais dentro do espaço escolar, quer dizer se eu tenho essa fala eu mostro que necessito, então [...] se há esse reconhecimento nós precisamos ocupar esse espaço, então eu tenho certeza que eu não vou fazer milagres, que eu não vou conseguir em todas as escolas talvez essa identificação, [...]eu vivi uma experiência recente que foi com os professores do primeiro ao quinto ano, esses professores eles precisam fazer um registro avaliativo, do primeiro ao quinto ano já foi instalado que não vai ser dado mais notas para os alunos, vai ser feito um registro avaliativo e vamos dizer no final do terceiro ano é feito um parecer, a cada ano é feito um parecer da aprendizagem, do processo educativo daquele aluno e no terceiro ano ele pode ser retido ou pode passar pro quarto ano e assim a mesma coisa no quinto ano. Então eles tem que observar os aspectos cognitivos, os aspectos sociais e o aspecto psicológico, pra poder fazer o registro avaliativo e dar o seu parecer, então o que a gente verificou, que os pareceres dos professores era assim uma coisa, às vezes um cola [...] copia, colar, porque as vezes 10 (dez) alunos da mesma turma estavam quase com o mesmo parecer, então a gente identificou isso, então vamos discutir com esses professores, e a gente fez a discussão com professores de 9 (nove) escolas, nós fizemos por grupo menores pra não, porque assim se faz com as nove escolas de uma vez só as vezes a gente não atinge o objetivo, então nós fomos do Pedagogo, o Assistente Social e o Psicólogo, trabalhar os aspectos e foi muito interessante por que, o que os professores sentiram, ele disse “realmente a gente vê que o fazer profissional é diferente”, o Pedagogo trabalhou as questões cognitivas, eu trabalhei as questões sociais, os aspectos sociais que pode ser observado naquele aluno e em que relação com os outros alunos, então foram vários aspectos que agente discutiu dentro dos aspectos sócias e os emocionais. Então ficou assim muito evidente que há dentro dessa equipe multiprofissional existe diferenciação dos fazeres profissionais que esses fazeres se complementam, porque o aluno não é só um ser cognitivo, ele não só um ser social ou só um ser psicológico emotivo, mas ele é um ser que tem todas essas características. Então o Assistente Social precisa também mostrar a sua cara para os outros profissionais pra que ele seja reconhecido, então a gente não pode ter o discurso de que a eu chego naquele espaço, eu vou trabalhar naquela política, como é a primeira vez eu não sei o que fazer, não, nós sabemos porque nós tivemos uma formação profissional, nós podemos construir um fazer profissional dentro daquela política.

- **Sobre a questão multiprofissional você já falou bastante, mas sobre o ambiente e trabalho e essa, vamos dizer, organização multiprofissional tanto em relação ao reconhecimento do trabalho da prática do Assistente Social, você acabou de falar algo muito interessante sobre esse questionamento, vamos dizer natural do processo de intervenção do Assistente Social em um dado específico, você relatou que a equipe multiprofissional nesta ação específica foi vista com bons olhos, porque havia, há realmente uma abordagem diferenciada, mas em relação a USE especificamente e uma avaliação do espaço da infraestrutura educacional, como você poderia falar pra gente sobre isso, sobre a infraestrutura educacional, os recursos para além do financeiro e em também levando em consideração as instalações.**

- [...] é um espaço inapropriado, porque vamos dizer, ali nós temos um fluxo de pessoas constantemente porque todos os processos seja de férias, de licença, seja qualquer tipo de licença, é algum recurso que falta ser pago para o servidor passa pela [...] a equipe multiprofissional reuni ali, naquele espaço pra discutir a nossas ações em conjunto, então não é um local apropriado a nossa gestora já até tentou conseguir um espaço melhor mas até agora ela não teve, ela tem bem essa noção, ela tem essa clareza, e pra te falar a gente não tinha nem um banheiro próprio, a gente usava os banheiros da sala dos professores, e as vezes a gente entrava era um pouco constrangedor e ai ela já conseguiu que a gente tivesse agora um banheiro utilizado [...] Então a infraestrutura da unidade ela não é uma boa estrutura, clara e clareza tanto que a proposta dela era a gente ir pra um prédio aqui atrás onde tivesse a sala do Assistente Social, do Pedagogo, do Psicólogo, a sala dela, que muitas vezes ela tem que atender pessoas que deveriam ser de forma particular e acaba todo mundo, tem pessoas esperando pra ser atendido então ali não tem realmente privacidade, então eu tenho bem claro isso que o espaço não é bom. Quanto aos espaços das nossas escolas, ai também a falta de infra-estrutura é muito complicada, quer dizer, essa gestora ela é uma pessoa muito dinâmica, então ela já conseguiu por exemplo, reformas para as nossas escolas, que nós chegamos não tinha, ela está aqui com a gente desde 2011, então ela já conseguiu reforma das nossas escolas, ela conseguiu mudanças das carteiras, ela conseguiu aqui as salas são todas climatizadas, nós temos varias escolas que já estão climatizadas, então quer dizer isso ai ela conseguiu isso que favorece o ensino-aprendizagem dos alunos, uma estrutura melhor, mas ainda falta muito para as nossas escolas.

- Voltando a questão da teoria, você poderia nos dizer uma teoria e um autor a qual você recorre quando necessita rever ou agir em uma determinada situação, intervir em uma determinada situação?

- Olha eu gosto muito do Faleiros, acho que ele possibilita muitas reflexões, um dia desses eu estava até lendo um texto dele sobre os 40 (quarenta) anos da reconceituação do Serviço Social, então ele faz uma análise muito interessante então eu gosto do discurso dele, eu gosto do [Paulo Netto](#), José Paulo Netto, também são livros que eu gosto de ler que me trazem reflexões boas pra minha prática, a lamamoto também gosto muito.

- O que limita a sua prática profissional nessa conjuntura de deterioração do espaço de educação do ponto de vista estrutural o que limita a sua atuação quando as escolas não têm Assistente Social e você tem que cobrir essas 15 (quinze) escolas com a sua atuação profissional, o que você poderia nos dizer assim isso limita a minha atuação profissional até certo ponto?

- Eu acho que já é limitada a minha atuação profissional, por eu ser só uma pessoa pra 15 (quinze) escolas, isso é, eu não digo que é inviável porque eu procurei estratégias pra que essas escolas pudessem ser contemplada com a minha ação profissional, vamos dizer assim, então através desses projetos que a gente está realizando junto com as escolas, [...] agora, vamos dar ênfase nesse projeto que a gente está chamando “família escola: um dialogo necessário” nós fizemos um seminário no semestre passado com as escolas, pra tipo assim marcar o inicio desse projeto, que a gente trouxe pessoas de fora pra estar discutindo essa relação e ai pegamos já as experiências que já tinham dentro da escola com o trabalho da família, experiências de sucesso que são duas escolas que a gente já tinha conseguido fazer um trabalho com que elas realizassem e elas participaram do seminário e falaram para o público, seus parceiros, seus pares o que elas estavam fazendo, então a gente combinou com as escolas da gente trabalhar durante esse ano, implementar os

nossos projetos para que no final do ano nós não vamos trazer pessoas de fora pra falar, cada escola vai estar falando da sua experiência do trabalho com a família, então ele é limitante mas eu tento encontrar alternativas pra que esse trabalho possa ser efetivado dentro desses espaços escolares, sempre buscando parceria, sempre nessa ótica do trabalho em rede, do não fazer sozinha.

- Em algum momento você identifica que um problema pessoal, familiar ou de outra natureza acabou interferido a sua decisão sobre um caso específico, ou de forma mais direta, vamos dizer, sobre a sua visão de mundo, a sua visão sobre determinado fato na sociedade, comportamento na sociedade, acabou interferindo um encaminhamento, um direcionamento de um caso particular ou em grupo? [...] Nós não estamos isentos de concepções, de pré formação em relação a um fato, a um comportamento social porque nós estamos na sociedade, então nós sofremos essas interferências do meio, vamos dizer, com relação ao seu ponto de vista sobre um caso específico que você precisou atender ou não específico, um caso que você já atendeu vários, etc. você já sentiu interferência do seu ponto de vista sobre essa questão?

- [...] cada um de nós tem as suas concepções e tem os seus pontos de vistas, mas quando você está atendendo uma situação e você tem que compreender aquela situação vivenciada por aquela pessoa, por aquele grupo, por aquela família, e procurar fazer uma reflexão a partir da história de vida dela, a partir da concepção dela pra chegar a um consenso, porque vamos dizer, eu posso ter uma opinião a respeito daquele assunto, mas eu não sou a pessoa, a vida é dela, então eu posso proporcionar reflexões, mas não posso impor a minha opinião, então eu procuro, não sei te dizer se em algum momento, mas eu procuro evitar isso, apesar de ter as minhas concepções, mas não no sentido de neutralidade, porque nós não somos neutros, nós estamos né, a relação estabelecida, numa relação de, como eu posso dizer, de troca, não é uma concepção de neutralidade.

- Já finalizando a nossa entrevista, [...] você participa de grupo de estudo, ou organização profissional, qual?

- Eu estava, eu comecei a ir lá no CRESS pra estudar sobre a questão do Serviço Social no espaço escolar, participei assim de uma ou duas reuniões, ai a gente não bateu e eu não tenho ido, mas é uma coisa que me interessa, tanto que as minhas leituras atuais é muito nesse foco, estou buscando livros que fale do Serviço Social, espaço escolar, educacional [...], tenho lido livros muito nesse sentido.

- Você tem publicações acadêmica após a conclusão da graduação?

- Não, eu não tenho.

- [...] agora, nós vamos fazer três perguntas que são amplas, mas que você pode ficar a vontade pra remeter inclusive para sua, pro seu cotidiano, pra sua prática mais próxima, vamos dizer assim, a primeira é: O que define a base da educação para você?

- [...] eu acho que o processo educativo ele implica em uma troca de saberes, é uma discussão que a gente esta até tendo nessas nossas idas, nas formações que a gente tem participado com os professores, de que os alunos eles são seres que tem uma história de vida, ele não chega no espaço escolar como uma folha em branco, ele traz experiências, então não é o eu profissional ensinar e o outro receber as informações, mas dentro desse processo tem uma troca de saberes. Então pra mim o processo educativo ele é uma troca de saberes dentro de um processo de ensino-aprendizagem que tem o conteúdo pré estabelecido, ai eu acho valida essa forma de avaliação agora proposta, que seja uma avaliação mais ampla, que ela não fique apenas no conhecimento cognitivo, apenas na nota

do aluno, porque ai você vai ter que ver mesmo o aluno como ser social que está dentro de uma sociedade que vive no mundo, e que ai tem uma história de vida a ser considerada, que você nesse processo vai mediar aquele ensino-aprendizagem você como educador, então eu vejo a educação também como um espaço aonde acontecem mediações em relação do estar no mundo, aquela formação que você tem dentro do espaço escolar, ela vai te remeter também para o teu estar no mundo, a tua forma de pensar, a tua forma de agir, então é aquilo que a gente estava discutindo a pouco né, do fazer profissional, ai achei interessante a pergunta que você da questão da formação profissional, então é esse formação que também te posiciona ai na tua visão do mundo, na tua postura, nos teus valores. O espaço educacional ele não é um mero espaço de ensino e de aprendizagem de um conteúdo, mas de uma aprendizagem maior, então eu vejo o espaço educacional como um espaço sabe, rico, eminente de experiências e que pode realmente ser um processo que leve as pessoas a se juntarem pra transformarem uma sociedade.

- Para você o que define uma prática conservadora do Serviço Social?

- A prática conservadora é aquela que vê o outro como objeto, (...) que quer colocar aquele outro dentro do sistema, adequar aquele outro no sistema, que ele vê o outro como o problema do sistema, e que precisa ser tratado, vamos dizer assim, pra que ele possa dentro do fluxo sistêmico continuar sua vida, então eu vejo uma prática profissional tradicional nesse sentido de que queira integrar a pessoa uma determinada situação.

- Atualmente você está satisfeita com a sua atuação profissional, com a sua vida profissional? Justifique, por favor.

- Olha é muito interessante esse espaço profissional, porque [...] nos possibilita varias atividades ou ações que são gratificantes, porque vamos dizer, se no final do ano a gente montar uma mesa com os profissionais da escola falando com da sua prática em relação ao trabalho da família, eu acho que vai ser um ganho, por mais que os trabalhos dentro da escola ainda sejam incipiente mais que vai ser um ganho, porque alguém vai estar falando de uma prática que vai estar executando dentro do seu espaço escolar e que construiu aquela prática. Ontem eu estava em uma reunião da Rede Escola Cidadã, ai estavam várias instituições, e ai depois da, ontem estive com a gente o pessoal da SESMA, da saúde falando o que poderia estar ofertando para escolas, que serviços que poderiam contribuir e que a rede também poderia contribuir com o seu trabalho, então estavam naquela troca, no final da reunião as pessoas foram fazer essas articulações, eu já falei com a promotora pra fazer um trabalho com os professores sobre a questão da diferenciação do ato infracional para o ato indisciplinar e como é que você educador pode estar atuando, pode estar agindo em relação a essas questões, ai a outra já estava articulando pra dentro de um trabalho que vai ser aqui dentro de uma das nossas escolas, sobre a questão do tabagismo já ta vendo profissionais da SESMA pra fazer isso, então cada uma estava fazendo uma articulação, nós tivemos o CRAS, CREAS, com a gente, com todas as nossas 15 (quinze) escolas falando do seu trabalho, ai estava os diretores, professores, orientadores, pedagogos e tal, e de como acessar esses serviços, quais são os serviços que o CRAS, CREAS oferecem e de que forma acessar esses serviços, agora eles já vão, estamos fazendo uma agenda com as escolas da ida dos CRAS e CREAS nas escolas, eu estava olhando eu falei para o professor Cláudio da UNAMA eu disse “Que legal né, você está vendo o que está acontecendo aqui? Eu parei pra observar as pessoas se falando, as pessoas se articulando, as pessoas formando uma rede mesmo de atendimento.” Então isso pra mim é extremamente gratificante, que eu sinto como resultado da minha prática, ele até falou chegou um diretor novo de uma escola lá que ele disse “Ah eu quero me situar” ai eu disse:

“Não os serviços são da rede, você pode acessar” ai ele (Professor Cláudio) pegou e disse “Olha quem começou tudo foi ela.” Eu achei interessante isso que hoje a gente tem um projeto que está sendo financiado pela C&A, foi apresentado ano passado, eles financiaram 2013 e estão financiando 2014, antes nós estávamos trabalhando sem nenhum financiamento, com os recursos de cada um, assim de cada instituição, olha nós fizemos um seminário e não gastamos um tostão em espécie para 350 (trezentos e cinquenta) pessoas, cada instituição contribuiu com alguma coisa, então isso é um trabalho em rede. Então eu estou satisfeita acho que precisa muito, acho que existe o profissional do Serviço Social que também não vai ter que ser um profissional dentro de uma escola para atender a comunidade, o que fica a quem é esse atendimento mais individual, que eu faço muito pouco porque eu não tenho condições de realizar, ai a gente tem que realmente que encaminhar para rede de serviço.

- Qual é o projeto que a C&A financia?

- A Rede Escola Cidadã, que é o de prevenção e minimização de violência no espaço escolar.

- Então, muito obrigado mais uma vez, desejando que você continue o seu trabalho fervorosamente, enfim, com esse anseio realmente de alguma forma contribuir pra sociedade que eu acredito que é essa principal perspectiva da gente quando passa pela universidade e acaba se formando, então muito obrigado, nós estamos a disposição.

- Agradeço também acho que é um momento deu também refletir sobre a minha pratica, que eu tenho certeza que não é uma pratica perfeita que em determinado momento posso até estar fugindo do que é uma prática, não sei, mas eu me esforço pra poder realmente fazer o Serviço Social, ter um fazer profissional que seja reconhecido, e agradeço também, vamos ver, eu quero esse retorno, que eu acho que é importante pra mim, não importa se seja crítico, se o que eu falei vocês encontrem coisas que sejam motivos de críticas mas que seja uma crítica construtiva eu aceito sem nenhum problema, eu não tenho esse problema, porque eu acho assim que nós estamos na relação, na construção e o fazer ele não é um fazer fechado ele pode ser modificado e então eu também espero a contribuição de vocês.