

Universidade Federal do Rio de Janeiro

**Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Escola de Serviço Social**

**OS INSTRUMENTOS E TÉCNICAS: MITOS E DILEMAS NA FORMAÇÃO
PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL NO BRASIL**

Cláudia Mônica dos Santos

2006

Santos, Cláudia Mônica dos.

Os instrumentos e técnicas: mitos e dilemas na formação profissional do assistente social no Brasil. – Rio de Janeiro: UFRJ, 2006

ix, 247f; 29,7 cm.

Orientadora: Yolanda Aparecida Demétrio Guerra

Tese (doutorado) – UFRJ/Escola de Serviço Social/Programa de Pós-graduação em Serviço Social, 2006.

Referências Bibliográficas: f.238-247.

1. Instrumentos e técnicas: intenções e tensões na formação profissional do assistente social. 2. Os instrumentos e técnicas na nova proposta de formação profissional (1996). 3. Na prática a teoria é outra? 4. As dimensões teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas da prática profissional: unidade na diversidade e não na identidade. I. Guerra, Yolanda. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Serviço Social, Programa de Pós-graduação em Serviço Social. III. Os instrumentos e técnicas: mitos e dilemas na formação profissional do assistente social no Brasil.

INSTRUMENTOS E TÉCNICAS: MITOS E DILEMAS NA FORMAÇÃO
PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL NO BRASIL

Cláudia Mônica dos Santos

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Escola de Serviço Social, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de doutor em Serviço Social.

Orientadora: Professora Dr^a Yolanda Aparecida Demétrio Guerra

Rio de Janeiro
Junho de 2006

INSTRUMENTOS E TÉCNICAS: MITOS E DILEMAS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL NO BRASIL

Cláudia Mônica dos Santos

Orientadora: Professora Dr^a Yolanda Aparecida Demétrio Guerra

Tese de Doutorado submetida ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social, da Escola de Serviço Social, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ , como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Serviço Social.

Aprovada por:

Presidente, Prof^a Dr^a Yolanda Aparecida Demétrio Guerra

Prof. Dr. Hélder Boska de Moraes Sarmiento

Prof. Dr. José Paulo Netto

Prof^a Dr^a Leila Baumgratz Delgado Yacoub

Prof^a Dr^a Rosana Morgado

Rio de Janeiro
Junho de 2006

DEDICATÓRIAS

Ao meu filho Rodrigo, que não desista de buscar aquilo que deseja. Vale a pena o risco.

Ao meu companheiro Rubens, por me ensinar que na produção de um trabalho o ganho principal é quando o autor percebe que já não é o mesmo do início para o final de sua elaboração. Obrigado pelo seu apoio, estímulo, por sua confiança, contribuindo para que eu não desistisse.

Aos meus pais, pelos valores ético-morais a mim transmitidos.

Aos meus irmãos, em especial Telma, Ana Maria, Flávio, Solange, Regina e Bia pela convivência amiga e fraterna.

AGRADECIMENTOS

A UFJF, nas pessoas da Magnífica Reitora Professora Dr^a Margarida Salomão e da então Diretora da Faculdade de Serviço Social professora Sandra Hallack Arbex, por terem propiciado meu ingresso nesse programa como “aluna especial”.

A atual Diretora da FSS/UFJF, professora Marilene dos S. Sansão, pelo apoio e confiança a nós dedicado.

Ao Departamento de Fundamentos de Serviço Social, na pessoa da professora Mônica Grossi, pelos dois anos de licença integral e parciais concedidos aos professores que fazem parte do convênio estabelecido entre a UFRJ e a UFJF para doutoramento.

Aos membros da banca examinadora, Professores Doutores Hélder Sarmiento, Leila Delgado, Rosana Morgado e José Paulo Netto, que, com certeza, favoreceram ao aprimoramento e ao crescimento deste estudo.

As Professoras Doutoras Nobuco Kameyama e Rosângela Batistone, que gentilmente aceitaram ser membro da banca examinadora na condição de suplentes.

À Professora Dr^a Yolanda Aparecida Demétrio Guerra, por sua disponibilidade, atenção, rigor e carinho no acompanhamento da elaboração desta tese.

A todas as colegas da F.S.S da UFJF, por suprirem nossas ausências durante os referidos afastamentos.

As amigas do “Lar de Maria”: Ana Lúvia, Alexandra, Ana Amoroso, Cristina, Nair e Sandra, pelo acolhimento e sensibilidade.

A Leila, pela confiança constante em meu trabalho, estimulando-me a seguir em frente.

As amigas Ana Lúcia, Zulmira, Sheila, Célia, Maria Helena. Amizades que nem o tempo nem a distância afastaram, ao contrário, aproximam-nos cada vez mais.

A minha cunhada e amiga Isabel, pelas conversas sobre a “arte de escrever”.

A Denise Guarnieri e Mirian Regina Ribeiro, pelo interesse que ultrapassa o mero “profissional”.

As amigas Alexandra, Cristina, Mônica e Sandra pela presença e companheirismo.

Em especial ao amigo Rodrigo, por sua disponibilidade em ser meu interlocutor, fazendo uma leitura atenta que apenas um amigo se predispõe a fazer. Por sua presença constante nos risos e nas dificuldades.

RESUMO

INSTRUMENTOS E TÉCNICAS: MITOS E DILEMAS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL NO BRASIL

Cláudia Mônica dos Santos

Orientadora: Professora Dr^a Yolanda Aparecida Demétrio Guerra

Resumo da Tese de Doutorado submetida ao Programam de Pós-graduação em Serviço Social, Escola de Serviço Social, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Serviço Social.

Esta tese versa sobre os instrumentos e técnicas na formação profissional do Assistente Social no Brasil. Constatado que a lacuna existente na formação profissional advém da incorporação equivocada do que seja teoria e prática no materialismo histórico-dialético e da relação de unidade que as mantém. Tal equívoco gera mitos na categoria profissional que deságuam em duas afirmativas recorrentes: 1) *na prática a teoria é outra* e 2) *o movimento de “intenção de ruptura” não se viu acompanhar de um arsenal de instrumentos e técnicas próprios*. Defendo a tese de que de um referencial teórico não se deriva de imediato instrumentos e técnicas para a intervenção. Na concepção do materialismo histórico-dialético, há uma relação de unidade entre teoria e prática, mas na diversidade. Toda prática é constituída por determinações que refletem uma lei, essa, todavia, não se expressa na aparência do objeto. Somente quando se tem um procedimento teórico sobre a prática é que ela poderá expressar uma teoria que só poderá modificar a prática quando utilizada para projetá-la e avaliá-la. Para a teoria se transformar em prática, são necessárias as *definições dos fins* e a *busca dos meios* os quais implicam uma dimensão ético-política e técnico-operativa. Aponto, nesse processo, tanto a unidade entre as dimensões aqui privilegiadas, quanto as diferentes funções desses elementos na efetivação da ação, detendo-me nos instrumentos enquanto elementos que fazem parte dos meios. Assim, a formação profissional deve contemplar os conhecimentos necessários a essas dimensões, quais sejam, um conhecimento teórico, um conhecimento ético-político e conhecimentos procedimentais.

PALAVRAS CHAVE: instrumentos e técnicas, formação profissional, dimensões da intervenção.

Rio de Janeiro
Junho de 2006

RÉSUMÉ

INSTRUMENTS ET TECHNIQUE: MYTHES ET DIMEMMES DANS LA FORMATION PROFESSIONNELLE DE L'ASSISTANTE SOCIALE AU BRÉSIL

Cláudia Mônica dos Santos

Directrice de thèse: Professeur Dra. Yolanda Aparecida Demétrio Guerra

Résumé de la thèse de Doctorat présentée dans le cadre d'une formation doctorale au Service Social, de l'École Supérieure de Service Social, de l'Université Fédérale de Rio de Janeiro – UFRJ, pour l'obtention du titre de Docteur en Service Social

Il s'agit d'une thèse sur les instruments et les techniques mis en place dans la formation de l'Assistante Sociale au Brésil. Je constate une lacune dans cette formation professionnelle en fonction d'une incorporation problématique de ce qui est la théorie et la pratique dans le matérialisme historique-dialectique, ainsi que de la relation d'unité qui les maintient. Cette erreur engendre des mythes dans ce groupe professionnel qui conduisent à deux affirmatives courantes: 1) dans la pratique la théorie est différente et 2) le mouvement « d'intention de rupture » n'a pas été accompagné par des instruments et des techniques propres. Moi, je soutiens la thèse selon laquelle un référentiel théorique n'a pas pour origine des instruments et des techniques pour l'intervention. Selon le matérialisme historique-dialectique, il y a une relation d'unité entre la théorie et la pratique, pourtant, cela se passe dans la diversité. La pratique est constituée des déterminations qui traduisent une loi qui ne s'exprime pas dans l'apparence de l'objet. C'est seulement quand on a une approche théorique de la pratique que celle-ci peut produire une théorie qui soit capable de la modifier à la condition qu'elle soit utilisée pour la protéger et la juger. Pour que la théorie se transforme en pratique il faut des définitions sur les finalités et une recherche des méthodes qui comprend une dimension éthique-politique et une dimension technique-opérative. Dans cette étude, j'analyse autant l'unité entre les dimensions ici privilégiées que les différentes fonctions de ces éléments dans l'accomplissement de l'action, comprenant les instruments en tant que des éléments qui font partie des moyens. Ainsi, la formation professionnelle doit privilégier les connaissances nécessaires à ces dimensions-là, c'est-à-dire, une connaissance théorique, une connaissance éthique-politique et une connaissance des processus.

Mots clés: instruments et techniques, formation professionnelle, dimensions de l'intervention.

Rio de Janeiro
Junho de 2006

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 INSTRUMENTOS E TÉCNICAS: INTENÇÕES E TENSÕES NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL	27
1.1 OS INSTRUMENTOS E TÉCNICAS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: DA CRIAÇÃO DAS PRIMEIRAS ESCOLAS AO MOVIMENTO DE RENOVAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL.....	29
1.2 OS INSTRUMENTOS E TÉCNICAS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: DA DIREÇÃO DE INTENÇÃO DE RUPTURA DO MOVIMENTO DE RENOVAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL À IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES DE 1996.....	50
2 OS INSTRUMENTOS E TÉCNICAS NA NOVA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL (1996)	59
2.1 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E A PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTIDA NAS DIRETRIZES CURRICULARES DE 1996.....	59
2.2 AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL.....	68
2.3 O PAPEL E O ESPAÇO DOS INSTRUMENTOS E TÉCNICAS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL HOJE: O EXAME DE ALGUNS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL.....	81
2.3.1 Oficina Nacional – “O Ensino do Trabalho do Assistente Social”	88
2.3.1.1 Regional ABEPSS/Norte: Amazonas, Pará, Maranhão, Piauí	89
2.3.1.2 Regional ABEPSS/ Nordeste – Ceará, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Paraíba, Alagoas, Sergipe, Bahia.	91
2.3.1.3 Regional ABEPSS/leste – Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro.....	93
2.3.2 Seminário Latino-Americano de Serviço Social – “Articulação Latino-Americana e Formação Profissional” – Oficina Nacional da ABEPSS.....	95
2.3.3 Oficina Nacional – “O Ensino do Trabalho Profissional: Desafio para a Afirmação das Diretrizes Curriculares e do Projeto Ético-Político”	98

3	NA PRÁTICA A TEORIA É OUTRA?	112
3.1	TEORIA E PRÁTICA NO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO.....	115
3.2	A RELAÇÃO DIALÉTICA ENTRE TEORIA E PRÁTICA: UNIDADE NA DIFERENÇA.....	135
3.3	A PRAXIS COMO CATEGORIA CENTRAL	144
4	AS DIMENSÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS, ÉTICO-POLÍTICAS E TÉCNICO-OPERATIVAS DA PRÁTICA PROFISSIONAL: UNIDADE NA DIVERSIDADE E NÃO NA IDENTIDADE.	166
4.1	A POSIÇÃO DO FIM E A BUSCA DOS MEIOS PARA TORNAR ATO A FINALIDADE	170
4.2	RELAÇÃO TEORIA-FIM-MEIO-EFETIVAÇÃO DA PRÁTICA: AS DIMENSÕES TEÓRICAS - ÉTICO-POLÍTICAS E TÉCNICO-OPERATIVAS.....	182
4.2.1	A Posição dos Fins e a Busca dos Meios na Prática Profissional do Assistente Social	193
4.3	INSTRUMENTOS E RACIONALIDADE EMANCIPATÓRIA.....	208
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	226
	REFERÊNCIAS	238

INTRODUÇÃO

Meu interesse pelo tema “instrumentos e técnicas na formação profissional do Assistente social” encontra-se em duas ordens de razão.

A primeira advém de minha trajetória profissional como assistente social. Meu primeiro emprego foi em 1986, na Pastoral do Menor do Rio de Janeiro, trabalhando com crianças e adolescentes que moravam ou que ficavam, grande parte de seu tempo, nas ruas do centro da cidade. Minha preocupação detinha-se sobre “o que fazer” e “como fazer” com tais crianças, uma vez que as mesmas freqüentavam a instituição boa parte de seus dias.

Através de concurso, tomei posse, em 1987, com mais 50 colegas (em sua maioria recém-formadas), na Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS) do município do Rio de Janeiro. Fomos "lotadas" nas regiões administrativas, devendo atuar nas áreas de abrangência das mesmas. Atendíamos ao “Plantão”, ou seja, nosso setor – Serviço Social Regional – estava aberto para atender às diversas solicitações advindas da população – organizada e não organizada – dos bairros e favelas que compunham aquela região. Outras propostas de trabalho ficavam condicionadas ao interesse, ao compromisso, ao referencial teórico e à criatividade dos profissionais, de acordo com a realidade de cada região. Tínhamos, portanto, uma autonomia relativa quanto à nossa intervenção, o que fez com que o dilema vivido na instituição anterior se repetisse aqui.

Todavia, para minha surpresa, essa era uma dificuldade geral dos profissionais. Tínhamos dificuldades de escolher, operacionalizar e, até mesmo, criar atividades que fossem ao encontro das demandas postas e que, ao mesmo tempo,

fossem compatíveis com nosso referencial teórico-metodológico e com nosso compromisso ético-político. Acreditávamos, nessa época, que nosso relativo conhecimento da realidade, inclusive da realidade particular de nossa região, e da população usuária dos serviços, assim como nossa posição ético-política resultariam, de imediato, na escolha e na utilização de instrumentos técnico-operativos para nossa intervenção, o que era um equívoco de nossa parte o qual se complementava com um outro: a busca por instrumentos específicos do Serviço Social, sendo esses construídos no campo das Ciências Humanas.

Muitas de nós tendíamos a uma prática politicista e partidária, negando a assistência e, conseqüentemente, as atividades de 'plantão', como campo de intervenção do Serviço Social. Postura essa atravessada por certa tendência neopositivista dentro do marxismo¹.

Minha formação se realizou sob a vigência do currículo anterior ao de 1982, isto é, sob a influência de um Serviço Social de Caso, Grupo e Comunidade, mas já com alguns professores fazendo críticas ao Serviço Social "tradicional"². Entretanto, a maioria de minhas colegas de trabalho graduou-se sob a direção do – àquela época – "novo currículo", o qual inclui, formalmente, a disciplina de "metodologia do

¹ Consuelo Quiroga (1991:11-12), referindo-se à direção de intenção de ruptura do movimento de renovação do Serviço Social defende, que há nesse uma "impregnação positivista que mina, no sentido de invadir às ocultas todas as esferas da vida social, entranhando uma das concepções 'não-positivistas' da sociedade, o Materialismo Histórico e Dialético, o que, na concepção aqui veiculada, o deforma e compromete a sua própria significação". No Serviço Social, essa impregnação se deu pela incorporação teórica de um marxismo positivista representado por Althusser, Harnecker e também, segundo Netto (1990:282-283), por Mao-Tsé-Tung. O autor afirma, ainda, que "o simplismo e o vulgarismo desses 'fundamentos' são tão evidentes e flagrantes [...] que não vale perder tempo com eles; mas é preciso pelo menos sugerir que é no seu diapasão que a reflexão epistemológica converte-se no epistemologismo mais formalista, num andamento intelectualivo que, diluindo as dimensões ontológicas originais da fonte marxiana, indica a hipoteca (neo)positivista que pesa sobre esse epistemologismo". Uma das característica dessa influência é a tendência dos profissionais se aproximarem da tradição marxista via militância política.

² Estamos considerando por Serviço Social tradicional "a prática empirista, reiterativa, paliativa e burocratizada dos profissionais, parametrada por uma ética liberal-burguesa e cuja teleologia consiste na correção – desde um ponto de vista claramente funcionalista – de resultados psicossociais considerados negativos ou indesejáveis, sobre o substrato de uma concepção (aberta ou velada) idealista e/ou mecanicista da dinâmica social, sempre pressuposta a ordenação capitalista da vida como um dado factual ineliminável" (Netto, 1990:117, nota 5).

Serviço Social" na grade curricular, substituindo a abordagem da questão metodológica no Serviço Social realizada através das disciplinas de Serviço Social de Caso, de Grupo e de Comunidade. No entanto, todas nós nos encontrávamos angustiadas com o “que fazer” – as atribuições do Serviço Social – e com o “como fazer” – incluindo os instrumentos e técnicas da intervenção – diante daquela realidade, queixando-nos de que nas diferentes escolas de Serviço Social essa questão não havia sido bem explicitada, ou, se explicitada, não apreendida ou absorvida adequadamente.

A segunda ordem de razão advém de duas afirmativas recorrentes no Serviço Social, a saber, *a teoria social marxista não instrumentaliza para a prática e na prática, a teoria é outra*. Um resgate da produção bibliográfica do Serviço Social (pontuada mais abaixo) parece indicar que a segunda afirmativa é destinada, principalmente, à primeira, ou seja, que a incorporação no Serviço Social do referencial teórico marxista – característica do movimento de renovação³ do Serviço Social em sua direção de intenção de ruptura – não se viu acompanhada de um arsenal de instrumentos e técnicas próprios que objetivasse uma prática coerente com essa teoria. Assim, reforçam a idéia de que *na prática, a teoria é outra*.

Tal situação vem sendo denunciada na produção bibliográfica dessa profissão desde a década de 1970, por segmentos conservadores da profissão, mas também por segmentos de vanguarda, o que significa conotações diferenciadas na denúncia. Algumas fortalecem a concepção na qual os instrumentos da ação são conseqüências imediatas do referencial teórico e este possui um corpo próprio de instrumentos. Outras negam que a relação proceda dessa forma e chamam a

³ Este tema será retomado no capítulo I da tese.

atenção para a relação de mediaticidade existente entre pensamento e ação. Selecionei algumas citações que ilustram a intensidade e qualidade dessas afirmativas nesses diferentes segmentos, confirmando, igualmente, minha assertiva de que, a partir do movimento de renovação do Serviço Social, a segunda afirmativa refere-se ao segmento profissional adepto à teoria subjacente à intenção de ruptura, ou seja, à direção marxista:

O método dialético materialista é excelente como instrumento de análise da realidade, mas não instrumentaliza para a prática (...) o processo de reconceituação trouxe consigo uma desarticulação curricular ou uma heterogeneidade na formação do profissional, que impede fixar objetivos para ação (IX Seminário Latino-Americano de Trabajo Social;1979 apud Junqueira, 1980:27) (grifo meu).

No contexto das tensões teoria/prática, conhecer/agir, programar/executar, o grande desafio se coloca na prática, no agir e no executar. *A proposta de reconceituação não poderia fugir a essa condição, e após quase duas décadas de considerável produção de análises críticas, de elaborações, de propostas metodológicas é pouco significativo o espaço aberto à operacionalização da proposta (Junqueira, 1980:26) (grifo meu).*

As questões mais expressivas do *movimento de reconceituação* (a natureza da prática do Serviço Social, o grau de cientificidade, seus compromissos ideológicos, a inconsistência do que coloca tradicionalmente como “seu” objeto, seu caráter de fenômeno histórico é produto do movimento social, etc...) *não atingiram ou não encontram ressonância no dia-a-dia da maioria dos Assistentes Sociais (Cadernos PUC n.10, 1980:81-82) (grifo meu).*

Ainda é corrente, entre segmentos conservadores e núcleos da categoria profissional, a tentativa de desqualificar as propostas oriundas desta perspectiva [intenção de ruptura] com a “argumentação” de que são frutos de atividades “estranhas” às “práticas de campo” do Serviço Social. *Aqui, mais que em qualquer outra situação, retoma-se o velho refrão segundo o qual, na “prática”, a “teoria” é outra (Netto, 1990:249) (grifo meu).*

Em outros termos: os efeitos da ação profissional aparecem como uma negação dos propósitos humanistas que a orientam. Torna-se palpável a defasagem entre propósitos e resultados da ação, entre teoria e prática (Iamamoto,1992:28).

Primeiro [referindo-se aos impasses profissionais vividos e condensados em reclamos da categoria profissional], o famoso distanciamento entre o trabalho intelectual, de cunho teórico-metodológico, e o exercício da prática profissional cotidiana. Esse é um desafio colocado por estudantes e profissionais ao salientarem a *defasagem entre as bases de fundamentação teórica da profissão e o trabalho de campo*. Um grande aspecto a ser enfrentado é a *construção de estratégias técnico-operativas para o exercício da profissão, ou seja, preencher o campo de mediações entre as bases*

teóricas já acumuladas e a operatividade do trabalho profissional (Iamamoto, 1998:52) (grifo meu).

Considero que, em ambos os casos, os assistentes sociais se debruçam em falsos dilemas (...) Para efeito da análise que ora nos propomos, importa destacar a repetição acrítica de chavões, modismos, palavras de ordem, tais como, na prática a teoria é outra e a requisição (a meu ver improcedente) que os assistentes sociais fazem por modelos de intervenção, por uma pauta de instrumentos técnico-operativos (Guerra, 1998:10).

Essa denúncia ainda é colocada hoje por profissionais da intervenção – conforme pesquisa de Vasconcelos (2002) –, bem como por alunos referindo-se a seus campos de estágio. Em 2005, fui abordada em sala de aula por alunos que tinham ingressado no estágio. Eles se diziam decepcionados com o que estavam presenciando nos campos, uma vez que em nenhum deles havia uma intervenção condizente com o que estavam aprendendo na universidade. A decepção aumentava ao terem como supervisores, em sua maioria, profissionais oriundos da universidade a qual estudavam e muitos deles formados a menos de cinco anos, ou seja, já com a implantação das novas diretrizes curriculares. Ouvei, então, repetirem: *parece que na prática a teoria é outra*.

Não considero que esses sejam “falsos dilemas” ou “pseudo-problemas”. Na verdade o que tais afirmativas, verbais e escritas, expressam é a dificuldade de apreensão da relação teoria e prática e, conseqüentemente, da relação entre as dimensões teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas da intervenção profissional, que rebate numa expectativa equivocada ao que se refere às potencialidades dos instrumentos e técnicas: ora supervalorizando-os, ora ignorando-os. Dificuldades essas, tanto por parte dos profissionais da intervenção quanto dos profissionais docentes. Assim sendo, trata-se de um problema que não pode ser ignorado ou mascarado e que envolve diretamente a formação profissional.

O movimento que se instaura na década de 1960 de revisão teórica e metodológica do Serviço Social denominado Movimento de Reconceituação⁴ ou Reconceptualização do Serviço Social caracteriza-se primordialmente pela contestação da prática profissional “tradicional”. Ele denuncia a existência de uma apropriação inadequada de uma teoria, ou seja, o Serviço Social se apodera de uma teoria que é adequada para uma realidade que não é a brasileira. Portanto, a afirmativa *na prática, a teoria é outra* – caso fosse procedente – não deveria ser creditada apenas às dificuldades advindas da orientação teórica defendida na direção de intenção de ruptura, mas sim, ao Serviço Social de forma geral, sobretudo às vertentes conservadoras pela apropriação eclética e equivocada das teorias.

Ressalva feita, quero afirmar que a questão dos instrumentos e técnicas no Serviço Social⁵ sempre foi, no mínimo, problemática. No início de sua profissionalização, a ênfase era dada em instrumentos moralizantes de viés cristão/humanista. Após sua consolidação, aglutinou-se ao anterior um viés tecnicista amparado em uma concepção positivista e, a partir da década de 1970, um viés teoricista. Essas concepções serão retomadas no capítulo I, cabendo aqui destacar que minha tese se restringe ao período que se estende de meados da década de 1970 até nossos dias, privilegiando, todavia, uma análise que contemple uma concepção de história que mostre o processo social no seu movimento contraditório, articulando os elementos de continuidade e de ruptura, de avanços e de retrocessos.

⁴ Para maiores detalhes consultar, dentre outros, Silva e Silva, 1995 e Netto, 1990.

⁵ Esta questão não é emblemática apenas no Serviço Social. Na década de 1980, houve um debate intenso de mesmo teor na Educação, haja vista a polêmica instaurada pelo Livro *Magistério de 1º Grau – Da Competência Técnica ao Compromisso Político*, de Guiomar Namó de Mello, obra bastante polêmica e referência para vários autores. Para maiores detalhes ler Nosella (1983) e Saviani (1983).

Chamou-me a atenção o fato de que nas produções bibliográficas do Serviço Social a partir da década de 1980 os autores sempre fazem referência à importância de se trabalhar sob a perspectiva de unidade entre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa para uma intervenção com competência. Inclusive ressaltam, dentro da dimensão técnico-operativa, a relevância no trato adequado desses elementos, como o exemplificado abaixo:

Parece pertinente supor, todavia e a despeito desta indagação, que não estaria vulnerabilizado o seu eixo central: a formação de um agente profissional em que as *capacidades técnicas estariam criticamente consteladas por uma sensibilidade política, respaldada por informação teórica e disposição investigativa* (Netto, 1990:289) (grifo meu).

O importante é que continuemos o desenvolvimento desse processo que, apesar do recuo que parece vivenciar nesse momento de grandes transformações, precisa avançar num esforço de superação dos problemas e de construção de uma profissão, *com competência intelectual e técnica, orientada por uma perspectiva política que supere o voluntarismo*, com vinculação orgânica da profissão com o conhecimento crítico da dinâmica social dos nossos dias (Silva e Silva, 1995:250) (grifo meu).

Só o domínio de uma perspectiva teórico-metodológica, descolada seja de uma aproximação à realidade, do engajamento político, ou ainda de uma base técnico-operativa, ele, sozinho, não é suficiente para descobrir e imprimir novos caminhos ao trabalho profissional (...). Portanto, *o mero engajamento político, descolado de bases teórico-metodológicas e do instrumental operativo para a ação é insuficiente para iluminar novas perspectivas para o Serviço Social* (Iamamoto, 1998:54-55) (grifo meu).

... o trabalho profissional na saúde, em contraposição a um trabalho espontâneo e/ou instintivo, exige toda uma complexa série de requisitos. De modo necessariamente incompleto, listamos:

. *formação e capacitação profissional continuada no que se refere ao referencial teórico-metodológico, ético, político e às estratégias e técnicas utilizadas*, considerando a melhoria da qualidade dos serviços prestados na busca de superar o ecletismo e a fragmentação do saber e do trabalho profissional (Vasconcelos, 2002:451) (grifo meu).

É consensual, dentre os autores citados, a consideração de que para uma competência profissional faz-se necessária a capacitação teórico-metodológica, ético-política e também a técnico-operativa – o que considero um avanço, tendo em vista nossa herança moralista cristã e tecnicista –, porém, não vimos avançar na

bibliografia nem nos fóruns de debates *da e sobre* a profissão uma discussão sobre a última, a qual aparece sempre como um apêndice das demais dimensões – o que, a meu ver, se constitui uma lacuna. Melhor dizendo, apesar da grande preocupação em se evidenciar que as dimensões formam uma unidade na diversidade, o que faz com que para se pensar a dimensão técnico-operativa seja necessário pensá-la em conjunto com as demais dimensões, nunca se chega à dimensão técnico-operativa propriamente dita. Em contrapartida, encontram-se na bibliografia do Serviço Social estudos de qualidade que tratam das demais dimensões⁶, sem, por sua vez, fazer uma correlação com a dimensão técnico-operativa, a não ser da forma listada acima. Fica evidente, então que existe uma preocupação com as singularidades das demais dimensões da intervenção, mas não da última citada, nem dos instrumentos e técnicas, elementos estes que possibilitam, juntamente com os demais, a materialização da ação.

Reforçando meu argumento, recorro à pesquisa realizada por Campagnolli (1993:264-265), a qual visualiza três momentos nos documentos decorrentes dos Encontros Nacionais da categoria com relação ao Instrumental Técnico a partir da década de 1970:

- 1- Do final da década de 60 a meados da década de 1970, uma continuidade ao tipo de abordagem verificada nos anos anteriores que nos permitiram detectar não só a continuidade ou não do processo de adoção de técnicas de outras disciplinas, mas também o entendimento e o tipo de relação estabelecida com o instrumental técnico(...)
- 2- De meados da década de 1970 ao início da segunda metade da década de 1980, uma inexistência de abordagens ou de elementos significativos para a discussão sobre o instrumental técnico (...)

⁶ Apenas a título de exemplificação: Barroco (2001), Iamamoto (1998), Cadernos ABESS n.3 (1989).

- 3- Do último terço da década de 1980 aos dias atuais, uma retomada da questão, agora sob novas bases, indicando uma tendência de reaproximação ao instrumental técnico (...)

O primeiro momento elucidado por ela é o que marca a consagração da influência metodológica norte-americana no Serviço Social brasileiro, com seu caráter pragmatista e tecnicista. O segundo marca a aproximação equivocada à leitura de Marx. O terceiro se caracteriza por um estágio de apreensão amadurecido da leitura de Marx e de demais marxistas. Entretanto, como veremos na seção posterior, não há uma fragmentação nesses momentos, mas sim continuidades e rupturas.

Considero que essa retomada aos instrumentos e técnicas se faz apenas como advertência, ou seja, alertando a categoria para não reiterar o “tecnicismo” da herança intelectual e salientando sua importância desde que “parametrado por uma perspectiva que ultrapasse a positivista-conservadora” (*idem*:289).

Diante do exposto, minha hipótese é de que a lacuna existente hoje quanto à questão dos instrumentos e técnicas na formação profissional dos Assistentes Sociais no Brasil advém de uma incorporação equivocada e não satisfatória da relação teoria e prática na concepção do materialismo histórico-dialético. A teoria social de Marx avançou quando enfatizou a unidade entre as dimensões da prática interventiva em uma relação dialética, evidenciando a diversidade. Todavia, a formação profissional trata a unidade sem levar em conta as suas diferenças, ou seja, não trata as especificidades entre tais dimensões.

Essa apropriação⁷ inadequada refletiu no trato problemático das dimensões da prática interventiva do Serviço Social, as dimensões teórico-metodológicas, ético-

⁷ Netto (1989:97) afirma que houve uma apreensão enviesada da tradição marxista por parte de setores do Serviço Social e indica três traços interligados que singularizam essa apreensão: “em primeiro lugar tratou-se de uma aproximação que se realizou sob exigências teóricas muito reduzidas (...). Em segundo lugar, e decorrentemente, a referência à tradição marxista era muito seletiva e vinha determinada menos pela relevância

políticas e técnico-operativas, ou seja, de como trabalhar essas dimensões na unidade e diversidade, e não na identidade. Melhor explicitando, a teoria foi apreendida como:

- 1- algo que se transforma em prática de forma imediata, portanto, 'teoria de ruptura' igual à 'prática de ruptura';
- 2- algo que, por si só, oferece os procedimentos para a intervenção, ou seja, que da teoria se retira, também de forma imediata, instrumentos próprios a ela;
- 3- análoga à formação profissional.

E prática foi apreendida como:

- 1- sinônimo de instrumentos e técnicas, ou seja, resume-se na utilização de instrumentos e técnicas;
- 2- análoga ao mercado de trabalho exclusivamente;
- 3- reduzida à prática profissional.

Essas concepções são visíveis nas afirmativas recorrentes no Serviço Social:

- 1- *O movimento de intenção de ruptura no Serviço Social não se viu acompanhar de um arsenal de instrumentos e técnicas próprios (SIC);*
- 2- *Na prática a teoria é outra (SIC).*

Nessa direção, minha tese é que de um referencial teórico não se deriva, de imediato, instrumentos e técnicas para a intervenção, mas o mesmo contribui e é condição necessária para a escolha dos instrumentos mais adequados à ação. Ainda, é ele quem empresta o conteúdo a ser comunicado através desses

da sua contribuição crítico-analítica do que pela sua vinculação a determinadas perspectivas prático-políticas e organizacional-partidárias. Enfim, a aproximação não se deu às fontes marxianas e/ou aos "clássicos" da tradição marxista, mas especialmente a divulgadores e pela via de manuais de qualidades e níveis discutíveis". Acrescento a esses elementos o pouco tempo de acúmulo do Serviço Social com essa matriz de pensamento, uma vez que este não fez parte da herança intelectual e cultural da profissão, conforme apresento no capítulo I.

instrumentos e oferece subsídios à sua utilização ao desvelar as mediações necessárias à passagem da teoria à prática. Contudo, é necessário lembrar que conhecimento teórico se distingue de outras formas de conhecimento.

Sustento essa tese fundamentada na própria concepção de teoria e prática defendida no materialismo histórico-dialético. Para tal concepção, teoria e prática mantêm uma relação de unidade na diversidade, formam uma relação intrínseca, sendo o âmbito da primeira o da “possibilidade” e o da segunda o da “efetividade”. Transmutar da possibilidade à efetividade requer mediações objetivas e subjetivas que se relacionam entre si. Os instrumentos e técnicas da intervenção pertencem ao âmbito da efetividade, os quais, a partir das mediações, potencializam as ações dos homens e, portanto, merecem atenção.

Assim, garantir o ensino do “como operacionalizar os instrumentos de intervenção no Serviço Social”; refletir sobre as singularidades dos instrumentos e técnicas na intervenção profissional do Serviço Social e sobre a melhor forma de escolhê-los e operacionalizá-los, ou seja, “como” manuseá-los; e ocupar-se dos instrumentos na formação profissional não significa, necessariamente, um retrocesso a uma razão manipulatória, ao instrumentalismo da razão analítico-formal. Dessa forma, na minha concepção torna-se imperativo que na formação profissional se garanta o ensino do mesmo. A resolução, para não se cair no tecnicismo, passa pelo esclarecimento da relação teoria/prática e por um nivelamento das interconexões entre as três dimensões indicadas acima – teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa.

É fundamental que se garanta na formação profissional, a partir dessa concepção marxista de teoria/prática, o ensino do “como operacionalizar os instrumentos”, porque é um dos elementos que constitui os “meios” de organização

da prática. Assim um bom domínio dos instrumentos e técnicas contribui, também, para uma prática profissional competente, sendo parte de um outro tipo de conhecimento.

Defendo que está faltando ao Assistente Social o domínio dos instrumentos e técnicas que pertencem ao acervo cultural teórico-metodológico herdado das Ciências Sociais e Humanas e reapropriado pelo Serviço Social. Faltam-lhe principalmente, elementos que propiciem a criação de novos instrumentos mais condizentes com a realidade atual e com as finalidades postas pelos profissionais. O assistente social tem dificuldade, dentre outras, de explorar os instrumentos; de saber, por exemplo, como conduzir uma entrevista, uma reunião ou um grupo; de diferenciar entre reunião e grupo; de distinguir uma entrevista de um encaminhamento ou de uma abordagem.

O Estado da Arte⁸ do debate contemporâneo sobre instrumentos e técnicas na produção do Serviço Social que elaborei como parte do material apresentado no

⁸ Para esse estudo, delimitamos nossa consulta bibliográfica às produções do Serviço Social compreendidas no período que vai de 1995 a 2002. Essa opção deve-se ao fato de ser esse o período de discussão, aprovação e início da implementação das novas diretrizes curriculares dos cursos de Serviço Social, bem como por ser apontado em alguns estudos como um período marcado pelo avanço na discussão sobre a temática em pauta. Na definição das obras a serem pesquisadas, decidimos pelas seguintes: ANAIS dos Congressos Brasileiros de Assistentes Sociais (CBAS), ANAIS dos Encontros Nacionais de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ENPESS), Revista Serviço Social e Sociedade, Revista Temporalis, Cadernos ABESS, dissertações de mestrado e teses de doutorado das unidades de ensino públicas e privadas que possuem cursos de Pós-graduação no Brasil. Selecionamos artigos cujo objeto de estudo e pesquisa centrava-se nas particularidades dos instrumentos e técnicas do Serviço Social, buscando respeitar os diferentes focos de abordagens e direções. Desse modo, produções que mencionavam o tema, mas não o tornavam questão central, não se configuraram objeto deste estudo, assim como produções que não se adequavam aos critérios estabelecidos de data de publicação e tipo de produção. Nos anais dos CBAS, encontramos seis artigos que se enquadravam nesses requisitos, sendo que três estavam cadastrados na temática “Formação Profissional do Assistente Social”, um na temática “Trabalho e Formação Profissional” e dois na temática “Serviço Social e Sistema Sócio-Jurídico”. Nos Anais dos ENPESS, encontramos três artigos, dois cadastrados na temática “Serviço Social e Formação Profissional” e um na temática “Processo de Trabalho e Serviço Social”. Não encontramos nos Cadernos Abess artigos que tratassem especificamente desse tema. Alguns se referiam ao mesmo, mas não o abordavam como tema central. Encontramos um artigo na Revista Serviço Social e Sociedade (2000) e um artigo na Revista Temporalis (2001). Quanto às dissertações de mestrado e às teses de doutorado, encontramos uma em cada modalidade, a primeira do ano de 1998 (PUC/SP) e a segunda do ano de 1999 (ESS/UFRJ). Aqui utilizamos o estudo realizado pela professora Nobuco Kameyama da UFRJ, que catalogou todas as teses e dissertações existentes nos cursos de Pós-graduação em Serviço Social do país. Entretanto, como só tivemos acesso ao cadastro realizado até o ano de 1997, vale ressaltar que não o atualizamos. Baseamo-nos, então, nas indicações de referências bibliográficas dos

exame de qualificação aponta um avanço qualitativo na concepção de instrumentos e técnicas, mas confirma as tendências postas anteriormente.

Um grupo de autores chama a atenção para a unidade entre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, contrapondo-se à herança intelectual que concebe essa última como “neutra”. Enfatizam que as práticas profissionais – enquanto uma das formas de objetivação do ser social – envolvem, principalmente, dimensões políticas e éticas, não podendo ser reduzidas à sua dimensão técnica. Defendem que o uso dos instrumentos implica uma habilidade técnico-política, uma vez que articulam dimensões econômico-sociais e ético-políticas relativas aos sujeitos profissionais, individualmente, e aos interesses de classe, além de envolver um referencial teórico-metodológico que lhes oferece uma leitura crítica da sociedade. É a articulação das dimensões teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política que possibilita a ruptura com a lógica formal abstrata na utilização dos instrumentos e técnicas pelos assistentes sociais, visto que o instrumental não pode ser tomado isoladamente por estar articulado às relações sociais constituintes e constitutivas do Serviço Social.

Dessa forma, enfatizam que o instrumental deve ser considerado não apenas em seus aspectos técnicos, referentes ao “fazer”, mas também relacionado às dimensões teórico-metodológicas e ético-políticas da profissão, ou seja, deve ser tratado para além de recursos interventivos e de habilidades técnicas. Negligenciar esses fundamentos traz como conseqüência um ativismo sem consistência ou parametrado numa razão abstrato-formal.

autores lidos e de profissionais da área. Essa situação configurou-se numa restrição para o levantamento de toda a produção existente acerca da temática. Encontramos, portanto, um total de treze produções que correspondem ao nosso interesse, num universo, porém, de apenas sete autores.

Um segundo grupo, minoritário no que se refere ao número de produções sobre a temática ora em estudo, se caracteriza por resgatar – mesmo que travestida de “roupagens” diferentes – a herança cultural e intelectual conservadora, de cariz positivista ou neopositivista, que sustentou hegemonicamente o referencial teórico-metodológico e político da profissão desde suas origens até, aproximadamente, a década de 1970. Elucido a seguir alguns aspectos comuns às produções que determinam o debate sobre instrumentos e técnicas direcionado pela razão analítico-formal:

1. Os instrumentos são entendidos como um caminho para se alcançar determinado fim, de forma linear e evolutiva;
2. Os instrumentos são tratados como elementos que têm fim em si mesmos, portanto, neutros, abstratos, a-históricos;
3. Os instrumentos e técnicas são utilizados com o objetivo único de favorecer essas mudanças, tendo em vista o controle social, às ações centradas numa abordagem individual, em que as seqüelas da “questão social” são consideradas como problemas dos indivíduos, cabendo, portanto, uma ação que objetive mudanças de atitudes e de comportamento dos indivíduos que estão em “disfunção”;
4. As produções indicam uma preocupação unilateral com a eficácia e a eficiência das ações. Para tanto, o uso adequado dos instrumentos e técnicas faz-se necessário;
5. Instrumentos e técnicas são abordados apenas como um conjunto de procedimentos e habilidades;

6. A preocupação com a cientificidade da técnica na obtenção da qualidade das informações é enfatizada, de forma imediatista, ou seja, sem reconhecer as mediações constitutivas da intervenção profissional;
7. A dimensão técnico-operativa é reduzida a instrumentos e técnicas e é descolada das demais dimensões da intervenção profissional do Serviço Social. Essa fragmentação vem ao encontro da concepção de “neutralidade” no trato dos instrumentos e técnicas.

Considerar a unidade entre as dimensões da prática profissional é um “divisor de águas” entre a lógica formal-abstrata e a lógica crítico-dialética. Quero lembrar que a negação de uma “suposta” neutralidade da ação profissional só foi possível com o reconhecimento da dimensão ético-política no Serviço Social. Essa dimensão ganhou visibilidade durante o processo de renovação do Serviço Social com a inserção, no debate teórico-metodológico, da matriz marxista. Reconhecer essas dimensões e a relação de unidade entre elas vem sendo fundamental para o avanço da reflexão sobre o tema ora pesquisado. Todavia, diante das angústias dos profissionais de Serviço Social explicitadas verbalmente e denunciadas em pesquisas com base no debate contemporâneo sobre esse objeto, sustento que há ainda muito que avançar.

Desse modo, minha tese foi estruturada em quatro capítulos que abarcam os questionamentos postos pela categoria numa tentativa de problematizá-los e de responder a eles.

No primeiro capítulo, busco, no desenvolvimento histórico da formação profissional, os elementos centrais que articulam as construções curriculares; os principais elementos que perpassam o debate e que direcionam a escolha, a utilização e a criação de instrumentos e técnicas na formação profissional.

No segundo capítulo, procuro situar quais são as lacunas na formação profissional no que diz respeito aos instrumentos e técnicas até antes do novo currículo, enfatizando e questionando o currículo em vigor: ele está sendo uma resposta? Quais foram seus avanços? Onde estão suas pendências? A análise é realizada a partir de uma apreciação dialética da história, indicando que há uma relação de continuidades e de rupturas no debate sobre instrumentos e técnicas na formação profissional, ou seja, priorizando o processo de formação na sua contradição⁹.

Nessa direção, delimito qual a concepção de formação profissional que permeia o novo currículo e a concepção e a lógica mercadológica de educação subjacente na sociedade brasileira atualmente, evidenciando que aquela está na contramão desta, constituindo-se em um dos limites à sua implementação.

Com o objetivo de examinar essas questões e de conhecer o lugar e o papel dos instrumentos e técnicas nos cursos de Serviço Social hoje, procedi a uma investigação, analisando dados empíricos secundários:

- 1- os relatórios de eventos da categoria promovidos pela ABEPSS: as publicações da Revista Temporalis Suplemento (nov. de 2002) e n.º 8 (jul a dez de 2004); a publicação “Memórias” – Seminário Latino-Americano de Serviço Social (jul. de 2003)¹⁰, ambas organizadas e publicadas pela ABEPSS. Tal escolha se deu em função desses documentos conterem os relatórios dos resultados das oficinas nacionais que tinham por objetivo

⁹ Segundo Konder (1981:165) “para reconhecer as totalidades em que a realidade está efetivamente articulada (...), o pensamento dialético é obrigado a um paciente trabalho: é obrigado a identificar, com esforço, gradualmente, as contradições concretas e as mediações específicas que constituem o ‘tecido’ de cada totalidade, que dão ‘vida’ a cada totalidade” e considera a contradição como “princípio básico do movimento pelo qual os seres existem” (idem:167).

¹⁰ Apesar desses documentos constituírem-se de relatos, ou seja, de não possuírem uma natureza científica, são ricos enquanto fonte de dados da realidade. Daí, minha opção pela análise dos mesmos.

avaliar a implantação das novas diretrizes curriculares no que se refere ao núcleo de fundamentos do trabalho profissional – com o ensino da dimensão técnico-operativa – e discutir a formação profissional;

- 2- Os dados da realidade resultantes da pesquisa “Ensino do Instrumental Técnico de Intervenção em Serviço Social: explorando possibilidades”, realizada em 1998 por Vânia Teresa Moura Reis.

No terceiro capítulo, retomei a discussão de teoria e prática no materialismo histórico-dialético, focando a relação de unidade entre teoria e prática, mas delimitando o âmbito de cada uma delas. Parti do pressuposto de que, apesar de considerar a fratura na relação teoria/prática antiga no Serviço Social – bem como em outras profissões, porque o é no modo de pensar dominante na ordem burguesa –, ela não vem sendo evidenciada e problematizada na formação profissional. Assim, neste capítulo, preocupe-me em destacar alguns elementos que fundamentam a questão em estudo e para tanto irei me deter na concepção marxista por considerar que a denúncia de distância entre teoria e prática, na maioria das vezes, é destinada a esta direção teórica, hoje hegemônica na categoria.

Dessa forma, estando definido o que é teoria e o que é prática e o âmbito de cada uma delas, detenho-me, no quarto e último capítulo, nas três dimensões da prática profissional, enfatizando a relação de unidade na diversidade e articulando-as aos elementos que constituem a passagem da teoria à prática: os fins e a busca dos meios.

Nas considerações finais, refleti sobre o possível significado das afirmativas da categoria apontadas aqui e indiquei algumas propostas para a formação profissional envolvendo todos os órgãos responsáveis pela mesma no que se refere

à dimensão técnico-operativa da intervenção, mais especificamente, ao trato dos instrumentos no Serviço Social.

1 INSTRUMENTOS E TÉCNICAS: INTENÇÕES E TENSÕES NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL

Historicamente, o Serviço Social vem se deparando com três tendências¹¹ quanto à relação entre mercado de trabalho e formação profissional. A primeira subordina a formação profissional às exigências do mercado de trabalho, tendendo as agências de formação ficarem na dependência dos interesses do empregador, ou seja, buscase conhecer as demandas, vinculando a formação estritamente a essas demandas. Essa posição dificulta a projeção de novos requisitos, tendo como objetivo único a preparação do profissional para o emprego.

A segunda tende ao extremo oposto. Negligenciando tais exigências, a formação não privilegia o mercado de trabalho, o que pode acarretar a formação de técnicos qualificados, mas sem condições de empregabilidade.

Por fim, existe a tendência de a formação considerar as requisições impostas pelo mercado de trabalho, buscando, contudo, transcendê-las. Em outros termos prioriza-se, nesta tendência, a formação de um profissional qualificado que apreenda as condições reais de existência da profissão na sociedade brasileira sem se restringir apenas à demanda do mercado, mas também antecipando reivindicações de grupos e classes sociais, prospectando demandas.

Conforme desenvolvo na seção seguinte, a meu ver, na primeira tendência a formação profissional caracteriza-se por oferecer um papel de destaque ao ensino dos instrumentos e técnicas, os quais são hipervalorizados e considerados exclusivamente como os responsáveis por uma prática profissional com

¹¹ O leitor poderá encontrar esta discussão em Iamamoto (1998) e Netto (1996).

competência. Competência essa reduzida à satisfação das necessidades do mercado.

Na segunda tendência, o destaque é oferecido às dimensões teóricas e políticas da prática profissional, desmerecendo-se as questões referentes ao uso dos instrumentos e técnicas no Serviço Social. Competência profissional passa a ser concebida, também de forma unilateral, como competência teórica e política.

É na terceira tendência que a formação reconhece a importância da dimensão técnico-operativa na prática profissional, juntamente com as demais dimensões – teórico-metodológica e ético-política. Não obstante esse reconhecimento, não se consegue, ainda, situar o papel dos instrumentos e técnicas nesta dimensão, não há, na formação, um posicionamento explícito sobre a centralidade dos mesmos no Serviço Social.

Dessa forma, ressalto neste capítulo as lacunas existentes na formação profissional no que diz respeito aos instrumentos e técnicas, apresentando como esses vêm sendo abordados na formação profissional do Assistente Social desde a criação das primeiras escolas de Serviço Social¹² até a aprovação das diretrizes curriculares de 1996, em desenvolvimento na atualidade, identificando os elementos de continuidades e rupturas. Divido o mesmo em dois grandes momentos. O primeiro diz respeito ao período marcado exclusivamente pela tradição conservadora¹³ no Serviço Social. O segundo refere-se à introdução de uma

¹² Foge aos objetivos deste capítulo fazer uma análise exaustiva sobre a historiografia do Serviço Social, haja vista sua finalidade de situar o debate sobre os instrumentos e técnicas na formação profissional hoje. Para um maior rigor desse aspecto, indico a leitura de Iamamoto (1985, 1992), Netto (1990, 1992), Castro (1993) e Verdès-Leroux (1986).

¹³ Para Iamamoto (1992:21-22-23), “o conservadorismo moderno, que supõe uma forma peculiar de pensamento e experiência prática, é fruto de uma situação histórico-social específica: a sociedade de classes em que a burguesia emerge como protagonista do mundo capitalista. (...) A fonte de inspiração do pensamento conservador provém de um modo de vida do passado, que é resgatado e proposto como uma maneira de interpretar o presente e como conteúdo de um programa viável para a sociedade capitalista. (...) O Conservadorismo não é assim apenas a continuidade e persistência no tempo de um conjunto de idéias que,

vertente que tenta romper com a herança conservadora, a direção de “intenção de ruptura” do movimento de renovação da profissão, a qual privilegia nessa tese.

1.1 OS INSTRUMENTOS E TÉCNICAS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: DA CRIAÇÃO DAS PRIMEIRAS ESCOLAS AO MOVIMENTO DE RENOVAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL

O processo de surgimento do Serviço Social nos países cêntricos, segundo Netto (1992), está intimamente ligado ao agravamento da “questão social”¹⁴ por ocasião da passagem do capitalismo concorrencial para o capitalismo monopolista. O agravamento da “questão social” intensifica a organização e a luta dos trabalhadores visando à conquista de melhores condições de vida. Essa organização e luta possibilitam aos trabalhadores expressarem as seqüelas resultantes das contradições sociais que ameaçam a ordem burguesa a qual se vê impulsionada a buscar “solução” para minimizá-las.

A partir de uma análise que se restringe às particularidades da realidade brasileira, constato que a necessidade de a ordem burguesa oferecer soluções às contradições geradas por ela mesma faz com que o Estado brasileiro na República pós-30 do século XX amplie sua intervenção para a esfera econômica, além da política. Conforme afirma Mendonça (1990:243),

reinterpretadas, transmutam-se em uma ótica de explicação e em projetos de ação favoráveis à manutenção da ordem capitalista”.

¹⁴ O entendimento sobre a questão social pode ser encontrado em Yamamoto, que especifica: “A questão social não é senão a expressão do processo de formação e de desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado” (Yamamoto, in Yamamoto e Carvalho, 1985:57), portanto, inerente à sociedade capitalista. Caso o leitor esteja interessado em conhecer o debate atual sobre esse tema, consultar Revista *Temporalis* n.º 3, 2001.

sem dúvida alguma a industrialização brasileira teve o seu 'arranco' a partir das transformações ocorridas ao longo da década de 30. Estabeleceram-se então os contornos iniciais da implantação de um núcleo de indústrias de base, assim como a *definição de um novo papel do Estado em matéria econômica, voltado para a afirmação do pólo urbano-industrial enquanto eixo dinâmico da economia (grifo meu)*.

A legitimação política do Estado precisa, agora, do intercâmbio com outros elementos sócio-políticos na busca de consensos e de articulação com os demais segmentos dominantes, tais como a Igreja Católica – entre os anos de 1930 e 1940 – e o empresariado.

Para isso, o Estado responde às demandas das classes subalternas assumindo sua tutela através do atendimento de algumas reivindicações dos trabalhadores, tais como, segundo Cunha (1989:49), a organização sindical¹⁵, o salário mínimo, as férias remuneradas, a limitação do trabalho da mulher e do “menor”, além de outros benefícios.

Nos primeiros vinte anos do século XX, a Igreja Católica tentava recuperar sua influência na vida do país, perdida historicamente e ameaçada pelo comunismo, pelo liberalismo, pelo positivismo e pelo redimensionamento do Estado – no caso brasileiro, a República.

Assim, impulsionada pela Encíclica *Rerum Novarum*, a Igreja também se preocupa com a “questão social”, assumindo com maior amplitude a intervenção na vida social, com o objetivo de atrair a “simpatia” dos operários, que se voltavam para o comunismo.

Na década de 1930, a Igreja busca consolidar sua posição na sociedade civil ao mesmo tempo em que o Estado busca o seu apoio. Dessa forma, Igreja e Estado

¹⁵ Quanto à organização dos trabalhadores na década de 30, Cohn (1985:302) afirma que “o elemento decisivo seguramente era a própria presença de uma massa operária impossível de ser ignorada, mesmo quando não se articulava em movimentos políticos definidos”. Ou seja, mesmo sem uma organização forte, o elemento ‘quantitativo’ era de se respeitar.

se aliam no sentido de buscarem uma resposta minimamente satisfatória aos anseios do proletariado. O acordo entre Estado e Igreja Católica ocorre diante do pacto do anti-comunismo, entretanto, ambos delimitam seus terrenos, ou seja, unem-se com o objetivo comum de “resguardar e consolidar a ordem e a disciplina social” (Iamamoto, 1985:159), resguardando, porém, seus campos de intervenção e delimitando áreas de influências.

Em 1932 é criado, na cidade de São Paulo, o Centro de Estudos e Ação Social (CEAS), com o objetivo de

promover a formação de seus membros pelo estudo da doutrina social da Igreja e fundamentar sua ação nessa formação doutrinária e no conhecimento aprofundado dos problemas sociais, visando tornar mais eficiente a atuação dos trabalhadores sociais e adotar uma orientação definida em relação aos problemas a resolver, favorecendo a coordenação de esforços dispersos nas diferentes atividades e obras de caráter social (Cerqueira, *apud* Iamamoto, 1985:173).

O CEAS se ocupa da formação de quadros especializados para a ação social e a difusão da doutrina social da Igreja. Como pretende atingir “moças católicas” para intervir junto ao proletariado, cria as primeiras escolas de Serviço Social em 1936 e 1937, em São Paulo e Rio de Janeiro, respectivamente, orientando a profissão por um viés moralizador, pautado na “doutrina social da Igreja”.

Para resolver os problemas sociais, a solução estaria no restabelecimento da “ordem social” através da justiça e da caridade. Para tanto, fazia-se necessária a adaptação do indivíduo ao meio, bem como pesquisar as causas dos problemas sociais a fim de prevenir sua ocorrência, reforçando a idéia de que as causas das mazelas sociais se encontravam no indivíduo. Os problemas sociais eram, portanto, transformados em problemas de cunho pessoal. Na obtenção do conhecimento das

causas sociais seria preponderante um aprendizado especial, justificando-se, assim, a criação de Escolas de Serviço Social.

Ideologicamente, Igreja e Estado se encontraram nessa conjuntura para melhor efetivação do controle social. A primeira com o objetivo de recristianização da sociedade, o segundo para garantia da hegemonia dominante. Backx (1994:26), em análise dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) apresentados ao Instituto Social (RJ) no período compreendido entre 1940-1950, confirma: “nesse sentido, se o discurso dos alunos é informado pelo discurso da doutrina social da Igreja, este por sua vez se inscreve no projeto burguês de dominação”.

Neste período de gênese do Serviço Social no Brasil – sob a influência da doutrina social da Igreja aliada ao Estado e do Serviço Social europeu¹⁶ –, a profissão adquiriu uma formação moral e técnica, ambas de substrato humanista, calcada na filosofia aristotélico-tomista. Tinha-se o cuidado de não deixar que a preocupação com a “técnica” profissional fosse maior do que com a “moral doutrinária”. A técnica deveria estar a serviço da doutrina; a base mais doutrinária sobrepunha-se à científica. Assim, a preocupação com os instrumentos e técnicas não poderia suplantiar a moral cristã, deveria antes ser uma técnica com a finalidade de se garantirem valores morais cristãos: “era empregado o método da Ação Católica: ver, julgar e agir” (Reis, 1998:84).

Iamamoto (1992:19) sintetiza esse momento de criação do Serviço Social no Brasil quando afirma que

o Serviço Social surge da iniciativa de grupos e frações de classes dominantes, que se expressam através da Igreja, como um dos

¹⁶ Para Netto, é característica da influência européia a preocupação com a recristianização da sociedade. É nela que encontraremos a especial ênfase dada à questão da ordem, sendo, para isso, fundamental que os assistentes sociais tivessem uma formação doutrinária e moral.

desdobramentos do movimento do apostolado leigo. Aparece como uma das frentes mobilizadas para a formação doutrinária e para um aprofundamento sobre os 'problemas sociais' de militantes, especialmente femininas, do movimento católico a partir de um contato direto com o ambiente operário. Está voltado para uma ação de soerguimento moral da família operária, atuando preferencialmente com mulheres e crianças. Através de uma ação individualizadora entre as 'massas atomizadas social e moralmente', busca estabelecer um contraponto às influências anarco-sindicalistas no proletariado urbano.

Nesse momento, o currículo dos cursos de Serviço Social estava direcionado para a formação moral, principalmente de base doutrinária e técnica. Na formação profissional deveria ser assegurada a vocação do Assistente Social aliada à sua personalidade, ao seu conhecimento dos problemas sociais e à técnica adequada ao trabalho a ser desenvolvido, de acordo com o que se constata na leitura destes depoimentos:

o preparo técnico não basta apenas ao Assistente Social, é necessário que a ele seja aliada uma sólida formação moral, porque, quase sempre, terá o Assistente Social de pôr à prova seus princípios morais, quer aconselhando, quer adotando uma atitude frente a um problema moral daqueles que procura reajustar.

(...)

Técnica apropriada, agentes competentes, eis o que caracteriza o Serviço Social. Essa técnica e esta competência, tornam-se dia a dia mais indispensáveis para que seja o Serviço Social eficiente e para que seja eficaz para o bem de todos e de cada um. *O exagero da técnica e da ciência nos casos individuais, no entanto, suprime a alma do Serviço Social* (Mancine, 1939:3-8, *apud* Sá, 1995:75) (grifo meu).

Em função dessa preocupação, o currículo era constituído de disciplinas como: Religião, Moral, Sociologia, Psicologia, Higiene, Direito, Seminários, Introdução ao Serviço Social, Serviço Social de Casos, Visitas a Obras, Práticas de Casos. As disciplinas de Introdução ao Serviço Social, Religião, Moral e Doutrina Social da Igreja seriam fundamentais na luta contra o tecnicismo.

Identifica-se, neste período, então, a interface entre uma ideologia dominante, fundada no positivismo, e os preceitos da doutrina cristã católica, cabendo ao Serviço Social uma ação que materializasse essa ideologia.

Tal postura na formação profissional resultou, segundo Junqueira (1980:4), em uma “quase ausência de métodos e técnicas na concepção europeia do Serviço Social, que então predominava”, fazendo com que o Serviço Social buscasse o aporte norte-americano. A esse respeito, considero que a necessidade da busca de técnicas com respaldo científico se deve à conjuntura social, política e econômica do Brasil à época, que exigia uma resposta aos problemas sociais agravados pelo desenvolvimento da industrialização no país.

Posso afirmar, de forma sintética, a partir da leitura do que a profissão tem produzido na vertente crítica, que a formação caracterizava-se, nesse período de gênese do Serviço Social, por uma preocupação com as técnicas, mas se tomando cuidado com os princípios doutrinários: a técnica deveria estar a serviço da moral doutrinária e não o contrário.

Na década de 1940, no Brasil, no bojo de uma política econômica favorecedora da industrialização, estimulando a emergência da burguesia industrial, no poder do Estado aliado aos grandes proprietários rurais e, conseqüentemente, ao crescimento do proletariado urbano-industrial¹⁷, o Estado criou instituições de assistência – estatais, paraestatais e autárquicas –, com o intuito de direcionar e integrar as reivindicações da classe trabalhadora através de políticas sociais

¹⁷ Conforme discurso do Presidente Getúlio Vargas, “o individualismo excessivo, que caracterizou o século passado [XIX], precisava encontrar limite e corretivo na preocupação predominante do interesse social. Não há nessa atitude indício de hostilidade ao capital que, ao contrário, precisa ser atraído, amparado e garantido pelo poder público. Mas, o melhor meio de garanti-lo está, justamente, em transformar o proletariado numa força orgânica de cooperação com o Estado e não o deixar, pelo abandono da lei, entregue à ação dissolvente dos elementos perturbadores, destituídos dos sentimentos de Pátria e de Família” (in Fausto, 1985:252). Para uma análise do processo de industrialização no país nesse período, ver também Oliveira, Francisco de. *Crítica à Razão Dualista – O Ornitórrinco*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

assistenciais desenvolvidas nessas instituições¹⁸, as quais demandam ações dos profissionais do Serviço Social, sendo eles os agentes executores das políticas sociais direcionadas ao proletariado urbano.

O surgimento das grandes instituições executoras de políticas sociais constituiu o mercado de trabalho do Assistente Social, cujas bases de legitimação foram se deslocando para o Estado e setores empresariais da sociedade, permitindo, assim, que se deflagrasse um processo de distanciamento na formação profissional com suas origens católicas que só se concretizaria mais tarde, na década de 1960. Foi tal processo que legitimou a profissão na “divisão social e técnica do trabalho”.

Esse processo vai ao encontro do que Netto (1990) afirma: que o Serviço Social só se constitui enquanto profissão a partir da existência de um espaço sócio-ocupacional e não o contrário, não é o Serviço Social que se constitui para criar um espaço sócio-ocupacional. Assim, sua institucionalização se vincula à forma pela qual o Estado enfrenta as refrações da “questão social”.

A busca de “solução” para as seqüelas da “questão social” por parte do Estado é permeada pela racionalidade positivista, que se configurava num dos suportes para se pensar o social¹⁹.

Os sujeitos tornam-se meros objetos, e o social é visto segundo uma ótica ético-moral, o que leva à psicologização das relações sociais, ou seja, as expressões da “questão social” são tratadas como externas às instituições da

¹⁸ A saber, Legião Brasileira de Assistência (1942), Conselho Nacional de Serviço Social (1938), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (1942), Serviço Social da Indústria (1946), Serviço Social do Comércio (1946) e Fundação Leão XIII (1946).

sociedade burguesa, desencarnadas da esfera econômica, da cultura, do social e sem historicidade; reduzidas à esfera pessoal e moral. Nas palavras de Netto (1992:58), “a despolitização surge no tratamento da ‘questão social’ como objeto de administração técnica e/ou campo de terapia comportamental”. Há de se enfatizar que nesses moldes o tratamento da questão social não é aleatório, mas típico do reformismo conservador, o qual, no capitalismo monopolista, “é entronizado como estratégia de classe da burguesia” (*idem*).

Essa racionalidade formal-abstrata²⁰ influi nos procedimentos de intervenção do Serviço Social, incorporando elementos do Serviço Social norte-americano – dentre eles os “métodos” de trabalho com Grupos e Comunidades. O Serviço Social de Caso é predominante no início da institucionalização dessa profissão e, de acordo com observação de Dantas (1995), centra-se nos fenômenos intrapsíquicos, valorizando o funcionamento social do indivíduo e tem como referência a metodologia psicanalítica. Assim, segundo o autor, nesse momento não houve, ou houve minimamente, uma influência da corrente funcionalista.

No final da Segunda Guerra Mundial, introjeta-se, no Serviço Social, o “método” de Grupo com o aporte da teoria funcionalista americana que, ainda focando os indivíduos, visa fortalecê-los por meio da convivência grupal.

Na década de 1950, inicia-se a aplicação do “método” de Comunidade, que se desenvolve até o final da década seguinte. Netto (1990:140), na historiografia da

¹⁹ Netto (1992:39) nos confirma, “De um estilo de pensar o social que tem por limite o marco da sociedade burguesa, o positivismo, que antes de ser uma “escola” sociológica, é a auto-expressão ideal do ser social burguês.”

²⁰ Entendemos essa racionalidade conforme Guerra (2001:216): “uma modalidade, nível ou grau de abrangência da razão. Essa forma de pensar e agir, conveniente ao modo de produção/reprodução capitalista, encontra na Sociologia [de Durkheim] os instrumentos, procedimentos e modelos de interpretação e intervenção na realidade social, já que esta disciplina se consolida sobre uma base natural e, por isso, pode atribuir aos fatos, fenômenos e processos sociais total objetividade e autonomia. Ao isolar os problemas da vida social pela naturalização e independentização dos sujeitos – já que os fatos sociais são coisas, exteriores, superiores e anteriores –, este tipo

profissão indica três vertentes profissionais no que se refere ao Desenvolvimento de Comunidade:

uma corrente que extrapola para o DC os procedimentos e as representações “tradicionais”, apenas alterando o âmbito da sua intervenção; outra, que pensa o DC numa perspectiva macrossocietária, supondo mudanças socioeconômicas estruturais, mas sempre no bojo do ordenamento capitalista; e, enfim, uma vertente que pensa o DC como instrumento de um processo de transformação social substantiva, conectado à libertação social das classes e camadas subalternas.

A ênfase no “como fazer” está presente nos processos de Caso, Grupo e Comunidade, marcando o “metodologismo” na trajetória intelectual da profissão.

No final da década de 1940, embora mantivesse seus aspectos doutrinários, a profissão já detinha um caráter mais técnico-científico, o qual é delegado à influência norte-americana no Serviço Social, mas (não coincidentemente) se fez de forma paralela a uma mudança no cenário brasileiro. Temos uma sociedade brasileira consolidando o projeto de urbanização e de industrialização, o qual é fortalecido no término dos anos de 1950 e início dos anos 60, sustentados pelo modelo desenvolvimentista do governo de Juscelino Kubitschek, marcado pela internacionalização da economia com o fortalecimento do setor privado e do capital internacional²¹.

Este período – final dos anos 50 até 1964 – é marcado pelo fortalecimento de uma política econômica tendo apenas como medida social importante a instituição e a regulamentação da Lei Orgânica da Previdência Social. O Governo João Goulart tenta desenvolver, mediante uma política populista de maior radicalização, o

de racionalidade neutraliza qualquer possibilidade de os indivíduos organizarem-se e, sobretudo, modificarem a realidade”.

²¹ Para detalhamento desse período na historiografia brasileira, ler Mota, C. G. *Brasil em Perspectiva*. São Paulo: DIFEL editora, 1985; Linhares, Y. M (coord.). *História Geral do Brasil*. Rio de Janeiro: Campus Editora, 1990 e outros.

nacionalismo desenvolvimentista, contrapondo-se ao processo de internacionalização da economia brasileira e abrindo espaço para os processos de mobilização e lutas a favor das mudanças de base, no contexto de um processo de ampla luta política; impõe restrições aos investimentos multinacionais e adota uma política nacionalista de apoio e concessão de subsídios diretos ao capital privado nacional. Assim, a política é determinada por diversas forças atuantes na sociedade, incluindo as manifestações de oposição dos militares desde a posse de Goulart.

A influência do Serviço Social norte-americano no Brasil, iniciada em meados da década de 1940, se fortalece na década de 1950 e 1960, tornando-se hegemônica nesta última. Essa influência impugna um caráter mais técnico-científico ao Serviço Social, embasado no referencial teórico funcionalista – sem romper, porém, com a herança católica-européia – e na interação com as Ciências Sociais, trazendo para dentro da profissão uma preocupação com o conhecimento da realidade através da Sociologia, Filosofia, Antropologia e Psicologia Social, e adquirindo, das Ciências Sociais, seu cariz tecnocrático, de neutralidade.

O Serviço Social passa a ter presença significativa no projeto de desenvolvimento Nacional em 1950, com a divulgação e sistematização, pela ONU, do Desenvolvimento de Comunidade (DC). Para combater o comunismo, principalmente pós revolução cubana de 1959, criam-se programas de assistência internacional, como a Aliança para o Progresso, em 1960.

Na formação profissional a partir de 1960, percebe-se que a Doutrina Social da Igreja cede lugar a correntes psicológicas – principalmente à psicanálise – e sociológicas – destacando-se o positivismo de Durkheim e o funcionalismo –, passando a buscar o avanço técnico na perspectiva do ajustamento do indivíduo em

uma sociedade harmônica. Entretanto, os valores norteadores da profissão permanecem com seu caráter humanista.

Ao destacar a realidade brasileira, faz-se necessário dentro dessa formação, um conteúdo social ao conhecimento, com disciplinas abrangendo Sociologia, Psicologia, Moral, Higiene, os métodos de Caso, Grupo e Comunidade e técnicas básicas tais como, Estatística, Pesquisa Social e Administração.

As bases de legitimação da profissão se deslocam para os setores empresariais e para o Estado via políticas sociais, exigindo-se um profissional com qualificação técnica, que dê conta dos problemas sociais que constituem a realidade brasileira. Trabalhar numa perspectiva de “desenvolvimento de comunidade” torna-se, então, prioridade.

As respostas do Serviço Social face a essa conjuntura são: ação organizativa e educativa entre o proletariado urbano; práticas com referencial estritamente técnico, de viés tecnicista; afirmação do Serviço Social na visão de Caso, Grupo e de Comunidade que vão tomando solidez e associando a eles o estudo, o diagnóstico e o tratamento; ação para modificar, reformar, ajustar, adaptar, controlar os conflitos e as disfunções, promovendo o indivíduo no seu meio e estabelecendo a ordem social; relevo ao Serviço Social de Grupo; criação de novas técnicas como reunião e nucleação em virtude do eixo de preocupação estar se deslocando do indivíduo para a comunidade.

A formação profissional desenvolve-se, então, a partir de dois eixos, quais sejam, a base doutrinária e a base técnica. A primeira fundamentada na filosofia aristotélico-tomista e a segunda, em valores positivistas/funcionalistas.

Essa convivência, entretanto, não é tranqüila. Permanece a preocupação com a ameaça da técnica, cabendo à disciplina Introdução ao Serviço Social a função de

minimizar esse problema, “porque é essa matéria que dando os princípios da técnica do Serviço Social mergulha no campo filosófico, especialmente para defesa de uma filosofia cristã” (Arquivo ABESS. Ata da 1ª Sessão. III Convenção, 1953:3 *apud* Sá, 1995).

A década de 1950 marca a regulamentação do ensino de Serviço Social em três anos pela Lei n.º 1889 de 13 de junho de 1953, a qual é regulamentada em 1954, lei de âmbito federal, regularizando os objetivos do ensino do Serviço Social, sua estruturação e os requisitos dos diplomados. A lei n. 3.252, de 27 de agosto de 1957, confere o direito de exercício profissional aos portadores de diploma, conforme Carvalho (1985).

Vale lembrar que, o processo de desenvolvimento do país estava ocorrendo segundo a ideologia “desenvolvimentista”, de grande penetração norte-americana. No campo das ciências sociais, o referencial teórico funcionalista (que é uma variante do positivismo de Comte e de Durkheim) estava direcionando as discussões e as produções teórico-práticas, o que significava que o Serviço Social continuava compatível com a proposta autoritária e conservadora do Estado, mantendo “seu caráter técnico-instrumental voltado para uma ação educativa e organizativa entre o proletariado urbano, articulando – na justificativa dessa ação – o discurso humanista, calcado na filosofia aristotélico-tomista, aos princípios da teoria da modernização presente nas ciências sociais” (Iamamoto, 1992:21).

A penetração das idéias positivistas durkheimianas e de seu desdobramento funcionalista fortalece, no Serviço Social, uma ênfase nas atividades técnicas de viés instrumental, pautadas na racionalidade formal abstrata. Esse período marca o “tecnicismo” do Serviço Social, de neutralidade, atribuindo um caráter técnico-científico a esse campo, absorvido pelo perfil tecnocrático das ciências sociais

americanas. A técnica é utilizada tendo um fim em si mesma. A formação convive, ainda, com princípios doutrinários, mas com um forte aporte técnico-científico, sistematizado e fortalecido na década de 1960.

O fortalecimento dos movimentos sociais no Brasil, o movimento socialista, a adesão de segmentos da Igreja Católica aos movimentos sociais e de alguns segmentos da pequena burguesia contribuem para que a reação conservadora apoie a tomada de poder pelos militares em 1964, instaurando a “autocracia burguesa”²² no país (Netto, 1990).

Esse período é marcado pela desmobilização dos movimentos políticos emergentes no período populista – o Movimento de Educação de Base (MEB), o sindicalismo rural e experiências de desenvolvimento de comunidade –; pelo fortalecimento do padrão intervencionista do Estado, implementado no pós-1930, intervindo-se na área social e na relação capital-trabalho, nos sindicatos e instituindo-se políticas salariais; e pelo agravamento da “questão social” com o crescimento industrial, demandante de um maior controle da força de trabalho, desencadeando uma ampliação do mercado de trabalho para o Assistente Social.

Esse mercado de trabalho exige um profissional com características técnico-racional, ou seja “moderno e racional” (Netto, 1990), o que significava mudanças na formação profissional. É nesse momento que o curso de Serviço Social entra para a universidade, ocupando o *status* de curso universitário. Segundo Netto (1990), tal ingresso é contraditório, ele propicia a interação das preocupações técnico-profissionais com as disciplinas vinculadas às ciências sociais, recebendo influência

²² O período da “autocracia burguesa” corresponde ao período de 1964 a 1979 e é considerado por Netto (1990) como sem precedentes na historiografia da profissão, pelo desenvolvimento que a mesma alcançou.

da Sociologia, da Psicologia Social e Antropologia, ao mesmo tempo em que adquire dessas influências o seu cariz tecnocrático e asséptico.

Sob a égide da autocracia burguesa, o Serviço Social passa por um momento importante em que repensa sua formação e intervenção junto à realidade brasileira. Não se trata, porém, de um movimento isolado, mas da combinação de determinações da conjuntura social, política e econômica da América Latina – que se convencionou chamar de movimento de reconceituação do Serviço Social ou de reconceptualização (Netto,1990) – que também o impulsiona a uma auto-crítica. Para este autor, tal movimento, que durou de 1965 a 1975²³ – foi preponderante para o que ele denomina processo de "renovação do Serviço Social brasileiro", o qual é entendido como

o conjunto de características novas que, no marco das constrições da autocracia burguesa, o Serviço Social articulou, à base do rearranjo de suas tradições e da assunção do contributo de tendências do pensamento social contemporâneo, procurando investir-se como instituição de natureza profissional dotada de legitimação prática, através de respostas a demandas sociais e da sua sistematização, e de validação teórica, mediante a remissão às teorias e, disciplina sociais (...) A renovação implica a construção de um pluralismo profissional, radicado nos procedimentos diferentes que embasam a legitimação prática e a validação teórica, bem como nas matrizes teóricas a que elas se prendem (*idem*:131).

Esse processo de renovação é bastante contraditório e heterogêneo dentro da categoria. Ao mesmo tempo em que traz em seu bojo segmentos que reforçam o regime autoritário brasileiro, vigente à época, traz um outro segmento que o questiona e se lhe opõe.

²³ Silva e Silva (1995) defende ser o movimento de reconceituação um "processo" histórico, portanto inacabado e em permanente dinâmica de construção e reconstrução, onde o Serviço Social vem desenvolvendo uma renovação de sua base teórica, portanto as direções dessa renovação são consideradas, por essa autora, como expressões desse movimento, quais sejam, modernização e ruptura. Essa visão contrapõe-se ao que ela denomina concepção restrita desse movimento, em que o mesmo se constitui em um evento específico e delimitado num momento histórico e conjuntural, especificamente, no período de 1965-1975.

De forma geral, pode-se dizer que esse movimento vai se opor à herança intelectual e cultural da profissão, acenando para “novas” concepções teóricas, ideológicas e políticas. Netto (1990) identifica três direções predominantes e distintas nesse processo: a perspectiva modernizadora, a perspectiva de reatualização do conservadorismo e a perspectiva de intenção de ruptura. As duas primeiras, segundo o autor, apesar de não pretenderem romper com as concepções herdadas do passado, requisitaram oferecer maior consistência científica à profissão, com o respaldo de um referencial teórico-metodológico bem definido, apropriado das ciências humanas e sociais.

A perspectiva modernizadora, expressou o avanço técnico da profissão numa perspectiva de eficiência/eficácia e modernização. O aprimoramento teórico-metodológico que se procura nesse momento visa a sustentar a intervenção, sem contudo, questionar o poder vigente. Com o suporte da concepção sistêmica, consolidam-se o Serviço Social de Caso, de Grupo e de Comunidade, reforçando-se o estudo, o diagnóstico e o tratamento.

Assim, o exercício profissional se fortalece em ações – como respostas às requisições feitas ao profissional – que continuam centradas nos indivíduos, vistos como desajustados. As interseções entre esses e a estrutura social são reconhecidas, mas não questionadas. Assim, as ações centram-se na adaptação do sujeito ao meio; são ações “educativas” que interferem nos valores e costumes das classes populares. Requisita-se a participação popular, mas sob controle, dirigida. Diante disso, há uma grande preocupação com técnicas adequadas à intervenção; a tecnificação e a ampliação das funções da profissão são esforços em direção às demandas postas. Entretanto, não se trata mais de técnicas doutrinárias, mas do

aperfeiçoamento técnico e científico, fundamentado na Sociologia via positivismo, funcionalismo e concepção sistêmica.

Segundo Frigotto (1993), à perspectiva tecnicista alia-se a “teoria do Capital Humano²⁴”, de origem norte-americana, a qual se alastra nos países subdesenvolvidos pela condição americana de organizadores e líderes do sistema imperialista mundial que se fortalece após a II Guerra Mundial. Ela reforça o intervencionismo do Estado e legitima a ação imperialista americana. Com esse objetivo, as teorias do desenvolvimento “vão ensejar aos EUA não só um intervencionismo econômico e militar, mas igualmente *político, social e educacional*, fortalecendo-os como detentores da hegemonia do imperialismo capitalista” (*idem*:123) (grifo meu). A teoria do capital humano defende a idéia de que o subdesenvolvimento é um problema que deve ser tratado a partir da intensificação de recursos humanos qualificados, subtraindo dessa questão as relações de poder aí presentes: “a questão das desigualdades sociais, dos antagonismos de classes, o conflito capital-trabalho seriam superados, por um processo meritocrático” (*ibidem*: 126).

Essa teoria rebate no Serviço Social²⁵ e encontra-se bem delimitada no Documento de Araxá (1967:22/23) – fruto do encontro ocorrido na cidade de Araxá/MG – quando textualmente refere-se ao processo de Desenvolvimento de Comunidade como

²⁴ Para Frigotto (1993:122-123), a teoria do capital humano é “apenas uma das especificações das teorias de desenvolvimento que se desenvolvem amplamente nos anos após a II Guerra Mundial (...). Trata-se de teorias que não se propõem analisar a gênese e as leis que governam o desenvolvimento capitalista, ou seja, as bases materiais e contraditórias em que se estrutura o processo de produção e reprodução capitalista. Trata-se, ao contrário, muito mais de uma perspectiva de modernização, em cujo horizonte se delineia o projeto desenvolvimentista”.

²⁵ Este fenômeno não se restringe apenas à profissão de Serviço Social, mas também às demais, como deixa claro Frigoto (1993:121) ao se referir à educação nesse período: “o remédio para tirar o sistema educacional da sua inoperância e ineficácia era ‘tecnificar a educação’, isto é, conceber o sistema educacional como empresa e aplicar-lhe as técnicas e as máquinas que haviam produzido ótimos resultados no desempenho industrial”.

contribuindo na formação do capital social básico e na expansão da infraestrutura, amplia-se a perspectiva do DC, ressaltando-se a sua *integração no desenvolvimento sócio-econômico, através do estímulo ao capital humano, transformando recursos humanos ociosos em capacidade produtiva, dentro dos objetivos explicitados pelas próprias comunidades'* (grifo meu).

A ênfase na técnica tendo em vista o desenvolvimento é a tônica do documento, sendo explicitada nas seguintes passagens: na introdução, quando se afirma ser fundamental ao Serviço Social vincular-se ao processo de integração e “propõe uma abordagem técnica operacional em função do modelo básico do desenvolvimento” (*idem*:10); e no final do documento, ao apresentar a técnica como um elemento que se constitui – em conjunto com a ideologia do desenvolvimento integral, do planejamento e da mobilização de forças organizadas e capital (recursos humanos e materiais) – no modelo de atuação do Serviço Social na perspectiva de desenvolvimento, “na *técnica*, a micro-atuação do Serviço Social seria a utilização dos processos de Caso, Grupo e Desenvolvimento de Comunidade, bem como de técnicas auxiliares, procedendo-se sua seleção em vista da *melhor aplicabilidade ao desenvolvimento*” (*idem*:28) (grifo meu).

Desse modo, tem-se uma unilateral atenção ao aprimoramento do instrumental técnico-operativo que redundava no desenvolvimento dos modelos de diagnóstico e planejamento, marcando o que Iamamoto (1998:215) denominou “tecnificação pragmatista do Serviço Social”, de direção teórica baseada no estrutural funcionalismo e no discurso positivista.

Nesse período foi introduzida no currículo dos cursos de Serviço Social, a Sociologia funcionalista norte-americana, recorrendo-se à Sociologia Geral de base positivista. Em 1970, “a Sociologia de cunho religioso cede lugar à Sociologia Geral, voltada à ‘totalidade social’, à mudança” (ABESS, 1953:4 *in* Sá, 1995:213). Havia

uma preocupação em se desenvolver as habilidades dos alunos e sua capacidade operativa, onde “*a competência profissional era equiparada à competência técnica*” (Reis, 1998:34) (grifo meu). As técnicas estavam a serviço do sistema com o objetivo de ser útil ao desenvolvimento econômico do país. O caráter doutrinário vai perdendo força ao mesmo tempo em que se fortalece, na formação profissional, uma concepção técnica, visando à eficiência.

Em 1970 foi regulamentado pelo Conselho Federal de Educação um currículo mínimo para os Cursos de Serviço Social que ampliou a duração do mesmo para quatro anos, com a obrigatoriedade de seis meses de estágio, sob parecer n.º 242 de 13 de março (*idem*:35).

No que se refere à segunda direção do movimento de reconceituação indicada por Netto, a reatualização do conservadorismo se expressa nos seminários de Sumaré (1978) e do Alto da Boa Vista (1980), ambos ocorridos na cidade do Rio de Janeiro. Há uma preocupação marcante com uma elaboração teórica em produzir conhecimentos sobre a prática profissional, sendo o referencial de influência a fenomenologia e o Personalismo de Mounier, conforme Almeida (1980).

Nessa direção, ganha destaque como grande expoente dessa vertente a professora Ana Augusta de Almeida (PUC/RJ), que apresenta uma proposta sistematizada, a “metodologia dialógica”, seguindo os princípios fenomenológicos e buscando a sua inspiração de apoio na teoria do conhecimento personalista e em uma “ética cristã motivante”, nas palavras de Almeida (*idem*). Vale ressaltar que essa formulação, no que se refere à sua concepção de educação, apoia-se, também, no educador brasileiro Paulo Freire, para quem educar significa “diálogo”: “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de

saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (Freire, 1980:78).

Essa metodologia se desenvolveu pelo país, na década de 1980, principalmente no Rio Grande do Sul, Pará, Santa Catarina e Rio de Janeiro. Nessa última cidade, encontram-se profissionais que, apesar de não terem o destaque de Almeida, também contribuíram com produções, as mais conhecidas são: Ana Maria Brás Pavão (1988) e Anésia de Souza Carvalho (1987).

As categorias básicas da “metodologia dialógica” são: a pessoa, o diálogo e a transformação social, estando estas interligadas. Essas categorias pretendem ser uma resposta ao Positivismo – principalmente quando este trata “o fato como coisas”. O ponto de partida para o “diálogo” é a presença das pessoas percebidas como sujeitos os quais provocam a situação existencial problematizada (SEP). Assim, a SEP se faz presente a cada encontro de pessoas. Nesses encontros, a pessoa/cliente e pessoa/Assistente Social intercambiam conhecimentos, ações e sentimentos, possibilitando, então, a sua caracterização. Assim sendo, no “diálogo” o cliente se faz “sujeito de uma experiência de investigação de uma verdade. Experiência que provoca transformações ao ser conhecido em diferentes graus de verdade – a SEP” (Almeida, 1980:117). Para Almeida (idem:119), pessoa “é o homem total que é sujeito logo racional e livre. A ajuda psicossocial é oferecida à pessoa como tal”.

É no espaço do diálogo que ocorrem todos os momentos da “metodologia dialógica”, os quais significam a sistematização da proposta. Neles – a objetivação da SEP; a análise crítica da SEP; a síntese crítica da SEP; a construção de um projeto e o retorno reflexivo – ocorre o movimento de transformação social, a qual é concebida como um processo de capacitação viabilizado através do movimento de

consciência percebido a partir dos momentos dos “diálogos”; estando, portanto, integrada, também, à categoria pessoa, conforme Almeida (1980:117):

o trabalho que caracteriza a atuação do Assistente Social no processo não consiste unicamente em transferir alguns conteúdos de conhecimentos achados na comunicação Assistente Social-cliente para conceitos teóricos de uma interpretação do fenômeno estudado –SEP. Mas também e acima de tudo, em tornar o cliente sujeito de uma investigação de uma verdade. *Experiência que provoca transformações do ser conhecida em diferentes graus de verdade – a SEP* (grifo meu).

Ou seja, através do diálogo, a pessoa pode trocar conhecimentos, atos e sentimentos, o que pode gerar, por sua vez, a “transformação” de seus conhecimentos, atos e sentimentos. A “transformação social” caracteriza-se, dessa forma, como um processo que se desenvolve no plano pessoal, podendo gerar ou não a transformação da sociedade. Em outros termos, a transformação social passa pela mudança pessoal, não sendo mencionada a mudança de estrutura.

Assim, a ação se centra nos sujeitos, com forte tendência à subjetivação e à psicologização. Apesar dessa matriz tentar romper com a herança positivista e com a tecnologia importada dos Estados Unidos no Serviço Social, o que se tem é um regresso à herança conservadora da profissão: a recuperação de seus “valores universais” e a centralização nas dinâmicas individuais e o retorno a valores cristãos, ou seja, a ação do Serviço Social retoma a ajuda psicossocial. Como afirma Netto (1990)

essencial e estruturalmente, esta perspectiva faz-se legatária das características que conferiram à profissão o traço microscópico da sua intervenção e a subordinaram a uma visão de mundo derivada do pensamento católico tradicional; mas o faz com um verniz de modernidade ausente no anterior tradicionalismo profissional, à base das mais explícitas reservas aos limites dos referenciais de extração positivista.

Netto (1990:211 a 215) aponta alguns traços marcantes dessa vertente: ausência de relação entre os autores representantes da corrente e as fontes originais, remetendo a fontes secundárias – com exceção de Anésia de Souza Carvalho (1987), que utiliza como referencial teórico o filósofo Merleau-Ponty, fazendo-o, contudo, de forma bastante frágil –; falta de referências às problematizações de que as posturas, as propostas, as categorias e os procedimentos fenomenológicos foram e são objeto, perdendo a dinâmica interna e externa da constituição do movimento fenomenológico; empobrecimento teórico e crítico de categorias engendradas na vertente aberta por Hurszel.

Cabe ressaltar que a exposição das características marcantes desses períodos demonstra a estrutura sincrética²⁶ do Serviço Social apontada por Netto (1992) ao se visualizar, na formação, a convivência de fundamentos científicos e ideológicos no Serviço Social que pautam matrizes que se contrapõem. Dessa forma, a próxima seção irá se debruçar sobre a terceira direção desse movimento – a intenção de ruptura – por se distinguir das demais, culminando em uma nova concepção de profissão e de formação profissional, sendo esta, inclusive, a direção privilegiada nessa tese (conforme já delimitado na introdução).

²⁶ Netto (1992:88) defende ser o sincretismo “o fio condutor da afirmação e do desenvolvimento do Serviço Social como profissão, seu núcleo organizativo e sua norma de atuação. Expressa-se em todas as manifestações da prática profissional e revela-se em todas as intervenções do agente profissional como tal. O sincretismo foi um princípio constitutivo do Serviço social”.

1.2 OS INSTRUMENTOS E TÉCNICAS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: DA DIREÇÃO DE INTENÇÃO DE RUPTURA DO MOVIMENTO DE RENOVAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL À IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES DE 1996.

O processo de renovação marca o pluralismo²⁷ teórico-metodológico no Serviço Social, quando, pela primeira vez, evidenciam-se nesse campo orientações distintas, não necessariamente antagônicas, que travam um debate com a herança intelectual e cultural conservadora. Entretanto, segundo Netto (1990), as direções de modernização conservadora e reatualização do conservadorismo verificadas nesse momento, apesar de avançarem ao oferecerem para o Serviço Social um tratamento “científico”, buscam respaldo nas correntes sistêmicas (de origem positivista) e na vertente fenomenológica, não rompendo, assim, com o universo teórico-metodológico de tradição conservadora, pelo contrário, mantendo-o.

Para Netto, a única perspectiva que vai de encontro ao conservadorismo é a “intenção de ruptura”. Apesar dessa perspectiva, em seu momento inicial – década de 1970 –, ter sido atravessada por equívocos, ao incorporar uma leitura “enviesada” de Marx, o que acarretou a assimilação da concepção neopositivista de influência althusseriana²⁸, em seus momentos posteriores²⁹ tenta romper com os mesmos, principalmente na década de 1980, que foi determinante para esse processo.

²⁷ Segundo Yamamoto, “o pluralismo não se confunde com o ecletismo. Enquanto o pluralismo implica o embate e o debate de diferentes posições, o ecletismo expressa-se como conciliação no plano das idéias, fruto, inclusive, da tradição de conciliação política predominante em nossa formação histórica e social” (1992:180).

²⁸ Haja vista a experiência da Escola de Serviço Social da UC/BH, conhecida como “método B.H.” Para maiores detalhes, ver Netto (1990).

²⁹ Abreu (2002) distingue dois momentos na intenção de ruptura. O primeiro tem lugar na década de 1970 e expressa um viés mecanicista com rejeição das instituições estatais. Há um descompasso entre ação profissional e ação política partidária e um superdimensionamento da participação popular. Nesse período, o debate sobre a profissão se faz, sobretudo, nos meios acadêmicos. O segundo momento tem início no final da década de 1970 e atravessa a década seguinte. De orientação gramsciana, com uma perspectiva dialética, expande-se a polêmica

Devido à ditadura militar, inicialmente o processo de renovação em sua direção de intenção de ruptura ficou restrito à academia. Com a abertura política, esse processo ampliou-se para a categoria em meados de 1980. Desde então, há um amadurecimento das reflexões sobre a concepção marxista, buscando-se ampliar os conhecimentos sobre Marx a partir de leituras do próprio autor e de autores marxistas, como Lukács e Gramsci.

A perspectiva de “intenção de ruptura” tentou romper com a herança intelectual e cultural do Serviço Social, trazendo para o debate a concepção marxista, a qual, marcada por uma racionalidade crítica e reflexiva, trouxe novos elementos que ajudaram a repensar os instrumentais técnico-operativos do Serviço Social bem como o Serviço Social enquanto constituído por uma dimensão política, sobre a unidade entre teoria e prática a partir de uma visão de totalidade.

Essa perspectiva conseguiu chamar atenção para o caráter político dos instrumentais técnico-operativos, negando uma suposta neutralidade no seu manuseio, defendida pela razão instrumental, de cunho formal, bem como contribuiu com o debate sobre a formação profissional, a qual durante o período entre 1975 e 1979, foi fortemente debatida no interior da categoria, culminando com a instituição de um novo currículo em convenção da ABESS (Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social)³⁰, em Natal, no ano de 1979. Sua aprovação pelo Conselho Federal de Educação data de 1982, tornando-se, a partir dessa data, obrigatório para todos os cursos de Serviço Social no Brasil.

anterior para o meio profissional, constituindo-se num momento de reflexão sobre os erros e acertos do período inicial, tentando-se refletir sobre os equívocos ocorridos. Para Netto (1990), esses momentos são três: o de emersão (1972/1975), o de consolidação acadêmica (1980) e o de espraiamento sobre a categoria profissional (a partir de 1985).

³⁰ Em 1996 ocorre a junção da ABESS ao CEDEPSS, recebendo a denominação de ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social.

A nova proposta curricular tentava romper com a metodologia tradicional³¹, eliminando as disciplinas de Caso, Grupo e Comunidade. Ao mesmo tempo, buscou empreender uma reflexão teórico-metodológica que partisse do conhecimento da sociedade, utilizando pensadores clássicos (Karl Marx, Max Weber, Émile Durkheim, entre outros) que, muito diferencialmente, oferecem uma produção teórico-metodológica de explicação da mesma.

A mudança no currículo propiciou o surgimento de novas questões e reafirmou velhas dúvidas quanto à dimensão teórico-metodológica do Serviço Social. Uma pesquisa sobre “as tendências no ensino da metodologia em Serviço Social” realizada pela então ABESS, divulgada no número 3 de sua revista (1989), em nível nacional, apontou quatro tendências e contratendências quanto a esse ensino.

A primeira delas “se exprime pela tendência de justaposição e de articulação” (idem:69). Refere-se à permanência do dualismo entre teoria e metodologia, impregnada pela concepção positivista, ou seja, mantêm-se disciplinas de metodologia, de teoria e de história como se não formassem uma unidade, uma totalidade. Além desse divórcio, em vez de Caso, Grupo e Comunidade, mantêm-se também uma visão tripartite com a divisão do conteúdo das disciplinas de metodologia no estudo do positivismo, da fenomenologia e do marxismo e suas respectivas derivações, vistos de forma isolada e tendendo à especialização profissional a partir de cada uma.

A segunda tendência refere-se à “transição dos conteúdos do antigo para o novo currículo, como um remanejamento ou construção de um patamar crítico” (*ibidem*: 76). Algumas escolas tendem a fazê-lo apenas como remanejamento, outras como construção de um patamar crítico. Essa transposição é feita, predominantemente, de

³¹ É considerado por metodologia tradicional a metodologia restrita aos processos de Caso, Grupo e Comunidade

forma mecanicista e fragmentada, não possibilitando perceber os elementos de mudança entre eles. As disciplinas de metodologia são divididas de acordo com as vertentes que influenciam o Serviço Social – funcionalismo, fenomenologia e marxismo – sem, entretanto, aprofundar o significado dessa herança para o momento atual. Percebeu-se, ainda, que a rejeição pelo “método” de Caso, Grupo e Comunidade acarretou uma desvalorização da ação profissional nos atendimentos individuais e grupais. Há uma associação entre esses “métodos” com, funcionalismo, fenomenologia e dialética, respectivamente, ou seja, parte-se do pressuposto, equivocado, que esses referenciais teóricos criam procedimentos de intervenção próprios e específicos a eles.

A terceira tendência refere-se à redução do ensino da metodologia a uma única disciplina ou em sua articulação com outras disciplinas do currículo. Aqui, a pesquisa encontrou três manifestações: a ênfase no discurso teórico em detrimento da unidade teoria/prática; a separação entre metodologia da ação e metodologia do conhecimento; a compreensão da metodologia da ação e da metodologia do conhecimento como uma só expressão. Cabe ressaltar que essas manifestações estão em debate, ainda hoje, no próprio marxismo.

Tendo ainda como referência a pesquisa divulgada nos Cadernos ABESS n.º 3, outra questão polêmica presente na terceira tendência é a existência ou não de uma teoria própria do Serviço Social, questão discutida, também, dentro da matriz marxista. Essa tendência enfatiza a apropriação complexa da relação teoria/prática, denunciando “a identificação da sistematização de prática com a formulação de teorias” (*ibidem*: 81) no interior da academia.

A quarta tendência, segundo a pesquisa (1989:87), refere-se ao papel do aparato "técnico-instrumental" no interior da discussão metodológica. De um lado, as tendências caminham para uma ênfase no tecnicismo, em conformidade com nossa tradição, e, de outro, para a politização das técnicas, acompanhando o movimento de ruptura. Considero importante transcrever aqui alguns resultados dessa pesquisa quanto a este item:

no ensino da metodologia tradicional havia uma preocupação em se ter um domínio das técnicas de abordagem ligadas aos processos de Caso, Grupo e Comunidade. Entretanto, o ensino desse instrumental era desvinculado de uma proposta que lhe desse uma direção. *No novo currículo o ensino da Metodologia parece não aprofundar o significado do Serviço Social de Caso, Grupo e Comunidade, deixando de lado o estudo de todo o instrumental pertinente aos respectivos processos.*

Nos relatórios regionais constata-se que no novo conteúdo da Metodologia em Serviço Social *o estudo do instrumental é visto de forma pouco relevante, aparecendo como apêndice em algumas unidades dos conteúdos programáticos.* Na perspectiva de se relacionar a Metodologia do Serviço Social aos métodos das Ciências Sociais, *despreza-se grande parte do conteúdo instrumental identificando-o com a da Metodologia tradicional, sem se ter clareza sobre que instrumental poder-se-ia utilizar na nova proposta.* Nesse aspecto é fundamental refletir sobre que significado tem o instrumental no processo de formação profissional (Cadernos Abess n.3, 1989: 87) (grifo meu).

Os pesquisadores afirmam que os informes obtidos na coleta de dados indicam que a utilização dos instrumentos “parece adquirir conteúdo na relação com a teoria que lhe dá significado” e, também, apontam uma “preocupação [por parte dos informantes] com a desvinculação entre instrumental e teoria” (*ibidem*: 87-88). Fica aqui uma questão: existe uma relação entre teoria e instrumentos e técnicas? Em caso afirmativo, que relação é essa? Essa questão tem por fundamento a afirmativa posta, também nesse documento, de que “está evidente que do referencial teórico-metodológico crítico-dialético não se inferem diretamente os procedimentos particulares para a condução da intervenção profissional” (*ibidem*:88).

Parece-me serem afirmativas que se contrapõem, o que aponta para a complexidade da questão da relação teoria/prática.

Vem ao encontro de minha percepção a observação dos pesquisadores de que mesmo as escolas que têm por referencial teórico-metodológico a concepção crítico-dialética consideram esse referencial insuficiente para a ação, sendo “preciso uma metodologia que dê conta da prática” (*ibidem*: 88). Há uma nítida confusão entre metodologia e procedimentos operacionais, entre teoria e método e entre teoria e prática que culmina nas afirmativas de que *na prática a teoria é outra* e de que *do referencial teórico-metodológico crítico-dialético deve-se inferir diretamente os procedimentos particulares para a condução da intervenção profissional*, ou seja, *os procedimentos são aferidos diretamente de um determinado referencial teórico*.

A referida pesquisa (1989:67-68) indica, ainda, como dificuldades em relação ao ensino da Metodologia em Serviço Social: “a fragmentação dos conteúdos das disciplinas associada a pouca clareza teórica sobre método/metodologia, como mediação da unidade entre teoria e prática”; “pouca fundamentação sobre a questão da relação teoria/prática, apresentando dois pólos distintos centrados ou na teoria ou na prática (teoricismo x praticismo)”; “a questão da capacitação docente”; “falta de bibliografia intrínseca à área profissional e pouco acesso à bibliografia clássica”. No meu entendimento, essas dificuldades denunciam que falta à categoria profissional uma apreensão mais adequada do referencial teórico marxista. Essa apreensão resulta num trato equivocado da relação teoria e prática. Esse resultado fortalece minha visão de que a lacuna no trato dos instrumentos em Serviço Social – que se expressa a partir da década de 1970 – advém de uma apropriação inadequada da concepção de teoria e prática, merecendo, a meu ver, atenção para desmistificar a “relação” teoria/instrumentos e técnicas – tema que desenvolvo no capítulo III e IV.

As tendências indicadas nestas pesquisas sugerem, segundo meu ponto de vista, que o currículo implementado a partir de 1982 prioriza o ensino da teoria em detrimento do ensino da prática. A dimensão técnico-operativa é considerada como imanente ao posicionamento teórico e ético-político; os instrumentais da ação prescindem de espaço específico no currículo. A academia passa a considerar que se deter no ensino do “como operacionalizar os instrumentos e técnicas” seria um retrocesso ao tecnicismo. Diante da dificuldade de compreensão do âmbito da teoria e do âmbito da prática – já que a primeira é supervalorizada –, os profissionais se vêem diante da dificuldade de compreensão de como a teoria contribui para a ação, de saber qual é o papel da teoria e quais são seus limites. Assim, tentam enquadrar a teoria na prática e, não conseguindo, consagram a afirmativa de que *na prática a teoria é outra*. Houve um amadurecimento na forma de conceber os instrumentos e técnicas, mas o mesmo não se fez acompanhar de um amadurecimento na forma de incorporá-lo em suas particularidades na formação e na produção acadêmica³² do Serviço Social. A academia não vem se detendo nas particularidades do uso dos instrumentos para atender as demandas profissionais, na habilitação para o seu manuseio. Nesse processo que ocorre com rupturas e continuidades, há avanços e retrocessos, há amadurecimentos, mas também um vazio que precisa ser preenchido e o qual se caracteriza como o desafio da categoria.

O movimento de ruptura pôs em xeque, portanto, o “tecnicismo”, mas pode ter incorrido numa atitude oposta: a negligência de uma reflexão sobre a dimensão técnico-operativa do Serviço Social dentro dessa nova direção da profissão.

É interessante registrar que, em 1980, no período de 03 a 05 de dezembro, a PUC/SP organizou um seminário sobre metodologia do Serviço Social, o qual

³² Nesta direção, quero destacar aqui a contribuição de Martinelli (1994), Sarmiento (1994), Trindade (1999) e

objetivava “alimentar a prática de ensino desenvolvida em nossos cursos a partir de um reflexão conjunta e aprofundada, sem posições pré-definidas, de professores, alunos e supervisores” (Cadernos PUC, 1980:3). Da leitura do referido material, chamou-me a atenção a seguinte conclusão:

temos percebido que o nosso curso pouco instrumentaliza o aluno. Na verdade, temos tido certa resistência em dar “técnicas” de intervenção. No entanto, elas são fundamentais para operacionalizar qualquer trabalho profissional. Sem dúvida, estão também vinculadas a posturas teórico-metodológicas que lhes dão o conteúdo específico na ação. Será preciso repensar formas de alocar no currículo (em que disciplinas) as técnicas, que são nossas ferramentas de trabalho. Importante, também, será sistematizar e pesquisar novas técnicas que têm surgido na ação profissional (idem:37) (grifo meu).

Essa pesquisa data do ano de 1980, contudo, na década de 1970, em algumas escolas, o predomínio de uma visão tecnicista já era bastante questionado. Retomando a afirmativa de Junqueira (1980) de que até meados da década de 1940 havia uma ausência de técnicas no Serviço Social, considero que esse período tecnicista foi hegemônico num espaço de tempo bem definido (aproximadamente 1950-1965), sendo que a partir da década de 1960 teve que dividir espaço com concepções que se contrapunham a essa visão. Tal percepção é confirmada com a aprovação, em 1979, pela categoria, após um longo debate (que se inicia aproximadamente em 1975), de uma nova proposta curricular que rompe com essa direção. Assim, essas constatações indicam que o ensino dos instrumentos e técnicas sempre foi – mesmo em épocas onde havia um supervalorização da técnica – insuficiente e/ou inadequado.

Em síntese, essa breve análise da historiografia do Serviço Social me faz identificar uma relação tensa da formação profissional com os instrumentos e

técnicas que se resume em três grandes posturas. Estas denunciam os avanços, mas também apontam a insuficiência e a inadequação dessa discussão na formação profissional:

- 1- que substitui os instrumentos e técnicas pela moral religiosa, católica, com um perfil ético-moral religioso;
- 2- que identifica instrumentos e técnicas com a moral laica, republicana e burguesa, com a técnica a serviço da eficiência e da eficácia do sistema;
- 3- que as substituem por princípios éticos e vontade política.

Sendo assim, questiona-se: como se dá essa relação hoje?

Em 1996 foi aprovado pela categoria o documento “Diretrizes Básicas para a Formação Profissional” e, em 2001, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), “As novas diretrizes curriculares para o curso de Serviço Social”, não mais como currículo mínimo obrigatório. Neste, o ensino da prática é retomado, tendo um caráter de horizontalidade³³ a todo o currículo, juntamente com a pesquisa e a ética. Segundo a ABESS/CEDEPSS (1996), a concepção de competência profissional passa a englobar as dimensões que compõem a intervenção profissional: teórico-metodológica; ético-política e técnico-operativa.

Diante da exposição acima, sintetizo a formação profissional, conforme Faleiros (2000:165-166), indicando seis momentos no processo de reforma curricular que marcam períodos distintos de nossa conjuntura:

1º - Anos 30 – currículo fragmentado, centrado no disciplinamento da força de trabalho através dos valores cristãos e controle paramédico e parajurídico;

³³ Não é utilizado de forma explícita, nos dois documentos base, o adjetivo “transversal” para se referir ao ensino da prática, mas sim enfatizada a relação horizontal entre os três núcleos, referindo-se ao “estabelecimento das dimensões investigativa e interventiva como princípios formativos e *condição central da formação profissional*” (ABESS/CEDEPSS, 1997:61) (grifo meu). Quanto ao ensino da ética, esse é assim pronunciado: “ética como princípio formativo *perpassando* a formação curricular” (idem, 1997:62) (grifo meu).

2º- Pós-guerra – currículo centrado na integração com o meio, na adaptação social. Em 1952 é elaborado um currículo estruturado nos enfoques de “Caso”, “Grupo” e “Comunidade”, sendo inserida as disciplinas de pesquisa, administração e campos de ação;

3º- Anos 60 – currículo centrado na solução de problemas individuais, no desenvolvimento e planejamento social. Valores cristãos em contraposição à influência dos setores progressistas cristãos socialmente engajados. Predomínio da visão desenvolvimentista;

4º- Anos 70 – currículos centrados no planejamento social com ênfase numa visão tecnocrática/integradora; com o contraponto do trabalho comunitário e pesquisa crítica;

5º- Anos 80 – reforma curricular centrada na crítica ao sistema capitalista, nas políticas sociais e nos movimentos sociais com visão de integração social e contraponto da visão de participação social, de cidadania e de luta de classes;

6º- Anos 90 – reforma curricular “centrada na análise da ‘questão social’ e nos fundamentos teóricos e históricos da profissão enquanto ‘processo de trabalho’ – em implementação. Teoria marxista da reprodução social”.

Encontra-se, nesse último período, o foco de minha questão. Deter-me-ei, portanto, no capítulo seguinte, em situar o papel e o lugar que essa nova proposta pedagógica e as diretrizes curriculares destinam aos instrumentos e técnicas.

2 OS INSTRUMENTOS E TÉCNICAS NA NOVA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL (1996)

No capítulo anterior elaborei um breve passeio pela historiografia da profissão, delineando as diferentes concepções de profissão que marcam as tendências no tratamento da questão dos instrumentos e técnicas em Serviço Social. Essas tendências manifestam-se na formação profissional, para cujo projeto existe, hoje, uma nova proposta incluindo novas Diretrizes Curriculares para a área de Serviço Social – que se distinguem das propostas anteriores.

Assim neste capítulo, especifico qual a concepção de formação que permeia tal projeto e alguns elementos que dificultam a sua implementação. Destaco, através de análise de informações obtidas sobre alguns cursos, as manifestações postas pela academia que determinam as lacunas existentes quanto ao tema dos instrumentos e técnicas na formação profissional dos Assistentes Sociais – em uma análise dialética que vê o processo em sua contradição, portando uma relação de continuidade e de ruptura –, dedicando especial ênfase em situar o lugar e o papel dos mesmos na proposta de formação profissional em vigor nos cursos de Serviço Social do Brasil.

2.1 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E A PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTIDA NAS DIRETRIZES CURRICULARES DE 1996

Na nova “proposta de formação profissional”, a formação não é considerada como uma mera reprodução de quadros profissionais nem uma mera formação de

mão-de-obra qualificada. Sua finalidade não se resume em preparar o profissional para o emprego; nem tampouco reduz-se a formação profissional às Diretrizes Curriculares. As Diretrizes Curriculares de um curso fazem parte do projeto de formação profissional, elas indicam uma determinada forma de pensar a formação. Ela é um projeto articulado que envolve comprometimento com uma direção que tenha definido que *tipo de profissional se pretende formar; para que formar; para quem formar*.

O projeto de formação profissional aprovado pela categoria no que se refere a esses três elementos fundamentais é bastante elucidativo. Quanto ao *perfil do profissional que se pretende formar*, afirma ser o de um profissional capaz de privilegiar a defesa dos direitos sociais, a ampliação da cidadania e a consolidação da democracia, com uma competência a ser adquirida nas várias dimensões que compõem o agir profissional: teórico-prática, técnica e ético-operativa. A formação profissional se configura, então, como um “processo de qualificação teórico-metodológico, técnico e ético-político para o exercício dessa especialização do trabalho coletivo” (ABESS/CEDEPSS, 1996:163).

Nessa direção fica determinado o *para que formar*. A formação deve contribuir

para o desenvolvimento intelectual de uma profissão, com a constituição de quadros intelectuais que possuam responsabilidades sociais sobre certos aspectos da vida social; a construção de novas consciências e práticas acadêmicas; além de ser um dos muitos espaços de formação cultural, política e de exercício e luta pela cidadania (Cardoso *et alli*, 1993:4).

Trata-se, portanto, de formar profissionais não apenas com perfil técnico, mas, sobretudo, com perfil intelectual. Profissionais que sejam capazes não apenas de atender às necessidades do mercado, mas também de propor projetos de intervenção profissional e de se fazerem necessários em áreas que ainda não

dispõem da atuação do Assistente Social, ampliando o mercado de trabalho. Profissionais que sejam *formados para a sociedade*, “envolvidos com a construção de uma nova cidadania coletiva, capaz de abranger as dimensões econômicas políticas e culturais da vida dos produtores de riqueza, do conjunto das classes subalternas” (Iamamoto, 1998:185).

Uma proposta de formação profissional nessa direção requer um projeto pedagógico que contenha a “definição das ações intencionais de formação, de como as atividades de professores, de alunos, da administração do curso se organizam, se constroem e acontecem, como um compromisso definido e cumprido coletivamente” (Silva, 1998:20-21).

A partir dessa concepção, pode-se inferir quem são as agências e os agentes responsáveis pela formação. As agências formadoras não se restringem ao espaço da academia – as universidades – mas também os órgãos responsáveis pela organização da categoria, como, por exemplo, a ABEPSS, o conjunto CFESS/CRESS, a ENESSO, os sindicatos e as instituições que oferecem campos de estágio. Nesse sentido, são agentes de formação: docentes, discentes, supervisores de campo e profissionais que estão diretamente vinculados aos organismos responsáveis pela organização da categoria. Cabe, contudo, ressaltar que a universidade tem responsabilidade diferenciada nesta formação, que constitui sua natureza e sua função precípua; a mesma é sustentada na articulação entre ensino, pesquisa e extensão, tendo, por isso, um espaço privilegiado para a formação, o que não a torna, todavia, a única responsável por essa. Essa é uma questão que deve ser enfrentada por toda a categoria profissional do Serviço Social, mas impulsionada pela academia.

Um projeto de formação profissional nesses moldes é construído coletivamente pela categoria profissional. Trata-se de um processo constituído por referenciais teóricos e influenciado pela conjuntura social, econômica, política e cultural do país, refletindo a correlação de forças sociais que ocorre na sociedade e na universidade, sendo, também, resultado da atuação da categoria profissional.

Nesse sentido, a defesa do projeto ético-político da profissão expresso nessa concepção de formação requer a apropriação da concepção de educação contida na política nacional de educação em andamento na sociedade brasileira. A concepção de educação privilegiada no Brasil desde a década de 1960, com o período da “autocracia burguesa”, fortalecida nos dois governos do Presidente Fernando Henrique Cardoso – inclusive com a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996 – e em continuidade hoje, com o governo Lula, evidenciada na proposta de reforma do ensino superior em andamento, encontra-se em dissonância com a concepção defendida nessa proposta de formação profissional.

A concepção de educação defendida pelo atual governo federal – em continuidade às propostas de governos anteriores – se expressa na reforma do ensino superior – intimamente ligada à reforma do Estado –, cuja LDB/1996³⁴ e suas legislações regulamentadoras são as suas sustentações legais. Segundo Belloni (1997:126), “do ponto de vista da educação superior, a perspectiva educacional que orienta a nova LDB reforça a tendência profissionalizante hoje vigente mas questionada, *na qual a formação global é escassamente considerada*” (grifo meu).

A LDB/1996 vem processando inovações no ensino superior que provocam mudanças na formação e refletem no *perfil de profissional que se quer formar, no para que formar e para quem formar*. Trata-se “de uma mudança na filosofia mesma

do significado e papel da educação na construção da sociedade” (Ferreira, 2000:82), provocando alterações não só no Serviço Social, mas em toda educação, em especial, na pública.

Sem deixar de reconhecer a importância de uma análise sobre a educação superior brasileira³⁵ no contexto das reformas em andamento, deter-me-ei, aqui, apenas em elucidar onde essas mudanças interferem na implementação das novas Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social.

Netto (2000) indica cinco traços da política do ensino superior na atualidade brasileira. O primeiro é o *favorecimento à expansão do privatismo*, que, segundo ele, inicia-se com a instauração da ditadura em 1964, quando o ensino superior se “transforma em campo de aplicação do capital” (idem:27). Se até então esse privatismo se referia apenas ao ensino de graduação, a partir do governo Fernando Henrique Cardoso, esse estende-se ao ensino de pós-graduação.

O segundo é a *liquidação, na academia, da relação ensino/pesquisa/extensão*, separando esses três elementos, que formam ou formavam o tripé da universidade. Na atual LDB fica evidente que a pesquisa não é responsabilidade de todo o ensino superior, ficando a mesma sob a responsabilidade dos Centros de Excelência, distinguindo-se as universidades desses. Essa característica culmina no terceiro traço, qual seja, *a supressão do caráter universalista da universidade*.

³⁴ Lei n.º 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996.

³⁵ Para análise da educação superior, indico as seguintes leituras: TRINDADE, Hégio (Org.). *Universidade em Ruínas: Na República dos Professores*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999; BALZAN, N.C. e SOBRINHO, J. D. (Orgs.) *Avaliação Institucional: teoria e experiências*. São Paulo: Cortez, 1995; BRZESINSKI, I (Org.). *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997.

O quarto traço, que para mim está intimamente ligado ao primeiro – o privatismo – *é a subordinação dos objetivos universitários às demandas do mercado*, passando este a legitimar a eficácia universitária.

O quinto traço, o qual, igualmente, se relaciona com os demais, é que a *concepção da autonomia passa a ser a autonomia financeira*, ou seja, o governo federal reduz sua participação financeira às universidades públicas, cabendo ao mesmo a responsabilidade de obter recursos para sua manutenção, estimulando o laço da universidade com o mundo empresarial.

Tais traços, no meu entendimento, determinam *o perfil do profissional que se pretende formar*, qual seja, um profissional eficaz e eficiente para atender, unicamente, às necessidades do mercado, portanto esse profissional é formado *para* o mercado. A universidade é instituída, exclusivamente, para transmitir conhecimentos que atendam à formação de mão de obra especializada para o mercado de trabalho, imprimindo à universidade brasileira um viés mercantil e empresarial com incentivo à privatização, submetendo-a aos interesses empresariais. Conforme lamamoto (2000:44), “a universidade passa a ser um centro de produção de ciência e tecnologia filtrada pelos interesses do grande capital, em troca dos subsídios e financiamentos concedidos”. Esse *para quem* define o *para que* do ensino superior explicitado nesta citação de lamamoto (idem:50):

A contrapartida [da autonomia financeira] é a negação da autonomia do conhecimento, enquanto livre produção do saber. O seu fim deixa de ser a descoberta da verdade histórica, a busca do saber universal, passando a ser dominada pelo ‘saber pragmático e instrumental’, ‘operativo’ ‘internalizado’, produzido sob encomenda para que as ‘coisas funcionem’. Faz com que a universidade, em nome da internacionalidade, perca a sua universalidade.

Esses traços correspondem às diretrizes impostas pelo Banco Mundial a serem adotadas para reformar o ensino superior, de acordo com indicação de Sobrinho (1999:153), a saber: estimular a diversificação das instituições públicas e a competitividade entre elas; buscar fontes alternativas de financiamento para as universidades públicas; o financiamento do Estado deve corresponder ao aumento de produtividade da instituição; estimular a ampliação de instituições privadas; redefinir o papel do Estado em relação ao ensino superior, sua atuação deve ser reduzida à melhoria da qualidade acadêmica e institucional.

Sem dúvida alguma, o projeto de formação profissional em andamento no Serviço Social vai na contramão dos traços e características acima indicadas, os quais influenciam na implementação do mesmo, não apenas no que se refere à distinta posição quanto ao *perfil do profissional que se quer formar, para que e para quem* formar. Na verdade essas características se materializam de diversas formas. Uma delas é na aprovação com restrição pelo Conselho Nacional de Educação das Diretrizes Curriculares estabelecidas pela categoria em 1996 após inúmeros encontros e debates, modificando princípios fundamentais do mesmo³⁶, descaracterizando a proposta. Para Ferreira (2000:95), os cortes e restrições sofridos podem acarretar um esvaziamento das diretrizes “já que existe uma contradição entre a proposta de formação subjacente à reforma do ensino superior”.

Igualmente grave é o processo de privatização e mercantilização do ensino superior, fazendo ampliar, exageradamente e sem critérios, o número de cursos privados de Serviço Social – mas não só desses – no Brasil, principalmente na região sudeste. Segundo Ferreira (2001:63), em 1998, havia 89 cursos de Serviço

³⁶ Acerca do processo de aprovação, com cortes e restrições, vale a pena consultar a nota de rodapé nº 6 de Yamamoto (2002:22) e Ferreira (2004), em que se expõem o difícil processo junto ao Conselho Nacional de Educação, culminando com a descaracterização das diretrizes originais proposta pela categoria.

Social reconhecidos pelo MEC. De acordo com dados do INEP/MEC, em 2002, esse número sobe para 111 cursos. Em 2005, existiam 174; desses, 142 privados e 32 públicos. Em março de 2006, segundo informações da ABEPSS Nacional, existiam 198 unidades de ensino, 32 públicas e 166 privadas. Ou seja, entre 1998 e março de 2006 houve um crescimento de aproximadamente 122% de cursos de Serviço Social no país³⁷.

Dados oferecidos por Cunha (1999:41) sustentam esse caráter privatizante e de fragmentação institucional do ensino superior no Brasil. Ele afirma que 60% dos estudantes de graduação estão matriculados em instituições privadas, predominando as faculdades isoladas e associações de faculdades (N = 724) em contraposição às universidades (N = 131). As faculdades isoladas e as associações predominam no setor privado (80%). Ainda, de acordo com Cunha (2003:151), em 1990 haviam 35 universidades federais (autarquias e fundações) no país; em 2003 são 39, ou seja, esse segmento foi o que menos cresceu em todo o ensino superior universitário. A esse respeito Trindade (1999:22) afirma que

a problemática é latino-americana e, mesmo nos países com forte tradição de ensino público hegemônico, como México, Argentina e Uruguai, a expansão do ensino privado é um fato significativo, indicando uma nova tendência. Do privado sob a hegemonia do público (Daniel Levy, anos 70) passamos progressivamente para o público submetido à expansão descontrolada do privado.

Esse crescimento acelerado ocorreu logo após a discussão e aprovação pela categoria profissional da nova proposta curricular em 1996, o que significa que esses novos cursos não acompanharam esse processo, podendo inclusive desconhecê-lo,

³⁷ Segundo informações da Presidente da ABEPSS, por ocasião da Plenária ampliada do conjunto CFESS/CRESS ocorrida em 28/29 de abril de 2006, já são 209 cursos de Serviço Social no Brasil.

tendo em vista as modificações feitas pelo CNE. Este fato, segundo Ferreira (2004) vem dificultando a implementação, na íntegra, das novas diretrizes.

Soma-se a isso a defesa da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas universidades. A proposta de formação em andamento no Serviço Social sustenta a importância desse tripé para a universidade brasileira, sendo um dos seus princípios a “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (ABESS/CEDEPSS, 1997:61).

No que se refere à pesquisa, esta é concebida como parte constitutiva do exercício profissional e, portanto, da formação, nos dizeres de ABESS/CEDEPSS (1996:152)

de fato, a pesquisa das situações concretas é o caminho para a identificação das mediações históricas necessárias à superação da defasagem entre o discurso genérico sobre a realidade e os fenômenos singulares com os quais se defronta o profissional no mercado de trabalho. Aliás, a principal via para superar a reconhecida dicotomia entre teoria e prática, requalificando a ação profissional e preservando a sua legitimidade.

Dessa forma, nessa proposta, a pesquisa não pode ser uma atividade eventual, mas sim inerente ao processo de formação profissional. Associada à atividade de pesquisa, tem-se a extensão, ambas consideradas como “atividades complementares” às atividades formativas básicas, ou seja, não podem ter um caráter apenas mercantilizante de ofertas de serviços, de venda de produtos e sim objetivar o ensino e a aproximação da universidade à sociedade, do conhecimento à realidade. Como assinala Belloni (1997:131),

a extensão, desligada da produção acadêmica e do ensino, transforma a universidade em prestadora de serviço de caráter assistencial ou de consultoria técnica. Os estágios, que são dos alunos e dos professores, não se constituem em canal suficiente e adequado para a necessária interação com a sociedade, suas necessidades e prioridades.

As considerações acima elaboradas são importantes no sentido de sinalizar que o processo de implantação da proposta de formação profissional, materializada nas Diretrizes Curriculares passa por mediações que envolvem a concepção de educação intrínseca à reforma do ensino superior; as condições de trabalho e ensino defendidas pelo mercado; a lógica curricular e a direção social e estratégica da profissão (ABEPSS gestão 2005-2006). É nesse sentido que pensar a formação profissional dos Assistentes Sociais e o instrumental nas suas intenções e tensões tem que considerar as mediações da realidade postas neste momento histórico pela “contra-reforma” do ensino superior, inclusive porque disso deriva uma dada concepção de instrumento e do papel dos mesmos, tendo em vista determinados objetivos.

É dentro desse contexto que, nas seções seguintes, farei uma exposição das Diretrizes Curriculares no que se refere aos instrumentos e técnicas, tentando delinear o papel e o espaço destinados aos mesmos nos cursos de Serviço Social.

2.2 AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL

A década de 1990 é, para o Serviço Social, um período de amadurecimento das reflexões acerca da proposta curricular de 1982; um período em que a preocupação com a reforma curricular ganha ainda mais espaço e as críticas à proposta de 1982 oferecem subsídios para a reformulação do currículo.

As atuais Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social fazem parte da nova proposta de formação profissional – construída pelo conjunto da categoria

nos anos de 1990 – cujo conteúdo está contido em alguns documentos³⁸ básicos escritos a partir de relatórios dos debates ocorridos em oficinas locais, regionais e nacionais promovidos pelo conjunto ABESS/CEDEPSS, CFESS/CRESS e ENESSO, num período de três anos (1993 a 1996).

O documento “Proposta Básica para o Projeto de Formação Profissional” tem como parâmetros:

1- o currículo anterior, complementando-o e aprofundando-o, propondo como perspectiva fundante da formação profissional um rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social;

2- o Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais de 1993;

3- a Lei de Regulamentação da Profissão atual.

Esses três documentos constituem os pilares que oferecem sustentação ao projeto profissional do Serviço Social hegemônico hoje na categoria.

De acordo com o documento citado – publicado em 1996 na Revista Serviço Social e Sociedade n.º 50 –, enfatiza-se, nessa nova proposta, a concepção da prática do assistente social como trabalho³⁹ e de seu profissional como trabalhador assalariado, especializado, sendo sua matéria-prima “as múltiplas manifestações da questão social na vida cotidiana que constituem o objeto dessa especialização do trabalho” (1996:162). Na formulação da proposta, justifica-se que assumir o Serviço Social como trabalho implica reconhecer que as alterações na esfera da produção e

³⁸ Destaco aqui os documentos: “Proposta Básica para o Projeto de Formação Profissional” (apresentado em novembro de 1995, na XXIX Convenção Nacional da ABESS realizada em Recife/PE) e “Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social” (com base no currículo mínimo aprovado em Assembléia Geral Extraordinária de 8 de novembro de 1996), ambos redigidos pela ABESS/CEDEPSS. Desses documentos originaram vários artigos sobre a formação profissional, sua proposta pedagógica e diretrizes curriculares que vêm contribuindo para a compreensão e aprofundamento dos mesmos.

³⁹ É importante registrar que, dentre outras, há polêmicas no meio acadêmico em torno da relação trabalho, processo de trabalho do assistente social e prática profissional do Serviço Social. Ver Ferreira (2004), Cardoso (2000) e ABEPSS (2000).

reprodução social afetam este campo disciplinar através das novas configurações da questão social, como também através de mudanças nas condições objetivas de seu trabalho.

Apreender as novas dimensões que permeiam o significado social da profissão, segundo o documento “Proposta Básica para o Projeto de Formação Profissional”, requer acompanhar o processo histórico de forma atenta e oferecer aos profissionais uma capacitação teórico-metodológica que lhes dêem condições de fazer uma (re)leitura crítica da trajetória intelectual da profissão. Requer, também, “explicar a interferência das incorporações teóricas na análise da prática, na priorização de conteúdos a ela atinentes e nas formas de condução técnico-operativas dessas incorporações” (idem:166). Isso supõe a superação da concepção tripartite da história, da teoria e do método que não poderiam ser diluídos em disciplinas estanques, visto encontrarem-se articuladas “como dimensões de uma única questão, a concepção teórico-metodológica historicamente situada (como explicação da sociedade e explicação da profissão) que orienta o exercício profissional e as suas formulações teóricas” (ABESS nº 3, 1989: 19). Sendo assim, história, teoria e método passam a ser considerados como parte dos pressupostos que perpassam todo o processo formativo.

A proposta de formação profissional se materializa através das novas Diretrizes Curriculares – e não mais “currículo mínimo”, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996 –, tendo como eixo central a “questão social” nas suas determinações sócio-históricas e ideo-políticas.

Dessa forma, essas Diretrizes Curriculares – aprovadas com cortes e restrições pelo Conselho Nacional de Educação e homologadas pelo Ministério da Educação e do Desporto em 04/07/2001– enfatizam princípios que fundamentam a

formação profissional (ABESS/CEDEPSS, 1997:61-62). Dentre esses, podem ser destacados a dimensão interventiva e investigativa como condição central da formação profissional, chamando a atenção para os equívocos anteriores, com a exagerada abordagem do “como fazer” tecnicista e instrumental; a afirmação da unidade entre teoria e prática, entre competência técnica e política; a adoção de uma teoria social crítica que permite um método de apreensão do singular como expressão da totalidade social e vice-versa, a totalidade como expressão do singular; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; o exercício do pluralismo; a transversalidade do ensino da ética e da pesquisa; o estágio acompanhado, obrigatoriamente, de supervisão profissional (de campo e acadêmica).

Esse documento propõe, igualmente, diretrizes e metas para a formação profissional a partir de premissas que podem ser sintetizadas em uma primorosa capacitação:

- > **Teórico-metodológica**, que permita uma apreensão crítica do processo histórico como totalidade, que saliente a necessidade de tratar o campo das mediações, possibilitando transitar de níveis mais abstratos para as singularidades da prática profissional, a fim de compreender a prática profissional como forma de trabalho determinado socialmente;
- > **Ético-política**, que consolide os valores e princípios legitimados no atual Código de Ética e possibilite apreender a prática profissional em sua dimensão teleológica;
- > **Técnico-política**, para a gestão de serviços sociais na esfera estatal e privada, empresarial ou não;

> **Investigativa**, como base para um ensino na busca da formação histórica da sociedade brasileira e articulada à intervenção profissional, no sentido de uma habilitação teórico-metodológica e técnico-política. Esta é considerada como a “principal via para superar a reconhecida dicotomia entre teoria e prática” (ABESS/CEDEPSS, 1996:152);

> **Uma capacitação apta para apreender as demandas** postas no mercado de trabalho, tradicionais e emergentes.

Quanto às metas, destaco duas: “a permanente capacitação do corpo docente no campo teórico-metodológico da pesquisa, da recriação de estratégias, táticas e técnicas condizentes com as mudanças na configuração da questão social e nos sujeitos envolvidos” e a “ampliação do investimento acadêmico no tratamento da prática profissional, especialmente quanto ao ensino prático, à política de estágio e ao intercâmbio entre unidades de ensino e instituições do mercado de trabalho” (ABESS/CEDEPSS, 1996:167).

Desse modo, para sua operacionalização, as novas Diretrizes Curriculares oferecem uma estrutura inovadora que abrange um conjunto de conhecimentos relacionados entre si e expressos em três núcleos de fundamentação, a saber, núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social, núcleo de fundamentos da particularidade da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e núcleo de fundamentos do trabalho profissional. Esses núcleos são considerados como indissociáveis entre si em uma relação de horizontalidade entre os mesmos, expressando “níveis diferenciados de apreensão da realidade social e profissional, subsidiando a intervenção do Serviço Social” (ABESS/CEDEPSS, 1997:64).

É importante ressaltar que tais núcleos representam uma nova lógica curricular, coerente com uma direção teórica marxista, em que, “a formação

profissional constitui-se de uma totalidade de conhecimentos que estão expressos nestes três núcleos, contextualizados historicamente e manifestos em suas particularidades” (ABESS/CEDEPSS, 1997:63), sendo, portanto, considerados como eixos articuladores da formação pretendida, desdobrando-se em áreas de conhecimento. Assim, os componentes curriculares matérias, disciplinas, atividades complementares e atividades indispensáveis integradoras do currículo devem ser originados desses núcleos, ou seja, toda a proposta curricular encontra-se estruturada a partir desses núcleos temáticos, os quais “articulam um conjunto de conhecimentos e habilidades necessário à qualificação profissional dos assistentes sociais na atualidade” (Iamamoto, 1998:71).

Tais núcleos detêm a possibilidade de instrumentalizar o Assistente Social para a intervenção profissional, sendo que, o núcleo de fundamentos do trabalho profissional é considerado central nas Diretrizes Curriculares, e os demais se direcionam a ele complementando-o e reforçando-o, pois para uma intervenção com competência, faz-se necessário a compreensão do significado social da profissão. Conforme explicita Ferreira (2004:29):

o caráter interventivo da profissão deve estar presente em todo currículo, isto é, todos os conteúdos do currículo devem ser a base para formar um profissional que vai intervir na realidade. Assim, os conteúdos de todas as disciplinas devem ter a preocupação de mostrar a vinculação entre teoria, realidade e as possibilidades de intervenção profissional em diferentes contextos e momentos históricos.

Em outros termos, há uma indicação de que o “ensino da prática” deve ocorrer necessariamente nos três eixos entretanto, considero que em níveis diferenciados, uma vez que compreender o significado social da profissão é fundamental para a ação, mas essa compreensão é de âmbito da teoria e não leva,

de imediato, à materialização da prática. Para isso, exige-se também um outro tipo de conhecimento, o conhecimento procedimental⁴⁰.

Nessa direção, o fato de se considerar esses núcleos como indissociáveis entre si, bem como instrumentalizantes para a ação, não significa que seus conteúdos desenvolvam as mesmas capacidades ou que possibilitem o mesmo tipo de conhecimento. A intervenção profissional propriamente dita exige um tipo de conhecimento que vai para além do conhecimento teórico e do conhecimento sobre a realidade na qual se quer intervir. É necessário, portanto, demarcar e tratar das questões que diferenciam esses núcleos.

Essa proposta de formação profissional é considerada, no meio acadêmico, inovadora, principalmente por destacar a centralidade da dimensão interventiva e da dimensão investigativa e indicar a dimensão ética como perpassando todo o processo de formação. Ela ressalta a concepção de unidade entre as dimensões técnico-operativas e teórico-metodológicas, bem como a concepção de que os instrumentos devem ser escolhidos tendo por base a pesquisa e a intenção dos sujeitos profissionais. Conforme redação do projeto de formação profissional,

por outro lado, a habilitação técnico-operativa do profissional tem sido um dos muitos reclamos feitos à formação profissional. *É necessário atribuir maior importância às estratégias, táticas e técnicas instrumentalizadoras da ação em estreita articulação com os avanços obtidos no campo teórico-metodológico e da pesquisa.* Isto porque a justificativa da escolha do instrumental, das metas visadas, assim como o do conteúdo por eles veiculados, *tanto depende dos resultados da análise da realidade como da intencionalidade e direção social imprimidas pelos sujeitos profissionais* (ABESS/CEDEPSS, 1996:153) (grifo meu).

⁴⁰ Entendo por conhecimento procedimental os conhecimentos sobre os procedimentos necessários para operacionalizar uma intervenção, sobre os modos de agir, sobre a construção operacional do fazer. Conhecimentos sobre as habilidades necessárias ao manuseio dos instrumentos e sobre os próprios instrumentos.

Em outro momento desse documento, fica evidenciada, mais uma vez, a ênfase destinada à articulação entre dimensão técnico-operativa e teórico-metodológica. Isso ocorre quando se afirma a necessidade de um acompanhamento do processo histórico e de uma capacitação teórico-metodológica para a compreensão do significado social da profissão. Por sua vez, compreender esse significado requereria decifrar o modo de pensar que historicamente informou as sistematizações sobre a prática através do estudo das fontes teóricas que informam e incorporam o Serviço Social e de seu *rebatimento na “análise da prática, na priorização de conteúdos a ela atinentes e nas formas de condução técnico operativas das mesmas”* (*idem*:166) (grifo meu). Essas Diretrizes Curriculares salientam a importância da apreensão das demandas, tanto as tradicionais quanto as emergentes, postas no mercado de trabalho, na formulação de respostas, estratégias, táticas e instrumentos que possibilitam o enfrentamento das expressões da questão social, ou seja, os instrumentos devem ser pensados, fundamentalmente, a partir das demandas postas ao Serviço Social e tendo em vista a finalidade da ação profissional.

Instaura-se com as novas diretrizes uma nova lógica para a formação profissional, implicando uma relação intrínseca e dialética entre formação e profissão. Dessa forma, a categoria ao estabelecer uma nova forma de conceber os instrumentos e técnicas, dá por suposto que essa deva ser absorvida tanto pela formação quanto pela prática profissional, o que supõe estabelecer uma nova maneira de conceber e lidar com os instrumentos e técnicas da ação profissional como com seu ensino.

Segundo o documento “Currículo Mínimo: Novos subsídios para o Debate” (1996), são o rigor teórico metodológico e o acompanhamento da dinâmica

societária que vão oferecer um novo estatuto à dimensão interventiva e operativa da profissão.

Nesse documento fica explícito que nenhuma técnica se define fora de um contexto histórico e de uma opção teórico-metodológica, e, dessa forma a preocupação com o processo de trabalho do Serviço Social está longe de reduzir-se ao debate acerca de instrumentos e técnicas, mas os engloba. Esse entendimento, significa um salto na reflexão sobre a formação no sentido de enfrentar as dimensões estratégicas e técnico-operativas do trabalho profissional.

Considero, todavia, que esse salto somente poderá ser plenamente atingido quando, de fato, a profissão enfrentar essa dimensão, detendo-se na operacionalização dos instrumentos e técnicas da intervenção profissional, e não apenas explicitando a subordinação destes à dimensão teórico e ético-política, apesar de reconhecer que tal compreensão foi um grande avanço no debate sobre a intervenção profissional.

No que se refere ao ensino dos instrumentos e técnicas propriamente dito, levando em consideração que os mesmos são um dos elementos constitutivos da dimensão técnico-operativa da intervenção profissional, as novas Diretrizes Curriculares o situam no núcleo de “fundamentos do trabalho profissional”. Nesse sentido, está posicionado, textualmente, no projeto de formação profissional, na seção explicativa desse núcleo, da seguinte forma: “é de responsabilidade deste núcleo a assimilação de uma bagagem técnico-operativa que incorpore a prática profissional da teoria e da prática a partir das experiências profissionais acumuladas, ou seja, o ensino da prática” (ABESS/CEDEPSS, 1996:171).

E ainda mais detalhadamente:

com base na análise do Serviço Social, historicamente construída e teoricamente fundada, é que se poderá *discutir as estratégias e técnicas de intervenção* a partir de quatro questões fundamentais: o que fazer, por que fazer, como fazer e para que fazer. *Não se trata apenas da construção operacional do fazer* (organização técnica do trabalho), mas, *sobretudo*, da dimensão intelectual e ontológica do trabalho, considerando aquilo que é específico ao trabalho do Assistente Social em seu campo de intervenção (...) *As estratégias e técnicas de operacionalização devem estar articuladas aos referenciais teórico-críticos*, buscando trabalhar situações da realidade como fundamentos da intervenção. As situações são dinâmicas e dizem respeito à relação entre Assistente Social e usuário frente às questões sociais. As estratégias são, pois, mediações complexas que implicam articulações entre as trajetórias pessoais, os ciclos de vida, as condições sociais dos sujeitos envolvidos, para fortalecê-los e contribuir para a solução de seus problemas/questões (ABESS/CEDEPSS, 1997:67-68) (grifo meu).

Os três núcleos de fundamentação da formação profissional se originam e são constituídos por matérias que “são expressões de áreas de conhecimento necessárias à formação profissional” (*idem*:68). Essas matérias podem ser tratadas no formato de disciplinas, seminários temáticos, oficinas/laboratórios, atividades complementares. O conteúdo sobre os instrumentos e técnicas se situam, mais precisamente, nas matérias que se desdobram em oficinas/laboratórios, por serem estas criadas como “espaços de vivência *que permitem o tratamento operativo de temáticas, instrumentos e técnicas*, posturas e atitudes, utilizando-se de diferentes formas de linguagem” (*ibidem*) (grifo meu).

Ao propor algumas matérias básicas para o currículo, entende-se que esse conteúdo fica localizado na matéria “Processo de Trabalho do Serviço Social”, cuja ementa contém, dentre outros,

os elementos constitutivos do processo de trabalho do Assistente Social considerando: a análise dos fenômenos e das políticas sociais; o estudo da dinâmica institucional; os elementos teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos do Serviço Social na formulação de projetos de intervenção profissional; as demandas postas ao Serviço Social nos espaços ocupacionais da profissão, nas esferas pública e privada e as respostas profissionais a estas demandas. O Assistente Social como trabalhador e o produto do seu trabalho. Supervisão do processo de trabalho e estágio (*ibidem*: 70).

Além de estar implícito o trato desse conteúdo no núcleo de fundamentos do trabalho profissional e nas matérias que constituem esse núcleo, outro espaço curricular, tradicional, destinado ao trato dessa questão é o “Estágio Supervisionado”. Tido – juntamente com o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – como uma atividade indispensável integradora do currículo, o “Estágio Supervisionado” consiste numa “atividade curricular obrigatória que se configura a partir da inserção do aluno no espaço sócio-institucional objetivando capacitá-lo para o exercício do trabalho profissional, o que pressupõe supervisão sistemática” (*ibidem*: 71).

Pode-se concluir com os destaques retirados dos documentos ‘base’ de análise da nova proposta para a formação profissional do Serviço Social no que diz respeito ao ensino dos instrumentos e técnicas que estes são:

- 1- considerados como de importância para a ação, merecendo, dessa forma, atenção por parte da formação;
- 2- considerados como elemento da dimensão técnico-operativa a qual não pode ser tratada descolada das dimensões teórico-metodológica, ético-política e investigativa;
- 3- escolhidos a partir das demandas postas ao Serviço Social; do resultado da análise da realidade; da intencionalidade do profissional e da direção social imprimidas pelos sujeitos profissionais;
- 4- criados tendo por fundamento a análise do Serviço Social como uma profissão historicamente construída e teoricamente fundada;
- 5- definidos tendo por suposto uma postura investigativa sobre a realidade social e as mediações que perpassam o exercício profissional, uma vez

que os instrumentos são construídos de acordo com as finalidades e os modos de pensar e agir do profissional;

- 6- tratados para além de sua operacionalidade, ou melhor, enfatiza-se, nesses documentos, uma preocupação em não reduzir o ensino dos instrumentos à sua operacionalidade. O 'o que fazer', o 'por que fazer' e o 'para que fazer' devem estar juntos com o 'como fazer'. Porém, este "como fazer" não chega a ser, minimamente, abordado no projeto de formação profissional.

Conceber os instrumentos sob esse ângulo mostra que as novas Diretrizes Curriculares podem ser consideradas um avanço, tendo em vista as preocupações dos profissionais, conforme ênfase na seção anterior, em relação às lacunas históricas deste tema. Entretanto, se a ênfase dada à relação de unidade entre as dimensões da prática interventiva do Assistente Social não vier acompanhada de uma compreensão de que unidade não é identidade, mas sim uma relação profunda na diferença, esta proposta curricular continuará reforçando os equívocos em torno dessa questão, quais sejam:

- 1- considerar que os instrumentos e técnicas são geridos de acordo com os referenciais teóricos, em outras palavras, que as direções teóricas nos emprestam instrumentos e técnicas específicos a elas;
- 2- requisitar, para a intervenção, modelos prontos;
- 3- dificultar a criação de novos instrumentos e técnicas adequados à realidade;
- 4- apropriar-se, de forma problemática, dos instrumentos herdados de nossa tradição profissional.

No entanto, não se sabe, ainda, se as Diretrizes Curriculares têm contribuído ou contribuirão para diminuir esses equívocos, haja vista as críticas já formuladas no campo do Serviço Social, o que pode ser exemplificado com a afirmação de Faleiros (2000:169):

os tópicos de estudo (ementas) das Diretrizes Curriculares não abordam, de forma, consistente, a questão da intervenção profissional, entendendo as estratégias profissionais e o instrumental operativo apenas na frase: 'o assistente social como trabalhador, as estratégias profissionais, o instrumental técnico-operativo e o produto de seu trabalho'. Nem parece tratar-se de um currículo de assistente social.

As diretrizes e metas que fundamentam a formação, aqui evidenciada através dos documentos que contêm a proposta atual, mostram que essa pode ser uma leitura precipitada de Faleiros, mas real se não forem tomadas algumas medidas. A análise por mim empreendida mostra que a questão dos instrumentos e técnicas é abordada em vários momentos da proposta de formação profissional, não apenas no citado por Faleiros. Entretanto, no que se refere às Diretrizes Curriculares, há uma referência explícita do trato da dimensão técnico-operativa. Em nenhum momento há um detalhamento sobre os elementos que constituem essa dimensão a serem priorizados nos programas das disciplinas, como, por exemplo, se estão sendo incluídos os instrumentos e técnicas e, em caso afirmativo, quais são os instrumentos de nossa tradição, os emergentes e como operacionalizá-los.

No que se refere às ementas, elas são, por natureza, sumarizadas. O detalhamento deve estar contido nos programas das disciplinas e demais componentes curriculares. Assim, são os programas das disciplinas – construídos a partir das ementas – que poderão evidenciar como os instrumentos e técnicas vêm sendo tratados nos cursos de Serviço Social. Se as ementas não oferecerem,

minimamente, uma direção, a questão continuará sendo ministrada de acordo com o discernimento pessoal de cada docente, ficando, até mesmo, ausente.

Será que mais uma vez se incorre em uma teorização no trato desses instrumentos? É importante perceber se a preocupação em enfatizar a unidade entre as dimensões teórico-metodológicas, ético-política e técnico-operativa e em salientar a importância de tratar os instrumentos e técnicas “para além de sua operacionalidade” não está sendo apreendida como “um descuido com sua operacionalização e de suas especificidades no Serviço Social”. Discutir tais instrumentos e técnicas envolve o “o que fazer”, o “para que fazer”, o “por que fazer”, mas também, o “como fazer”. O cuidado com o “que fazer”, com o “para que” fazer e com o “por que fazer” não pode excluir o “como fazer”. O currículo não pode prescindir de disciplinas que tratem da habilitação para o manuseio dos instrumentos e técnicas no Serviço Social em conjugação com o debate filosófico, teórico, político e ético.

2.3 O PAPEL E O ESPAÇO DOS INSTRUMENTOS E TÉCNICAS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL HOJE: O EXAME DE ALGUNS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL

A “Proposta Básica para o projeto de Formação Profissional” aprovada pela categoria em novembro de 1996 em Assembléia Geral Extraordinária da antiga ABESS forneceu novas Diretrizes Curriculares, recomendando aos cursos que reformulassem seus currículos sob essa orientação. Algumas unidades iniciaram o processo de criação de uma nova proposta pedagógica para seus cursos durante o próprio processo de elaboração da mesma. Outras o fizeram logo após sua

aprovação, tendo esta como referência. Todavia, alguns cursos vêm se baseando nas Diretrizes Curriculares aprovadas em 2001, pelo CNE, que não segue, integralmente, as diretrizes aprovadas pela categoria. Alguns ainda não iniciaram o processo de revisão curricular, continuando sob a orientação do currículo de 1982.⁴¹

A pesquisa realizada por Reis (1998:10), cujo objetivo foi “identificar e analisar as tendências do ensino do instrumental técnico presentes nos Cursos de Serviço Social no Brasil, filiados à ABEPSS, no período de 1995/1997” – período de discussão e aprovação da nova proposta de formação profissional no país –, foi valiosa para esse estudo. Sua contribuição foi fundamental ao oferecer alguns dados de realidade importantes obtidos através da aplicação de questionários e leitura de documentações fornecidas por 19 unidades de ensino de todo o país.

O período pesquisado por Reis contemplou tanto escolas que estavam sob a vigência do currículo mínimo de 1982 quanto algumas que já tinham iniciado seu processo de revisão curricular tendo em vista terem acompanhado, ativamente, a formulação e aprovação das novas Diretrizes Curriculares⁴². Esse indicador, contudo, não foi apontado na pesquisa, ou seja, os dados não foram analisados a partir da adesão ou não ao novo projeto de formação.

Para o presente estudo, destaquei alguns resultados apontados por Reis (1998) de maior interesse para o meu objetivo:

- 1 - o conteúdo sobre instrumental técnico encontra-se centrado nas disciplinas de metodologia do Serviço Social (disciplina garantida na reforma curricular de

⁴¹ Informo que se encontra em andamento na atual gestão da ABEPSS (2005/2006) um projeto de pesquisa para avaliar esse processo em todo o país. As mediações que interferem no processo de implantação das novas diretrizes, conforme ABEPSS (2005), são: a lógica curricular (o não entendimento de alguns conceitos e da própria lógica), as condições do ensino superior público e privado (o esvaziamento das diretrizes pelo CNE), o perfil docente e discente e a direção social estratégica da profissão, dentre outros. Ver seção 2.1.

⁴² Como é o caso da Faculdade de Serviço Social da UFJF.

1982), seguida, de longe, por Estágio Supervisionado. Em menor escala por Teoria do Serviço Social e Planejamento Social e outras não significativas (Reis, 1998:43);

2 - apenas um curso, dentre o universo pesquisado, entende que todas as disciplinas devem instrumentalizar o aluno para a intervenção (conforme orientação do novo projeto de formação), apesar de afirmar igualmente que as disciplinas de Metodologia são específicas para a abordagem do tema (conforme orientação do currículo de 1982);

3 - nos currículos e programas consultados, bem como nos questionários aplicados para 31% das Unidades de Ensino, não há referência ao instrumental técnico profissional no Estágio Supervisionado: “a preocupação em formar profissionais críticos (...) tem conduzido as disciplinas de Estágio a um espaço de reflexão em que, sobremaneira, tem sido discutido o ‘que fazer’, ‘para que fazer’ e ‘porque fazer’, a partir dos campos de prática em que o Estágio se insere. Ao ‘como fazer’, pelo que os programas indicam, não tem sido dada a ênfase necessária” (*idem*:44);

4 – “não há nos programas um acervo mínimo de referência a ser garantido no ensino dos instrumentos e técnicas (...) nem mesmo os instrumentos clássicos de que se utiliza o Serviço Social são ministrados em todas as Unidades de Ensino” (*ibidem*: 48);

5 – “não é garantido aos alunos viver experiências reais ou simuladas que lhes possibilitem exercitar o uso do instrumental técnico. Ou seja, há cursos que estão formando profissionais que nunca organizaram e coordenaram uma reunião, nunca realizaram uma entrevista, salvo os estudantes que estagiaram em campos de prática que lhes permitissem utilização de um significativo acervo

instrumental. Entretanto, aqueles que realizam seu estágio supervisionado em uma pesquisa, por exemplo, não têm chances de viver estas experiências” (*ibidem*: 49);

6 - a escassez de bibliografia específica, que particularize a abordagem do instrumental técnico de intervenção no Serviço Social, foi a principal dificuldade apontada pelos professores (42%); seguida pela falta de capacitação docente e pela desarticulação entre as disciplinas (na relação entre professores, entre teoria e prática, entre universidade e campos de estágio) (31%). Por último, a falta de metodologia adequada, incluindo a falta de vivências para o aluno (26%);

7 – “os textos trabalhados nas disciplinas só atendem parcialmente às exigências do ensino do instrumental técnico, pois tratam dos aportes necessários à discussão, mas, considerando o acervo técnico-instrumental, propriamente dito, como principal preocupação nuclear, estes títulos não atendem às demandas de tal ensino (...) Dois por cento dos textos utilizados são da área de pesquisa social. (...) Existe uma ênfase no uso de textos clássicos e tradicionais do Serviço Social, inclusive, há programas que os têm como única referência bibliográfica para a discussão do assunto” (*ibidem*: 52);

8 - essas dificuldades trazem consigo, dentre outras, “a reafirmação de que *ainda estão muito presentes no ensino do Serviço Social as formas dicotomizadas de relacionar teoria/prática ou teoria/metodologia, com posturas de superposição da teoria, em detrimento da prática*. Uma das expressões disto, segundo os questionários, se encontra na ênfase que ainda se dá aos ‘conteúdos teóricos” (*ibidem*: 54) (grifo meu).

Entre a pesquisa de Reis (1998) e a pesquisa da ABESS (1989), há um intervalo aproximado de 10 anos. Entretanto, os resultados obtidos são

congruentes. Ou seja, em poucas unidades há o entendimento de que todas as matérias e disciplinas que compõem o currículo instrumentalizam para a prática (proposta de 1996) sem, com isso, excluir as disciplinas que cuidem dos instrumentos e técnicas, elementos os quais compõem a dimensão técnico-operativa da prática interventiva. Apesar disso, os resultados denunciam, ainda, um viés preponderantemente teórico no conteúdo programático dessas disciplinas, até mesmo no Estágio Supervisionado. Ou seja, não se privilegia o 'como fazer', mas sim uma discussão de âmbito teórico: 'o para que fazer', 'por que fazer', 'quando fazer', conteúdo contemplado em outras disciplinas.

Estou considerando que instrumentos e técnicas possuem uma relação quase que direta com a prática, portanto, exigem um conhecimento procedimental, apesar de não dispensar conhecimento teórico. Quando na academia se considera que para a operacionalização da prática é suficiente um bom ensino teórico, está se acreditando que *a teoria transmuta, de forma imediata, em ações* e que *os instrumentos são aferidos diretamente de uma direção teórica*. Está se confundindo, ainda, conforme Netto (2005) denuncia, a relação conhecimento e prática, com a relação teoria e prática. Ou seja, está se privilegiando, na formação, apenas o conhecimento teórico em detrimento dos demais tipos de conhecimento, nesse caso o procedimental. Esses equívocos refletem, a meu ver, um não entendimento do que seja teoria e prática no materialismo histórico-dialético.

A quase total ausência de bibliografia específica sobre os instrumentos e técnicas no Serviço Social parece refletir o pouco interesse de frações da categoria por essa temática. Essa postura pode estar fortalecendo a busca, por parte dos profissionais, por conhecimentos procedimentais de outras áreas,

como, por exemplo, na Psicologia, na Pedagogia, na Administração, sem adequá-los à natureza do objeto de intervenção e aos objetivos propostos pelo Serviço Social.

O problema não se encontra nessa busca por conhecimentos em outras áreas, uma vez que os instrumentos e técnicas no Serviço Social advêm de áreas afins. O problema está em não se observar a coerência entre os fundamentos filosóficos, o referencial teórico-metodológico a eles subjacentes e as finalidades desses instrumentos no Serviço Social, o que resulta numa associação equivocada entre o Serviço Social e essas profissões. Segundo Vasconcelos,

temos observado que na academia são apresentadas aos alunos as várias teorias sobre os indivíduos e os grupos humanos, deixando-se a cargo do aluno/assistente social “descobrir” a forma necessária de trabalhar com os indivíduos e os grupos no Serviço Social. Resulta disso assistentes sociais realizando aconselhamento, apoio e alívio de tensão como um fim em si mesmo, seja na entrevista e/ou nas reuniões ou palestras, empreendendo ações em contradição com seus princípios e objetivos ou destruindo e/ou enfraquecendo as estratégias escolhidas (Vasconcelos, 2000:506-507).

O acervo de instrumentos e técnicas não são necessariamente específicos do Serviço Social. Ele pertence às ciências sociais e humanas. Há, contudo, uma especificidade no uso desses instrumentos pelo Serviço Social, a qual precisa ser definida, pensada e trabalhada pelo conjunto da categoria – a começar na formação profissional – a partir de seus objetivos, de seus princípios, de seus objetos, de suas demandas e de sua direção social. Trabalhar essas particularidades se faz necessário no sentido de construir um acervo mínimo de referência a ser garantido no ensino dos instrumentos e técnicas.

Merece atenção um fato grave que aparece nesta pesquisa. Ela induz ao entendimento que não é raro considerar como campo de estágio a participação dos

alunos em projetos de pesquisa. Uma universidade deve, sem dúvida alguma, ter como fundamento o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, os três constituídos em uma unidade. Todavia, o estágio é uma atividade de ensino que pode e deve ser associada a uma atividade de pesquisa e/ou extensão, mas não substituída por elas. Esse é um procedimento, no mínimo, irregular por parte da unidade de ensino.

Fica, então, uma questão: a formação profissional do Assistente Social vem também instrumentalizando para a ação ou apenas para uma análise da realidade? A meu ver, analisar a realidade é fundamental para intervir na mesma, entretanto, analisar a realidade não implica, de imediato, em uma ação⁴³.

Reis procedeu à coleta de dados em 1997. Hoje, com muitas instituições de ensino superior realizando suas reformas, algumas em um processo mais avançado em relação a outras, cabe indagar o que mudou.

Atualmente não se tem ao certo o número de escolas que já procedeu a essa revisão, ou que já iniciou esse processo. Entretanto, a direção nacional da ABEPSS vem priorizando espaços – locais, regionais e nacional – para discussão e avaliação do processo de implantação e implementação dessas Diretrizes Curriculares.

Com o objetivo de obter um panorama sobre o papel e o espaço destinado aos instrumentos e técnicas de intervenção na formação profissional hoje, pesquisei também os relatórios resultantes das palestras e debates ocorridos nas oficinas organizadas pela ABEPSS cujo tema versava sobre o ensino do trabalho profissional nas novas Diretrizes Curriculares. Em outros termos, pesquisei eventos que intencionavam o estudo e a avaliação da formação profissional no que concerne ao núcleo de fundamentação do trabalho profissional⁴⁴:

⁴³ Conforme capítulo III deste estudo.

⁴⁴ Necessário lembrar que é nesse núcleo que está localizado o ensino, propriamente dito, da dimensão técnico-operativa da intervenção profissional

- 1º- Oficina Nacional – “O Ensino do Trabalho do Assistente Social” – 2002;
- 2º- Seminário Latino-Americano de Serviço Social e Oficina Nacional – “Articulação Latino-Americana e Formação Profissional” – 2003;
- 3º- Oficina Nacional – “O Ensino do Trabalho Profissional: Desafio para a Afirmação das Diretrizes Curriculares e do Projeto Ético-Político – 2004;

2.3.1 Oficina Nacional – “O Ensino do Trabalho do Assistente Social”

Realizada nos dias 6 e 7 de junho de 2002 na Universidade Federal Fluminense, Niterói.

Os objetivos desta oficina foram, dentre outros: “consolidar as questões emergentes das oficinas regionais acerca do núcleo de fundamentação do trabalho profissional; indicar os conteúdos programáticos de ordem teórico-metodológica que compõem o tópico de estudo de Serviço Social e processos de trabalho” (ABEPSS, 2002:10).

Como se priorizou os conteúdos programáticos, a mesma propiciou uma visão, ainda que geral, acerca do conteúdo sobre instrumentos e técnicas, assim como de sua locação, em termos do programa pedagógico dos cursos. Entretanto, não ofereceu subsídios de como esses são trabalhados pelas unidades.⁴⁵ Dessa forma temos:

⁴⁵ As regionais apresentaram as análises conclusivas das oficinas regionais e locais que antecederam este evento. Os encontros regionais e locais ofereceram um panorama referente ao ensino dos instrumentos e técnicas nas unidades de ensino, no entanto, é importante ressaltar que as vice-presidentes das regionais denunciam o número reduzido de unidades de ensino superior presentes nos mesmos, o que significa que a análise apresentada é parcial. A regional ABEPSS/Sul II – São Paulo e Mato Grosso do Sul – não tratou dos resultados das oficinas quanto a esse núcleo. A regional Sul I – Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul – e a Centro Oeste – Goiás e Mato Grosso – não tiveram relatório publicado.

2.3.1.1 Regional ABEPSS/Norte: Amazonas, Pará, Maranhão, Piauí

O ensino dos instrumentos e técnicas é evidenciado de forma diferenciada pelas unidades que compõem essa regional. Em duas unidades, os instrumentos e técnicas são garantidos em quatro laboratórios de Instrumentos e Técnicas do Serviço Social, que se responsabilizam pelo “exercício de instrumentos e técnicas utilizados nos processos de trabalho do Serviço Social” (Rocha, 2002:19).

Outro componente curricular que pode possibilitar o conteúdo desse tema é a disciplina Processo de Trabalho e Serviço Social, cuja ementa é assim explicitada: “O Serviço Social no contexto dos processos de trabalho na sociedade contemporânea. O Assistente Social como trabalhador nos espaços ocupacionais da profissão na esfera pública e privada. Os elementos constitutivos do trabalho profissional e sua dimensão técnico-operativa nos dias atuais”. Mesmo que não tenham expressado o termo instrumentos e técnicas, considero que como são elementos da dimensão técnico-operativa podem estar sendo contemplados nessa disciplina, entretanto, não se pode afirmar com certeza, uma vez que não está textualmente documentado, como no caso dos laboratórios.

Algumas unidades dessa regional mantiveram as disciplinas de metodologia, de história e de teoria, incluindo o trato dos instrumentos e técnicas nas disciplinas de Metodologia do Serviço Social – conforme tendência, apontada por Reis, do currículo de 1982. Indicam como objetivos dessa disciplina: “realizar leitura crítico-política do instrumental técnico da profissão e obter noções de manejo das principais técnicas e instrumentos em Serviço Social” e “sistematizar cientificamente a intervenção profissional do assistente social, identificando o aparato técnico-

instrumental no espaço organizacional e o estudo das práticas em Serviço Social” (*ibidem*: 21).

Outra unidade trata dessa questão na disciplina Fundamentos Teórico-metodológicos A, B, C e D, abordando

as principais matrizes teórico-metodológicas ‘que dão suporte ao fazer profissional’: positivismo, marxismo, método compreensivo e fenomenologia. *Em cada uma são identificados os instrumentos técnico-operativos e as estratégias de intervenção profissional* (*ibidem*: 22) (grifo meu).

Apesar dessa unidade afirmar já estar procedendo a algumas mudanças frente às novas propostas de formação profissional, reitera um dos graves erros apontados na avaliação da proposta curricular de 1982, a saber, o de identificar referencial teórico com instrumentos e técnicas, reforçando a idéia de que há instrumentos próprios a cada matriz teórica. Tal postura fortalece minha concepção de que há um problema no ensino dos instrumentos e técnicas o qual está diretamente ligado à concepção de teoria e prática que vem sustentando o debate. A justificativa da regional fortalece essa concepção, ou seja, a dificuldade de articulação entre as unidades e de participação nos eventos prejudicam a capacitação docente. Por sua vez, essa dificuldade de capacitação docente é um dos entraves à compreensão de teoria e prática na concepção materialista histórico-dialética. Conforme a mesma,

os dados acima referidos refletem as conseqüências, para as unidades de ensino e para a região, da falta de uma efetiva articulação regional a partir de 1999, associada à dificuldade de participação de algumas unidades também, nos eventos nacionais. Cada uma tem desenvolvido o processo de implantação das novas Diretrizes Curriculares e buscado superar suas dificuldades isoladamente, e, portanto, produzido projetos pedagógicos que, em alguns aspectos, possuem diferenças significativas quanto à proposta construída pela ABEPSS (*ibidem*: 22).

Contudo, essa unidade se destaca por dedicar um lugar no currículo para o ensino dos instrumentos e técnicas, deixando explícito a preocupação com o manejo, com as habilidades necessárias ao uso dos mesmos, preocupando-se com os conhecimentos de ordem procedimental que sustentam esses elementos.

2.3.1.2 Regional ABEPSS/ Nordeste – Ceará, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Paraíba, Alagoas, Sergipe, Bahia.

Nesta regional, segundo Trindade *et alli* (2002), o processo de elaboração dos projetos pedagógicos está sendo realizado coletivamente, envolvendo professores, alunos, supervisores, ABEPSS, CRESS, e estando em consonância com as orientações das Diretrizes Curriculares em vigor.

No que se refere ao ensino dos instrumentos e técnicas em Serviço Social, estão alocados nos laboratórios e nas oficinas, assim explicitado: nos laboratórios “que permitem a operacionalização de conteúdos, de instrumentos/técnicas” (*idem*:39) e nas oficinas “sugeridas possibilitam a aquisição de habilidades técnico-instrumentais” (*ibidem*). Esses laboratórios e essas oficinas pertencem ao núcleo Serviço Social e Processo de Trabalho.

Esta regional indica, também, algumas tendências desse núcleo:

inclusão do instrumental técnico-operativo no componente curricular Serviço Social e processo de trabalho;

a dimensão técnico-operativa da formação profissional é tratada, no geral, em Oficinas de instrumentalidade. Trata-se da aquisição de habilidades relativas aos procedimentos e instrumentos presentes no trabalho profissional. As abordagens individuais e grupais adquirem destaque, além das variadas formas de documentação. Estão presentes vários instrumentos relativos ao desempenho de atribuições próprias às novas configurações das políticas sociais, tais como a avaliação e a elaboração de projetos e processos de consultoria/assessoria;

no que concerne à dimensão técnico-operativa identifica-se a necessidade de articulação da instrumentalidade com a fundamentação teórica (ético-política, histórica e teórico-metodológica), evitando-se tendências de padronização e transformação dos instrumentos em modelos para o exercício do trabalho profissional.

é possível identificar que a articulação entre a dimensão técnico-operativa e os fundamentos teórico-metodológicos ainda é pouco contemplada nas propostas curriculares, pois, em sua maioria, não aparecem explicitamente (ibidem: 47- 48).

A meu ver, esta regional apresenta duas tendências. Algumas unidades de ensino, ao mesmo tempo em que se detêm na operacionalização e na aquisição de habilidades no que se refere ao ensino dos instrumentos e técnicas, chamam a atenção para a unidade entre as dimensões técnico-operativas, teórico-metodológicas e ético-políticas da intervenção profissional.

Outras unidades, contudo, tendem a tratar os instrumentos e técnicas de forma isolada, a-política e a-histórica, dissociados da dimensão teórico-metodológica e ético-política. Ou seja, aqui, ao contrário dos que consideram que a teoria gera de imediato instrumentos e técnicas, caminham para o extremo oposto. Defende-se que os instrumentos têm um fim em si mesmo, ou que sua natureza é estritamente procedimental (o que é denunciado na terceira assertiva transcrita acima).

Aponto, na discussão realizada por essa regional, igualmente um equívoco no trato da “instrumentalidade⁴⁶”. A segunda e a terceira afirmativas dão a entender que esta palavra vem sendo utilizada como sinônimo de instrumentos e técnicas. Na verdade, ela significa o conteúdo que antecede a escolha dos instrumentos e técnicas: onde fazer, para que fazer, por que fazer. Originalmente, é concebida como a capacidade social e histórica adquirida pela profissão. Dessa forma, não procede a existência de oficina de instrumentalidade para somente tratar da

⁴⁶ Como não é meu objetivo aprofundar-me nessa questão, indico a leitura de Guerra (1995), uma vez que foi essa autora a inserir tal discussão no Serviço Social.

aquisição de habilidades relativas aos procedimentos e instrumentos – conforme parece indicar a segunda assertiva –, nem tampouco procede chamar a atenção para a necessária articulação da instrumentalidade com as dimensões teórica e ético-política – conforme elucida a quarta afirmativa –, pois aquela já supõe estas. Enfim, o que quero chamar a atenção é que não procede identificar ‘instrumentalidade’ a apenas instrumentos e técnicas; uma oficina de instrumentalidade deve ser mais ampla do que uma oficina para treinamento do manuseio dos mesmos.

2.3.1.3 Regional ABEPSS/leste – Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro

As Instituições de Ensino que constituem esta regional estão em diferentes estágios de implantação das Diretrizes Curriculares. Ela não procedeu à discussão conforme as duas anteriores, ou seja, pontuando as matérias e disciplinas que compõem o eixo Serviço Social e processo de trabalho, mas aponta algumas “implicações das Diretrizes no processo de ensino-aprendizagem” que ajudam na análise do tema ora em estudo. São elas (ABEPSS, 2002:60-61):

- não conhecimento suficiente e seguro das Diretrizes Curriculares por parte das unidades presentes;
- dificuldade em qualificar o que seja a dimensão teórico-prática que reflete na dicotomia existente entre as disciplinas ditas mais “teóricas” e as “práticas”, nas quais os docentes tratam o conteúdo teórico abstratamente, sem fazer dele o ingrediente intrínseco para análise da realidade;

- não incorporação, por parte de algumas instituições de ensino, do princípio de que o ensino da prática deva transcender a disciplina de acompanhamento do Estágio;
- dificuldade em apreender o sentido do ensino em seu aspecto teórico-prático;
- “fragilidade no tema instrumentalidade e instrumento. O papel e lugar do instrumento no fazer profissional deve ser repensado, tendo em vista que ainda há a ilusão de que o instrumento usado na prática profissional depende da opção política do agente, o que não é verdadeiro se temos claro o campo em que ele se constituiu. Faz-se necessário, portanto, resgatar a perspectiva filosófica dos instrumentos, e não somente saber operacionalizá-los”.

Esta regional confirma textualmente a falta de clareza teórica por parte dos docentes sobre a relação teoria e prática que, a meu ver, implica num trato equivocado dos conhecimentos necessários à formação profissional, ou seja, reduz-se formação a conhecimento teórico e prática a instrumentos e técnicas.

Destaca, ainda, as divergências entre as unidades na compreensão do novo projeto de formação profissional. Essa falta de conhecimento pode significar um não acompanhamento, estudo e leitura desse processo, como pode significar, também, uma deficiência, por parte dos docentes, na apreensão dos conteúdos necessários à sua assimilação, inclusive da Teoria Social de Marx.

Ficam evidenciadas as diferentes conotações quanto à relação teoria/prática, o que permite afirmar, mais uma vez, que o problema da formação, no que se refere ao ensino dos instrumentos e técnicas, está diretamente associado à falta de clareza dos formadores quanto à relação teoria e prática. Estas observações remetem, diretamente, à questão da qualificação docente.

Em termos gerais, nessa oficina nacional, é bastante significativo o fato de apenas duas regionais terem se detido na orientação fornecida pela executiva nacional, centrando suas discussões no tema proposto. Tal fato pode referendar a dificuldade no trato da questão apontada pela categoria profissional e/ou, até mesmo, uma desqualificação do mesmo.

Percebe-se, nas regionais que se fixaram na proposta, que as ementas continuam sem um acervo mínimo de referência a ser garantido no ensino, conforme pesquisa de Reis. Não fica explícito quais são os instrumentos priorizados nem tampouco o que estão considerando por instrumentos.

2.3.2 Seminário Latino-Americano de Serviço Social – “Articulação Latino-Americana e Formação Profissional” – Oficina Nacional da ABEPSS⁴⁷

Realizado de 14 a 17 de julho de 2003 na PUC/RS, Porto Alegre.

Esse Seminário teve por objetivos, dentre outros:

- favorecer o debate sobre a formação do assistente social na América Latina;
- refletir o estado da arte sobre a formação profissional na América Latina;
- fomentar a produção de conhecimento relativo à formação profissional.

Foram sucintamente publicadas pela ABEPSS (2003) e transcritas aqui as observações e as recomendações dos grupos de maiores interesses para o estudo ora em andamento, a saber,

⁴⁷ Este contou com a apresentação de 150 trabalhos científicos, distribuídos por eixos temáticos. A apresentação foi realizada em sessões temáticas e sucedida por debates.

- 1- “o ensino deve ter qualificação operativa, conhecendo as demandas, seus limites e aquilo que vai além das demandas do mercado” (ABEPSS, 2003: 09);
- 2- “o ensino do Serviço Social deve estar baseado numa relação inclusiva a partir de saberes reflexivos e saberes interventivos numa construção coletiva de professores, alunos e comunidades (*idem*:10);
- 3- “o ensino da prática não se dá só no estágio. A articulação deve se dar cotidianamente” (*ibidem*:16);
- 4- “é fundamental a articulação entre formação e exercício profissional. As unidades de ensino são espaços fundamentais para a releitura crítica da realidade e do nosso próprio cotidiano” (*ibidem*);
- 5- “articulação necessária do ‘saber’ e do ‘fazer’, há necessidade de superar o distanciamento teoria/prática” (*ibidem*);
- 6- “há necessidade de uma leitura crítica de nossos instrumentos, atualizando-os” (*ibidem*);
- 7- “necessidade de intensificar a articulação entre as disciplinas e com a prática profissional do Assistente Social” (*ibidem*: 23).

Essas indicações, apesar de isoladas e soltas, permitem algumas observações. Observa-se que pela primeira vez aparece, mesmo que de forma subliminar, a constatação de que a formação profissional requisita níveis diferenciados de conhecimentos: teóricos, políticos e conhecimento procedimental, devendo contemplar todos eles. Isso é fundamental para não se exigir de um determinado tipo de conhecimento aquilo que não é de sua natureza. Desse modo, os participantes do evento defendem a necessidade de uma qualificação teórico-política, mas

também uma qualificação operativa, que se dá, concomitantemente, com saberes reflexivos e saberes interventivos.

Aparece, também, de forma difusa, a relação formação profissional e realidade. Ainda se exige da formação, no que diz respeito aos conhecimentos teóricos, que ela dê respostas a todas as questões postas pelo mercado. Essa afirmativa está desconsiderando o fato de que a realidade é mais dinâmica que a teoria, apesar de, contraditoriamente, afirmarem que a formação é um espaço para releitura crítica da realidade.

De outra forma, neste evento, destacam-se posicionamentos criticando a distância entre teoria-prática, porém, o viés está na “dicotomia teoria/prática na formação profissional”. Essa posição evidencia que o problema está nos conhecimentos teóricos e nos conhecimentos procedimentais tratados na formação, está nos procedimentos acadêmicos, nos elementos pedagógicos que a formação vem oferecendo a essa relação. Essa hipótese é denunciada aqui na constatação da disjunção supervisão acadêmica e supervisão de campo; na disjunção unidade de ensino e campo de estágio; na preocupação em enfatizar que o ensino da prática não ocorre somente nos campos de estágio; na reiterada preocupação em destacar a necessária articulação entre formação e exercício profissional, entre disciplinas e prática profissional do Serviço Social, de acordo com o próprio relatório:

- “foi denunciada a presença da “dicotomia teoria/prática na formação profissional” (*idem*:13);
- “Os alunos reafirmaram a disjunção entre Supervisão Acadêmica/Supervisão de Campo/Unidade de Ensino/Campo de estágio” (*ibidem*);

2.3.3 Oficina Nacional – “O Ensino do Trabalho Profissional: Desafio para a Afirmação das Diretrizes Curriculares e do Projeto Ético-Político”

Realizada no período de 5 a 7 de abril de 2004 na Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Esta oficina teve como dinâmica palestras sobre a proposta pedagógica em andamento; painel com o tema “O Ensino do Trabalho Profissional nas Regiões da ABEPSS”, onde representantes das regionais da ABEPSS apresentaram as conclusões obtidas nas oficinas locais e/ou regionais; painel composto por representantes dos cursos de Serviço Social da UERJ, da UFSC, da PUC/SP e da PUC/PR, com o tema “O Ensino do Trabalho do Assistente Social”, cujas escolas apresentaram as propostas curriculares de suas unidades; painel “O Sistema de Avaliação do Ensino Superior”; e Perspectiva da Oficina Nacional da ABEPSS, com apresentação dos observadores convidados representantes do CNPq, CAPES, CFESS. Para esse estudo, farei referência a dois painéis, por tratarem da questão privilegiada aqui: “*O Ensino do Trabalho Profissional nas Regiões da ABEPSS*” e “*O Ensino do Trabalho do Assistente Social nas Faculdades de Serviço Social*”.⁴⁸

⁴⁸ Quanto ao painel “O Ensino do Trabalho Profissional nas Regiões da ABEPSS”, é importante informar que essa Oficina Nacional foi, também, precedida por oficinas locais e regionais, cujos resultados foram apresentados neste painel. Como esta foi entendida enquanto complementar à oficina nacional ocorrida em 2002, as regionais se detiveram na atividade integradora do currículo: “*estágio supervisionado*”, indicando alguns complicadores/obstáculos que se fazem presentes na conjuntura atual. Entretanto, os relatos dessas oficinas indicam que nem sempre as oficinas locais e/ou regionais se prenderam aos objetivos ou dinâmicas determinadas pela ABEPSS/nacional. Esse fato refletiu na exposição realizada na Oficina Nacional e no relatório publicado na Revista *Temporalis* n.8, 2004. Mais uma vez saliento que isso pode significar uma dificuldade em se deter num tema que discuta diretamente a prática interventiva do Serviço Social ou até uma desqualificação do mesmo. Algumas regionais se detiveram em situar os problemas, apresentando-os em bloco, de forma geral. Outras os situaram por unidades. Por fim, algumas não se prenderam aos problemas, apresentando a implementação das diretrizes em algumas unidades de ensino para depois apresentar os debates em grupos. No que se refere ao Painel “O Ensino do Trabalho do Assistente Social nas Faculdades de Serviço Social”, o tema a ser tratado foi, especificamente, a experiência dessas unidades quanto ao ensino do trabalho profissional. Igualmente as instituições de ensino apresentaram o tema de forma diferenciada. Duas centraram na atividade de estágio, uma no núcleo de fundamentos do trabalho profissional e outra na discussão dos três núcleos de fundamentação.

Preferi expor de forma geral as questões que as regionais apresentaram como complicadores/obstáculos que remetem ao lugar e ao papel oferecido aos instrumentos e técnicas da intervenção. A saber:

- 1) falta de qualificação do supervisor de campo e do supervisor acadêmico, o que sugere um estudo sobre critérios de avaliação do campo de estágio e uma política de capacitação destinada aos supervisores. Algumas escolas já estão procedendo a essa prática;
- 2) necessidade de avaliação das disciplinas que articulam o fazer profissional para que o estágio não se caracterize como o único *locus* do trabalho profissional;
- 3) distanciamento entre professores, profissionais supervisores, Unidades de Ensino, Instituições e campos de estágio, como produto de uma percepção ainda fragmentada da relação ensino, pesquisa e extensão e de uma concepção dicotômica entre teoria e prática;
- 4) falta na grade curricular de muitas unidades de ensino, a supervisão acadêmica como espaço pedagógico. Não existe na grade curricular uma disciplina destinada à supervisão acadêmica que seja co-requisito ao estágio supervisionado;
- 5) aparecimento, em uma das regionais, de “uma interpretação de que a maior dificuldade que os docentes estão enfrentando refere-se à dimensão técnico-operativa. E, as novas diretrizes impõem conteúdos a serem aprendidos e que não fizeram parte da formação dos assistentes sociais que hoje estão em estágio supervisionado” (ABEPSS, 2004:107)⁴⁹;

⁴⁹ Tudo indica que, ao se referirem “aos assistentes sociais que hoje estão em estágio supervisionado”, estão fazendo menção aos supervisores de campo.

- 6) falta de aprofundamento sobre a concepção de estágio e insuficiência na preparação do assistente social para ser supervisor;
- 7) necessidade de debater o lugar do ensino do instrumental técnico na formação profissional na relação entre teoria e a articulação do instrumental com o projeto ético-político;
- 8) dificuldades com alunos do curso noturno, no que se refere a campo de estágio, uma vez que esses trabalham durante o dia;
- 9) dificuldade de campos de estágio em cursos abertos em cidades de pequeno porte, uma vez que têm poucas instituições empregadoras de assistentes sociais;
- 10) falta de uma política de estágio em algumas IES;
- 11) entendimento de que o ensino do trabalho profissional perpassa todos os eixos da formação, não se reduzindo ao eixo do trabalho profissional, o qual deve atravessar todo o currículo e ser trabalhado em diversas disciplinas;
- 12) criação de oficinas teórico-práticas com o objetivo de “instrumentalizar os alunos no desenvolvimento de competências e habilidades para o exercício das atribuições profissionais do assistente social a partir do conhecimento das expressões da questão social e dos processos de trabalho, presentes nas instituições e organizações, de acordo com o projeto ético-político profissional” (ABEPSS, 2004:121). Enfatizam a preocupação em não transformarem as oficinas em disciplinas com ênfase tecnicista ou tecnocrática, dessa forma, a técnica é tratada como “meio articulado à questão social e à política social de dentro do próprio

processo que está se desenvolvendo, onde o assistente social está inserido” (*idem*:122);

13) compreensão do trabalho enquanto “exercício profissional cotidiano completo, e enquanto atribuições e competências do assistente social ao exercer sua ação profissional” (*ibidem*:123);

14) entendimento da atitude investigativa como inerente ao fazer profissional e de que o ensino do exercício profissional se realiza ao longo do curso, através de todas as disciplinas, ancorado num conhecimento teórico, metodológico, ético, político e instrumental. Entretanto, é fundamental a existência“ de um núcleo de disciplinas e atividades que tratassem especificamente do ‘fazer profissional’, de forma integrada e articulada com os outros conjuntos de disciplinas e atividades curriculares” (*ibidem*:124);

15) existência de duas disciplinas no formato de oficinas, com caráter de complementariedade, que possuem como conteúdo os “aspectos teóricos e os aspectos diretamente ligados à operacionalização da ação nesses espaços interventivos” (*ibidem*:127);

16) indicativo de que a experiência de estágio deve extrapolar o “mero aprendizado do que fazer em termos de técnicas” (ABEPSS, 2004:109). Deve ser um momento privilegiado de reflexão e síntese entre teoria e prática;

17) articulação entre estágio, ensino, pesquisa e extensão. Ou seja, pesquisa e extensão articulado ao estágio favorece uma formação mais complexa que o estágio comum;

18) estágio como um dos espaços privilegiados de contato dos alunos com as expressões da questão social.

A leitura desses relatos publicados pela ABEPSS não ofereceu um detalhamento dos conteúdos destinados às disciplinas, às oficinas, aos laboratórios e demais atividades curriculares que privilegiam o conteúdo ora em estudo. Essa situação dificultou uma apreensão *sobre* e *como* vêm sendo tratados os instrumentos e técnicas na intervenção do Serviço Social. Porém, apesar de não se poder detalhar os procedimentos das Escolas, as observações levantadas nos painéis apontam para uma preocupação acertada, em algumas regionais, de se ter uma dimensão de ensinar os instrumentos, inclusive com disciplinas que tratem de seus procedimentos operacionais.

De forma geral, as oficinas apresentadas aqui ofereceram um panorama do processo de implantação e implementação dos projetos de formação profissional no Brasil, incluindo o papel e o lugar destinado aos instrumentos e técnicas, que podem ser sumarizadas nas seguintes observações:

1^a- o ensino da prática ocupa posição central nos currículos das unidades e é entendido como parte dos três núcleos: de fundamentos teórico-metodológicos da vida social; de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira; de fundamentos do trabalho profissional. Ou seja, esses três núcleos instrumentalizam para o exercício profissional, eles são instrumentais ao Serviço Social, no entanto, é no terceiro núcleo que esse conteúdo é tratado especificamente. Não fica visível como essa centralidade ocorre na formação e se ela existe de fato. Como já explicitado acima, estas oficinas denunciam, igualmente, o risco desses núcleos estarem sendo mais instrumentais à apreensão teórica da realidade e menos à intervenção

profissional. Não foi possível, igualmente, perceber se os núcleos mantêm, de fato, uma articulação entre si. Considerando que essa nova estrutura é uma das características da nova lógica curricular, pode-se supor que esta pode estar sendo comprometida.⁵⁰

2ª - o espaço destinado aos instrumentos e técnicas confirmam as diretrizes da ABEPSS, qual seja, eles são compreendidos como elementos constitutivos da dimensão técnico-operativa e inseridos nos componentes curriculares que compõem o ensino do trabalho profissional, principalmente em oficinas de teoria e prática e na disciplina de trabalho profissional. Apenas uma unidade afirmou manter esse conteúdo na disciplina de Fundamentos teórico-metodológicos;

3ª- nas disciplinas de Estágio Curricular não se têm registros desse conteúdo, apesar de ser considerado um espaço de capacitação para o exercício profissional, uma atividade integradora do currículo. Essa constatação mostra que, no que diz respeito ao Estágio, o novo currículo não vem alcançando mudanças, indo ao encontro das críticas de Reis à proposta curricular de 1982. Inclusive, ao se considerar a formação profissional como de responsabilidade do conjunto da categoria profissional, é bastante problemático a afirmativa de que há um distanciamento entre professores e profissionais supervisores de campo; entre escolas e campos de estágio; entre o conjunto de disciplinas e a realidade experienciada nos campos de estágio;

⁵⁰ Conhecer se, de fato, os núcleos estão mantendo uma articulação entre si requer uma pesquisa. Entretanto esse não é o objeto de minha tese. Entendo que a pesquisa em desenvolvimento pela ABEPSS, sobre a implantação das Diretrizes Curriculares, poderá contribuir com essa informação.

4ª- há uma preocupação em se garantir disciplinas que tratem dos instrumentais técnico-operativos, preferencialmente em laboratórios e oficinas, mas sempre com a ressalva de que não se pode deter na operacionalização destes e não se adotar uma postura tecnicista ou tecnocrática. Não aparece, em nenhum momento, um detalhamento desses instrumentos: quais são, como deveriam ser abordados, as particularidades desses no Serviço Social, as habilidades necessárias ao uso dos instrumentais, ou seja, da capacitação para a utilização do acervo técnico-instrumental e para a criação de novos. É apontado o ‘como não deveria ser abordado’ em detrimento do ‘como poderia ser manuseado’⁵¹;

5ª- em todos os documentos analisados, aparece, mesmo que em contextos diversos, a denúncia de separação entre teoria e prática. Acredito que garantir a relação teoria e prática atualmente é mais uma questão de qualificação teórico-metodológica, ético-política, de capacitação didático-pedagógica e menos de mudança de currículo;

6ª - verifica-se uma associação equivocada entre “instrumentalidade” e “instrumentos e técnicas” (já comentado anteriormente);

7ª - encontram-se ressalvas constantes de que o ensino da prática e/ou o estágio não pode se restringir aos instrumentos e técnicas. Na minha percepção, essa ressalva não se faz pertinente, pois o que as pesquisas e os relatórios mostram é o contrário, em nenhum momento fica explícito um

⁵¹ É interessante observar que duas regionais indicaram uma preocupação com a operacionalização desses instrumentos, dedicando mais de uma atividade curricular a esse conteúdo: a Norte e a Nordeste. Creio que o destaque dado por essas regionais se vincula ao fato de em ambas terem-se profissionais dedicados e preocupados com o estudo desse tema, sendo, inclusive, tratado em pesquisa e extensão. Na regional Norte, destaca-se o professor Dr. Hélder Boska Sarmiento e na regional Nordeste, a professora Dra. Rosa Lúcia Prêdes Trindade.

aprofundamento sobre os instrumentos e técnicas nas disciplinas de estágio. Os mesmos são tratados em uma ou duas disciplinas, mesmo assim, em alguns casos, sem se privilegiar o conhecimento procedimental dos mesmos; 8^a- apenas uma unidade ainda se referiu aos instrumentos e técnicas adequando-os às direções teóricas: marxismo, positivismo e fenomenologia. O que não significa a inexistência de outras, haja vista a pouca presença das unidades de ensino nas oficinas regionais, o que pode não retratar, fielmente, a realidade. Essa postura significa uma associação direta entre orientação teórica e elaboração de instrumentos e técnicas, aqui já questionada.

Algumas dificuldades de implementação das novas diretrizes são comuns e remetem à concepção de educação superior em desenvolvimento na sociedade: a compreensão inadequada da teoria social de Marx, com destaque para a perspectiva de “totalidade” e a concepção de “trabalho”; as condições de trabalho das faculdades particulares – falta de incentivo à pesquisa e à extensão, professores horistas, grande rotatividade do corpo docente –, que acarretam a seguinte contradição: em algumas, o debate sobre a proposta curricular existe, mas não reflete na estrutura dos cursos, ou seja, não querem acrescentar disciplinas ou destinar carga horária para pesquisa ou extensão, em consonância com a atual LDB; as universidades públicas, que enfrentam problemas semelhantes com professores substitutos, os quais, ao assimilarem a lógica da nova proposta, são desligados da instituição por terem seus contratos encerrados; e a dificuldade de compreensão da nova proposta curricular por parte dos docentes, acarretando uma apreensão diferenciada pelos mesmos.

No sentido de diminuir esses entraves, vem sendo, inclusive, recomendado à ABEPSS o fortalecimento de programas de capacitação docente. Essas dificuldades

podem ser resumidas na necessidade de capacitação docente no que se refere à direção teórica e política que oferece sustentação ao projeto de formação profissional em vigor, qual seja, a direção materialista histórico-dialética, dificuldade essa visível tanto na associação direta entre teoria e prática quanto na concepção de que a prática fala por si só.

Identificou-se na questão dos instrumentos e técnicas, a denúncia de que alguns docentes vêm defendendo a necessidade de disciplinas específicas para discutir instrumentos e técnicas, considerando-se tal postura como um retrocesso, haja vista a proposta de transversalidade da prática, da pesquisa e da ética.

Essas observações indicam que a questão relativa ao ensino dos instrumentos e técnicas ainda se expressa muito mais pelo “receio” de ser “tecnicista” do que pela ousadia de criar alternativas/experiências explícitas e detalhadas para enfrentar o desafio de ensinar o “como fazer” sem ser “tecnicista”. Como já mencionado, salvo poucas exceções, reforça-se sempre o como não ensinar os instrumentos e técnicas em detrimento do como deveria ser ensinado.

A meu ver, o debate travado em torno do ensino dos instrumentos e técnicas apontados nas pesquisas e relatórios fica restrito a três posições. Posições essas constituintes e constitutivas da historiografia da profissão, conforme capítulo I. A primeira posição considera que o conhecimento da realidade e o conhecimento teórico são os instrumentos necessários a uma boa intervenção, não necessitando de uma disciplina específica. Essa posição se ancora no processo de ruptura com nossa herança conservadora quando a profissão revê sua postura “tecnicista”. Os currículos tomaram, então, novos rumos, introduzindo e/ou fortalecendo conteúdos que privilegiavam uma compreensão maior da realidade e da própria historiografia da profissão, isto é, as dimensões teórico-metodológicas e ético-políticas da

intervenção do Serviço Social. Os profissionais passam a defender que um conhecimento profundo dessas dimensões constituem-se nos fundamentos da prática profissional. Propõe-se, então, que o referencial técnico-operativo do Serviço Social se faça a partir de uma compreensão adequada das dimensões teórico-metodológicas e ético-políticas.

A segunda posição é a própria concepção tecnicista – que ainda encontra-se em combate pelas novas Diretrizes Curriculares. Essa tendência não vincula a dimensão técnico-operativa às dimensões teórico-metodológicas e ético-políticas, ou seja, não reconhece a relação de unidade entre as três.

A terceira posição não nega que o conhecimento teórico e da realidade sejam fundamentais ao exercício profissional, mas considera necessário um conhecimento sobre as particularidades dos instrumentos e técnicas que dão operacionalidade à profissão. Para isso, afirma ser necessário tratar de questões como: os instrumentos utilizados historicamente pela profissão; a relação entre instrumentos e conhecimento da realidade; as possibilidades de criação e inovação de instrumentos de intervenção; o desvendamento dos equívocos no entendimento de teoria e instrumentos e técnicas; a relação de unidade entre as dimensões da intervenção profissional; de como utilizar os instrumentos; do real papel dos instrumentos e técnicas na intervenção. Essa posição se ancora na afirmativa de que a teoria não se transmuta de imediato em prática e na crença de que o conhecimento teórico é uma das formas de conhecimento. O exercício profissional exige conhecimentos diferentes que extrapolam o conhecimento teórico. Minha concepção encontra-se nessa terceira tendência.

Chama-me a atenção o fato de os profissionais que defendem a primeira posição não defenderem o mesmo para a questão da ética e da pesquisa. A

transversalidade dessas duas últimas não elimina as disciplinas que cuidam de suas particularidades. Parafraseando Ferreira (2004:29) ao se referir ao ensino da ética⁵², mesmo que o ensino da prática seja comum a todos os conteúdos, de modo a orientar o fazer profissional, o currículo não pode prescindir de uma disciplina específica que trate dos instrumentos e técnicas da intervenção que conjugue o debate filosófico e os preceitos éticos profissionais.

As dificuldades que dizem respeito à relação teoria/prática e a não apreensão das novas Diretrizes Curriculares e de sua direção teórica, a meu ver, encontram-se no fato de que, no projeto profissional ético-político contemporâneo, há uma opção hegemônica pela teoria social de Marx. Mas como é essa hegemonia? Há uma apreensão com qualidade dessa teoria? Parece-me que essa hegemonia pode ser contestada, ou seja, como quem vem discutindo, escrevendo e enfrentando o debate sobre a profissão, em sua maioria, são os profissionais simpatizantes da teoria social de Marx, essa posição aparece como hegemônica. Entretanto, há um grande grupo que vai de encontro a essa direção – tais como os profissionais que defendem o Serviço Social Clínico e Terapêutico⁵³ - e que não se manifesta publicamente ou não enfrenta o debate nas instâncias próprias a ele, como congressos, seminários da categoria, encontros de pesquisa, publicações e outros.

Por outro lado, tem-se, dentro do próprio bloco hegemônico, tendências que, apesar de se considerarem adeptas ao projeto ético-político em vigor, não dominam a direção teórica favorável à sua implementação, gerando uma posição eclética. Isso

⁵² A frase original é “A outra questão refere-se à compreensão da formação ética como momento específico em uma disciplina, mas também de sua inserção em todos os componentes curriculares e em todas as disciplinas. Nesse sentido mesmo que a atitude e a postura ética profissional possa e deva ser resgatada em todos conteúdos, de modo a orientar o fazer profissional, o currículo não pode prescindir de uma disciplina específica de ética que conjugue o debate filosófico e os preceitos éticos profissionais” (Ferreira, 2004:29).

⁵³ Para maiores detalhes, ler Revista *Em Foco* n.1 “O Serviço Social Clínico e o Projeto Ético-político do Serviço Social”. CRESS – 7ª Região, maio de 2003 e Revista *Em Foco complementar* “Atribuições Privativas do Assistente Social e o ‘Serviço Social Clínico’”. CRESS – 7ª Região, maio de 2004.

exige um processo permanente de capacitação profissional, haja vista que o educador também precisa ser educado uma vez que as circunstâncias ou condições externas o modificam e é ele quem pode modificar tais condições, conforme Marx (2001).

Como vimos, percebe-se que o referencial teórico marxiano, apesar de estar presente na academia desde a década de 1970, é incorporado como conteúdo de disciplinas no interior de currículos somente no ano de 1982⁵⁴, o que significa pouco mais de 20 anos de contato com essa teoria. Na verdade, os docentes e profissionais adeptos dela não possuíam um domínio mínimo e necessário sobre sua concepção, daí a ocorrência de muitos equívocos na leitura de Marx devido à pouca tradição nessa leitura⁵⁵.

Pode-se afirmar que esse amadurecimento intelectual vem ocorrendo a partir da década de 1990, portanto, a formação profissional só vem contando com profissionais supostamente habilitados no que se refere a essa teoria social – e até mesmo nas demais, haja vista o domínio até a década de 1960 de uma referência da doutrina social da Igreja e não de fundamentos científicos – há dez anos. Isso significa que os profissionais que até então foram formados também não tiveram uma apreensão adequada dessa vertente. Daí ser perfeitamente compreensível uma não apreensão minimamente satisfatória de suas categorias básicas que redunde na não compreensão de teoria e prática.

As contribuições obtidas nas Oficinas Nacionais da ABEPSS e pesquisa de Reis me possibilitam reafirmar a existência de uma lacuna no ensino dos instrumentos e técnicas na formação profissional dos Assistentes Sociais a qual

⁵⁴ Conforme Quiroga (1991:88), “a reconceituação trouxe consigo, em sua crítica ao assistencialismo e às novas tendências neo-assistencialistas, a questão do marxismo, que, só posteriormente, é incorporado como conteúdo de disciplinas no interior de currículos”.

pode advir de um problema teórico de apreensão da relação teoria-prática na teoria social de Marx por parte dos responsáveis pela formação profissional, bem como da apreensão das dimensões teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas na unidade, ou seja, confunde-se unidade com identidade. Melhor dizendo, a pesquisa realizada parece demonstrar que as Diretrizes Curriculares não priorizam esse conteúdo por uma apropriação inadequada da relação teoria/prática no materialismo histórico-dialético, que rebate na concepção de instrumentos e técnicas.

A não apreensão da relação teoria e prática e da relação de unidade entre as dimensões da intervenção profissional encontra-se manifesta nas seguintes posições extraídas dos relatos:

- 1- nas posições extremadas quanto ao ensino dos instrumentos: ora dando ênfase ao tecnicismo, ora considerando que um bom ensino teórico é suficiente para se apreender os instrumentos e técnicas;
- 2- quando se considera que os instrumentos e técnicas são geridos de acordo com os referenciais teóricos;
- 3- quando não se distingue conhecimento teórico de conhecimento procedimental;
- 4- nas denúncias da forma dicotomizada de relacionar teoria e prática ou da dificuldade em se qualificar o que seja a dimensão teórico-prática na formação profissional;
- 5- na denúncia da necessidade de intensificar a articulação entre as disciplinas com a prática profissional do Assistente Social;

⁵⁵ Ressalto aqui a influência de Althusser e Mao tsé-tung no que se refere à concepção de teoria e prática.

- 6- na denúncia de que é necessário situar o lugar do ensino do instrumental técnico na formação profissional e sua relação com as dimensões teórica, ética e política;
- 7- no fato de serem poucas as regionais que efetivamente adotam, nos programas das disciplinas voltadas para a dimensão técnico-operativa, a garantia de conteúdos que identifiquem o aparato técnico-instrumental; que cuidem do exercício de instrumentos e técnicas; que façam uma leitura crítica dos instrumentos, atualizando-os; que cuidem da operacionalização de instrumentos e técnicas e da aquisição de habilidades técnico-instrumentais.

Essas manifestações podem ser sintetizadas na dificuldade, por parte da formação profissional, de tratar do “como utilizar os instrumentos”; de não cuidar suficientemente das habilidades necessárias no manuseio dos instrumentos, significando uma identificação do caráter de unidade das dimensões da intervenção com identidade; uma visão unilateral dos instrumentos apenas em sua razão manipulatória; uma não distinção entre conhecimento teórico e conhecimento procedimental.

Essa postura reforça e é reforçada pelas concepções de que *na prática a teoria é outra*, de que a prática fala por si só, de que *o conhecimento teórico traduz-se, de imediato, em instrumentos para a ação*, ou melhor, de que *a teoria social marxista não instrumentaliza para a prática*. No sentido de polemizar essas manifestações, no próximo capítulo trato da questão “teoria e prática” no materialismo histórico-dialético.

3 NA PRÁTICA A TEORIA É OUTRA?

A hipótese sustentada aqui de que o problema relativo aos instrumentos e técnicas na formação profissional dos Assistentes Sociais fundamenta-se em uma compreensão inadequada sobre teoria e prática no materialismo histórico-dialético rebatendo igualmente, em uma visão inadequada das dimensões da intervenção profissional, gera a necessidade de elucidar o que seja teoria e o que seja prática na vertente teórica em questão.

As expressões dos problemas investigados, configuradas no capítulo anterior e reiteradas na afirmativa por parte da categoria profissional de que *na prática a teoria é outra*, evidenciam e fortalecem, a meu ver, três entendimentos equivocados.

O primeiro é o de que a “teoria se transforma em prática”, ou seja, espera-se de uma teoria que tem por orientação a ruptura com um referencial teórico conservador que essa teoria ofereça, de imediato, uma prática de ruptura com a ordem conservadora. A associação é direta: teoria de ruptura igual a prática de ruptura. Como essa transposição não é verdadeira, afirma-se “na prática a teoria é outra”.

O segundo entendimento vai na contramão do primeiro. Defende-se que a prática fala por si só, ou seja, a ação prática oferece, também de imediato, a teoria, a qual seria, portanto, apenas a sistematização da prática. Dessa forma, é consagrada a afirmativa “na prática a teoria é outra”, mas não de forma “acusativa” e sim com um tom de “conformação”, em que a prática seria mais importante que a teoria.

Em ambas as assertivas há uma redução dos tipos de conhecimento a um único: o teórico – conhecimento é sinônimo de conhecimento teórico – e entre prática social e prática profissional – prática profissional é igual a prática social.

O terceiro entendimento – que remete ao primeiro – é o de que *a teoria social de Marx não instrumentaliza para a ação*. Tal afirmativa quer denunciar, igualmente, que a teoria não está se transformando em prática, todavia destina-se diretamente a uma particular direção teórica, à teoria social de Marx: a teoria social crítica não está se transformando em prática crítica. Ao se adequar essa afirmativa a uma prática profissional, no caso à prática profissional do Serviço Social, a queixa é de que *a teoria de ruptura não está se transformando em uma prática de ruptura*, o que justifica o antigo ‘chavão’ *na prática a teoria é outra*.

Por outro lado, fica subtendido, nessa afirmativa, a exigência de que uma determinada teoria traduza-se em instrumentos próprios de ação, ou seja, que os instrumentos sejam criados, extraídos, diretamente de uma teoria. A teoria é reduzida a algo que se “encaixa na prática” e a prática social é reduzida à prática profissional que, por sua vez, é reduzida à utilização de instrumentos de intervenção. Mas, já que a teoria não está se transformando em prática, considera-se que o mais importante, então, seja a prática.

Assim, essas manifestações apontam para uma não compreensão de teoria e prática que rebatem na não compreensão de prática profissional. A ausência de entendimento sobre prática profissional aparece, muitas vezes, associando-se a mesma como *praxis* social e *praxis* revolucionária, como também reduzindo-a à aplicação de instrumentos e técnicas.

Este capítulo tem por objetivo questionar tais equívocos a partir de uma aproximação da relação teoria e prática na tradição marxista, oferecendo destaque

para alguns elementos do debate que possam contribuir para o trato dessa questão no Serviço Social e que, por alguma razão, vêm passando despercebidos. Nesse sentido, nele resgato as concepções de Marx sobre teoria, prática e método, a partir de sua própria leitura, bem como priorizo alguns autores marxistas das diferentes áreas do conhecimento de grande penetração no Serviço Social que contribuíram – e ainda contribuem – para uma leitura mais aproximada das concepções de Marx no que se refere ao tema.

Desse modo, é fundamental, a partir desse referencial, definir de que concepção de teoria e de prática se trata; definir os tipos de prática; delimitar qual o âmbito da prática e qual o âmbito da teoria; definir a relação entre *práxis* social, *práxis* revolucionária e prática profissional.

Torna-se importante ressaltar que, na Modernidade, as correntes teóricas significativas (Positivismo, Pragmatismo, Marxismo, Sociologia Compreensiva de Weber, dentre outras) além de apresentarem certa relação entre pensamento e ação, teoria e prática, afirmam a interação entre teoria e ação. Não obstante, o que as distingue é a concepção da natureza e da estrutura dessa interação, ou seja, essa interação é apreendida de forma diversa pelas correntes teóricas. Destaco, neste estudo, o marco de referência intelectual marxista por, como já exposto anteriormente, considerar que esse seja o destinatário das críticas aqui denunciadas e por ser essa a direção teórico-política que orienta o projeto hegemônico na profissão.

3.1 TEORIA E PRÁTICA NO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

Marx e Engels concretizaram a concepção do homem como ser ativo e criador – prático – que transforma o mundo, porém, não só em sua consciência, mas também, praticamente, realmente. Introduzem a concepção de que a vida social é um produto dos indivíduos, ao mesmo tempo em que esses também são um produto social. Tais concepções estão explícitas textualmente desde o jovem Marx em várias passagens de suas obras, como, por exemplo,

portanto o caráter *social* é o caráter geral do movimento inteiro; assim como a sociedade mesma produz o *homem* como *homem*, assim ela também é *produzida* por ele. A atividade e a fruição, tanto segundo o seu conteúdo quanto também segundo o seu *modo existência*, são sociais, atividade social e fruição *social*. A essência *humana* da natureza existe primeiro para o homem *social*; pois é primeiro aqui que ela existe para ele como *vínculo* com o homem, como existência sua para o outro e do outro para ele, também como elemento vital da realidade efetiva humana, é primeiro aqui que ela existe como fundamento da sua existência humana própria (Marx:1984:148) (grifo da edição).

Em texto posterior, há várias passagens de grande valor para essa discussão:

mas não discutais conosco avaliando a abolição da propriedade burguesa com as vossas representações burguesas de liberdade, de cultura, de direito etc. As vossas próprias idéias são *produtos das relações de produção e propriedade burguesas*, tal como o vosso direito é apenas a vontade da vossa classe elevada a lei, uma vontade cujo conteúdo está *determinado pelas condições materiais de existência da vossa classe* (Marx e Engels, 1998:25) (grifo meu).

Mais adiante, na mesma obra, Marx e Engels assumem, de forma irônica, esta posição:

será necessária uma inteligência excepcional para compreender que, *ao mudarem as condições de vida dos homens, as suas relações sociais, a sua existência social, mudam também as suas representações, as suas concepções, os seus conceitos – numa palavra, a sua consciência?* (...) O

que prova a história das idéias, senão que *a produção espiritual se transforma com a transformação da produção material?* As idéias dominantes de uma época sempre foram as idéias da classe dominante (*idem:28*) (grifo meu).

Nessa citação, Marx e Engels indicam a posição central que a prática material do homem ocupa na ontologia do ser social, na medida em que oferece centralidade à categoria trabalho para a compreensão da sociedade. Para eles, o dado ontológico primário é o trabalho.

Pode-se constatar que Marx contesta a concepção de prática dos idealistas. Não se trata de uma prática como atividade do Espírito, mas de uma prática material, que se traduz na concepção de que a transformação da natureza pelo homem – o trabalho – é condição necessária da transformação do homem. A produção é fundamento do domínio dos homens sobre a natureza e do domínio sobre sua própria natureza; há uma unidade indissolúvel entre produção e sociedade ou entre produção e história. Nos dizeres dos próprios autores:

não vê que o mundo sensível que o cerca não é um objeto dado diretamente, eterno e sempre igual a si mesmo, mas sim o produto da indústria e do estado da sociedade, no sentido de que é um produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, sendo que cada uma delas se alçava sobre os ombros da precedente, aperfeiçoava sua indústria e seu comércio e modificava seu regime social em função da modificação das necessidades (Marx e Engels, 2001:43).

Assim, a noção de prática se define em oposição ao caráter especulativo e contemplativo da filosofia idealista, de modo que é entendida não como mera atividade da consciência, mas como atividade real, objetiva, material do homem social, que só pode ser assim considerado em e pela *praxis*. É o que ressalta a seguinte citação:

filósofos, meio-filósofos e beletristas alemães apossaram-se avidamente desta literatura, esquecendo apenas que, com a importação dos escritos franceses, não se importavam para a Alemanha as condições alemãs, a literatura francesa perdeu todo significado prático imediato e assumiu uma feição puramente literária. *Havia de aparecer como especulação ociosa sobre a realização da essência humana. Assim, para os filósofos alemães do século XVIII, as reivindicações da primeira revolução francesa só tinham o sentido de reivindicações da razão prática (grifo da edição) em geral e as expressões da vontade da burguesia revolucionária francesa significavam, aos seus olhos, as leis da vontade pura, da vontade como esta deve ser, da vontade verdadeiramente humana (Marx e Engels, 1998:36) (grifo meu).*

Nessa passagem, Marx e Engels reforçam sua concepção de que a sociedade é resultado da ação recíproca dos homens, oferecendo um destaque à atividade prática ao defender uma primazia da prática em relação à consciência humana: “ela [referindo-se à sua concepção de história] não explica a prática segundo a idéia, explica a formação das idéias segundo a prática material”(idem:36). Sua teoria e seu método partem do mundo real e a ele retomam. Prática, nesse momento de suas produções, é igualada à “existência”.

As citações apresentadas contêm uma primeira aproximação à concepção de teoria e prática que os autores vão explorar e desenvolver durante sua vida. Elas deixam em evidência os princípios que fundamentam suas idéias, os quais sintetizam uma concepção de mundo baseada no materialismo histórico-dialético. Materialismo porque parte do pressuposto que a realidade é anterior ao pensamento, a matéria precede o conceito, ela existe antes de existir um pensamento sobre ela. Dialético porque parte de uma explicação do Ser em todas as suas modalidades, como uma totalidade em permanente movimento. Histórico, num duplo sentido: primeiro porque essa explicação é específica à sociedade, à história e à cultura, ou seja, ao ser social; segundo porque toma o objeto como um componente do processo histórico, isto é, os indivíduos são um produto social, a sociedade muda, as idéias mudam.

Coerente com essas premissas, Marx quer conhecer teoricamente a sociedade capitalista, mas tendo em vista possibilitar a sua transformação. Ele se dispõe a conhecer o Social, tendo como referência o Ser Social posto na ordem burguesa, constituindo-se sua obra de “uma reflexão ontológica sobre um processo real” (Netto, 1990:6). Assim, ele parte de uma concepção ontológica do homem, ou seja, ele quer entender o modo de ser de um ser social específico: o ser social burguês, posto na ordem do Capital.

Marx está interessado na apreensão do movimento efetivo do objeto e não no modo como esse objeto é assimilado pelas consciências ou como as representações desse objeto se expressam na consciência. Dessa forma, ele supera a postura especulativa dos filósofos, ao mesmo tempo em que inaugura uma concepção de método que não pode ser, sob hipótese alguma, descolado da teoria, uma vez que o método vai constituir-se no processo de apreensão do objeto (a história) pela razão, ou seja, organizando logicamente o processo real, apresentando-o em teoria. Diz Marx (1984:410):

enquanto o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo espiritualmente como coisa concreta. Porém, isto não é, de nenhum modo, o processo da gênese do próprio concreto.

Nessa passagem, Marx demarca ainda que a sua pretensão com a investigação é justamente conhecer a constituição do concreto – ou seja, o pensamento apenas reconstrói e reproduz o objeto – para que se retorne a ele como um concreto pensado. Contudo, ele distingue o movimento que o pensamento faz para apreender essa constituição do próprio processo de constituição desse concreto, visto o concreto já existir, independente e anteriormente ao esforço da

razão de o apreender. O objeto pode existir sem o sujeito, mas não pode existir conhecimento sem sujeito. Aqui, ele distingue a teoria da prática, ao mesmo tempo em que assegura a unidade entre ambas e ressalta a supremacia da última. Assim, apropriar-se do concreto pelo pensamento é um ato teórico, enquanto que o concreto, em si, é um ato prático que está vinculado às necessidades e ações práticas dos homens, portanto, existe fora do pensamento.

Marx (1984:410) compreende que “o concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso”. As determinações são os elementos constitutivos que compõem o objeto, elementos que se obtêm para concretizar a análise de um processo, elas expressam condição histórica e são resultado da ação prática dos homens.

Nessa concepção, o mundo real é considerado como o mundo criado pelo homem: as coisas, as relações e os significados são produtos deste homem, o que significa afirmar que o mundo real é o mundo da *praxis* humana. Assim, o método em Marx é referendado na prática e pela teoria: “é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico” (Kosik,1989:32).

Lefebvre (1977) corrobora com essas reflexões afirmando que no método de investigação de Marx apossar-se do real é ir para além do imediato, do sensível, para que se possa alcançar conhecimentos mediatos – que são pensamentos e idéias – através da inteligência e da razão. Parte-se do sensível, do empírico, para superá-lo. As idéias devem ser situadas no real, o qual se constitui dos produtos da ação prática dos homens, por isso, penetrar no real é

atingir pelo pensamento um conjunto cada vez mais amplo de relações, de detalhes, de elementos, de particularidades, captadas numa totalidade. Esse conjunto, essa totalidade, por outro lado, jamais podem coincidir com a totalidade do real, com o mundo. O ato do pensamento destaca da totalidade do real, mediante um recorte real ou “ideal”, aquilo que é corretamente chamado de um “objeto de pensamento”. *Um tal produto abstrato do pensamento não apresenta nada mais misterioso que um produto da ação prática* (Lefebvre, 1979:112) (grifo meu).

Superar a aparência é o que torna a ciência necessária e a justifica, como afirma Marx (1984:444) em carta a L. Kugelmann, em 1868:

e então o economista vulgar crê fazer uma grande descoberta quando, frente à revelação das conexões internas, alardeia que na aparência as coisas se apresentam de outro modo. De fato alardeia que ele permanece aferrado às aparências e as toma como instância última. Para que, então, ainda uma ciência?.

Ou de forma mais direta: “aliás, toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas” (Marx, 1980:939).

Essas citações trazem dois elementos a serem destacados. O primeiro é o fato de não ser redundante ressaltar que a necessidade da ciência encontra-se nessa relação entre a essência das coisas e a sua forma fenomênica⁵⁶, uma vez que outras teorias sociais não vão além das aparências, tomando-as como verdades em si mesmas. Negam, inclusive, a possibilidade de alcance da ‘coisa em si’, a exemplo da sociologia positiva de Durkheim.

O segundo é o fato de Marx querer, justamente, diferenciar sua concepção desses outros pensadores. Para ele, a busca da essência é um princípio fundamental, ou seja, ele parte do conhecimento empírico, mas não o toma como conhecimento do real. O empírico é, para ele, um nível necessário do real, mas que tem de ser superado pela razão. Ou, nas palavras de Kosik (1989), a dialética trata

⁵⁶ As características com as quais se mostram, por exemplo, a cor, o odor, a forma, o tamanho etc.

da “coisa em si”, e essa não se manifesta imediatamente ao homem, para conhecê-la é necessário um esforço.

Para esse autor, a realidade é a unidade da essência e do fenômeno, os dois não podem ser considerados como autênticos ao se apresentarem em separado. De outro modo, quando se identifica o aspecto fenomênico da coisa – em que a coisa se manifesta e se esconde – com sua essência, desaparece a diferença entre o fenômeno e a essência. Daí a dificuldade de o homem comum entender a prioridade da prática em relação à consciência.

Assim, a aparência, o empírico, é o ponto de partida para o conhecimento. A dialética não aceita o mundo das representações e do pensamento comum sob o seu aspecto imediato, “submete-os a um exame em que as formas reificadas do mundo objetivo e ideal se diluem, perdem a sua fixidez, naturalidade e pretensa originalidade para se mostrarem *como fenômenos derivados e mediatos, como sedimentos e produtos da praxis social da humanidade*” (Kosik, 1989:17) (grifo meu).

É importante ressaltar que o empírico valorizado nessa concepção não é o empirismo abstrato dos hegelianos, mas o empírico, o dado, como um momento primeiro de um processo e como uma totalidade orgânica. Assim, o ponto de partida da investigação é o empírico, os homens em suas relações econômicas e sociais, é a relação homem/natureza mediada pelo trabalho, como visto anteriormente. Mas esses dados devem ser superados, ultrapassados, o que significa não os considerar em si; supõe-se ir além de sua forma, buscando sua estrutura dinâmica, suas determinações. Esse processo não modifica, necessariamente, “o dado”, que pode permanecer o mesmo no plano empírico. O que modifica é o conhecimento que se tem dele.

Dito com outras palavras, o processo de conhecimento realizado a partir da imediatez tem dois momentos, que Marx elucida como o “caminho de ida” – ponto de partida – e o “caminho de volta” – ponto de chegada. O caminho de ida é o primeiro momento: o momento em que nos deparamos com a “representação caótica do todo”, pois ainda não se entrou em contato com as várias determinações que constituem esse todo, não se alcançou a universalidade. Nesse momento, o concreto se mostra na sua aparência.

Assim, o concreto é aquilo que se quer alcançar, que se quer compreender; portanto, ele é o resultado a que se quer chegar. Contudo, ele é ao mesmo tempo, o ponto de partida, uma vez que é a partir dessa observação imediata que se buscam suas múltiplas determinações – para conhecê-lo em sua singularidade, particularidade e universalidade –, tendo em vista a concepção de totalidade. É a partir das representações que se inicia o processo do pensamento.

Dessa forma, segundo Marx, o caminho de ida refere-se ao processo de abstração desse concreto, ou seja, parte-se da aparência, do imediato, da busca de suas conexões, de suas determinações, postos pela prática. Já o caminho de volta é o momento em que, através da compreensão do concreto em sua universalidade, volta-se para ele, mas não mais como um concreto apropriado apenas na sua aparência. Ele se tornou um concreto pensado, o sujeito o vê em suas conexões, contradições, em sua totalidade. Nesse sentido, aparência e essência se encontram. Como já elucidado, essa é a maneira de o pensamento se apropriar do concreto, mas não o processo de gênese do próprio concreto. Esse processo não é acabado, mas um processo de aproximação sucessiva do real, uma vez que não se esgotam as determinações encontradas no concreto. Nesse processo posto pela prática, na

medida em que o concreto é resultado das várias práticas humanas e apreendido teoricamente pelo pensamento, teoria e prática se encontram.

As elaborações traçadas até aqui permitem algumas considerações importantes para a hipótese defendida neste estudo, que serão reforçadas no transcorrer do capítulo.

A primeira consideração – já salientada – é que Marx se distingue de outros pensadores da modernidade por conceber as idéias enquanto produtos das relações de produção, ou seja, que a produção material precede a produção espiritual: a prática é anterior à consciência, essa é parte de um desenvolvimento histórico. Se a prática precede a teoria, isso significa que há uma relativa autonomia entre teoria e prática e nessa autonomia a prática antecede a teoria porque é mais dinâmica ou, nas palavras de Marx (1985:73), a teoria é *post-festum*: “a reflexão sobre as formas de vida humana e, portanto, também sua análise científica, segue sobretudo um caminho oposto ao desenvolvimento real. Começa *post festum* e, por isso, com os resultados definitivos do processo de desenvolvimento”. Se a prática humana é mais dinâmica que a teoria, essa será sempre “aproximativa”. Aceitar essa concepção implica rechaçar a concepção de que *na prática a teoria é outra*. A própria teoria explica essa relação de unidade e de autonomia entre teoria e prática. O processo de investigação deve, portanto, ser constante para se apreender o maior número de determinações possíveis a fim de que o sujeito (a razão) se aproxime cada vez mais do objeto (a ser conhecido).

Por outro lado, se o conhecimento é aproximativo, a teoria não é algo que se “encaixe” na prática, nem pode servir de modelo, até mesmo porque, se ela é uma reprodução do objeto pelo pensamento, ao se conhecer determinados objetos de realidade social, o processo de conhecimento – que é sempre aproximativo e

provisório – deve ser retomado e revisado. Todavia, a teoria pode ter um caráter prospectivo, pode antecipar uma prática. Nesse caso, ela apresentará as determinações dessa prática, as leis que permitiram tal antecipação.

A segunda consideração é a de que o processo de investigação, para Marx, não modifica necessariamente o dado. Essa afirmativa significa que a teoria não passa, de imediato, à prática, uma vez que o dado, o concreto – produto das ações práticas do homem – pode continuar o mesmo no plano empírico. Ou seja, o que a teoria modifica, de imediato, é o conhecimento que se tem sobre o concreto, não o próprio concreto. Esse é o método do conhecimento. Contudo, a Teoria Social de Marx pode possibilitar a transformação social, sendo para isso necessárias mediações.

Lukács sintetiza muito bem o método de investigação de Marx ao afirmar, referindo-se à tendência do pensamento científico, que

a aspiração a uma generalização que compreenda o máximo número possível de casos singulares, aparentemente heterogêneos, à mais compreensiva generalização possível. Isto significa *que esta forma universal destrói, ou pelo menos supera, o inteiro conjunto das formas singulares e particulares, nas quais costuma aparecer a lei que nela se manifesta*, a fim de poder expressar com adequação suficiente a própria lei, revelando os momentos essenciais e comuns ocultos na superfície de imediatividade. *Que esta universalidade não é abstrata, mas concreta, se é que a lei é essencial e real, é algo já várias vezes assinalado: é suficiente remeter o leitor ao que Engels afirma a propósito da concreticidade destas generalizações. Mas esta concreticidade é a concreticidade da máxima universalidade, do máximo afastamento – formal – das formas do mundo da evidência imediata.* O critério da sua justeza e da sua profundidade é precisamente esta universal aplicabilidade a fenômenos de conteúdo aparentemente heterogêneo, cuja heterogeneidade é superada justamente nesta concreta universalidade. Mesmo que a finalidade do conhecimento científico seja a investigação do caso singular, esta fundamental estrutura do reflexo não se altera. *Em seu devido lugar, chamamos a atenção para o fato de que este retorno do universal ao singular – que não se confunde com um isolamento positivista de singularidades freqüentemente exteriores ou mesmo insignificantes – só pode produzir frutos científicos se cada singular for conhecido conjuntamente com as leis que o põem em relação com a universalidade que o compreende e com as particularidades intermediárias* (Lukács, 1968:183) (grifo meu).

A riqueza dessa assertiva nos leva ao entendimento de que as determinações que constituem o ser real supõem níveis de concretude, quais sejam, o nível da universalidade, o nível da particularidade e o nível da singularidade. Sendo assim, Singular, Particular e Universal são dimensões da realidade, são níveis de abrangência da realidade os quais constituem as instâncias da totalidade social, são categorias que existem *na* realidade.

O nível da universalidade é o âmbito que mostra a legalidade – a mais aproximada possível da verdade – da realidade investigada. É o máximo afastamento das evidências imediatas. É a máxima generalização possível, ou seja, é a apreensão das leis que envolvem o singular e o particular. “É o socialmente submetido a leis” (Lukács, 1979:84).

No nível da singularidade a lei se expressa, a lei aparece, a lei se encarna, se determina. É o lugar determinado em que a legalidade se manifesta, ou seja, é o ser determinado. É o lugar onde se manifesta o resultado da ação prática dos homens.

O nível da particularidade é o campo no qual se localizam as mediações entre esses dois níveis. O singular está conectado à totalidade social através de suas relações, assim, é através do particular que essas relações se evidenciam e o singular pode aparecer. O determinado é, para Lukács, o particular.

Mesmo que não se tenha consciência dessas dimensões, elas estão presentes, necessitando ser desvendadas. Por conseguinte, no processo de apreensão do real pela consciência, parte-se do singular para o universal, mas sendo preciso voltar ao singular. Essas passagens são mediatizadas pela categoria da particularidade. Assim, conhecer o real é situar o objeto do conhecimento do ponto de vista social e do ponto de vista do “privado”, é não considerá-lo isolado, é investigar suas relações em sua totalidade. O singular só pode ser cientificamente

conhecido quando se esclarecem as universalidades e particularidades histórico-sociais que intervêm sobre esse singular, o que faz com que todo singular seja universal e todo universal só apareça no singular, conforme Lukács afirma:

a ciência autêntica extrai da própria realidade as condições estruturais e as suas transformações históricas e, se formula leis, estas abraçam a universalidade do processo, mas de um modo tal que *deste conjunto de leis pode-se sempre retornar – ainda que freqüentemente através de muitas mediações – aos fatos singulares da vida. É precisamente esta a dialética concretamente realizada de universal, particular e singular* (Lukács, 1968:88) (grifo meu).

Nesse processo do singular ao universal e deste ao singular, cheio de determinações, o particular é o campo de mediação. É através do particular que o pensamento pode compreender o singular e o universal. O particular é, então, a categoria de mediação entre os homens singulares e a sociedade:

a vida individual do homem e a sua vida do gênero não são diversas, por mais que também – e isto necessariamente – o modo de existência da vida individual é um modo mais particular ou mais geral da vida do gênero, ou quanto mais a vida do gênero é uma vida individual mais particular ou mais geral (Marx,1984:172).

Em Lukács (1968), o particular não é uma faixa de ligação, é um campo de mediação, é um traço intermediário para o universal e, em casos particulares, para o singular, ou seja, a particularidade em relação ao singular representa uma universalidade relativa e, em relação ao universal, representa uma singularidade relativa. Essa posição relativa é vista por ele como um processo. Singular e universal são pólos extremos, são pontos cada vez mais impelidos para o exterior, enquanto a particularidade é meio mediador. Assim, o movimento no qual o conhecimento científico reflete a realidade objetiva culmina, de acordo com suas finalidades concretas, no universal ou no singular, tendo a particularidade como função mediadora.

Lefebvre (1979:237) partilha da concepção de Lukács ao afirmar que o método é “alternadamente a *expressão das leis universais* e o quadro da aplicação delas ao particular; ou, ainda, o meio, o instrumento que faz o singular subsumir-se ao universal” (grifo da edição).

Esses três níveis – singular, particular e universal – são totalidades parciais da totalidade social, ou seja, a totalidade, que é o social, é formada por totalidades de menor complexidade. Conhecer em sua totalidade é ver a contradição, é alcançar a máxima complexidade. De acordo com Lukács, a totalidade é um complexo de complexos, é constituída de totalidades. São essas que permitem o pensamento teórico alcançar seu objetivo de reproduzir e refletir com precisão o movimento do objeto, alcançando sua estrutura interna, particular e sua dinâmica.

Marx compreende a sociedade partindo de uma perspectiva de totalidade. Isso quer dizer que a categoria da totalidade é a categoria fundamental de análise nesse pensador. Netto (1990:118) confirma tal posição ao esclarecer que

o ser social posto pelo trabalho tem uma natureza, tem uma estrutura que se articula enquanto totalidade (...) A totalidade é uma categoria que existe na realidade e que é reconstruída teoricamente enquanto um princípio teórico metodológico recuperado para a análise do social.

Kosik (1989:53-54) nos alerta para o fato de a categoria da totalidade não poder ser entendida “horizontalmente”, como relação das partes e do todo, não podendo se desprezar nem seus caracteres orgânicos; nem sua dimensão “genético-dinâmica” (criação do todo e unidade das contradições), nem sua dimensão “vertical” (dialética de fenômeno e essência). Caso isso ocorra, corre-se o risco de se perder justamente seu caráter dialético.

Sob esse ângulo, o método configura uma determinada perspectiva, uma relação que permite ao sujeito apreender o movimento do objeto, o movimento da realidade em sua totalidade. Ele busca a conexão interna e necessária entre os fenômenos. Seu método é o método pelo qual o pensamento se apropria do objeto (Marx,1980).

Marx sustenta que teoria é a reprodução ideal do movimento real do objeto (a ser conhecido), como ele mesmo deixa esboçado, embrionariamente, desde suas primeiras obras:

a minha consciência geral é apenas a figura *teórica* daquilo do qual a coletividade *real*, o ser social, é a figura *viva*, ao passo que hoje em dia a consciência *geral* é uma abstração da vida efetivamente real e como tal se defronta inimiga a esta. Por conseguinte, a *atividade* da minha consciência geral – como uma tal atividade – também é a minha existência *teórica como ser social* (Marx, 1984:171) (grifo da edição).

E, mais tarde: “as proposições teóricas dos comunistas são expressões gerais de relações efetivas de uma luta de classes que existe, de um movimento histórico que se processa diante de nossos olhos” (Marx e Engels, 1998:21).

A teoria é *reprodução* do objeto no sentido do objeto já ser um produto, já fazer parte da realidade, já existir, ou seja, a teoria o reconstitui pelo pensamento. A sua *produção* não é dada pela consciência, mas na prática, podendo ser, contudo, reproduzido no âmbito da razão a partir do momento em que o objeto do conhecimento já existe no mundo.

A produção crítica madura no Serviço Social se apropria dessas referências, a partir da década de 1980, marco nas produções do Serviço Social no que se refere à Teoria Social de Marx. Assim, despontam, na profissão, produções de qualidade que ajudam em sua apreensão, cujos autores passo a comentar.

Netto, coerente com o referencial marxiano, fortalece o entendimento de que a reflexão teórica não “constrói” um objeto, ela é um instrumento de análise do real: “o produto teórico por excelência, é uma reprodução ideal de um processo real” (1989:143-144). Confirma que teoria não é apenas uma descrição da realidade da ordem burguesa, ela é a apreensão da lógica do objeto – a ordem burguesa –, o que implica conceber a sociedade como uma totalidade concreta para gerar um conhecimento efetivo da realidade.

Para esse autor, a teoria “é um movimento através do qual a razão extrai dos processos objetivos a sua legalidade intrínseca” (*idem*), realizando a “apreensão do movimento do ser social” (*ibidem*). Nessa linha, afirma que método é “a relação constituinte necessária e objetiva entre o investigador e o objeto investigado” (1986:56).

Em Kameyama, encontramos reflexão semelhante quando ela explicita a relação teoria e prática ao salientar o caráter transformador da teoria em Marx:

[a teoria é] a forma de organização do conhecimento científico que nos proporciona um quadro integral de leis, de conexões e de relações substanciais num determinado domínio da realidade. *É um sistema de representações, idéias, referentes à essência do objeto, a suas conexões internas, às leis do seu funcionamento e aos processos e operações no domínio teórico e prático da realidade.* A teoria consiste também num conjunto de princípios e exigências interligadas que norteiam os homens no processo de conhecimento e na atividade transformadora. Por isso, então, na teoria marxiana a questão do conhecimento está internamente ligada com a questão da transformação. *O conhecimento visa a transformação que é a prática social* (1989:100) (grifo meu).

Na mesma perspectiva, para Yamamoto (1992), teoria é a reconstrução, pelo pensamento, do movimento do real, apreensão de suas contradições, tendências, relações e determinações. Assim, ela serve como referência para uma análise, não

podendo ser confundida, contudo, com um modelo a ser seguido, nem podendo ser tomada como absoluta.

A autora ressalta o caráter de “possibilidade” da teoria, ao mesmo tempo em que a desobriga da função de transformar a prática, ou seja, a teoria “afirma-se, também, como teoria das possibilidades da ação. Assim, se ela é condição para a explicação do real, *é também condição para desvendar as possibilidades de ação no processo social*” (*idem*:178). Apesar de possibilitar a ação, o âmbito da possibilidade não é o da efetividade, Este é o da prática.

Iamamoto entende a relação teórico-metodológica como um modo de ler e interpretar a sociedade e os elementos que constituem suas particularidades, assim como uma forma de se relacionar com o ser social, uma relação entre o sujeito que busca o conhecimento e o objeto investigado. Para isso, “implica uma apropriação da teoria – uma capacitação teórico-metodológica – e um ângulo de visibilidade na leitura da sociedade – um ponto de vista político, que, tomado em si, não é suficiente para explicar o social” (*ibidem*: 179).

Ler e interpretar o objeto de conhecimento não é, conseqüentemente, proceder à sua mudança. Portanto, mais uma vez, sustento que a afirmativa *na prática a teoria é outra* remete a uma expectativa equivocada da categoria dos Assistentes Sociais em relação à função da teoria e da prática.

No método do abstrato ao concreto está contida a concepção marxiana de teoria e de prática. Destaquei primeiramente, a enfática afirmativa de que teoria é ato do pensamento e em um segundo momento, o fato de teoria ser a apreensão do movimento efetivo do objeto pelo pensamento. Esses destaques significam que nessa vertente, a teoria se distingue da prática, é ato do pensamento, o qual, todavia, dirige-se para um objeto – produto da prática –, ou seja, a teoria almeja o

conhecimento da constituição do concreto, entretanto, esse concreto tem sua gênese na prática, é nela que se expressam as determinações do objeto. Dessa forma, teoria e prática se distinguem ao mesmo tempo em que estabelecem uma relação de unidade.

Teoria é a apreensão das determinações que constituem o concreto e prática é o processo de constituição desse concreto; teoria é a forma de atingir, pelo pensamento, a totalidade, é a expressão do universal, ao mesmo tempo que culmina no singular e no universal. É através da teoria que se pode desvendar a importância e o significado da prática social, ou seja, ela é o movimento pelo qual o singular atinge o universal e deste volta ao singular. A prática é constitutiva e constituinte das determinações do objeto; gera produtos que constituem o mundo real; não se confunde, portanto, com a teoria, mas pode ser o espaço de sua elaboração. Nesse caso, ela só se transforma em teoria se o sujeito refleti-la teoricamente.

A definição de teoria aqui sintetizada reforça as análises realizadas acima, ou seja, se a reflexão teórica, por si só, não “constrói” um objeto e esse objeto já existe, ela permite ao sujeito conhecer os elementos que compõem as determinações do objeto, para modificá-lo. Se a teoria é um instrumento de análise do real, esse objeto é anterior à teoria, portanto, pode-se inferir que essa última tem na prática seu fundamento.

Dessa forma, na perspectiva do materialismo dialético, *na prática a teoria só pode ser a mesma*, uma vez que ela é o lugar onde o pensamento se põe. A teoria quer, justamente, conhecer a realidade, extrair as legalidades, as racionalidades, as conexões internas postas nos produtos da ação prática dos homens, assim, não há como na *prática a teoria ser outra*. Essa posição só é verdadeira se se considerar por teoria algo pronto, acabado, que se adequa a uma prática. Aqui a teoria é

constante movimento, movimento que acompanha a prática e pode contribuir com ela. Nas palavras de Chauí (1980:110):

a teoria está encarregada de desvendar os processos reais e históricos enquanto resultados e enquanto condições da prática humana em situações determinadas, prática que dá origem à existência e à conservação da dominação de uns poucos sobre todos os outros. A teoria está encarregada de apontar os processos objetivos que conduzem à exploração e à dominação e aqueles que podem conduzir à liberdade.

A teoria, por ser condição para explicar o real, pode contribuir com a descoberta de possíveis ações humanas. Essa constatação remete, mais uma vez, ao fato de que o âmbito da teoria é o âmbito da possibilidade, ou seja, a teoria possibilita a prática, mas não de forma imediata. Essa não é sua função precípua. Ela pode ter como intenção a transformação social, mas isso não significa que tal passagem dependa, exclusivamente, dela, embora seja uma condição.

Sintetizando, a afirmação de que a teoria é um modo de ler e interpretar a realidade implica afirmar que a teoria tem como *locus* de atuação a prática, possibilitando transformações e se alimentando da mesma. Enfim, teoria e prática formam uma unidade, apesar de suas diferenças.

A teoria, na concepção marxista, é o resultado de um movimento do pensamento para se apreender o objeto. No caso de uma prática profissional como a do Serviço Social, a teoria permite que o sujeito – Assistente Social – apreenda seu objeto de ação, o movimento do mesmo, sua direção, suas contradições. Nesse sentido, a meu ver, o Serviço Social, ao necessitar conhecer seus objetos de ação e compreender as demandas por seus serviços, encontra, na Teoria Social de Marx os pressupostos e o método para conhecer a realidade que está posta pela prática social, buscando sua essência.

O Serviço Social buscou apoio nos demais campos do conhecimento, procurando extrapolar uma visão endogenista da profissão, evitando continuar pensando o Serviço Social *pele* Serviço Social e *no* Serviço Social e visando romper com a concepção de que os objetos de sua ação são problemas dos indivíduos.

Essa busca por uma visão universal da profissão e dos fenômenos com os quais atua, entretanto, rebateu no equívoco de considerar que o conhecimento teórico sobre a realidade gera, de imediato e unilateralmente, respostas ao “fazer profissional”. Tal equívoco se expressa em dois momentos contraditórios, já apontados aqui: 1 – quando a formação profissional negligencia o ensino do “como fazer” alegando que o conhecimento teórico traduz-se em conhecimentos procedimentais; 2 – quando a categoria profissional critica que *a teoria social de Marx não instrumentaliza para a ação*.

A meu ver, há uma tendência no profissional de Serviço Social que é a de não fazer o “caminho de volta”. Ele vem pesquisando sobre os fenômenos da realidade, mas não como esses fenômenos se expressam nas demandas que chegam ao Serviço Social. Não busca conhecer nem como o fenômeno se manifesta nos sujeitos, nem as possibilidades de intervenção frente às expressões das questões sociais.

Ao mesmo tempo em que se afirma que o conhecimento teórico é suficiente para se pensar os instrumentos e técnicas para uma intervenção, há uma separação entre conhecimento sobre o fenômeno enquanto processo social e enquanto intervenção, ou melhor, centra-se força no conhecimento sobre o fenômeno sem buscar as mediações que estão, necessariamente, imbricadas nessa passagem da teoria à prática e vice-versa. Constata-se, então, uma polaridade: um acervo teórico que se distancia de um acervo sobre a intervenção.

Os fenômenos têm uma dupla condição: são tanto objetos necessários de conhecimento, porque são processos sociais, como são objetos de intervenção. Dessa forma, o Assistente Social deve estudá-los como processo social e como indicações que possam subsidiar a intervenção, possibilitando a relação teoria/prática.

Do ponto de vista do conhecimento teórico, o Assistente Social pode buscar o universal, pois a formação profissional através das Diretrizes Curriculares tem como princípio uma teoria social que o orienta a esse procedimento. Entretanto este, ao encontrar o universal, nem sempre volta ao singular, percebendo as mediações que o vinculam do universal ao singular, o que torna-se um problema, sobretudo porque, como já destacado, o acervo de conhecimento não pode resolver, de imediato, a problemática da intervenção. Iamamoto denuncia (1998:75) que

uma hipótese de trabalho sobre o desenvolvimento do Serviço Social nos anos 1980 indica que a profissão teve os olhos mais voltados para o Estado e menos para a sociedade, mais para as políticas sociais e menos para os sujeitos com quem trabalha.

O problema não se encontra na aquisição de um acervo macro, esse é fundamental. O problema está em não se trabalhar com o movimento dialético do universal para o singular. Do contrário continuará a se esperar que a teoria ofereça instrumentos de ação, negando-se, na formação, os conhecimentos procedimentais que habilitam a sua utilização⁵⁷. Aponto aqui um outro problema: a redução dos conhecimentos a um tipo de conhecimento, o teórico. É necessário, assim, pensar também conhecimentos procedimentais. Há aqui uma suposição equivocada de que conhecimento teórico e conhecimento procedimental possuem a mesma natureza.

⁵⁷ Essa questão será retomada no capítulo IV.

Nesta seção, busco explicitar o que é teoria e o que é prática no materialismo histórico-dialético, centrando-me na concepção de teoria a fim de justificar porque *na prática a teoria é a mesma*. Indico, também, que teoria e prática estão subsumidas no processo das objetivações humanas, as quais não são as mesmas para todos os seres humanos. Nas várias objetivações, estão unidas as operações de transformações materiais, ou seja, as concepções práticas e as concepções ideais que as orientam. Tem-se, então, aí, a unidade entre um movimento ideal e a intervenção material, entre teoria e prática. O conjunto das objetivações humanas forma a *praxis*.

De posse da concepção de teoria e de prática no materialismo histórico-dialético e da relação de unidade entre teoria e prática, já se pode traçar o âmbito da teoria e o âmbito da prática, ressaltando, assim a unidade na diferença. Dessa forma será possível traçar a relação plausível entre teoria, prática profissional e o acervo técnico-instrumental, com o intuito de se desmitificar a relação direta entre teoria-instrumentos e entre prática-instrumentos.

3.2 A RELAÇÃO DIALÉTICA ENTRE TEORIA E PRÁTICA: UNIDADE NA DIFERENÇA

Desde o início deste capítulo, procurei evidenciar a relação intrínseca entre teoria e prática, considerando-as como elementos tanto do conhecimento (que, em última instância, já é ato de “conhecer”, podendo levar a uma ação) quanto da ação (que necessita de algum tipo de conhecimento – teórico, técnico, do senso comum – sobre ela, consciente e/ou não).

Neste ítem é necessário enfatizar, entretanto, que teoria e prática formam uma unidade, lembrando que unidade não é sinônimo de identidade. Unidade é um vínculo intenso e profundo entre diferentes; assim, apesar de formarem uma unidade, há uma diferença entre ambas, a qual vai determinar o âmbito de cada uma delas. Por conseguinte – e a partir das conclusões da seção anterior –, vai-se desfazer a concepção de que o conhecimento teórico traduz-se, diretamente, em instrumentos para ação profissional.

No que diz respeito ao âmbito da prática, Marx, na segunda Tese sobre Feuerbach, indica que a *praxis* aparecerá como fundamento, critério de verdade e finalidade do conhecimento: “é na *praxis* que o homem precisa provar a verdade, isto é, a realidade e a força, a terrenalidade do seu pensamento. A discussão sobre a realidade ou a irrealidade do pensamento – isolado da *praxis* – é puramente *escolástica*” (Marx e Engels, 2001:100). Aqui, o conhecimento é considerado como o conhecimento de um mundo criado pelo homem, ou seja, inexistente, fora da história, da sociedade e da indústria. O objeto é visto como um produto da atividade subjetiva, entendida como atividade real, objetiva, material. O conhecimento é concebido em relação a essa atividade, como conhecimento de objetos produzidos por uma atividade prática da qual a atividade pensante, da consciência, não pode ser separada.

As várias formas de conhecimento encontram seu alcance e sentido na conexão com a atividade prática, entendida aqui como a existência material, social e espiritual do homem – as relações efetivas entre os homens, suas condições de vida, enfim, a vida real. Nesse sentido, a prática é o espaço onde se origina, realiza-se e se confronta o conhecimento, visto ser o local onde a realidade se põe.

Assim, a condição da prática na sua relação com o conhecimento é a de proporcionar o objeto do conhecimento, como também o critério de verificação da verdade. Este último não de forma *a priori*, direta e imediata, pois, uma vez que a prática não fala por si mesma, os fatos práticos devem ser analisados e interpretados por um sujeito prático, social e crítico.

O critério de verdade está na prática, mas só se o descobre numa relação propriamente teórica com a prática mesma. Tal afirmativa contesta tanto a concepção idealista – para quem a teoria carrega em si mesma o critério de sua verdade – quanto empiricista – para quem a prática proporciona de forma direta e imediata o critério de verdade da teoria.

O âmbito da prática é, então, o da efetividade da ação sobre o mundo, que tem por resultado uma transformação real desse mundo. É atual, não potencial, ou seja, o que pode ocorrer ou fazer aqui e agora, culminando na transformação de uma matéria-prima num produto natural e/ou social.

A prática determina até onde pode se desenvolver o conhecimento, visto estar ele associado às necessidades materiais, produtivas, práticas do homem social. É a prática que oferece as formações econômico-sociais que, por sua vez, estão diretamente ligadas ao tipo de produção e técnica necessárias a essa formação. Nas palavras de Vázquez (1977:222), “a prática em seu mais amplo sentido e particularmente, a produção, evidencia seu caráter de fundamento da teoria na medida em que esta se encontra vinculada às necessidades práticas do homem social”.

O que caracteriza a prática é ser uma ação direcionada a um objeto com a finalidade de transformá-lo em algo inicialmente previsto – mesmo que não se tenha consciência dessa finalidade –, ou seja, já se tem um resultado ideal ou uma

finalidade, porém, o resultado final é um produto efetivo, real, que nem sempre é aquele idealizado. Assim, a prática implica, necessariamente, objetivação.

Quanto ao âmbito da teoria, no materialismo histórico-dialético, este é o âmbito da produção de conhecimentos, da antecipação ideal, da possibilidade, o futuro. É um desencadeador de finalidades ou de resultados ideais para a ação.

A finalidade é produto da consciência e a tentativa de adequar a finalidade ideal à finalidade real tem um caráter consciente. Ao elaborar uma finalidade, o sujeito adota uma dada posição, que expressa e incorpora valores e princípios éticos da realidade. Aqui, a teoria revela os fundamentos, as condições e o objetivos da prática. Por isso, Marx (1985:73), influenciado por Hegel, reafirma que o conhecimento é *post festum*. Isto é, o conhecimento é a *posteriori* à existência, se realiza sobre aquilo que já existe ou a partir daquilo que já existe, ou melhor, a realidade é anterior ao conhecimento. Assim, criar finalidades para a prática requer, de certa forma, determinados conhecimentos da realidade sobre as quais se pretende intervir. Transformar a finalidade em resultado requer, também, um conhecimento do seu objeto, dos meios e instrumentos para transformá-los e das condições das possibilidades dessa realização.

É a teoria que oferece a análise das experiências, o estudo das condições objetivas. Em suma, é a “análise concreta das situações concretas” (Lênin in Vázquez, 1977:231). Seu âmbito é o da transformação da consciência que se tem dos fatos, das idéias sobre as coisas.

Não obstante ao seu caráter *post festum*, para Vázquez, a teoria pode ter uma autonomia relativa frente à prática, uma vez que pode propiciar uma prática inexistente ao antecipar-se idealmente a ela, ou ao pretender ampliar e aprofundar o próprio conhecimento, isto é, uma teoria pode surgir para resolver desafios de outra

teoria. Ela pode se antecipar à prática quando esta determinar aquela enquanto sua fonte e finalidade. Fonte de conhecimento e finalidade ao se ter necessidades de práticas transformadoras, ainda inexistentes, para as quais carece instrumental teórico. A teoria surge, portanto, da reprodução da existência e, igualmente, é indispensável para a continuidade do processo de produção e reprodução humana. O autor exemplifica com as teorias matemáticas “que outrora não encontravam campo de aplicação e que hoje o tem em atividades práticas específicas” (*ibidem*: 233).

O âmbito da teoria, então, se circunscreve em propiciar o conhecimento da realidade que é objeto da transformação; o conhecimento dos meios e de sua utilização com os quais se efetiva essa transformação; o conhecimento da prática acumulada em forma de teoria; a finalidade ou a antecipação dos resultados objetivos que se pretende atingir; e, no decorrer do processo prático, um atendimento às necessidades que irão surgindo com a resistência da matéria a ser transformada, e que vai acarretando resultados imprevisíveis.

A teoria determina ações ao esclarecer os objetivos, as possibilidades e as forças sociais participantes, sendo, portanto, fundamento da ação, contribuindo para o exame e a identificação dos obstáculos que se colocam à prática.

Parafrazeando Lukács (1978:163), ao citar como a teoria é vista no reflexo artístico, pode-se afirmar que ela só pode contribuir como instrumento de compreensão, com profundidade, riqueza e amplitude dos fenômenos da vida, não enquanto teoria pronta e acabada, a ser usada.

Há, então, um duplo aspecto na formulação da teoria: como fundamento de ações reais e como crítica teórica. Assim, a teoria nunca deixa de ser mera teoria

enquanto não se realiza ou se materializa em atos. O que não ocorre de maneira direta e imediata.

O que se alcança com a atividade teórica de *per se* são transformações das idéias sobre o mundo e não do mundo mesmo. Para produzir conhecimentos e finalidades, o homem necessita de operações mentais, ou seja, operações subjetivas, psíquicas. Nesse sentido, não cabe à atividade teórica a transformação objetiva de uma matéria através do sujeito, isso é competência da prática.

Mesmo transformando percepções, representações ou conceitos e criando tipos específicos de produtos como hipóteses e leis, a teoria não transforma a realidade. Todavia, a atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade ou traçar finalidades que antecipem, na idéia, sua transformação. Não obstante, há que se captar as mediações que se interpõem entre a teoria e a prática.

Chauí (1980:111) permite precisar o âmbito da teoria e o âmbito da prática, quando afirma que

a relação entre teoria e prática é uma relação simultânea e recíproca por meio da qual a teoria nega a prática enquanto prática imediata, isto é, nega a prática como um fato dado para revelá-la em suas mediações e como *práxis* social, ou seja, como atividade socialmente produzida e produtora da existência social. A teoria nega a prática como comportamento e ação dados, mostrando que se trata de processos históricos determinados pela ação dos homens que, depois, passam a determinar suas ações. Revela o modo pelo qual criam suas condições de vida e são, depois, submetidos por essas próprias condições.

A prática, por sua vez, nega a teoria como um saber separado e autônomo, como puro movimento de idéias se produzindo umas às outras na cabeça dos teóricos. Nega a teoria como um saber acabado que guiaria e comandaria de fora a ação dos homens. E negando a teoria enquanto saber separado do real que pretende governar esse real, a prática faz com que a teoria se descubra como conhecimento das condições reais da prática existente, de sua alienação e de sua transformação.

É preciso passar da atividade teórica à prática, mas, de *per si*, a teoria não pode dar esse passo, não se passa direta e imediatamente de uma esfera à outra.

Segundo Vázquez (1977:207), a teoria pode contribuir para a transformação da prática, todavia, tal possibilidade só se efetivará se a teoria "sair de si mesma" e for assimilada e aceita pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. É necessário, para isso, um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos de ação. Ele ressalta, contudo, que não é qualquer teoria que possibilita a transformação, como já explicitado anteriormente, há de ser uma teoria que fortaleça a consciência da *praxis*. Dessa forma, é determinante, nesse processo, o tipo de teoria e o tipo de homem para se atingir a transformação, conforme crítica do próprio Marx (1998:42):

como o desenvolvimento do antagonismo entre as classes acompanha o desenvolvimento da indústria, eles [referindo-se ao socialismo e ao comunismo crítico-utópicos] tampouco identificam as condições materiais para a libertação do proletariado e *procuram, para criar tais condições, uma ciência social e leis sociais* (grifo meu).

O que significa afirmar que não é qualquer teoria que possibilita a transformação.

Netto(1998:XXXVI) igualmente afirma que "a existência concreta e objetiva de uma *possibilidade* não equivale, necessariamente, à sua conversão em *efetividade*; a passagem de uma possibilidade à efetividade demanda a complexa intervenção da *atividade organizada dos homens*" (grifo do autor). Com isso, ele reforça haver uma diferença entre o plano prático-político e o teórico, apesar da relação de unidade entre ambos.

Disso posso inferir que a competência teórica é indispensável para a formação profissional, mas ela sozinha não habilita para a intervenção. Sem essa formação teórica adequada, uma intervenção com qualidade fica prejudicada, visto

ser a teoria que vai oferecer o significado social da ação, suas implicações e rebatimentos nas ações do outro, ultrapassando, dessa forma, o conhecimento do senso comum, rompendo, inclusive, com a visão de neutralidade dos instrumentos e técnicas. Todavia, a teoria está no nível da “possibilidade”, isto é, pode-se ter clareza teórica e metodológica, mas não do ponto de vista operativo, da qualificação e da habilidade para operacionalizar.

Dessa forma, pode-se adiantar que os instrumentos e técnicas utilizados na operacionalização da intervenção profissional *não* são aferidos *diretamente* de uma dada direção teórica. Isso porque os instrumentos e técnicas da intervenção possuem uma relação quase que imediata com a prática.

O âmbito da teoria é o da sistematização lógica, o da abstração, porquanto o sujeito pode abstrair tudo o que influencia a intenção de “reconstrução ideal do movimento real” – ele pode controlar as variáveis – enquanto que na intervenção profissional não se pode abstrair todos os elementos intervenientes do agir – intervenientes institucionais, acidentais, estruturais etc. Há, na intervenção, um elemento difícil de se controlar: a “surpresa, o aleatório”, o que também evidencia que as mediações existentes no campo da teoria não são as mesmas no campo da prática. Assim, os princípios teóricos têm vigência na intervenção, orientam a intervenção, mas não a esgotam.

De acordo com Marx (1984:410), há várias formas de se apropriar do mundo: “o todo, tal como aparece na cabeça, como todo de pensamento, é um produto da cabeça pensante, que se apropria do mundo da única maneira em que o pode fazer, maneira que difere do modo artístico, religioso e prático-espiritual de se apropriar dele”. Nessa direção, tendo a afirmar que se apropriar dos instrumentos e técnicas da intervenção requer um conhecimento procedimental, o qual embora implique

conhecimento teórico e esteja vinculado a um suposto teórico, possui uma relação quase que imediata com a prática. Instrumentos e técnicas não são “a prática do Serviço Social”, mas estão vinculados a ela.

Essas demarcações reforçam que o âmbito da prática é o da efetividade, o da ação, o dos meios, enquanto que o âmbito da teoria é o da possibilidade, é o da determinação, da projeção dos fins. A passagem da teoria à prática necessita das definições dos fins, que envolve um plano ético e político, e da escolha dos meios, que envolve, também, um processo de valoração e um encaminhamento técnico-operativo.

Considero, então, que, na prática profissional do Serviço Social entendida aqui como uma expressão da *praxis* social, portanto, como uma das formas de objetivação humana que tem como particularidade desenvolver uma posição teleológica do tipo secundária, ou seja, que visa influir sobre outros seres humanos, sobre seus comportamentos e sua consciência, dois elementos merecem, igualmente, destaque na passagem da teoria à prática: a finalidade e os meios.⁵⁸

O item a seguir irá se deter, então, na categoria *praxis*, uma vez que sua elucidação contribuirá para situar o que a categoria profissional vem considerando como prática ao se afirmar que *a teoria social marxista não instrumentaliza para a prática profissional*, ou seja, ao esperar que uma prática profissional mude radicalmente uma realidade.

3.3 A PRAXIS COMO CATEGORIA CENTRAL

No item anterior foi ressaltada a concepção de que teoria é a apreensão do objeto pelo pensamento, portanto, que não modifica, necessariamente, o real, mas sim o conhecimento sobre o real. Contudo, enfatizou-se também o caráter de possibilidade da teoria. Assim, neste ítem, a ênfase está no caráter transformador da teoria, ou seja, a teoria de Marx se distingue das demais por intencionar a transformação social, por possibilitar a prática, conforme afirma o mesmo: “os filósofos só interpretaram o mundo de diferentes maneiras; do que se trata é de transformá-la” (Marx, 2001:103). Mas a que prática Marx se refere aqui? A expectativa da categoria profissional de que uma “teoria de ruptura” se reverta em “prática de ruptura”, subtendida na afirmativa *a teoria social de Marx não instrumentaliza para a ação*, é procedente? Qual concepção de prática profissional permeia esta afirmativa da categoria?

Na elaboração teórico-metodológica de Marx (2001:102), fica evidente a *praxis* como categoria central: “toda vida social é essencialmente *prática*. Todos os mistérios que conduzem ao misticismo encontram sua solução racional na *praxis* humana e na compreensão dessa *praxis*”. Lukács afirma, inclusive, que o “mérito histórico da teoria de Marx é o de ter trazido à tona a prioridade da *praxis*, sua função de guia e de controle em relação à consciência” (1979:52), seu caráter prático. Vázquez (1977) compartilha dessa afirmação, reforçando que a distinção da filosofia de Marx das demais é que, sendo essa uma interpretação científica do mundo, corresponde a necessidades práticas humanas, exprime uma prática

⁵⁸ Esta relação fins/meios será tratada no último capítulo dessa tese.

existente e aspira conscientemente a ser guia de uma *praxis* revolucionária como finalidade da teoria.

Há uma tendência, na consciência comum, de considerar *praxis* como atividade, no entanto, Vázquez (1977) esclarece que toda *praxis* é atividade, mas nem toda atividade é *praxis*. O que as distingue é o fato de a *praxis* ser uma atividade específica: uma atividade teórico-prática, nem somente teórica, nem somente prática. Isso significa que a *praxis* possui um lado ideal – teórico – e um lado material – propriamente prático –, que só se separam por um processo de abstração, conforme aponta o método de Marx.

Conhecer a realidade requer superar a consciência comum⁵⁹ – que reduz o prático a apenas uma dimensão: a do prático/utilitário –, bem como a consciência idealista. A prática do homem comum se insere numa *praxis*, mas não é considerada *praxis* do ponto de vista do próprio homem comum.

O homem burguês se aliena de seu trabalho, ele não reconhece os produtos de seu trabalho como sendo seu, nem mesmo tem acesso a esses produtos, não podendo adquiri-los. O resultado de seu trabalho, os produtos, são apropriados pelo capitalista:

o objeto que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um ser *alheio*, como um *poder independente* do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, se fez coisa, é a *objetivação*. No estado econômico-político esta realização efetiva do trabalho aparece como *desefetivação* do trabalhador, a objetivação como *perda e servidão do objeto*, a apropriação como *alienação*, como *exteriorização* (Marx, 1984:149) (grifo da edição).

A *praxis* humana só é possível em razão da atividade humana ser um pôr teleológico, ou seja, o homem, ao agir, põe uma finalidade que desencadeia

relações causais. O homem, mesmo que não tenha consciência, age pautado numa finalidade ideal, num projeto que guia e orienta essa ação (teleologia). Entretanto, o resultado dessa ação é um produto real, não necessariamente igual ao projetado.

Influem nesse resultado as condições reais e concretas sobre as quais o trabalho se realiza, isto é, a causalidade (a realidade objetiva), criando-se, assim, a realidade social. Desse modo, a ação humana é teleológica, mas não o é a história humana. Isso porque a história não está dada, ela é construída, não por um indivíduo, mas por uma *praxis* social coletiva que, por sua vez, é uma combinação de diversidades de *praxis* individuais.

O fato de a *praxis* social coletiva poder ter como resultado o aparecimento de uma nova formação econômico-social a qual não pode ser imputada à intenção ou ao projeto de nenhum sujeito prático individual ou coletivo – devido às relações causais que desencadeia – faz com que a racionalidade objetiva de determinada formação social não apareça de imediato, que seja necessário um processo de abstração, de produção de conceitos, para que ela possa ser apreendida. Essa racionalidade deve ser buscada no nível das estruturas sociais e das mudanças fundamentais que nelas ocorrem:

as leis que regem o funcionamento das estruturas e da mudança que nelas se efetuam [na *praxis* histórica] atuam à margem da consciência e da vontade dos indivíduos concretos, mas, por sua vez, operam como leis de sua atividade ou, mais exatamente, como leis que só existem e se cumprem por meio deles. A objetividade dessas leis, que é o que dá ao processo histórico seu caráter natural, não se baseia, portanto, numa sua suposta existência metafísica à margem dos homens – já que as leis históricas não passam de leis da *praxis* humana –, mas sim no fato de que existem e atuam à margem de sua consciência e vontade (Vázquez, 1977:354-355).

⁵⁹ Para quem a “prática é o ato ou objeto que produz uma utilidade material, uma vantagem, um benefício” (Vázquez, 1977:12).

Na *praxis*, o fator subjetivo só é levado em consideração em unidade com o objetivo, ou seja, como intenção tornada objeto, já realizada. O que se leva em consideração não é a finalidade (resultado ideal), mas sim o resultado final (resultado real):

a praxis, no seu mais alto grau (criador, revolucionário), inclui a teoria que ela vivifica e verifica. Ela compreende a decisão teórica como a decisão de ação. Supõe tática e estratégia. Não existe atividade sem projeto; ato sem programa, *praxis* política sem exploração do possível e do futuro (Lefebvre, 1977:188).

As observações priorizadas aqui ressaltam que o homem é um ser ativo, que suas atividades geram objetivações as quais possuem um caráter prático e teórico. Envolve uma prática porque os homens só existem por transformarem a natureza para suprir suas necessidades. Por sua vez, essa natureza também transforma os homens. Ela é teórica, pois essa transformação é teleológica, ou seja, toda ação humana implica que, ao agir, o homem possui, idealmente, o resultado que ele quer alcançar – mesmo que não tenha consciência disso. Porém, Marx resalta que essa finalidade ideal somente alcança um resultado aproximado, um resultado real, porque a intenção desencadeia vários fatores que interferem e/ou se interpõem entre a finalidade ideal e a finalidade real, fazendo parte desse processo de objetivação humana.

Mais uma vez sobressai o caráter aproximativo da teoria. Se a finalidade ideal está no âmbito da teoria e se a finalidade real, ou o resultado real, está no âmbito da prática, o resultado apenas se aproxima da teoria, a qual não formula objetivos para serem aplicados e atingidos na prática. No entanto, de maneira alguma, isso nem mesmo insinua que *na prática a teoria seja outra*. Outrossim, a própria teoria explica porque as ações práticas dos homens não são os produtos idealizados no início do

processo, mas sim os produtos reais, finais. A teoria ajuda a entender os fins e os meios, os quais são elementos que constituem esse processo. A teoria abriga a análise das experiências e o estudo das condições objetivas que indicam a necessidade e a possibilidade dessa *praxis*, portanto *na prática a teoria não é outra*.

O mundo da *praxis* humana é o mundo real, o qual é considerado como

a compreensão da realidade humano-social como unidade de produção e produto, de sujeito e objeto, de gênese e estrutura (...), é um mundo em que as coisas, as relações e os significados são considerados como produtos do homem social, o próprio homem se revela como sujeito real do mundo social (Kosik, 1989:18).

Isso implica aceitar que há uma unidade entre sujeito e objeto e que há um processo teleológico que guia as ações dos homens, pondo em movimento relações causais.

Para Lefebvre (1979), no processo teórico dialético há um sujeito (o homem) e um objeto (a natureza). Sujeito e objeto, em termos filosóficos, são elementos do conhecimento. Esses encontram-se numa relação de auto-implicação. O sujeito é o homem que conhece, é o sujeito que pensa e age. O objeto é o mundo objetivo – mas que não se reduz a mundo material –, o mundo o qual independe da relação que o sujeito cria com ele e da consciência que se tenha sobre ele, é o ser conhecido (ou a ser conhecido) e transformado. Assim, sujeito e objeto agem e reagem continuamente um sobre o outro. A ação se faz sobre coisas, as quais respondem a essa ação, cedendo ou resistindo e se revelando.

Para o autor, sujeito e objeto auto-implicam-se, apesar de serem elementos opostos que formam um todo numa interação dialética. Eles estão sobrepostos um ao outro, constituem uma unidade, mas não uma identidade. O homem para conhecer “a coisa em si”, tem que transformá-la em “coisa para si”, isto é, tomar consciência de que esse objeto, que existe fora dele, só tem significado e sentido

para o sujeito. Esse objeto, pela ação dos homens, é modificado ao mesmo tempo em que os modifica. Por sua vez, esse sujeito só se mostra numa atividade objetiva, produzindo os bens materiais, as relações sociais: objetivando-se.

O homem é um ser da *praxis*, que é o conjunto das objetivações humanas. A *praxis* supõe o trabalho, este é o fundamento daquela, mas não a esgota. Todavia, é o trabalho que garante a reprodução da sociedade.

A relação sujeito-objeto de aproximação e de distância surge a partir do trabalho. Sem a consciência (do sujeito), a matéria fica sem sentido, apesar de preservar sua existência enquanto objeto. Enquanto que o sujeito, sem os pressupostos materiais e sem produtos objetivos, não pode existir: “o trabalhador nada pode criar sem a natureza, sem o mundo exterior sensorial. Ela é o material no qual o seu trabalho se realiza efetivamente, no qual é ativo, a partir do qual e mediante o qual produz” (Marx, 1984:151). O homem pensa e também faz. Esse fazer tem uma objetividade que ultrapassa o domínio do sujeito, visto o objeto subsistir fora do pensamento. Daí a primazia do objeto sobre o sujeito, do ser sobre a consciência, da existência sobre a consciência.

Segundo Marx (2001:19-20), “são os homens que, desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformam, com a realidade que lhes é própria, seu pensamento e também os produtos de seu pensamento”. Portanto, para ele, o Ser Social se constitui pelo trabalho, pois a sociedade existe nessa relação de troca com a natureza, a qual só é possível através do trabalho. Tal atividade transforma o sujeito e o objeto, ou seja, pelo trabalho o homem (o sujeito) transforma a natureza (o objeto) que, por sua vez, transforma o homem. Assim, a relação do homem com a natureza e vice-versa não é apenas de contemplação, mas de ação:

é primeiro aqui que a *sua existência natural se lhe tornou a sua existência humana e a natureza se tornou para ele o homem*. Portanto, a sociedade é a unidade essencial acabada do homem com a natureza, a ressurreição verdadeira da natureza, o *naturalismo do homem e o humanismo da natureza levados ambos a cabo* (Marx,1984:170-171) (grifo meu).

O homem se naturaliza ao transformar a natureza e essa se humaniza ao ser transformada pelo homem. É o trabalho que funda a socialidade humana, ou seja, pelo trabalho o homem satisfaz suas necessidades e cria outras novas, sendo que, nesse processo, ele se cria, emergindo, assim, o Ser Social, o qual tem por característica o pensamento e a linguagem, ou, como afirma Netto(1990), ciência e comunicação, ambos conquistados através do trabalho.

Essas prerrogativas significam que o homem é um ser ativo e que suas atividades geram objetivações, as quais são as expressões do caráter prático e social do homem. Em outras palavras, as objetivações envolvem prática, visto que o homem só existe na relação prática com a natureza, e são teóricas na medida em que essa relação é teleológica. Por conseguinte, a transformação da natureza pelo homem (atividade objetiva) e, por sua vez, a transformação do homem pela natureza (atividade subjetiva) são o universo da *praxis* humana. O trabalho é considerado, então, a forma primária e central de objetivação humana.

Segundo Kosik, a *praxis* do homem não é atividade prática contraposta à teoria, é determinação da existência humana como elaboração da realidade. Essa concepção é endossada por Lefebvre (1977:189), ao afirmar que “a *praxis* verdadeira é a condição de uma teoria real”, ou melhor, *praxis* é

ato; relação dialética entre a natureza e o homem, as coisas e a consciência (que não se tem o direito de separar, como fazem os filósofos, que os substantivam isoladamente). Mas, se por isso toda *praxis* é conteúdo, esse conteúdo cria formas; ele só é conteúdo devido à forma, que nasce de suas

contradições, que as resolve de maneira geralmente imperfeita e se volta para o conteúdo a fim de impor-lhe uma coerência (idem:184).

Segundo Vázquez(1977), o que caracteriza a atividade prática é o caráter real, objetivo, da matéria-prima sobre a qual se atua, dos meios ou instrumentos com os quais se exerce a ação e de seu resultado ou produto. O sujeito age sobre uma matéria que existe a despeito de sua consciência sobre esse objeto que, por sua vez, gera outros objetos materiais os quais também adquirem independência da atividade subjetiva que os criou. Aqui o autor está se referindo estritamente ao trabalho, todavia, enfatiza ser o objeto da atividade prática não apenas a natureza, mas também a sociedade ou os homens reais e, como objetivo da atividade prática, a transformação real, objetiva do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana. Esses objetos sobre os quais o sujeito exerce sua ação determinam as formas de *praxis* que, para ele, são a atividade prática produtiva; a produção ou criação de obras de arte; a atividade científica experimental e a *praxis* em que o homem é sujeito e objeto dela, na qual ele atua sobre si mesmo – a *praxis* social.

Na angulação de Vázquez, *praxis* social é um tipo de *praxis* cujo objeto da atividade prática é a sociedade ou os homens reais; o objetivo é a transformação do mundo social e a atividade toma por objeto não um indivíduo isolado, mas grupos ou classes sociais, inclusive a sociedade inteira. Ele distingue, portanto, a *praxis* social das outras formas: do trabalho, da arte, da atividade científica propriamente dita, atentando, contudo, para o fato de, num sentido amplo, toda prática possuir um caráter social na medida em que o homem só age contraindo determinadas relações sociais e, ao transformar a natureza pelo trabalho, também transforma a si mesmo, implicando, assim, numa relação social.

Para Vázquez (1977), na *praxis*, a atividade prática integra o subjetivo⁶⁰ num processo objetivo⁶¹. Assim, a *praxis* é subjetiva e objetiva, é dependente e independente de sua consciência, é ideal e material, é uma unidade indissolúvel entre esses elementos. Sob esse ângulo, a relação teoria e prática se conjuga *na e pela praxis*.

Na *praxis*, reconhece-se uma materialidade que pressupõe uma atividade subjetiva, sendo que o objeto não pode ser considerado à margem da subjetividade humana.

Já para Lukács (2004), o conjunto das objetivações humanas constitui a *praxis*. O trabalho e as demais esferas (a arte, a religião, a ideologia) são objetivações humanas. Diferentemente de Vázquez, ele inclui o trabalho e as outras formas de objetivações humanas como um tipo de *praxis* social. O trabalho é o modelo de toda *praxis* social e esta, por sua vez, não se restringe ao trabalho.

Contudo, ele também distingue as objetivações humanas de acordo com os seus objetivos. Diferencia o trabalho – que para ele, em sentido restrito, é a transformação da natureza pelo homem – das demais interações humanas, como, por exemplo, as interações dos homens com os outros homens. A seu ver, essas são formas ulteriores e mais evoluídas dentre as objetivações que compõem a *praxis* social. Lukács considera, entretanto, que esses outros tipos de *praxis* social são objetivações que emergem do desenvolvimento, das diferenciações do próprio trabalho, ou seja, sem o trabalho, as demais objetivações humanas não poderiam existir, uma vez que ele permite a reprodução da sociedade. No entanto, o

⁶⁰ Como subjetividade, entendem-se as vivências, as finalidades/intencionalidades ou projetos, isto é, a atividade da consciência dos sujeitos.

⁶¹ Por objetividade, entendem-se os atos ou operações que se executam sobre uma determinada matéria ou objeto que exista independentemente da consciência do sujeito, de seus atos psíquicos, podendo ser comprovados por outros sujeitos. Portanto, não são apenas projeção de sua consciência.

desenvolvimento das forças produtivas decorrente do trabalho requer o desenvolvimento de outros tipos de objetivações para além dele. Assim, a *praxis* tem seu fundamento no trabalho, uma vez que sua estrutura determinante está contida nos demais tipos de *praxis*.

Segundo o autor, todos os tipos de *praxis* social são constituídos por posições teleológicas e relações causais, sendo estas postas em movimento por aquelas, apesar de ambas serem distintas. As posições teleológicas que envolvem o trabalho são os atos voltados à transformação da natureza, denominadas de posições teleológicas primárias. Tais posições põem em movimento relações causais, as condições já encontradas.

O conteúdo das posições teleológicas das formas mais evoluídas da *praxis* social “é a tentativa de induzir uma outra pessoa (ou grupo de pessoas) a realizar algumas posições teleológicas concretas” (Lukács, 2004:103), ou seja, são ações que se voltam sobre outros homens, denominadas posições secundárias, por considerar que aparecem

logo que o trabalho se torna social, no sentido de que depende da cooperação de mais pessoas (...) Por isso, esta segunda forma de posição teleológica na qual o fim posto é imediatamente finalidade de outras pessoas, já pode existir em estágios muito iniciais (*ibidem*).

Essa posição põe em movimento uma outra posição teleológica. Há, assim, uma relação de identidade e de não-identidade entre os tipos de *praxis* social.

Lukács (*idem*:114-115) deixa evidente sua posição nesta afirmativa:

o trabalho é a forma fundamental e por isso mais simples e clara daqueles complexos cuja mútua presença forma a peculiaridade da *praxis* social. Exatamente por isso é preciso sublinhar sempre de novo que as marcas específicas do trabalho não podem ser transferidas sem mais nem menos para formas mais complexas da *praxis* social. A identidade de identidade e

não-identidade, a que já nos reportamos muitas vezes, remonta, nas suas formas estruturais, de acordo com o nosso entendimento, ao fato de que o trabalho realiza materialmente a relação radicalmente nova do intercâmbio orgânico com a natureza, ao passo que as outras formas mais complexas da praxis social, na sua grandíssima maioria, pressupõem este intercâmbio orgânico com a natureza, este fundamento da reprodução do homem na sociedade.

Remeto, então, à pergunta inicial: quando a categoria profissional afirma *na prática a teoria é outra*, denunciando que *a teoria social de Marx não instrumentaliza para a ação*, está por detrás dessa afirmativa uma outra: *o movimento de renovação do Serviço Social em sua direção de intenção de ruptura trouxe uma 'teoria de ruptura', mas não uma 'prática de ruptura'*, de que prática está se falando? Qual é a concepção de prática embutida nesses enunciados? Já ficou explícito que Marx está se referindo a uma *praxis* social; ele não trata, especificamente, de uma prática profissional. Será que a categoria está associando, diretamente, prática profissional à *praxis* social?

Essas denúncias são feitas por uma categoria profissional inserida em uma prática profissional. Essa profissão é o Serviço Social que, junto com outras, se insere na divisão social e técnica do trabalho. Ou seja, a categoria, ao *afirmar na prática a teoria é outra* está se referindo não estritamente à prática social humana, mas a uma particular forma de objetivação humana: a prática profissional do Serviço Social, que não possui uma teoria própria. Então, na verdade, na minha percepção, ela está afirmando que *os conhecimentos adquiridos no processo de formação profissional não estão sendo adequados às necessidades da realidade postas pelo mercado de trabalho*.

Os autores acima, ao distinguirem os tipos de prática, ajudam na constatação de que a *praxis* social em Marx é histórica, é social, é revolucionária, tem seu

fundamento no trabalho, mas também é constituída de formas mais complexas originárias do trabalho.

Dessa forma, faz-se importante delimitar o que seja prática profissional e a relação que ela estabelece com a *praxis* social, com a *praxis* política e com a *praxis* revolucionária.

Vázquez (1977:202), com a afirmativa de que “as restantes formas específicas de *praxis* nada mais são do que formas concretas e particulares de uma *praxis* total humana, graças à qual o homem como ser social e consciente humaniza os objetos e se humaniza a si próprio” (grifo meu), e de que

essa significação só pode ser apreendida por uma consciência que capte o conteúdo da *praxis* em sua totalidade como *praxis* histórica e social, na qual se apresentem e se integrem *suas formas específicas* (o trabalho, a arte, a política, a medicina, a educação, etc.), assim como suas *manifestações particulares* nas atividades dos indivíduos ou grupos humanos, e também em seus diversos produtos (*idem*:15) (grifo meu),

oferece-me subsídios para situar a prática profissional como uma forma particular de *praxis* humana, como uma forma específica no interior das objetivações humanas.

Assim, a prática profissional não é uma *praxis* social, mas uma parte, uma atividade, que se insere numa *praxis* social, possuindo posições teleológicas secundárias.

Considerando igualmente a contribuição de Lukács, tendo aqui a situar o Serviço Social como uma prática profissional e, como tal, parte de uma *praxis* social. Entendo que, para esse autor, a categoria *praxis* social é mais ampla, envolvendo, inclusive, a categoria trabalho. A *praxis* social, por sua vez, não pode ser reduzida a uma de suas expressões, qual seja, a prática profissional.

A afirmativa de lamamoto⁶² de que uma “profissão só existe em condições e relações sociais historicamente determinadas” (1985:16) confirma a relação intrínseca entre prática social e prática profissional ao mesmo tempo em que deixa transparecer que as mesmas não se confundem. Isso quer dizer que uma profissão só existe como parte de uma prática social, ela é parte constitutiva e constituinte de uma prática social, ela não existe solta e isolada de um contexto social, econômico, político e cultural. Portanto, a prática profissional é uma “expressão” da prática social (*idem*:74).

Em outras palavras, o Serviço Social é uma profissão que atua *sobre e na* realidade. Ele se orienta e se reorienta como um resultado (produto) dos agentes profissionais e das exigências postas pela realidade histórica, pelas mudanças econômicas, políticas e sociais ocorridas na e em sociedade. Nas palavras de Netto (1996:87), “as transformações societárias afetam diretamente o conjunto da vida social e incidem fortemente sobre as profissões, suas áreas de intervenção, seus suportes de conhecimento e de implementação, suas funcionalidades etc.”

lamamoto (1992:103) salienta a existência de um movimento contraditório nessa concepção de prática profissional, uma vez que a considera como atividade socialmente determinada pelas condições histórico-conjunturais, mas mediada pelas respostas dadas pelos agentes que a ela se dedicam, ou melhor, ela é também produto teórico, prático e político da categoria profissional. Essas respostas ou produtos estão circunscritos à realidade, cuja complexidade marca a vida do profissional, sua visão de mundo e suas práticas.

⁶² Iamamoto é uma das autoras que, na metade da década de 1990, passa a discutir o Serviço Social como trabalho. Para detalhamento deste debate, ver Iamamoto (1985, 1992, 1998) e Costa (1999), dentre outros.

Situar a prática profissional como parte da prática social requer elucidar que uma profissão está necessariamente inserida na vida social, que atua na realidade a qual por sua vez, é fruto da prática social. Significa aceitar que ela se insere no sistema social em que se vive, nas relações sociais que se estabelecem entre as classes, bem como em um espaço sócio-ocupacional. Parafrazeando Netto (1992), a criação de uma profissão está intimamente relacionada à existência de um espaço sócio-ocupacional que a institui, e não o contrário. O que significa afirmar que a prática profissional é influenciada pelas necessidades sociais das classes, pelas estruturas e processos sociais. Nesse sentido, destaco em Iamamoto (1998:150-151) a seguinte reflexão:

a prática profissional não tem o poder miraculoso de revelar-se a si mesma. Ela adquire inteligibilidade e sentido na história da sociedade da qual é parte e expressão. Assim desvendar a prática profissional cotidiana supõe inseri-la no quadro das relações sociais fundamentais da sociedade, ou seja, entendê-la no jogo tenso das relações entre as classes sociais, suas frações e das relações destas com o Estado brasileiro.

Extraio das prerrogativas acima, como características da prática profissional o fato de ser socialmente determinada ao mesmo tempo em que é produto de seus agentes profissionais; ser histórica, mutável e exigir permanentes redefinições diante das transformações societárias e das mudanças nas expressões da “questão social”.

Montaño (2000:157-158) complementa essas características ao considerar ser a prática profissional

o exercício remunerado da profissão, onde há um empregador, uma demanda de trabalho e uma retribuição salarial pelos serviços prestados, no exercício da profissão. A prática profissional é, portanto, uma prática *institucionalizada*. Trata-se de uma prática com uma certa particularidade: é uma prática que tem uma base de conhecimento científico e uma sustentação técnico-operativa e teórico-metodológica.

Esta particularidade não somente faz da prática profissional apenas um aspecto da prática social, como um aspecto diferenciado das demais. (grifos do autor) (tradução minha).

Essa afirmativa informa que uma profissão requer ainda uma formação profissional reconhecida como tal; um reconhecimento social, legitimidade social e institucional; um reconhecimento material, através de uma remuneração salarial; e que essa prática profissional envolva uma dimensão política, teórica e técnica, articulada com o conjunto das práticas sociais.

A prática profissional, vista como um produto histórico e resultante de uma intervenção teórica e prática dos agentes nela envolvidos, tem determinada prática social implícita, a qual deve ser compreendida por esses agentes a fim de que seja uma prática crítica. Entender que a prática profissional favorece determinada prática social significa compreender até que ponto a atividade prática do profissional se insere numa *praxis* humana social; compreender o significado social da profissão.

Baseando-me em Vázquez (1977:15), penso que um profissional o qual não reconhece que sua prática está inserida na prática social é incapaz de se aproximar do plano coletivo, de compreender o significado social de sua prática, de compreender como essa prática se relaciona com as demais formas de objetivação humana e vice-versa – o que faz com que seus atos individuais influam nos dos demais, assim como, por sua vez, os destes se reflitam em sua própria atividade. Ao não compreender o significado social de sua prática, o sujeito não é capaz de entender o âmbito da teoria na prática e vice-versa. Enfim, não é capaz de reconhecer o caráter político de sua prática. Eis onde se define o âmbito da teoria!

A prática profissional é uma forma de objetivação humana que faz parte de outra: a *praxis* social. Assim, a prática profissional não pode ser confundida com a

praxis social. Esta contém aquela, mas não se restringe a ela. Não pode ser, também, confundida com a prática política, apesar de possuir um caráter político.

Silva e Silva (1995:236) adverte que o caráter político da prática profissional está relacionado a uma concepção de mundo, ao tipo de inserção no contexto das relações sociais contraditórias.

Corroborando a assertiva acima, Kameyana (1981:147) ressalta:

podemos afirmar que embora a Prática Profissional seja entendida como um conjunto de atividades peculiares de cada profissão, existem aspectos de suas práticas que estão relacionados com as dimensões estruturais e conjunturais da realidade. Dessa forma, a *prática profissional torna-se subsidiária da prática política, quer seja na perspectiva de manter o “status quo”, quer seja na perspectiva de transformação da realidade* (grifo meu).

Frigoto (1993), ao se referir à dimensão política da ação educativa, considera que essa dimensão se define nas relações sociais de produção da existência, ou seja, “se vincula e recebe a determinação na luta hegemônica que se efetiva entre as classes nas práticas sociais fundamentais, e que ela não é uma ação política que se dá no mesmo nível da ação política que se desenvolve no interior dessas práticas” (*idem*:184). Sua dimensão política se dá a partir do compromisso assumido, conscientemente ou não, pelo profissional aos interesses de uma determinada classe.

Da mesma forma, a prática profissional, ao favorecer determinadas práticas sociais – daí o seu caráter político –, pode contribuir ou ter como horizonte o apoio ou a identificação com a *praxis* revolucionária, mas de forma alguma é a responsável por ela.

Discutir essa questão implica afirmar que em Marx a *praxis* revolucionária é o modelo radical de *praxis*. A transformação da sociedade pelo homem, do seu modo

de produção – da sociedade burguesa –, é a mais completa das transformações possíveis de serem alcançadas. Essa prática está diretamente associada a um tipo de agente e de teoria que lhe dá fundamento, ou seja, a passagem da possibilidade à efetividade exige um tipo de homem – o proletariado – e de uma determinada teoria – a que lhe ofereça a consciência de sua condição de classe. Aliado a isso, faz-se necessária uma determinada condição sócio-histórica.

Na Tese III sobre Feuerbach, Marx (2001:100) critica a doutrina materialista a qual pretende que os homens sejam, unilateralmente, produtos da circunstância e da educação. Para Marx, os homens são produtos das circunstâncias, mas essas, por sua vez, também são produtos dos homens: “por conseguinte as circunstâncias fazem os homens tanto quanto os homens fazem as circunstâncias” (*idem*:36). O homem tem, desse modo, um papel ativo em relação ao meio. Dessa forma, os educadores também necessitam ser educados, uma vez que, ao transformar a natureza, o homem se transforma, sendo esse um processo histórico e dinâmico.

O fato de o educador também necessitar ser educado e o fato de ser o homem quem faz as circunstâncias mudarem, assim como a si mesmo, levam à consideração de que a mudança das circunstâncias não pode ser separada da transformação do homem, o que só poderá ocorrer, segundo Marx, com a *praxis* revolucionária; não com a educação. Trata-se de transformar pela revolução: “a coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou automudança só pode ser considerada e compreendida racionalmente como *praxis revolucionária*” (*idem*:100).

Porém, em Marx, essa revolução tem de ser com base numa interpretação científica, numa teoria que compreenda e interprete corretamente o mundo, dando condições para que uma classe se auto-emancipe, possibilitando,

concomitantemente, a mudança das circunstâncias e das consciências. Assim, a atividade revolucionária é uma atividade teórico-prática, tornando a *praxis* revolucionária a forma mais radical de prática.

Desse modo, segundo Vázquez (1977:8), é necessário uma teoria que rasgue os preconceitos, os hábitos mentais e os lugares comuns, uma teoria que ofereça um verdadeiro significado de sua atividade prática, captando o conteúdo da *praxis* em sua totalidade, ou seja, como *praxis* histórica e social. É essa consciência da *praxis* que permitirá ao homem compreender até que ponto está contribuindo, com seus atos práticos, para fazer a história humana – enquanto processo de formação e auto-criação do homem.

A categoria profissional dos Assistentes Sociais, ao assumir seu compromisso com a defesa dos direitos sociais, com a equidade e com a justiça social – princípios do atual projeto ético-político hegemônico na profissão –, convive com uma contradição: teoricamente sabe-se que os mecanismos de exploração da classe trabalhadora são intrínsecos ao Capitalismo, ou seja, este somente sobrevive mediante tal prática, portanto, a exploração não pode ser superada mantendo-se essa ordem. Ora, o Serviço Social é uma prática profissional que existe a partir desse sistema. Tendo o marxismo como base que informa a direção social do curso, o Serviço Social pode estar se colocando contra a ordem vigente, entretanto, como visto anteriormente, sua prática não é, e não pode ser, uma prática revolucionária. Dessa forma, o máximo que se pode alcançar é uma atuação profissional de enfrentamento das expressões da “questão social” dentro dessa ordem, visando, todavia, sua superação. Sua ação é circunscrita ao seu espaço na divisão social e técnica do trabalho, conforme defende Yamamoto, de modo que seu nível de

intervenção não é de rompimento com essa ordem, por mais que o Serviço Social tenha como objetivo último sua transformação.

Tal ordem capitalista se coloca como oposição a uma prática interventiva de ruptura. O que uma direção teórica marxista possibilita é uma intervenção profissional que intencione a ruptura, ou seja, com a intenção de romper com uma prática profissional que coadune com valores não democráticos, que vão na contramão dos direitos sociais conquistados pela população e contra a justiça social. Apesar da profissão intencional romper⁶³ com o padrão teórico conservador, essa ruptura não pode se transformar em uma prática revolucionária, tendo em vista que a prática profissional envolve ações interventivas na sociedade, com níveis de ação diferentes das ações revolucionárias. Ou seja, a função da prática profissional é distinta da função da *praxis* revolucionária. Os sujeitos se inserem em uma prática profissional com a condição de trabalhadores assalariados do capital e do Estado burguês, de subsunção do trabalho ao capital. A intencionalidade está no âmbito da possibilidade, há uma intenção, todavia sua materialização encontra-se condicionada a um contexto favorável a essa intenção.

Porém, a prática interventiva do Serviço Social, apesar de não fazer a revolução, de não se tratar de uma transformação radical ao assumir seu compromisso com uma ação profissional voltada para a defesa de direitos sociais, equidade e justiça social, comprometida com a luta pela consolidação da cidadania e da democracia, que incentive a organização da população – em consonância com o

⁶³ De acordo com Netto (1996:111), “essa ruptura não significa que o conservadorismo (e, com ele, o reacionarismo) foi superado no interior da categoria profissional; significa apenas que – graças a esforços que vinham, pelo menos de finais dos anos setenta e no rebatimento do movimento da sociedade brasileira – posicionamentos ideológicos e políticos de natureza crítica e/ou contestadora em face da ordem burguesa conquistaram legitimidade para se expressarem abertamente”. Ou seja, com “abertura para o diferente, de respeito pela posição alheia” (Coutinho, 1995:14). Nesse sentido, uma prática que intencione a ruptura envolve a aceitação dos princípios já citados aqui defendidos no atual Código de Ética da Profissão.

projeto ético-político profissional –, pode contribuir para o fortalecimento de uma consciência revolucionária e de uma materialidade de ampliação da cidadania que, em última instância, colide com a lógica do Capital. Conforme afirmativa de Marx, “de tempos em tempos, os operários vencem, porém só transitoriamente. O verdadeiro resultado das suas lutas não é o êxito imediato, mas a união cada vez mais ampla dos trabalhadores” (Marx e Engels, 1998:16).

De outro modo, se o profissional se insere em uma instituição que tenha por objetivo a luta pela conquista de direitos políticos e sociais, de organização de classes – cuja natureza é a organização dos trabalhadores –, sua prática pode se aproximar de uma prática de ruptura. O que quero afirmar com isso é que essa relação teoria de ruptura/prática de ruptura se faz ou não a depender da natureza do objeto de intervenção, das finalidades da instituição, do profissional e da população. Assim, uma concepção “fatalista”, em que “não se pode fazer nada, já que a realidade está dada” e uma concepção “messiânica”, em que com sua ação profissional o Serviço Social “transformará o mundo”, são ambas limitadas.

Sendo assim, uma teoria de ruptura não pode se transformar, de imediato, numa prática de ruptura. Em nenhum tipo de *praxis*. Isso pode ocorrer de forma mediada, mas, mesmo assim, é necessário delimitar qual o nível de ruptura que uma prática profissional pode alcançar. A finalidade e os meios de uma prática profissional se diferem dos demais tipos de prática.

Nesse sentido, uma teoria crítica que objetive romper com a ordem capitalista não resulta, de imediato, em um prática de ruptura com essa ordem. Para isso são necessárias os fins e os meios. Para o homem agir, são necessárias condições sócio-econômicas, políticas e culturais, também fornecidas pelas práticas humanas que favoreçam essa ação com ruptura. A teoria contribui, inclusive, para analisar se

as condições são favoráveis ou não; gera um entendimento sobre o que se quer transformar e analisar, inclusive as possibilidades de ruptura e as mediações necessárias a essa transformação.

Esse é o dilema que vivem os Assistentes Sociais, uma vez que não percebem que do reino da possibilidade (teoria) ao reino da efetividade (prática) há mediações que precisam ser conhecidas e trabalhadas. Ou melhor, esse projeto profissional de ruptura encontra-se no reino da possibilidade, da finalidade, sendo que, para alcançar a efetividade, precisa-se conhecer as mediações postas na realidade, ou seja, postas *na e pela praxis* social como elementos constituintes da prática profissional e não como elementos que a “impedem”. Entender essa relação é fundamental para não se exigir de uma direção teórica aquilo que não lhe é possível oferecer.

Como se trata de uma prática profissional com uma dimensão intelectual, cuja intervenção afirma ser constituída pelas dimensões teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas, a passagem da teoria à prática requer uma consciência da finalidade da ação profissional, dos resultados que se quer alcançar idealmente. Requer conhecimento dos meios que podem possibilitar a efetivação do fim. Essa consciência, nesse caso, requer um conhecimento teórico que possibilite a escolha da finalidade da ação, ao oferecer uma análise das situações e dos processos sociais que envolvem a ação; identificar os “meios possíveis” para se alcançar a finalidade posta e avaliar suas implicações possibilitando, assim, a escolha do(s) meio(s) mais adequados para se alcançar a finalidade; a identificação e compreensão das relações causais que interpõem entre a finalidade ideal e o resultado real; conhecimento teórico que possibilite o projetar de ações idealmente e a compreensão do resultado real possível a esse processo.

Os conhecimentos procedimentais oferecem respostas ao “como fazer”. Já o “por que” e “para que fazer” impõem problemas teóricos e práticos. É o conhecimento teórico sobre o objeto da ação que responde qual o significado social da ação, oferecendo, desse modo, a finalidade da ação e respostas ao “por que” e “para que” fazer.

Examinada a relação teoria e prática no materialismo histórico-dialético, é necessário também examinar a relação meios/fins, visto serem elementos necessários à passagem da teoria à prática. A relação meios/fins implica dimensões teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas da prática interventiva do Serviço Social as quais constituem uma relação de unidade na diferença, assunto sobre o qual me detenho a seguir.

4 AS DIMENSÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS, ÉTICO-POLÍTICAS E TÉCNICO-OPERATIVAS DA PRÁTICA PROFISSIONAL: UNIDADE NA DIVERSIDADE E NÃO NA IDENTIDADE.

Ao examinar os dados secundários acerca dos instrumentos e técnicas na formação profissional do Assistente Social, constato que a formação profissional convive hoje com posições antagônicas, das quais destaco três, que precisam ser superadas.

A primeira, presente na herança cultural e intelectual do Serviço Social no Brasil, consiste na presença de uma concepção tecnicista que se caracteriza pela associação direta entre competência técnica e competência profissional, privilegiando-se, na formação, o aspecto técnico, sendo esse tratado como um fim em si mesmo e de forma unilateral. Credita-se, unicamente aos instrumentos e técnicas, a responsabilidade pela “eficiência e eficácia” da ação.

A segunda posição se origina da preocupação da formação em não reduzir o ensino da prática ao “como fazer”, o que tem gerado um limitado trato do “como” utilizar os instrumentos e das habilidades necessárias ao seu manuseio, fortalecendo uma valorização unilateral da dimensão teórico-política da intervenção profissional, sob a alegação de que *um bom ensino teórico é suficiente para se apreender, distinguir e habilitar os estudantes a utilizarem os instrumentos e técnicas necessárias à intervenção profissional*. Como já observado, essa concepção reforça a acusação da categoria profissional de que a *direção teórica marxista não se viu acompanhar de um arsenal de instrumentos e técnicas próprios*.

As informações oferecidas tanto nos relatórios da ABEPSS quanto na bibliografia pesquisada indicam que, de meados da década de 1980 até nossos dias, há também uma terceira posição, a qual consiste em situar os instrumentos de forma não isolada, não fragmentada, mas sim como um dos elementos que constitui a dimensão técnico-operativa do Serviço Social, a qual, por sua vez, é concebida em uma relação de unidade com as demais dimensões necessárias à prática interventiva do Serviço Social, quais sejam, a dimensão teórico-metodológica e a ético-política. Contraditoriamente, a meu ver, os profissionais defendem a relação de unidade entre as dimensões teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas, mas não reconhecem suas diferenças, o que, no limite, induz à consideração da unidade entre as dimensões da profissão como identidade

A meu ver, tanto o “tecnicismo” quanto o “teoricismo” impregnados nessas posições induzem à concepção de que *a teoria se transforma de imediato em ações* e, ainda que “instrumentos e técnicas são aferidos, diretamente, de uma teoria”.

O ponto de partida dessas proposições é uma visão inadequada da concepção marxista de teoria e prática que resulta no inadequado, limitado e insuficiente tratamento desses elementos constituintes da dimensão técnico-operativa da profissão, quais sejam, os instrumentos e técnicas.

No capítulo III procurei esclarecer esse equívoco, detendo-me na concepção de teoria e prática no materialismo histórico-dialético, para o qual a teoria seria a reconfiguração do movimento do real pelo pensamento. Enquanto a prática constitui esse real, ela o cria, é o processo de construção da vida social e, nesse sentido, a própria existência humana. Se teoria é uma reprodução intelectual do movimento real do objeto, ela parte, como tal, da prática e tende para a prática, mas também, a ilumina e a antecipa.

Ao explicitar essa concepção, constato que há, igualmente, uma relação de unidade entre teoria e prática, mas na diversidade. Ou seja, toda prática é constituída por determinações que refletem uma lei, entretanto, essa lei não se expressa na aparência do objeto; para que seja conhecida é necessário um movimento que gere um conhecimento teórico sobre esse fenômeno. Assim, somente quando se tem um procedimento teórico sobre a prática é que ela poderá expressar uma teoria, a qual, só poderá modificar a prática quando for utilizada para projetá-la e avaliá-la, ou seja, o âmbito da prática é o da efetividade da ação sobre o mundo e o âmbito da teoria é o de criar finalidades ou resultados ideais para a ação. A teoria possibilita a ação, uma vez que aponta as tendências nela presentes.

A partir desses fundamentos, concluo que uma teoria não pode originar, de imediato, uma prática e igualmente os instrumentos não surgem, de imediato, de uma teoria. A passagem da teoria à prática se dá nos processos de objetivações humanas, uma vez que, na acepção de Lukács (1978), a essência do trabalho e de todas as *práxis* sociais humanas é a articulação entre teleologia e causalidade, cujo resultado é uma causalidade posta. A objetivação envolve prática – pois o homem só existe na relação prática com a natureza e com a sociedade – e é teórica na medida em que essa relação é teleológica. A passagem da teoria à prática, então, necessita das definições dos fins e da busca dos meios os quais, por sua vez, implicam uma dimensão ético-política e uma dimensão técnico-operativa.

Dessa forma, neste último capítulo, dou continuidade ao que foi desenvolvido no segundo, ou seja, a partir das manifestações dos docentes quanto aos instrumentos e técnicas em Serviço Social, defendo que a dificuldade existente quanto a esse tema tem como suporte uma concepção enviesada de teoria e prática no materialismo dialético – exigindo-se que uma teoria se transmute de imediato em

prática e, ainda, que uma teoria origine instrumentos de intervenção próprios a ela – que repercute, por sua vez, num trato equivocado das dimensões ética, política e técnico-operativa, que constituem a busca dos meios e a posição dos fins no pôr teleológico. No capítulo III, respondo à questão sobre qual a relação existente entre teoria e prática, tendo em vista minha primeira hipótese⁶⁴. Neste quarto capítulo, a partir de minha segunda hipótese, objetivo responder à questão: qual a relação existente entre as dimensões teórico-metodológicas, as dimensões ético-políticas e as dimensões técnico-operativas?

Assim, detenho-me nos dois elementos constitutivos do pôr teleológico como elementos que interferem na passagem da teoria à prática, defendendo que aceitar a unidade entre as dimensões que atravessam esses elementos, é também aceitar as suas diferenças, uma vez que unidade não pode ser reduzida à identidade. Assim, aponto, nesse processo, teoria-fins-meios- prática, tanto a unidade entre as dimensões aqui privilegiadas, quanto as diferentes funções desses elementos na efetivação da ação, detendo-me nos instrumentos enquanto um dos elementos que faz parte dos meios.

Ressalto que, se a prática profissional interventiva do Serviço Social requer tais dimensões, a formação profissional deve, por sua vez, contemplar, de fato, os conhecimentos necessários a essas competências, quais sejam, conhecimentos teóricos, conhecimentos ético-políticos e conhecimentos procedimentais, visto que o Serviço Social é uma profissão interventiva.

⁶⁴ Qual seja, a lacuna existente hoje quanto à questão dos instrumentos e técnicas na formação profissional dos Assistentes Sociais no Brasil advém de uma incorporação equivocada, não satisfatória, da relação teoria e prática na concepção do materialismo histórico-dialético. Essa inadequada apropriação refletiu no trato equivocado das dimensões da prática interventiva do Serviço Social, as dimensões teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas, de como trabalhar essas dimensões na unidade e diversidade, não na identidade.

4.1 A POSIÇÃO DO FIM E A BUSCA DOS MEIOS PARA TORNAR ATO A FINALIDADE

Para Marx (1982), a teleologia é imanente à *praxis* humana, a mesma só existe nesse processo, o que distingue os homens dos animais, ou seja, o homem se diferencia dos animais por buscar atingir seus objetivos através de uma ação racional, por ter uma prévia-ideação. Dessa forma, a passagem da teoria à prática é inerente à passagem da teleologia à causalidade posta; à passagem do reino da possibilidade ao reino da efetividade; à passagem da finalidade ideal à finalidade real. Nesse processo, a teleologia ocupa um papel determinante.

A posição teleológica tem por limite as determinações da causalidade. Assim, teleologia e causalidade, apesar de se contraporem – a primeira encontra-se no âmbito do pensamento e a segunda no âmbito da matéria (natural ou social) –, estão intimamente ligadas. Um fim só pode ser posto em relação a um objeto, ou seja, a finalidade incide sobre uma matéria, ela pretende transformar algo. Por sua vez, as determinações que constituem a causalidade limitam a finalidade ou, melhor dizendo, podem impedir ou ser o motivo da escolha daquela finalidade.

A finalidade posta movimentava vários objetos materiais – orgânicos, inorgânicos, humanos e sociais –, os quais reagiriam a essa posição: adaptando-se, acomodando-se, mudando de forma, desencadeando outras causalidades, desencadeando outras finalidades.

Para a teleologia transformar uma realidade objetiva (uma causalidade) em uma causalidade posta, ou seja, em um produto, ela precisa pôr o fim e buscar os meios que possibilitem esse processo. No dizer de Lukács (2004:68), referindo-se a Aristóteles, “posto o fim tem-se que buscar os meios para realizá-lo. Através dos

meios, o fim posto se torna real”. A teleologia necessita da definição dos fins – o que implica uma dimensão ético-política – e da escolha dos meios – o que implica, também, uma dimensão técnico-operativa –, sendo que a dimensão teórica influencia tanto as opções finalísticas quanto a escolha dos instrumentos operativos nesse processo de objetivação humana. Dessa forma é na relação de unidade entre teoria-fim-meio que ocorre a efetivação da prática.

No ato teleológico, a posição do fim se origina de uma necessidade social, ao mesmo tempo em que necessita dar uma resposta a essa necessidade. Ela antecede a realização, ou seja, a finalidade existe antes da efetivação da ação, ela é condição para tal, consoante Lukács (2004:69): “um projeto ideal se realiza materialmente, uma finalidade pensada transforma a realidade material, insere na realidade algo de material que, no confronto com a natureza, apresenta algo de qualitativamente e radicalmente novo”. Ou seja, a finalidade não caminha sozinha, não se concretiza caso não tenha um movimento para isso. Para que a finalidade ideal se torne finalidade real, ou seja, para que a finalidade se torne ato, é necessário buscar, criar ou modificar os meios para transformar a causalidade dada em causalidade posta. É somente nesse sentido que a finalidade pode tornar-se realidade.

Em outros termos, a finalidade, que é um ato subjetivo, é posta sobre um objeto – a causalidade espontânea – que pode ser uma matéria orgânica ou inorgânica ou o próprio homem ou a sociedade. Ao mesmo tempo em que o pensamento, mesmo que inconscientemente, estabelece a finalidade de sua ação, ele articula a busca dos meios necessários para se alcançar aquela finalidade, para transformar as causalidades espontâneas – ou seja, as condições já encontradas –

em causalidades postas. A busca dos meios tem, assim, um papel fundamental no alcance dos fins, porém, é a finalidade que tem o papel de dirigir o pôr teleológico.

Essa afirmativa implica em que, nesta concepção, os meios devem estar intimamente relacionados com a posição dos fins: os homens buscam meios que lhes dêem respostas aos fins.

Buscar os meios para transformar a causalidade dada requer um conhecimento, mesmo que mínimo, das determinações que envolvem essa matéria (natural ou social), um conhecimento dos nexos causais dos objetos, um conhecimento do real, das determinações do real, sem o qual não é possível transformar esse objeto sob o risco de permanecer a finalidade no âmbito ideal. Isso significa que, para uma finalidade se efetivar, para que uma finalidade transforme uma causalidade em causalidade posta, deve-se conhecer as determinações dessa causalidade para que se possa interferir sobre ela e, assim, modificá-la. Não se trata exclusivamente do conhecimento da realidade em geral, mas do conhecimento dos objetos concretos que fazem parte do processo.

Lukács (1978:8) resume, adequadamente, a relação existente entre esses elementos, quando afirma que

o trabalho é um ato de pôr consciente e, portanto, pressupõe um conhecimento concreto, ainda que jamais perfeito, de determinadas finalidades e de determinados meios [...] quanto mais elas [as ciências] crescem, se intensificam etc., tanto maior se torna a influência dos conhecimentos assim obtidos sobre as finalidades e os meios de efetivação do trabalho.

A necessidade que põe finalidades põe também necessidade de buscar meios para a efetivação dessas finalidades. A necessidade de buscar meios para realizar uma necessidade posta na finalidade faz com que os homens busquem

alternativas que possibilitem a realização da finalidade, ou seja, buscar objetos que possuam características apropriadas à efetivação da finalidade dada. De posse das alternativas, os homens avaliam e escolhem aquelas que poderão lhes oferecer um resultado favorável, ou seja, que lhes permitirão agir.

Esse movimento faz com que os homens aperfeiçoem seus conhecimentos sobre os objetos a serem transformados para se atender as necessidades, como também faz com que desenvolvam as habilidades necessárias para agir. Dessa forma, a busca dos meios ao mesmo tempo em que consagra alguns conhecimentos sobre a natureza e habilidades no manuseio dos instrumentos para a ação, gera a busca de novas necessidades que requerem novos conhecimentos sobre os objetos mais adequados para se atingir os fins propostos. É assim – através da busca dos meios para efetivar uma posição do fim – que os conhecimentos do real se desenvolvem, que a ciência se origina e se aperfeiçoa. Lukács (2004:73) afirma que “o ponto no qual o trabalho se liga ao pensamento científico e ao seu desenvolvimento é, do ponto de vista da ontologia do ser social, exatamente aquele campo por nós designado como busca dos meios”.

Sob esse aspecto, é bom ressaltar que os conhecimentos necessários à busca dos meios, nos primórdios do trabalho, são frutos da observação, da experiência de vida, da acumulação das experiências no trabalho. O conhecimento tem início com a experiência que se abstrai, que rompe com a imediaticidade do dado empírico. Na acepção de Lukács, apreender o real pela consciência – tão necessário ao pôr teleológico – tem o caráter de “reflexo”⁶⁵, pois, caso fosse preciso

⁶⁵ Lessa (2002), tendo como referência Lukács, afirma que o reflexo é uma categoria decisiva da consciência, sendo essa categoria central ao ser social. Entende o reflexo como “a forma especificamente social da ativa apropriação do real pela consciência” (*idem*:96), ou seja, o reflexo é o impulso da consciência em direção ao real.

um conhecimento teórico para o homem trabalhar, o trabalho não existiria, uma vez que é o trabalho que desenvolve a consciência, esta é produto tardio do desenvolvimento do homem, porém de maneira nenhuma secundário⁶⁶. No dizer desse autor (2004:81), baseado em Marx, “a realidade do pensamento, o caráter não mais epifenomênico da consciência só pode ser apreendido e demonstrado na *praxis*”. Daí ser o trabalho considerado, por ele, como a forma originária de todas as *praxis*.

O conhecimento das determinações do real na efetivação do pôr teleológico, ou seja, “a consciência que reflete a realidade”, tem um caráter de possibilidade. O caráter de possibilidade significa que o reflexo da realidade possibilita, mas não efetiva, a passagem da causalidade à causalidade posta. Ela pode contribuir, o que não significa que vá contribuir. Com outras palavras, a consciência pode contribuir ou não, essa possibilidade se efetivará a partir de outros elementos que se somam a esse processo, como veremos a seguir. É certo dizer, então, que o reflexo contém a possibilidade, o que implica o âmbito de possibilidade da teoria.

Ainda em Lukács, nesse processo de passagem da teleologia à causalidade posta, na posição dos fins e na busca dos meios, verifica-se a importância da categoria “alternativa”. Desde o início do processo, é necessário uma decisão entre alternativas – na escolha dos fins e dos meios. A posição teleológica é um momento ideal que dirige toda ação e implica uma escolha entre alternativas a qual requer um conhecimento mínimo sobre o que se tem para escolher.

Pôr um fim e buscar meios para sua efetivação, passar do reino da possibilidade ao reino da efetividade, envolve, dessa forma, a mediação da categoria *alternativa*. Pôr um fim significa escolher alternativas “entre as muitas de fato

⁶⁶ Conforme visto no capítulo III.

possíveis em cada situação concreta, transformando em ato a mera potencialidade” (Lessa, 2002:104). Ou seja, se o sujeito só pode pôr uma finalidade a qual ele tenha condições de efetivar, ele tem que conhecer, mesmo que superficialmente, os objetos de que dispõe e, desse modo, escolher a finalidade. De posse da finalidade, ele tem que escolher, dentre as alternativas, não só os meios que melhor se adequem à efetivação de sua finalidade, mas também a alternativa que considera ser a possível de contribuir com o sucesso da efetivação da ação. Essas alternativas são dadas através da observação e da experiência. São elas que fazem o sujeito reconhecer os objetos possíveis de serem os meios da efetivação da finalidade, cujas propriedades mostram a adequação ou não de serem utilizados como meios, de poderem ser aplicados. Conforme contribuição de Lessa (2002:104), “o elo ontológico que articula o reflexo, que participa de uma prévia-ideação, com o produto resultante do processo de trabalho, no contexto da ontologia lukacsiana, é a categoria alternativa”.

Quanto mais se desenvolve o trabalho, mais se amplia e complexifica as alternativas a escolher, surgindo, cada vez mais, novas alternativas. De acordo com Lukács (2004:93),

para o homem primitivo, o objeto da alternativa é somente a utilidade imediata em geral, ao passo que, na medida em que se desenvolve o caráter social da produção, isto é, da economia, as alternativas assumem um modo de ser cada vez mais diversificado, mais diferenciado.

Na acepção de Lukács (2004), no ato da alternativa estão presentes o momento da decisão e da escolha, sendo o lugar e o órgão dessas decisões a consciência humana. Ou seja, escolher entre alternativas – tomar decisões – passa necessariamente pela consciência, a qual não tem, aqui, caráter determinante. O

que influencia, então, na escolha e na decisão entre as alternativas? O conhecimento do objeto, dos nexos causais, é fundamental – só posso escolher ou decidir conhecendo, mesmo que minimamente, o que os objetos de decisão são e podem oferecer: o certo, o errado, o útil e o inútil. Se, no processo de escolha, é importante a consciência, no sentido de discernir entre o certo e o errado, o útil e o inútil, esses elementos certo/errado/útil/inútil, tanto na escolha dos meios quanto na escolha dos fins, pertencem à esfera do processo de valoração. Sendo assim, o processo de valoração é determinante, uma vez que, “do ponto de vista do sujeito, este agir determinado a partir de um futuro definido é exatamente um agir orientado pelo dever-ser do fim” (Lukács, 2004:121).

Escolher entre as alternativas significa, então, avaliar se um determinado objeto será “útil” ou não, “adequado” ou não para atingir determinado fim e avaliar a adequação do próprio fim posto. Isso requer igualmente um conhecimento prévio, mas também uma avaliação de valor.

Afirmar que na posição do fim o reflexo é importante, mas não o determinante significa que, para se pôr uma finalidade, o conhecimento necessariamente se faz presente, sendo esse guiado pelos valores, ou seja, o sujeito busca um conhecimento da causalidade de acordo com os seus valores e não o contrário; é por isso que os valores são considerados os determinantes na posição do fim. Os valores incidem sobre os conhecimentos necessários à escolha dentre as alternativas possíveis de efetivarem a finalidade em causalidade posta. Conforme Lessa (2002:126),

por mais correto que seja um reflexo – e, portanto, por maiores que sejam suas potencialidades para a objetivação –, ele apenas poderá vir a fazer parte do processo de ideação-objetivação na medida em que for adequado ao fim teleologicamente posto [...] as ideações apenas serão elevadas a

prévias-ideações se se atualizarem por meio da objetivação, se corresponderem de algum modo ao dever-ser.

Valor e dever-ser são categorias intimamente unidas porque são momentos de um único e mesmo processo – o que “devo” fazer ou ser possui uma relação visceral com os valores, estes indicam aqueles –, entretanto, possuem características diferentes. Para Lukács (2004:130), o valor “influi mais especialmente sobre a posição do fim e é critério de avaliação do produto realizado”, enquanto o dever-ser “funciona mais como regulador do processo em si mesmo”. Enfim, uma ideação é um dever-ser quando “age no sentido de regular as ações necessárias à realização de um fim” (Lessa, 2002:129), daí ser predominante na busca dos meios, enquanto que a ideação é um valor quando incide sobre a posição do fim, no sentido de avaliar se o resultado real dessa finalidade é válido ou não, se o resultado corresponde à finalidade posta no início do processo.

A utilidade que faz de um objeto um valor de uso ou não está relacionada à finalidade, ou seja, ele só pode ser considerado útil em relação à realização de um fim concreto. São os fins que determinam a utilidade ou não de um determinado objeto, não o contrário. Portanto, o processo de valoração é um processo objetivo e subjetivo. Já com a evolução do trabalho, com a alienação do trabalhador no desenvolvimento capitalista, “é o próprio valor que existe objetivamente e é exatamente a sua objetividade que determina – mesmo que objetivamente não com a certeza adequada e subjetivamente sem uma consciência adequada – as posições teleológicas singulares, orientadas para o valor” (Lukács, 2004:137-138). Dessa forma, o valor não é dado somente pelas qualidades de um objeto, o valor está intimamente relacionado com a utilidade desse objeto para a vida humana, não

podendo, assim, existir sem as qualidades objetivas do real. Daí seu caráter objetivo e subjetivo.

Nem todos os valores de uso surgem do trabalho, como, por exemplo, a água, mas grande parte deles pode ser considerada como oriunda do trabalho “mediante a transformação dos objetos, das circunstâncias, do modo de agir, etc. naturais, e este processo, enquanto afastamento das barreiras naturais, com o desenvolvimento do trabalho, com a sua socialização, se amplia sempre mais, tanto em extensão como em profundidade” (*idem*, 2004:131). O trabalho cria valor, esse é o seu fundamento e, ao mesmo tempo, na sociedade burguesa é valorização do Capital. Isso significa que o valor só existe na realidade do ser social, não na natureza.

O autor chama a atenção ainda para a importância das motivações morais e éticas dos homens no que diz respeito à posição do fim e à eficácia dos meios na posição teleológica secundária. Afirma que as motivações morais e éticas são elementos determinantes nas escolhas dos meios possíveis na efetivação do fim, visto ser de seu âmbito estabelecer o que é adequado e o que não é adequado, justo ou reprovável. Nessa direção, Lukács (2004:184) reforça que

as motivações morais, éticas, etc. dos homens se apresentam como momentos reais do ser social; momentos que, mesmo operando – com maior ou menor eficácia – sempre no interior de complexos sociais contraditórios, mas unitários na sua contraditoriedade, são, no entanto, sempre partes reais da *praxis* social; deste modo, por sua própria constituição, desempenham uma função decisiva para estabelecer se é adequado ou inadequado, justo ou reprovável determinado meio para realizar um fim (determinada intervenção dos homens para decidir de um modo ou de outro suas alternativas).

A visão de ética contemplada por Heller caminha nessa direção. Para ela, ética é a tomada de consciência das motivações da humanidade e das motivações

dos indivíduos. Essa tomada de consciência inclui a compreensão da imanência dessas motivações:

a moral é sempre imanente porém a humanidade – enquanto humanidade livre – só pode se elevar à autoconsciência à base da imanência moral, o que significa – convém repetir – a tomada de consciência do caráter terreno da vida e da contínua autocriação humana. A meu ver, essa é a contraposição de princípio existente entre a ética de Marx e todas as éticas religiosas (idem, 1992:118) (grifo da edição).

As motivações morais e éticas remetem à questão do valor. Assim, Lukács ressalta a relação intrínseca entre o aspecto objetivo e subjetivo do valor: o valor é posto por uma decisão subjetiva, mas as valorações surgem na objetividade social, elas são produto do processo social objetivo, estando em conformidade com as necessidades e possibilidades sócio-históricas dos homens.

Para Lukács (2004), na categoria alternativa aparecem algumas características do homem que vive em sociedade, tais como a liberdade e o determinismo. Liberdade e determinismo são, portanto, componentes fundamentais de toda decisão alternativa. Escolher, entre as alternativas, os fins e os meios para a efetivação da ação é exclusivo do ser social. Portanto, no trabalho, o homem exercita sua liberdade no sentido de uma “decisão concreta entre diversas possibilidades concretas” (Lukács, 2004:167), ou seja, a questão da liberdade é posta em termos do homem escolher entre querer ou não transformar a realidade.

Todavia, o autor salienta que o homem exerce sua liberdade na tomada de decisão, mas não pode prever as situações que podem surgir a partir de suas escolhas, as quais podem desencadear reações não previstas anteriormente, uma vez que, no processo de liberdade, faz parte um componente denominado por ele

“determinismo”. O homem ao agir não tem conhecimento de todas as conseqüências de suas escolhas.

Assim, “a característica essencial da própria alternativa consiste em que é preciso decidir sem conhecer a maioria dos elementos que compõem a situação, as conseqüências, etc. No entanto, mesmo assim sobra um mínimo de liberdade na decisão” (idem:168). Alerta, então, para a importância do conhecimento objetivo correto dos materiais e dos procedimentos para que a finalidade se efetive em ação. O conhecimento tem, portanto, a função de diminuir a ação do determinismo e de compreender os resultados do mesmo na efetivação do processo.

Segundo Lukács, todas as *praxis* envolvem esses elementos no processo de efetivação da ação: uma posição teleológica; a alternativa; o determinismo e a liberdade. Em suma, nas várias objetivações humanas, encontram-se unidas as operações de transformação material, mas também o conjunto de concepções ideais que as orientam, que as selecionam, que as dirigem.

Essa estrutura geral que constitui o trabalho é uma estrutura de fundo para todos os tipos de *praxis*. Pode haver mudanças qualitativas, mas a essência dessa estrutura geral permanece. Entretanto, quando o objeto da finalidade é a transformação do homem, o autor indica que há uma mudança significativa na relação entre fim e meio, em que a posição do fim não pode utilizar os critérios do trabalho simples. No dizer de Lukács (2004:183),

quando se põem cadeias causais no trabalho simples, trata-se de conhecer causalidades naturais que, em si mesmas, continuam a operar como antes. O problema é apenas até que ponto se conheceram corretamente sua essência permanente e suas variações condicionadas pela natureza. Agora, ao contrário, o “material” das posições causais que devem realizar-se nos meios é de caráter social, isto é, trata-se de possíveis decisões alternativas de pessoas e, por isso, de algo que, por princípio, não é homogêneo e que, além disso, está em constante movimento. Deriva daí um tal grau de

insegurança das posições causais que com razão se pode falar de uma diferença qualitativa relativamente ao trabalho originário.

Até aqui, ressalto os elementos fundamentais presentes na passagem da teleologia à causalidade posta, a saber, a posição dos fins e a busca dos meios. Nesses, a categoria alternativa é considerada como mediação. Ressalta-se, então, a importância dos conhecimentos – dentre eles o teórico e o procedimental – e dos processos valorativos na escolha entre alternativas na posição dos fins e na busca dos meios, salientando-se que conhecimentos e processos valorativos, apesar de presentes em todo o processo, possuem um nível diferenciado de inserção nessas. Enquanto os processos valorativos são considerados determinantes na posição do fim, o conhecimento é fundamental na busca dos meios. O reflexo “na busca dos meios, é um momento essencial à captura do real pela subjetividade” (Lessa, 2002:113).

Lukács refere-se constantemente ao trabalho simples e, com menos intensidade, às posições teleológicas secundárias. Em nenhum momento refere-se diretamente à prática de uma profissão. Contudo, ao afirmar que

o homem que age praticamente na sociedade encontra diante de si uma segunda natureza, em relação à qual, se quiser manejá-la com sucesso, deve comportar-se da mesma forma que com relação à primeira, ou seja, deve procurar transformar o curso dos acontecimentos, que é independente da sua consciência, num fato posto por ele, deve, depois de ter-lhe conhecido a essência, imprimir-lhe a marca da sua vontade. Isto é, no mínimo, o que toda praxis social razoável deve tirar da estrutura originária do trabalho (idem, 2004:181) (grifo meu),

ele oferece a possibilidade de inferir associações a uma prática profissional que põe posições teleológicas secundárias, ressaltando, porém que, apesar das posições teleológicas secundárias se originarem do trabalho, devem-se ter reservas no trato igualitário de ambas. Seguindo esse indicativo de Lukács, pretendo resgatar, aqui,

os elementos fundamentais na passagem da teleologia ideal à finalidade real. Busco resgatar a unidade entre teoria-finalidade-meio-prática no contexto de uma prática profissional que requer posições teleológicas secundárias, indicando que esses elementos implicam uma dimensão ético-política e técnico-operativa.

4.2 RELAÇÃO TEORIA-FIM-MEIO-EFETIVAÇÃO DA PRÁTICA: AS DIMENSÕES TEÓRICAS - ÉTICO-POLÍTICAS E TÉCNICO-OPERATIVAS

Na seção acima ressalto, no processo de passagem da teleologia à causalidade posta, a presença marcante de dois elementos indissociáveis: a posição dos fins e a busca dos meios. Situo a categoria da alternativa como mediadora desse processo, como a categoria que faz a passagem da possibilidade à realidade, ou seja, “só a alternativa daquela pessoa que põe em movimento o processo da execução material através do trabalho pode efetivar essa transformação da potencialidade em um ser” (Lukács, 2004:94).

A alternativa encontra-se presente tanto na posição dos fins quanto na busca dos meios, uma vez que implica “escolhas”. “Escolhas” entre as finalidades que tenham condições concretas de se efetivarem e “escolhas” entre os objetos que podem ser os meios para concretização das finalidades postas. Essas escolhas fazem parte dos processos valorativos, dos quais valores e dever-ser são partes integrantes e fundamentais do processo de escolha dos meios e avaliação dos fins e dos produtos objetivados, essenciais ao trabalho.

Escolher entre alternativas, então, é tomar decisões concretas entre valores opostos, é fazer com que o valor se efetive, é buscar meios que materializem esse valor, o qual incide sobre um objeto concreto. Nessa direção, Lessa (2002:128) esclarece que

a articulação ontológica que conecta a totalidade da praxis social aos valores é a categoria da alternativa. É ela que, como elemento ineliminável da essência do pôr teleológico, funda a necessidade de distinção entre o útil e o inútil para uma dada objetivação, e tal distinção é o fundamento último da gênese e do desenvolvimento dos valores.

Assim, a categoria da alternativa, a meu ver, expressa dentro de si um caráter teórico, ético, político e operacional. Um caráter teórico porque

cada *praxis* é imediatamente dirigida para alcançar um determinado fim concreto. Precisa, portanto, conhecer a verdadeira constituição daqueles objetos que servem de meio para tal finalidade, onde na constituição entram também as relações, as possíveis conseqüências, etc. Portanto a *praxis* é inseparável do conhecimento (Lukács, 1988:112);

um caráter ético-político porque o homem é capaz de agir com consciência e liberdade, criando alternativas de valor, escolhendo entre essas alternativas e adicionando esses valores em suas finalidades⁶⁷; e um caráter operativo, no sentido de que as alternativas, nesse processo, são alternativas que permitem a passagem da possibilidade à efetividade; portanto, há que se escolher, também, os meios, os procedimentos e os instrumentos adequados à efetividade da finalidade ideal; Na acepção de Lessa (2002:111),

a concretude inerente a toda escolha (...) faz com que a categoria da alternativa se articule de modo inseparável aos processos valorativos. Estes, no ser social, passam a desempenhar um papel ontológico de primeira importância na determinação das formas de prossecução e na direção do desenvolvimento das cadeias de alternativas a serem objetivadas. Por essa mediação, os valores desempenham, com o desenvolvimento da sociabilidade, uma influência nada desprezível e cada vez mais intensa.

⁶⁷ É importante lembrar que o homem mesmo sendo capaz de agir com consciência, nem sempre o faz.

Como visto, a posição dos fins e a busca de meios para tornar ato a finalidade implicam processos valorativos e conhecimentos das determinações do real, mesmo que sejam conhecimentos preliminares e não absolutos do real. Essa assertiva contém em si o caráter teórico e ético que subjaz a esses elementos. Caráter ético no sentido de que os juízos de valor

avaliam coisas, pessoas, ações, experiências, acontecimentos, sentimentos, estados de espírito, intenções e decisões como bons ou maus, desejáveis ou indesejáveis [...] os juízos éticos de valor são também *normativos*, isto é, enunciam normas que determinam o *dever ser* de nossos sentimentos, nossos atos, nossos comportamentos. São juízos que enunciam obrigações e avaliam intenções e ações segundo o critério do correto e do incorreto (Chauí, 1995:336) (grifo da edição).

Esses valores são mutáveis, conforme se observa na história das civilizações. O valor existe a partir do momento em que o homem destina um significado à realidade, qualificando-a, como, por exemplo, ao afirmar que algo é verdadeiro ou falso, belo ou feio, bom ou mau. Cabe, portanto, à ética buscar os fundamentos desses valores, quais interesses representam, uma vez que são construídos socialmente. Dessa forma, ética é entendida “como filosofia moral, isto é, uma reflexão que discuta, problematize e interprete o significado dos valores morais” (*idem*:339).

Os valores são encontrados em várias perspectivas, tais como, a da lógica; a da estética; a da moralidade; a da científica; a da religião, a da econômica. A perspectiva da moralidade pertence ao plano da ética, cabendo a ela entender os fundamentos dos valores que regem o comportamento moral, entender o comportamento classificado como bom ou mau.

Os comportamentos ético-morais se materializam no cotidiano por intermédio das escolhas de valores e das implicações ético-políticas da ação profissional, ou, nas palavras de Lukács (1976:106),

a realidade social deste comportamento [ético] depende, não por último, de qual valor, entre os valores emergentes do desenvolvimento social, esteja realmente ligado a ele, de que contribuição real ele dê para conservar, tornar perenes, etc. estes valores.

As normas e regras, constitutivas da moral, se sustentam em valores os quais, como já mencionado na seção anterior, são criados pelos sujeitos na relação que os homens estabelecem entre si e com a natureza, ou seja, na *praxis* social. É nesse espaço da moralidade que se avalia o comportamento dos homens, julgando-o aprovado ou reprovado, correto ou incorreto.

A moral, na sociedade capitalista, possui uma função ideológica. Suas escolhas podem estar voltadas tanto para a dominação quanto vinculadas à liberdade. Entretanto, o fato de ter um caráter normativo e o fato de haver um certo nível de coerção em sua estrutura, visto sua função fazer com que as normas vigentes sejam aceitas e reproduzidas pelos indivíduos, faz com que seu caráter livre seja relegado.

Dessa forma, ao se afirmar que os valores (incluindo o dever-ser) possuem, no ser social, um papel ontológico fundamental no processo de objetivação humana através da alternativa, está se afirmando a dimensão ética presente tanto na posição dos fins quanto na busca dos meios para tornar ato a finalidade. Ao se escolher um fim, há de se refletir sobre os valores que estão impregnados nesta escolha, para que haja uma escolha consciente e coerente com o referencial teórico utilizado no conhecimento dos meios necessários à ação. Ao se buscar os meios, em função de

responderem à finalidade posta, tem-se que ter clareza dessa finalidade, dos valores que estão presentes nelas e dos valores que norteiam a direção teórica disponível para se conhecer aquilo que governa os objetos presentes no processo de transformação da finalidade ideal à finalidade real. Em outras palavras, o processo de escolher requer, desde o princípio, avaliar entre certo e errado, útil e inútil. Ou seja, no processo de passagem da teoria à prática, a escolha dos fins e dos meios passa por decisões entre alternativas que se sustentam na consciência moral e nos valores. Para Heller (1992:120), moral em Marx não concerne a qualquer domínio particular,

quase todas as ações humanas têm um conteúdo moral, mas não há nenhuma natureza puramente ética. A moral indica a relação objetiva do indivíduo com a sua espécie, a sua pertinência ao gênero humano (relação dos valores), o nível em que expressa essa relação (em que medida o indivíduo tem consciência de sua pertinência ao gênero, em que medida sua personalidade particular se combina com essa pertinência e em que medida a universalidade do gênero chega a constituir a fundamentação ética das suas ações). É no plano moral que se manifesta igualmente a sabedoria da vida no indivíduo: em que medida é capaz de avaliar e escolher diante das circunstâncias, “aplicando” seus princípios sem se submeter passivamente à situação. E é no plano moral, por fim, que se manifesta a força, a resistência e a solidez do *caráter* (grifo da edição).

A partir do momento em que ética é uma reflexão sobre os valores, sobre os comportamentos morais do homem, ela está sempre presente em qualquer tomada de decisão, mesmo que não se tenha consciência da ética. Conforme Chauí (1995:337),

a consciência moral manifesta-se, antes de tudo, na capacidade para deliberar diante de alternativas possíveis, decidindo e escolhendo uma delas antes de lançar-se na ação. Tem a capacidade para avaliar e pesar as motivações pessoais, as exigências feitas pela situação, as conseqüências para si e para os outros, a conformidade entre meios e fins (...), a obrigação de respeitar o estabelecido ou de transgredi-lo (se o estabelecido for imoral ou injusto),

entretanto, “para que haja conduta ética é preciso que exista o agente consciente (...) Consciência e responsabilidade são condições indispensáveis da vida ética” (Chauí:1995:337).

Nesse processo, a “escolha” está sempre presente. Ter condições objetivas para agir e escolher com consciência é um ato de liberdade. A liberdade é, então, uma capacidade fundamental do agir ético. No dizer de Barroco (2001:19), “a ética é definida como uma capacidade humana posta pela atividade vital do ser social; a capacidade de agir conscientemente com base em escolhas de valor, projetar finalidades de valor e objetivá-las concretamente na vida social, isto é, ser livre”. Desse modo, a liberdade requer a existência de alternativas conjugadas com o conhecimento crítico dessas alternativas para que se possa fazer uma escolha consciente, a qual implica na responsabilização do sujeito por essa escolha. Assumir uma responsabilidade pela escolha entre alternativas resulta num compromisso efetivo do sujeito com sua ação. Assumir responsabilidades e ter um compromisso com algo ou alguém possui um caráter político, de forma que ética e política estão sempre juntas.

Por que dimensão ético-política? Para Rios (2001), a idéia de política está associada à de poder. O poder não se separa da força (dominação e consenso), que são os meios que possibilitam influir no comportamento humano. A política então, está associada à possibilidade que o homem tem de exercer influência sobre o outro, mesmo que não se tenha consciência disso. Essa possibilidade se efetiva ou não a depender de princípios determinados socialmente.

Assim, a dimensão política, constitutiva das práticas sociais, surge já na intencionalidade dessas práticas, surge no pôr teleológico, ou seja, o fato de se ter a intenção x ou y e de se optar pelos meios x ou y mostra a inserção política de seu

agente, uma vez que, na concepção de Heller (*apud* Rios, *ibid*:41), “ser político é tomar partido e tomar partido significa não ficar indiferente em face das alternativas sociais, participar e produzir em relação com toda a vida civil e social”. Tomar partido implica comprometer-se, para se comprometer é necessário inferir valores sobre o “objeto” de nosso comprometimento, daí o caráter ético-político do comprometimento. Dessa forma, se ética é uma reflexão crítica sobre determinados valores presentes na ação humana, e se toda ação dos homens sobre a sociedade é uma ação política, há uma intrínseca relação entre ética e política.

A ética responde à pergunta “de que vale...?” (qual o valor?); já a política responde à pergunta “para onde vai...?” (qual é a intenção, qual é a finalidade?). Para responder “de que vale” é necessário responder “para onde vai”, uma vez que para onde vai implica os fins e como eles se articulam com os meios para alcançá-los, ou seja, para eu saber o valor de algo, tenho que saber a que fim ele se destina; sabendo a finalidade posso buscar os meios favoráveis à sua efetivação. Essa afirmativa explicita a relação intrínseca entre o plano da ética e o plano da política com a posição dos fins e a busca dos meios para tornar ato a finalidade. Escolher finalidades significa projetar e implica valores; efetivar essas finalidades impregnadas de valores supõe, então, uma decisão entre projetos diferentes, o que se caracteriza como uma decisão política, ou seja, escolher o projeto com o qual, de alguma forma, terei um ganho maior, qualquer tipo que seja.

A contribuição legada por Saviani (1983:142) vem ao encontro dessa constatação quando afirma que “a identificação dos fins implica imediatamente competência política e mediamente competência técnica; a elaboração dos métodos para atingi-los implica, por sua vez, imediatamente competência técnica e mediamente competência política”. Ou seja, a posição dos fins implica uma

dimensão ético/política, mas envolve, de forma indireta, uma dimensão técnico-operativa na medida em que, para que os fins sejam efetivados, há necessidade da busca de meios para sua operacionalização. A busca de meios implica uma dimensão técnico-operativa ao tornar real a finalidade ideal, ao executar um produto final posto pela finalidade ideal. A busca dos meios da ação se materializa nos instrumentos produzidos *na* e *para* a realização do trabalho. Entretanto, a escolha dos instrumentos necessários à operacionalização de um resultado requer, também, uma dimensão ético-política.

O homem, contudo, nem sempre tem consciência do âmbito ético-político de sua ação, o que faz com que nem sempre se responsabilize por ela. Para que o sujeito se responsabilize por sua ação, é necessário que tenha consciência desse caráter ético-político, assim, essa ação deve ser “consciente, intencional e livre (entendendo liberdade como articulação limites/possibilidades)” (Rios, 2001). Daí a importância do conhecimento teórico para ação.

Até aqui enfatizei a dimensão ética, a dimensão política e a dimensão teórica que atravessam a posição dos fins e a busca dos meios. Ou seja, não se pode separar conhecimento, finalidades e valores e meios na efetivação da prática, sendo que nesse processo, contudo, é o fim que regula os meios.

Entretanto, a busca dos meios tem uma especificidade. É através dela que a finalidade ideal se aproxima da finalidade real, ou seja, ela é a responsável pela operacionalização da ação, o que significa que encontrar os meios implica nesses meios precisarem ser aplicados, o que acrescenta uma outra dimensão, a técnico-operativa. É buscando os meios para tornar ato a finalidade que o homem se depara também com a necessidade de conhecer recursos disponíveis que contribuam para

a efetivação da ação e de se buscar as habilidades pertinentes ao trato desses recursos.

Segundo Marx (1982:203),

o meio de trabalho é uma coisa ou um complexo de coisas, que o trabalhador insere entre si mesmo e o objeto de trabalho e lhe serve para dirigir sua atividade sobre esse objeto. Ele utiliza as propriedades mecânicas, físicas, químicas das coisas, para fazê-las atuarem como forças sobre outras coisas, de acordo com o fim que tem em mira. A coisa de que o trabalhador se apossa imediatamente (...) não é o objeto de trabalho mas o meio de trabalho.

Em sentido *lato*, são todas as condições materiais – ferramentas, instrumentos – necessárias, de uma forma ou de outra, à realização do processo de trabalho. Ao lado desses elementos materiais, segundo Paro (2001), o homem utiliza, também, recursos conceptuais que consistem nos conhecimentos e técnicas que ele acumula historicamente.

Marx deixa explícito que a transformação do objeto alcançada pela atividade do homem por meio do instrumental de trabalho, no processo de trabalho, está subordinada a um fim. Dessa forma, pode-se afirmar que os instrumentos são meios de trabalho que contribuem com o alcance das finalidades reais, ou seja, que contribuem com a passagem do reino da possibilidade ao reino da efetividade. Dessa forma, a busca dos meios implica, também, um caráter procedimental, uma vez que escolher um dado instrumento requer um caráter teórico, ético e político, mas também um conhecimento de como utilizá-lo, das habilidades necessárias ao seu bom uso. Esse conhecimento é técnico e procedimental.

Apropriando-me – com as devidas ressalvas elaboradas por Lukács e já citadas neste capítulo – dessa postura marxiana acerca das considerações sobre os instrumentos para uma atividade teleológica secundária, posso dizer que buscar os

meios requer conhecer as condições de trabalho, ter e conhecer o projeto profissional, conhecer os recursos institucionais e, também, conhecer e dominar, tecnicamente, os instrumentos.

Escolher, dentre alternativas, os instrumentos adequados à transformação da finalidade ideal em finalidade real, requer, igualmente, conhecimentos das determinações dos objetos e do real envolvidos no processo; um conhecimento da própria finalidade ideal e dos valores embutidos nela e conhecimento dos meios para alcançá-la.

Os elementos técnicos existem num determinado processo histórico, sendo assim, para apreendê-los, faz-se necessária a apreensão da direção histórica que os produziu. Para Nosella (1983), a técnica não antecede o político, ao contrário, ao se escolher uma técnica já se está exercitando uma certa concepção política. Para esse autor, a técnica contém uma visão de mundo, uma visão política na qual se expressam intenções sociais gerais. Ou seja, é o político que orienta toda técnica e instrumentação (sic), tenha-se ou não consciência disso.

Nesse sentido, Rios (2001) define competência como “saber fazer bem”. “Saber” e “saber fazer” para ela tem uma dimensão técnica, mas “saber fazer bem”, implica uma dimensão ética, na medida em que o “bem” envolve um valor que vai além do caráter moral, não sendo separado do caráter técnico nem político da atuação. Saber fazer bem não é a mesma coisa que “conhecer o bem” e “fazer o bem”. Dessa forma, competência envolve competência ética, política e técnica. A ética encontra-se presente em todas essas dimensões,

sinalizando direções, reivindicando atitudes, cultivando a sensibilidade, convidando à mobilização ou ao sigilo, sugerindo parceiros, aliados e mediações interdisciplinares, alertando para os riscos, desafiando os medos, elencando as melhores escolhas e fins (Sales,1999:146).

Rios (2001) segue essa linha, defendendo que a dimensão ética é mediadora das dimensões técnica e política. Para ela, tais dimensões são estreitamente articuladas por meio da dimensão ética. Esta última, por seu teor de responsabilidade e de compromisso, poderia evitar práticas politicistas e tecnicistas. Estando a ética associada a escolhas, no processo de escolher as técnicas a serem utilizadas na ação, já haveria um componente ético-político.

A dimensão política se distingue da dimensão técnica, sendo esta, todavia, indissociável daquela. As regras, as técnicas, não têm fim em si mesmas; a elas são imputados valores determinados pela dimensão ético-política que lhes dá feição.

O que quero salientar nessa seção é a relação orgânica entre as dimensões teórica, ética, política e técnico-operativa, na posição dos fins e na busca dos meios. Como aqui a referência é uma prática profissional, que, como visto no capítulo precedente, guarda sua especificidade na *praxis* social, essas dimensões também se fazem presentes. Se na prática interventiva do Assistente Social essas dimensões são fundamentais, garanti-las na formação profissional do Assistente Social é um imperativo. Inclusive, conforme evidencio no capítulo II, o projeto de formação profissional do Assistente Social em vigor define como competência profissional o trato rigoroso e adequado das dimensões teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas.

Parto do suposto de que o objeto de Marx é a sociedade, a prática social em seu sentido mais amplo. Portanto, essa teoria permite ao Assistente Social conhecer teórica e metodologicamente a sociedade numa perspectiva de transformação. A prática profissional não se confunde com a prática social, mas está inserida nela. O que faz com que a Teoria Social de Marx seja fundamental para o Assistente Social

comprometido com a transformação social, mas não esgote uma prática profissional interventiva. Além do conhecimento teórico, precisa-se de outros tipos de conhecimentos – por exemplo o conhecimento procedimental – que venham a suprir necessidades de uma determinada prática social: a prática profissional do Assistente Social.

Então, exposta a relação intrínseca entre a posição dos fins e a busca dos meios e seu caráter teórico, ético, político e técnico-operativo, deter-me-ei, na subseção seguinte, nas tensões objetivas e subjetivas para a construção da finalidade e execução das mesmas na prática profissional do Assistente Social. Essa reflexão é importante porque, no âmbito do Serviço Social, como já evidenciado, há lacunas no trato dessas dimensões.

4.2.1 A Posição dos Fins e a Busca dos Meios na Prática Profissional do Assistente Social

Como visto, há vários elementos e condições que se interpõem entre a teoria e a prática. No processo de objetivação humana, aqui estudado – na prática profissional do Assistente Social –, guardando as devidas proporções, isso não é diferente.

Em uma atividade cuja posição teleológica é do tipo secundária, na qual o fim imediato é o de transformar a consciência de outros homens ou da sociedade, há de se esperar que este homem também tenha alternativas a escolher, portanto, é mais difícil controlar ou prever os resultados, uma vez que são os resultados não apenas da ação do profissional, mas também da reação dos demais atores envolvidos no processo da ação. Ou seja, à finalidade posta pelo profissional ao resultado ideal,

tem-se um produto real que não é o mesmo idealizado no início, sendo que, nesse processo, são desencadeadas outras finalidades postas pelos agentes envolvidos no processo que culmina na modificação da finalidade original. Há sempre uma incerteza, uma imprevisibilidade, uma vez que o “material” da posição do fim é o homem, o qual possui igualmente valores, sentimentos, idéias, vontades e aptidões. Assim, “a posição teleológica está submetida aos limites colocados pelas determinações da causalidade” (Costa, 1999:31), nesse caso também pelas determinações de outras posições teleológicas, quais sejam, as dos sujeitos que recebem a ação. No dizer de Lukács (1978:11),

é verdade que a diferença entre a finalidade e seus efeitos se expressa como preponderância de fato dos elementos e tendências materiais no processo de reprodução da sociedade. Isso não significa, todavia, que esse processo consiga afirmar-se sempre de modo necessário, sem ser abalado por nenhuma resistência. *O fator subjetivo*, resultante da reação humana a tais tendências de movimento, *conserva-se sempre, em muitos campos, como um fator por vezes modificador e, por vezes, até mesmo decisivo* (grifo meu).

O processo global do trabalho envolve a realização consciente da posição teleológica, entretanto, para Lukács, tal consciência não elimina o fato de que o sujeito que trabalha não detém o conhecimento acerca de todas as conseqüências de seu trabalho, de todos os condicionamentos de suas atividades, de todas as circunstâncias que envolvem seus atos, o que não impede, contudo, a ação do homem.

Dessa forma, o projeto deve ser constantemente avaliado diante das situações que surgem e que não podem ser previstas. Ele só pode conter uma certa previsão ou uma antecipação ideal, mas não real, não podendo, por isso, estar acabado ou definido.

Essas reflexões trazem elementos que me ajudam a pensar o Serviço Social, profissão constituída e constituinte de projetos profissionais os quais são construídos historicamente pelo conjunto da categoria profissional⁶⁸. Neles estão contidos, segundo Netto (1999), os valores, os objetivos, as funções e os requisitos teóricos, institucionais e práticos para o seu exercício, bem como as normas para o comportamento tanto com os usuários que buscam seus serviços quanto com as demais profissões e instituições. Dessa forma, eles determinam as respostas dadas pela categoria às demandas da população usuária e requerem um determinado perfil de profissional.

Os projetos profissionais refletem, igualmente, as direções sociais assumidas pela profissão em diferentes conjunturas. As direções sociais são os compromissos ético-políticos estabelecidos a partir dos princípios norteadores do Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais articulados às condições efetivas do exercício profissional e implicando “a processualidade de um debate necessário entre diferentes projetos e vertentes” (ABESS/CEDEPSS, 1996:147). Portanto, eles são “indissociáveis dos projetos societários que lhes oferecem matrizes e valores” (Iamamoto, 2002:20). Desse modo, as mudanças sofridas com e no modo de produção capitalista refletem – mas não de maneira direta e imediata – a constituição da profissão, renovando, reforçando e modificando os projetos profissionais.

A concepção marxista de teoria e prática foi o sustentáculo para a construção de um novo projeto profissional operado a partir de finais da década de 1970 e em andamento até os dias atuais, inclusive com desdobramentos. Esse projeto

⁶⁸ Segundo Netto (1999), a categoria profissional inclui não apenas os profissionais de campo, mas também o conjunto dos intervenientes que dão efetividade à profissão: sindicato, ABEPSS, CFESS/CRESS, ENESSO.

encontra-se fundamentado num referencial teórico marxista que informa a direção social do curso.

Os pilares que oferecem sustentação a esse projeto profissional do Serviço Social, quais sejam, a Lei de Regulamentação da Profissão, o Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais e as Diretrizes curriculares para os cursos de Serviço Social, manifestam a hegemonia desse novo projeto – que não é o único na profissão – e refletem uma concepção de profissão construída a partir de uma determinada visão de teoria e prática: a marxista.

O atual Código de Ética Profissional do Assistente Social, datado de 1993, funda-se na concepção de “ontologia social” de aporte marxiano e textualmente afirma sua adesão a essa direção teórico-prática quando em sua introdução assume um compromisso com a universalidade, com a liberdade, com a democracia e com valores fundamentais do trabalho

a revisão a que se procedeu, compatível com o espírito do texto de 1986, partiu da compreensão de que *a ética deve ter como suporte uma ontologia do ser social*: os valores são determinações da prática social, resultantes da atividade criadora tipificada no processo de trabalho. É mediante o processo de trabalho que o ser social se constitui, se instaura como distinto do ser natural, *dispondo de capacidade teleológica, projetiva, consciente*; é por esta socialização que ele se põe como *ser capaz de liberdade (...)* *É ao projeto social aí implicado que se conecta o projeto profissional do Serviço Social* (Coletânea de Leis, 2004:20-21) (grifo meu).

O que quero afirmar com isso é que a existência de um projeto profissional, pautado numa direção ético-política define ser a prática profissional de Serviço Social constituída de causalidades (condições objetivas) e pela teleologia (finalidades). Dessa forma, ela é carregada de valores e escolhas os quais se encontram em permanente conflito com o conjunto de causalidades dadas.

De outra forma, na prática interventiva do Assistente Social, como se trata de uma posição teleológica que se pretende uma ação sobre outras consciências, ou de influir sobre um ser que não é uma matéria inerte e sim outro ser humano e/ou estruturas que lhe afetam e que, como tal, oferece uma reação sobre essa ação, escolher uma finalidade e os meios existentes a serem mobilizados exige, igualmente, um conhecimento dos sujeitos que procuram por serviços sociais: conhecimentos dos fenômenos apresentados por eles, das relações sociais e pessoais que os envolvem, seus valores, cultura, preconceitos, juízos. Esses sujeitos sociais não são meros objetos, sendo assim, deve-se conhecer, também, os determinantes estruturais, ideológicos e políticos que condicionam a existência humana. Enfim, há de se ter uma gama de conhecimentos que envolvem esse processo, “assim, o conhecimento mais aproximado das determinações e conexões sociais torna-se a base imprescindível para viabilizar a concreta liberdade de ação” (Netto, 1998:XLVIII). Liberdade de ação que se traduz, aqui, na escolha consciente entre alternativas.

Dessa forma, a teoria deve orientar esse processo, pois é ela que possibilita conhecer e pensar as mediações, a começar pela indicação da posição teleológica. A teoria pode oferecer – não somente ela, haja vista a importância dos valores dos sujeitos – subsídios para as escolhas entre alternativas, tanto da finalidade, quanto dos meios necessários. É ela que vai oferecer um conhecimento sobre as determinações que envolvem o “objeto” da ação; é ela que ajuda a compreender e analisar o resultado real, a partir da análise dos elementos intervenientes durante o processo; é ela que permite compreender que o projeto ideal nunca poderá ser igual ao produto real e, dessa forma, compreender esse resultado final.

Outro aspecto fundamental na materialização da finalidade é o que diz respeito aos valores morais, éticos e políticos dos profissionais. Ao escolher um determinado fim, o profissional está se posicionando diante da realidade, devendo buscar conhecer tal posição. Os profissionais agem pautados por valores e ideologias que orientam a busca de um referencial teórico, ou seja, não é a teoria que direciona os valores, mas os valores, a cultura, a ideologia que influenciam o profissional na opção por determinada teoria. Melhor dizendo, os profissionais não reagem efetivamente face aos valores segundo as suas concepções teóricas, ao contrário, eles escolhem, mesmo que inconscientemente, seu referencial teórico de acordo com seus valores éticos e morais. O que não significa que a teoria não possa, *a posteriori*, influenciar os valores. Caso contrário, a relação teoria-prática seria uma via de mão única e não de mão dupla, ou seja, a prática é fundamento da teoria, mas esta também pode ser fundamento daquela, conforme mostrei no capítulo III.

O Assistente Social tem consciência desse “pôr teleológico”? Ao projetar sua ação, ele tem clareza de sua finalidade? Conhece os elementos que envolvem a escolha dessa finalidade? Tem consciência dos valores que determinam essa escolha? Do significado de escolher esta ou aquela finalidade, suas implicações teóricas, políticas, metodológicas e técnico-operativas? Sua ação é uma ação livre? Percebe a influência dos valores e princípios da sociedade burguesa e do conservadorismo?

A escolha de uma finalidade já envolve, em si, um certo conhecimento – que nem sempre é o conhecimento teórico. Tratando-se de uma prática profissional que porta uma dimensão intelectual, a escolha por uma finalidade implica a aceitação de uma determinada teoria. O Assistente Social tem consciência disso? O Assistente

Social vem extrapolando a consciência comum de *praxis*? Qual a sua concepção de prática profissional e de teoria e prática? É a finalidade da ação que favorece a projeção da ação, dessa forma, a clareza da finalidade da ação é que vai propiciar a elaboração de um projeto para a intervenção que envolva todo o processo da prática, desde a escolha da finalidade, da busca dos meios para alcançar os fins, à projeção do que pode ocorrer, ou seja, é através do projeto que se aproxima a finalidade ideal da finalidade real, que se transforma a finalidade em um resultado real.

Isso significa que, se o profissional não tem consciência da finalidade de sua ação, não pode projetar adequadamente essa ação; mas, se não a projeta, que tipo de prática estará realizando? Se não tem clareza de suas intenções, o que ele vem objetivando? Se o profissional não sabe a que resultado quer chegar, como avaliar tal resultado?

Vasconcelos (2002:449), em pesquisa realizada junto aos assistentes sociais da Secretaria Municipal de Saúde da cidade do Rio de Janeiro, constata que

a dimensão teleológica – a capacidade de projetar, de estabelecer o que será feito com antecipação de suas conseqüências –, não é exercitada pelo Assistente Social da SMS a partir de respostas prático-conscientes. Assim, os assistentes sociais não participam da criação e utilização dos seus instrumentos de trabalho: aplicação e elaboração de instrumentos técnicos operativos e conhecimentos teórico-metodológicos e da realidade, que subsidiem a ação profissional no trato da “questão social”, relação com a população usuária e instituição (grifo meu).

Ainda no documento “Relatório Final da Pesquisa: Análise da Prática Profissional nas Instituições Campos de Estágio” (PUCSP n. 10, 1980:82),

nalguns casos não é possível afirmar nem que se trate de um Serviço Social “tradicional”, expresso, por exemplo, em uma proposta funcionalista, mesmo porque o que se observa com frequência é a *ausência de proposta*

por parte do Assistente Social. O profissional recorre aos “objetivos da instituição”, às “finalidades da obra”, ao que “interessa à empresa”, sem explicitar a “sua” proposta. Aliás, *ele parece não ser capaz de apresentar e muito menos de viabilizar uma determinada proposta*, apresentando razões que quase sempre se encontram “fora” dele (grifo meu).

Essas duas pesquisas possuem um intervalo de 20 anos: uma data de 1980 e outra, de 2000. Os profissionais entrevistados então tiveram uma formação profissional fundamentada em currículos construídos a partir de diferentes projetos profissionais. Apesar disso, a constatação é a mesma, qual seja, a não atenção dos assistentes sociais com a finalidade de suas ações, gerando-se atividades profissionais sem planejamento, pontuais, fragmentadas. Cabe, aqui, a observação de que a mudança de currículo é elemento determinante de certas mudanças, mas não de todas, ou seja, nem tudo se resolve pela mudança de currículo.

A esse respeito, Vasconcelos (2002:31) denuncia em sua exposição que

ainda que com um discurso progressista, em sua maioria, [os profissionais] não dispõem de possibilidades para superar, sem suporte – capacitação continuada, assessoria (cf. Vasconcelos, 1998) –, uma prática de caráter conservador. Assim, quase todos, realizam uma prática que não caminha na direção proposta pela formação graduada e continuada – em última instância, na direção proposta no debate teórico hegemônico na profissão, pelo menos na intenção, onde foi dominante a produção influenciada pela tradição marxista (grifo meu).

Essa constatação reforça que a afirmativa *na prática a teoria é outra* está presente recorrentemente na categoria. A partir do momento em que há, no projeto ético-político da profissão, uma hegemonia da direção de “intenção de ruptura” onde quem vem se expondo são os profissionais que apresentam uma adesão a essa proposta, o conflito não aparece. São poucas, ou inexistentes, as manifestações públicas contrárias a esse projeto – isso não significa que não haja conflito. Em outros termos, muitos profissionais não assumem ou não reconhecem seus

compromissos com um projeto conservador, escondendo-se num discurso progressista que não se compatibiliza com a finalidade de suas ações.

Por outro lado, também ocorre que, não raras vezes, o profissional não tem consciência de seus valores, de sua ideologia e das concepções teóricas, assumindo o discurso hegemônico sem uma crítica mais apurada, incorrendo no que denominam de distanciamento entre teoria e prática. Nesse caso, posso afirmar que há, aqui, a ausência de uma postura ética, no sentido de ausência de uma reflexão sobre seus valores.

No entanto, chamo a atenção para o fato de que ocorre, nesses dois casos, um distanciamento entre discursos e valores, não entre teoria e prática, pois “não há uma relação direta entre a ciência e o conjunto de valores que alguém aceita.” (Coutinho, 1995:15).

Konder (2000) afirma que o homem possui um modo de ser, de perceber o mundo e disposição para intervir nesse mundo que precedem a teorização sobre esse mundo. Indaga, então, qual poderia ser o poder da razão em face de tais impulsos. Penso que a ética, ao ser a reflexão sobre a moral, é a mediação entre esses pólos. Tomar consciência da moral e dos valores que permeiam essa moral remete a uma ética, a qual se configura, então, como resposta à indagação sobre o papel da teoria no que diz respeito à moral, ou seja, até que ponto a razão pode interferir na moral individual e coletiva?

Conforme Hegel (*apud* Coutinho, 1972:14),

as ações dos homens derivam de suas necessidades, de suas paixões, de seus interesses, de seu caráter e de seus talentos, de modo que, nesse espetáculo de atividade, não são senão tais necessidades, paixões, interesses, que aparecem como as instâncias e intervêm como o fator principal.

Sabe-se, entretanto, que essas necessidades, paixões, interesses e talentos são também construções sócio-históricas, têm uma determinação social, uma vez que a reflexão e a paixão

são impulsionadas por forças propulsoras que agem por detrás dos objetivos. Se os objetivos visados, ao nível individual e coletivo, são produto da vontade, não o são os resultados que dela decorrem, que passam por múltiplos vínculos sociais no âmbito dos quais se realiza a ação (Hegel *apud* Yamamoto, 2002:25).

E ainda: “os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder *material* dominante numa determinada sociedade é também o poder *espiritual* dominante” (Marx e Engels, 2001:48) (grifo da edição).

A continuidade do sistema capitalista necessita da sua reprodução ideológica, o que se faz através de mecanismos eficientes de moralização tendo em vista a manutenção desse poder vigente. Ou, conforme Vázquez (1977:296), parafraseando Lênin, “uma praxis espontânea do proletariado acaba por entrar em contradição com seu ser de classe, em virtude de sua sujeição à consciência burguesa”.

Essas considerações fortalecem a nossa compreensão de que as coisas não estão “dadas” *a priori*. Ou seja, passar da teoria à prática requer uma transformação concomitante do homem e das circunstâncias, o que ocorre, também, através da aquisição de valores no processo de relações humanas, onde se dá a sociabilidade humana. Daí a importância da consciência de uma posição ético-política na prática profissional.

Vázquez (1977:127), baseado em Marx afirma que

a aceitação pelos homens de uma teoria é condição essencial de uma *praxis* verdadeira, mas não é ainda a atividade transformadora. É preciso determinar, em primeiro lugar, o tipo de teoria que há de ser aceita e que

há de passar à própria realidade; é preciso igualmente determinar o tipo de homens concretos que, uma vez que fazem sua crítica, a convertem em ação, em praxis revolucionária.

Parafrazenado esse autor, ao se tratar da passagem de um referencial teórico a uma determinada prática profissional, pode-se afirmar igualmente que, para que tal passagem ocorra, são necessários, antes de mais nada, agentes profissionais comprometidos com uma determinada teoria que tenham consciência desse compromisso. Sob esse aspecto, é imprescindível que esse profissional, nesse processo de escolha por um referencial teórico, contraste-o com seus valores morais e éticos, com sua cultura. Assim, ele poderá visualizar, inclusive, as contradições existentes nessa relação. É preciso conhecer as condições objetivas e subjetivas para a ação que estão subsumidas na posição dos fins e na busca dos meios.

Nas palavras de Pontes (1995:155), “o Assistente Social realiza sua prática através da rede de mediações, que ontologicamente estrutura o tecido social”. As mediações⁶⁹ fundamentais nessa passagem da teoria à prática são de duas ordens: as de caráter objetivo e as de caráter subjetivo.

As condições de caráter objetivo referem-se às circunstâncias do exterior. As de caráter subjetivo são de âmbito do sujeito, do interior. É bom lembrar que o fator subjetivo se integra no movimento dos fatores objetivos e vice-versa, ou seja, os objetos são exteriores aos homens e existem sem eles, mas só adquirem sentido em sua relação com os homens. Pela atividade humana, “os homens agem dentro da situação dada e na ação prática conferem um significado à situação” (KosiK, 1989:220), portanto, é importante ressaltar que não se podem separar os fatores

⁶⁹ A categoria mediação pode ser vista de duas angulações, ou seja, como uma categoria ontológica e como uma categoria reflexiva. Quando ela compõe a estrutura do ser social, não sendo uma invenção do intelecto, quando está posta na realidade, quando existe independentemente da consciência que se tenha sobre ela, é uma categoria ontológica. Já as mediações reflexivas são aquelas que são construídas pela razão para conhecer o objeto e guiar a intervenção, são aquelas que garantem a apreensão das múltiplas determinações do objeto.

objetivos dos fatores subjetivos. É o apropriar-se das objetivações postas socialmente que constitui as subjetividades, ou seja, o ser social só pode constituir sua subjetividade porque é objetivo; não o contrário. Ou, nas palavras de Vázquez (1977:39) apoiado em Lênin, o fator subjetivo é fundamental na transformação econômica, social e política, porém, “sob a condição de integrar-se no movimento dos fatores objetivos”, sendo que, para ele, os fatores objetivos são as forças econômicas e sociais, a realidade social como um todo complexo e estruturado, enfim, a própria estrutura social.

Nesse sentido, é necessário conhecer as características dos agentes que historicamente vêm compondo essa profissão no que se refere a sua herança cultural, sua bagagem teórica e técnica, seus valores ético-sociais, suas condições econômicas, socioculturais e políticas, ou seja, sua herança social e cultural, tais como classe, gênero, etnia, religião, valores, preconceitos e sentimentos⁷⁰.

Essas condições são de ordem subjetiva, mas desencadeadas por condições objetivas, principalmente sócio-históricas. Segundo Yamamoto (1992: 88-94), a ação profissional depende, então, dos agentes profissionais, mas também das “circunstâncias sociais objetivas”, tais como as relações de poder institucional; as políticas sociais específicas; os objetivos e demandas da instituição empregadora; a realidade social da população que busca por serviços sociais e as condições materiais-concretas sobre as quais a intervenção profissional se realiza, quais sejam, os recursos humanos, financeiros e materiais para atendimento das

⁷⁰ Como, por exemplo, o fato de ser até hoje o Serviço Social uma profissão eminentemente feminina, o que significa uma posição – apesar dos avanços conquistados pelos movimentos feministas – subalterna na sociedade; o fato da profissão ter nascido sob a organização da Igreja Católica, sob sua direta tutela no que diz respeito à formação profissional e direção ídeo-política, que marcaram um compromisso com valores humanistas conservadores e a herança intelectual positivista. Segundo Yamamoto, em palestra proferida na Escola de Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora em Maio de 2005, dados fornecidos pelo INEP, referentes a fevereiro de 2004, constam que 93,8% de assistentes sociais é um público feminino. Dessa forma, ela considera ser a questão de gênero determinante para decifrar a profissão.

demandas, os quais devem ser oferecidos pela instituição empregadora, uma vez tratar-se de um profissional assalariado.

No Serviço Social, tais circunstâncias traduzem-se, dentre outras, em salários inadequados que desmotivam o profissional; em políticas sociais fragmentadas e pontuais; na imprecisão das instituições – às quais se vinculam o profissional – quanto à competência dos profissionais, demandando atividades que não lhes competem.

Todavia, apesar de o Assistente Social depender na organização da sua atividade, das instituições empregadoras – como Estado, Empresas, Entidades não-governamentais – no que se refere a propiciar o acesso dos usuários aos serviços sociais, a fornecer os meios e recursos necessários no estabelecimento das prioridades a serem satisfeitas, bem como na definição dos papéis e funções do cotidiano das instituições, “a *instituição não é um condicionante a mais do trabalho do Assistente Social*, ela organiza o processo de trabalho do qual ele participa (...), não é um *condicionante externo* e muito menos um *obstáculo* para o exercício profissional” (Iamamoto, 1998:64) (grifo do autor).

Tais condições objetivas e subjetivas não podem ser consideradas pelos assistentes sociais como empecilhos ou obstáculos à ação, mas sim ser desocultadas como particularidades da ação profissional, como contradições que perpassam a materialização da teoria em ação. São, assim, mediações que envolvem os agentes profissionais das quais destaco: preparo teórico; técnico; valores e cultura; as condições objetivas, materiais concretas, sobre as quais a intervenção se realiza.

A prática profissional tem uma intervenção cuja execução é dinamizada por sujeitos profissionais – o Assistente Social –, porém, não é apenas esse sujeito que

sozinho a organiza. Como já salientado anteriormente, essa prática é resultado da formação teórica, política, ética e técnica dos profissionais, mas também produto da organização social e do contexto institucional empregador. Destaco, ainda de lamamoto (idem:107), uma formulação pertinente a essa constatação:

ainda que dispondo de autonomia ética e técnica no exercício de suas funções – resguardadas inclusive pelo Código de Ética e pela regulamentação legal da profissão –, o Assistente Social é chamado a desempenhar sua profissão em um processo de trabalho coletivo, organizado dentro de condições sociais dadas, cujo produto, em suas dimensões materiais e sociais, é fruto do trabalho combinado ou cooperativo, que se forja com o contributo específico das diversas especializações do trabalho. (grifo da autora)

A própria demanda que chega ao profissional de Serviço Social, na maioria das vezes, não vem diretamente da população – e quando vem é, em grande parte, ignorada tanto pela instituição quanto pelo profissional –, mas, da instituição, do mercado de trabalho. Para que se ultrapasse essa aparência, é necessário um movimento de compreensão das mediações que constituem esse processo. Conforme Pontes (1995:174),

como demanda profissional estabelece-se que é a legítima demanda advinda das necessidades sociais dos segmentos demandatários dos serviços sociais. A demanda profissional incorpora a demanda institucional mas não se restringe a esta, podendo e devendo ultrapassá-la. *A construção da demanda profissional impõe ao profissional a recuperação das mediações ontológicas e intelectivas que dão sentido histórico à particularidade do Serviço Social numa dada totalidade relativa* (grifo meu).

A relação com o mercado de trabalho (público e privado) remete a uma questão crucial para o trabalho aqui exposto. A falta de clareza acerca da relação teoria/prática leva a categoria profissional a remeter um problema que em realidade pertence à relação mercado de trabalho e formação profissional à questão da relação teoria e prática. Assim, as necessidades sociais, para as quais o mercado

de trabalho exige uma resposta, contratando, para tal, o profissional de Serviço Social, são dinâmicas. Esse dinamismo não é correspondido, de imediato, pela formação. Como já dito, o conhecimento é *post-festum*, assim sendo – mesmo na tendência em que se objetiva subordinar a formação profissional às demandas do mercado de trabalho, situada no capítulo I –, a formação jamais poderá responder totalmente às necessidades do mercado. O não entendimento do limite da relação formação profissional e realidade, originária da não compreensão da relação teoria e prática, contribui para a assertiva dos profissionais de que *na prática a teoria é outra*. Porém, o que na verdade a categoria quer afirmar com *na prática a teoria é outra* é: *os conhecimentos que se aprendem nas universidades estão distantes das necessidades postas pelo mercado*.

Conforme Netto (2005), formação e mercado de trabalho possuem dinâmicas diferentes. A formação que pretende responder ao mercado de trabalho necessita de um conhecimento real desse, portanto, ela não pode responder, integralmente, à prática. Desse modo, o debate deve ser entre a realidade da formação profissional e a realidade do mercado de trabalho. O problema não se encontra na relação teoria e prática, mas sim na relação formação e mercado de trabalho.

Outro aspecto relevante nessa discussão é que há de se ter clareza que o posicionamento ético-político, defendido no projeto profissional hegemônico no Serviço Social, vai de encontro à direção ético-política e sócio-econômica dominante hoje em nossa sociedade. Esse fator limita os meios para uma ação profissional que se quer nesta direção. Parafraseando Frigotto (1993:185) – ao se referir à ação dos educadores –, os limites de uma ação democrática e voltada para a luta por cidadania no Serviço Social coincidem com os limites da democracia e da cidadania

na sociedade de classe. Isso significa que a mediação política é fundamental na passagem da teoria à prática.

Mostrar as tensões objetivas e subjetivas para a construção de finalidades vinculadas à perspectiva teórica de transformação na prática profissional do Assistente Social faz-se importante na medida em que se quer defender os instrumentos e técnicas da intervenção como elementos fundamentais na ação profissional e, portanto, imprescindíveis na formação profissional, melhor dizendo, quando se quer influir no debate sobre instrumentos e técnicas na formação profissional para que disso resulte uma mudança no tratamento dos mesmos. Nessa direção, quer-se afirmá-los como elementos que compõem os meios de trabalho, elementos que, dentre outros, compõem a dimensão técnico-operativa do Serviço Social, a qual, por sua vez, mantém uma relação de unidade com as demais dimensões aqui expostas. O que se pretende é situar o instrumento como um elemento que só se põe quando em relação, no sentido de estar relacionado às finalidades, como um dos elementos que permite objetificar as finalidades, materializá-las

Nesse sentido, irei me deter, na última sessão desse capítulo, nos instrumentos e técnicas da prática interventiva do Serviço Social, defendendo que conhecer o “como” utilizá-los, bem como as habilidades necessárias ao seu manuseio, não necessariamente fere uma direção emancipatória.

4.3 INSTRUMENTOS E RACIONALIDADE EMANCIPATÓRIA

Nas seções precedentes, identifico que da teoria à prática existem elementos os quais conjugam uma dimensão teórica, ética, política e operativa. Marco a relação

de unidade entre essas dimensões, guardadas suas diferenças. Num outro momento, mostro como essa relação reincide em uma prática profissional, especificamente na prática profissional do Assistente Social. Essa digressão se faz necessária para se chegar ao objeto desta tese: os instrumentos e técnicas na formação profissional do Assistente Social.

Nesta seção, trato diretamente da segunda questão posta pela categoria: *o referencial teórico marxista não se viu acompanhar de um arsenal de instrumentos e técnicas próprios*. A partir do momento em que se evidencia que a teoria, a ética e a política são indissociáveis da escolha dos meios e de como essa relação acontece, fica igualmente explícito que, na busca dos meios para tornar ato uma finalidade, há de se utilizar instrumentos e, portanto, há de se ter habilidades em seu uso. Dessa forma, exponho agora os motivos pelos quais considero que a formação profissional deve contemplar discussões aprofundadas sobre esse elemento da intervenção, não o restringindo a uma das dimensões – teórica, ética ou política.

Faz-se importante, primeiramente, situar o lugar que ocupam os instrumentos nessa unidade. Lanço mão de duas afirmativas de Lukács. A primeira, já mencionada no início desse capítulo, “o trabalho para se realizar pressupõe um conhecimento concreto, ainda que jamais perfeito, de determinadas finalidades e de determinados meios”, indica a imprescindível presença dos conhecimentos teóricos e dos meios para a efetivação do trabalho, enquanto que a segunda, “no processo social real é que surgem as finalidades, a busca dos meios e a aplicação dos meios” (2004:96) indica que não basta escolher os meios, há de se os aplicar. É aqui que situo os instrumentos e técnicas como elementos que constituem os meios, bem como a aplicação dos meios, estreitamente articulado aos fins e, por isso, aos elementos que compõem esse processo: teoria, ética e política.

Aplicar os meios requer conhecer os instrumentos, ter habilidades para utilizá-los, capacidade para criá-los e de escolher os mais adequados às finalidades postas.

Contudo, já foi afirmado aqui que a teoria não gera instrumentos próprios. O que seria, então, a relação possível entre teoria e instrumentos?

Minha análise até agora evidencia que a teoria empresta à prática o conhecimento da realidade a qual é objeto da transformação; o conhecimento dos meios e de sua utilização, os quais permitem a transformação; o conhecimento da prática acumulada, em forma de teoria; e uma finalidade ideal, que antecipa os resultados objetivos a atingir, o projeto, cujos resultados reais não correspondem às finalidades ideais. Nesse sentido, se ela não oferece os instrumentos e técnicas de intervenção propriamente ditos, ela pode oferecer subsídios para que sejam escolhidos, criados e utilizados.

A teoria contribui com o redimensionamento dos instrumentos ao oferecer-lhes a forma de tratá-los, as estratégias e as abordagens, porquanto podemos utilizar instrumentos diferentes em nossa intervenção, mas que os utilizemos de acordo com o método por nós aceito. Daí, método não poder ser confundido com procedimentos metodológicos, com instrumentos, estratégias e abordagens, mas sim compreendido em uma intrínseca relação com a teoria e com o processo de conhecimento. Um método pode se articular com estratégias de abordagens e instrumentos vários, bem como um mesmo instrumento pode ser utilizado por diferentes métodos. Portanto, a relação que deve ser mantida é entre teoria e método.

A formação teórica é decisiva para a compreensão do significado social dessa operacionalização. Todavia, é possível se ter clareza desse projeto, de seus

objetivos e de seus fins, sem, no entanto, ter-se qualificação para a operacionalização da ação.

Posso destacar, então, dois grandes âmbitos da teoria os quais remetem, através de mediações, à escolha e operacionalização dos instrumentos e técnicas. São eles:

1º - o âmbito da análise das tendências estruturais da ordem burguesa e da compreensão da dinâmica dos fenômenos⁷¹ com os quais se deparam os profissionais em sua prática cotidiana e

2º - o âmbito da teleologia, ou seja, da projeção, da finalidade.

O primeiro âmbito, a teoria entendida como um “instrumento para compreender com maior profundidade, riqueza e amplitude os fenômenos da vida” (Lukács:1978:163), tem por missão propiciar o conhecimento do conteúdo da atividade prática. Dessa forma, ela oferece a compreensão da dinâmica social em que se insere o objeto da intervenção como o significado social dessa intervenção, ou seja, ela possibilita compreender até que ponto determinada atividade prática está contribuindo para a construção da história humana, ajudando a conhecer o verdadeiro potencial da prática: como *praxis* social e histórica.

De certa forma, o que a teoria oferece é a capacidade de pensar sobre os conteúdos postos pela população, sobre os significados das diversas expressões da questão social que chegam até o profissional e que são objetos de intervenção, ou seja, ela oferece a compreensão da dinâmica social em que se insere o objeto da intervenção e o significado social dessa intervenção, mas esse conhecimento não se traduz, de forma imediata, em instrumentos no sentido técnico-operativo. Para isso, é preciso pensar a intervenção, estudar o fenômeno enquanto processo e indicações

que possam subsidiá-la. Nas palavras de Lukács, mediado pelo particular, captar o universal e desse retornar ao singular, ou seja, tomar o singular como expressão particular de um fenômeno universal. Explicar os processos sociais que produzem as expressões da questão social e como são apreendidas e vivenciadas pelos sujeitos em seu dia a dia.

Todavia, conforme já ressaltado, a fim de que a teoria possa ser uma força para a ação, primeiramente ela precisa ser aceita e apreendida pelos homens, ou seja, faz-se fundamental a interferência dos sujeitos com suas subjetividades. Dessa maneira, uma análise crítica⁷² da realidade não implica, de imediato, uma intervenção crítica na realidade. Para se ter uma prática crítica faz-se necessário, conforme Montaño (2000:134), que o profissional adote uma perspectiva que deva ser dada

pelo próprio objeto, considerado como totalidade, procurando apreender a realidade concreta em sua complexidade e totalidade, não segmentando ou 'recortando' artificialmente o objeto em diversas "perspectivas", ou em várias sub-áreas, ou inclusive em distintos níveis da realidade social; portanto, uma perspectiva definida a partir do objeto, a posteriori, e não a partir de tal ou qual profissão, a priori.

Assim, uma intervenção crítica não significa, necessariamente, uma intervenção com qualidade. A questão é: em que medida essa competência crítica de intervir tem sido retraduzida em padrões de qualidade para a população? É

⁷¹ Os fenômenos têm uma dupla condição: são objetos necessários de conhecimento – porque são processos sociais – e objetos de intervenção.

⁷² Estou entendendo por análise crítica aquela que “a) procura com a teoria, a reprodução da realidade mesma, b) mantém relação, interlocução e diálogo polêmico com autores de diversas correntes, o que permite, c) uma profunda análise dos processos sociais contemporâneos e d) uma seletividade do conhecimento teórico (dos produtos, dos processos e dos critérios que levaram a sua elaboração, e) isto em um marco de participação político-social” (Montaño: 2000:104-105).

importante frisar, contudo, que uma análise e uma intervenção crítica são imprescindíveis para uma intervenção com “competência⁷³”, mas não suficientes.

O que compete à teoria é revelar as mediações que constituem a prática, é mostrar que a prática é um processo histórico determinado pela ação dos homens, é referenciar a prática e, dentro dela, os instrumentos e técnicas que podem ser comuns a várias teorias. O que cabe à teoria, nesse sentido, é oferecer subsídios na utilização desses instrumentos, ou seja, imputar a eles a finalidade, a análise, o conceito, o conteúdo; dar a eles um significado próprio, condizente com os princípios fundamentais da teoria que os orienta.

A análise de tendências sociais realizadas a partir da teoria possibilita a antecipação de demandas que vão além das colocadas, no momento, pelo mercado de trabalho, ou seja, a teoria permite analisar, considerar e transcender as demandas advindas do mercado de trabalho, o que exige um profissional qualificado que responda a essas demandas, mas que também vá para além do mercado. As respostas às demandas imediatas não podem ser também imediatas; é necessário que se conheça os fundamentos dessas demandas, um conhecimento teórico-prático. Exige-se, então, uma formação que contemple uma competência técnica – que saiba operacionalizar os projetos –, uma competência ético-política – avaliar prioridades, avaliar as alternativas viáveis à ação, analisar as correlações de forças, saber fazer alianças – e teórica – que permita a elaboração de análises, inclusive para investigar novas demandas para criar projetos.

O segundo âmbito – o âmbito da teleologia, ou seja, da projeção, da finalidade –, a teoria, ao oferecer a possibilidade de compreensão dos aspectos

⁷³ Refiro-me, aqui, a uma “competência crítica capaz de decifrar a gênese dos processos sociais, suas desigualdades e as estratégias de ação para enfrentá-las. Supõe competência teórica e fidelidade ao movimento da

sócio-históricos que interferem nas condições e relações de trabalho, bem como nas condições de vida da população, possibilita a construção de propostas de trabalho que venham ao encontro das reais demandas postas pelo público, o qual busca por serviços sociais, e que sejam coerentes com os limites e possibilidades impostos pela profissão.

De posse da demanda, a partir da compreensão da realidade, do conhecimento da instituição com a qual se trabalha, o profissional tem condições de escolher e criar os instrumentos e técnicas mais adequados àquela situação e buscar a forma de operacionalizá-lo, de maneira que ajude a se aproximar das finalidades ideais do início da ação, transformando-as em finalidades reais. A escolha dos instrumentos e técnicas a serem utilizados requer um conhecimento prévio dos processos, das determinações e das conexões sociais em que está inserido o objeto de sua intervenção, o que lhe é fornecido pela teoria. Ou seja, o manuseio do instrumento não dispensa orientação teórica, ele implica um conhecimento teórico.

Ao esclarecer os objetivos, possibilidades e forças sociais atuantes, a teoria pode imprimir rumos à ação, contribuindo, também, para a compreensão das finalidades e possível afastamento dos obstáculos que venham a surgir no processo de execução, ao oferecer elementos para uma análise crítica desses obstáculos. Reforçando esse argumento, Silva e Silva (1995:223) chama a atenção para a necessidade de se superar as propostas metodológicas do Serviço Social tradicional, o que só ocorrerá com uma “articulação de instrumentos e técnicas de ação com um corpo teórico consistente e coerente com a *intencionalidade* da ação profissional” (grifo meu).

A partir da análise da realidade, que é fundamental para uma intervenção com competência, devem ser projetados/construídos/utilizados instrumentos de intervenção que poderão contribuir com os objetivos que se pretende atingir, tendo em vista as condições concretas para isso. Tais objetivos, por sua vez, também devem ser construídos tendo como referência a análise da sociedade e dos fenômenos postos na realidade.

É aqui que se encontra a relação possível entre teoria, fins, meios, instrumentos e prática: se a análise da realidade é realizada com base na apreensão da teoria social de Marx, isso possibilitará uma análise crítica da sociedade burguesa, porquanto a intervenção nessa realidade poderá apoderar-se dessa crítica – resguardados os limites impostos por uma prática profissional. Para isso, deve-se optar por instrumentos que não somente contribuam para a solução ou minimização dos “problemas” imediatos postos pelos sujeitos sociais, mas também que contribuam para que os agentes envolvidos tenham uma interpretação aproximada dos fenômenos os quais os envolvem, podendo identificar tais fenômenos como uma totalidade – que é a expressão da questão social refletida nele – de uma totalidade mais complexa, ou seja, a sociedade capitalista. É preciso compreender, assim, que sua situação é um complexo dentro de um complexo maior.

A teoria nos possibilita a análise e a avaliação das circunstâncias e causalidades postas, ela abriga a análise das experiências e o estudo das condições objetivas que indicam a necessidade e a possibilidade dessa *praxis*. Reforçando esse argumento, recorro novamente a Lukács (1978:3) ao salientar que

ser, sem perder de vista seu enraizamento” (Iamamoto, 1998:80).

quando se diz que a consciência reflete a realidade e, sobre essa base, torna possível intervir nessa realidade para modificá-la, quer-se dizer que a consciência tem um real poder no plano do ser e não – como se supõe a partir das supracitadas visões irrealistas – que ela é carente de força.

Contudo, como já evidenciado, não só a direção teórica influencia o tipo de intervenção que se pretende, como também o tipo de sujeitos envolvidos no processo, seu comprometimento ético-político e a própria estrutura da sociedade. Esses elementos são essenciais na construção dos instrumentos de intervenção, sendo determinantes para a eficiência e eficácia da ação, as quais devem ser avaliadas tendo como parâmetro as finalidades postas no projeto ético-político da profissão, nas finalidades aceitas pelo profissional e nos objetivos postos pela instituição. Assim, pode-se afirmar que os instrumentos são movimentados a partir da capacidade teleológica dos agentes envolvidos no processo: profissionais, população, instituição e sociedade.

Faz-se necessário, também, questionar as finalidades postas, evitando o perigo de restringi-las a uma racionalidade interna, que diz respeito apenas ao emprego dos meios em sua adequação aos fins estabelecidos. Sendo os instrumentos utilizados como meios de efetivar uma finalidade, a escolha dos instrumentos não é, de maneira alguma, “neutra”, ou seja, não se trata apenas de um aspecto técnico, uma vez que ele visa a um fim que não é somente atingir uma eficiência e produtividade, mas sim determinada eficiência e produtividade: eficiência e produtividade nas condições da ordem capitalista. Assim, a escolha do instrumento cumpre, além de uma função técnica e operacional, uma função política e ideológica.

Se atentos a isso, o uso dos instrumentos não está obrigatoriamente a serviço de uma *praxis* manipulatória ou de uma razão mecanicista, característica do “período

da decadência” (Coutinho, 1972), onde alguns procedimentos práticos são repetidos mecanicamente sem uma ligação com as finalidades e realidade postas, ocorrendo, assim, uma ação burocratizada, na qual o “caráter repetitivo da ação burocratizada bloqueia o contato criador do homem com a realidade, substituindo a apropriação humana do objeto por uma manipulação vazia de ‘dados’, segundo esquemas formais pré-estabelecidos” (*idem*:27), o que redundando na extrema formalização do real, na formalização da prática, na separação entre forma e conteúdo.

Na manipulação, “a burocratização da *praxis* penetra na vida privada, produzindo a ilusão ideológica de uma completa subordinação da vida humana a regras formais (...) a subordinação do todo social à manipulação tecnológica” (*ibidem*: 61-62). Ou seja, transpõe-se, de maneira mecânica, a forma de um determinado processo a um outro novo processo: “o conteúdo se sacrifica à forma, o real ao ideal, e o particular concreto ao universal abstrato” (Vázquez, 1977:261).

Coutinho (1972) adverte que a simples manipulação é uma das primeiras formas de contato do homem com a natureza, quando a finalidade de seu trabalho tem um caráter mais limitado, quando o reflexo do real é um reflexo fixado na aparência⁷⁴. Adverte também que ela, por si só, não é um mal. Em algumas situações, tais como nas atividades que se pretendem um domínio imediato da natureza, ela se faz necessária:

a *praxis* torna-se manipulatória nos casos em que é possível uma execução eficaz do ato teleológico sem que seja necessário levar em conta a objetividade da coisa em si, ou em que se possa deixar de lado o esclarecimento racional da finalidade proposta. Assim, tende a converter-se em manipulatória a *praxis* cotidiana, repetitiva, habitual, tornada inconsciente (Coutinho,1972:78-79).

⁷⁴ A Razão Moderna se constitui de duas dimensões que lhe são imprescindíveis: a dimensão instrumental, que se resume na preocupação com os MEIOS para intervir e manipular o mundo, e a dimensão emancipatória, que não permite apenas instrumentalizar e manipular o mundo, mas também instrumentalizar os FINS, os quais permitem a liberdade.

A *praxis* manipulatória é considerada limitada e limitadora do real quando torna-se o tipo predominante de *praxis* humana, pois dificulta a apreensão do significado social da *praxis*, principalmente quando se trata de atividades cujos objetos são sociais, uma vez que “quando o homem reduz a realidade a simples objeto de manipulação, empobrece simultaneamente sua própria essência, convertendo-se assim, por sua vez, em outro objeto manipulável” (*idem*:80). A imprevisibilidade é aqui perseguida como algo indesejável, buscando-se o previsível, daí a imitação. Por isso, tem-se que extrapolá-la, para não se fixar numa prática repetitiva, sem criatividade, que não leva em consideração a essência dos fenômenos a serem tratados. Todavia, não se deve partir para o extremo oposto, negar, sem critérios, toda prática repetitiva. Repetir uma ação, em alguns casos, torna-se necessário para consolidar uma prática, o que é muito importante.

Nessa direção, Kosik (1989) denuncia que o Capitalismo vem romper com o vínculo direto entre o trabalho e a criação, separando os produtos dos produtores. Dessa forma, a técnica se separa das avaliações e dos fins, hipervalorizando-se a eficácia dos meios em detrimento da adequação destes àqueles, isto é, os fins se adequam aos meios ou “os meios justificam os fins”, adequando-se ao que ele denomina de “razão racionalista” (*idem*:91)⁷⁵. Eu diria que o Capitalismo não separa a técnica dos fins, mas sim, que os fins, no Capitalismo, passam a ser a utilização de meios apenas a serviço do Capital, daí a importância da crítica aos fins.

O uso de instrumentos e técnicas, por si só, não é negativo, depende de como estão sendo empregados. Marx (1982:506) diz que

a maquinaria, como instrumental que é, encurta o tempo de trabalho, facilita o trabalho, é uma vitória do homem sobre as forças naturais, aumenta a riqueza dos que realmente produzem, *mas, com sua aplicação capitalista, gera resultados opostos (...)* O economista burguês explica, então, que a observação da maquinaria em si demonstra, sem a menor sombra de dúvida, que todas essas contradições palpáveis são aparências vulgares da realidade, mas que não têm nem existência real nem teórica. Assim, evita quebrar a cabeça com o assunto e, por cima, *imputa a seu opositor a estupidez de combater não o emprego capitalista da maquinaria, mas a própria maquinaria* (grifo meu).

E ainda em Vázquez (1977:267),

a passagem da produção artesanal à maquinizada e desta, numa nova fase, à automação, é um processo irreversível que implica evidentemente não apenas num progresso técnico como humano, social. Esse progresso tem por base a divisão social do trabalho; ela tornou possível a elevação da produtividade e o incremento das forças produtivas, condição básica do progresso social em todas as ordens. A divisão social do trabalho é uma necessidade objetiva inerente a qualquer modo de produção e, por isso, não poderá desaparecer nem mesmo na sociedade comunista (grifo meu).

A partir do momento em que os instrumentos são considerados como parte constitutiva dos meios para operacionalização da prática e vão, de acordo com as condições sócio-históricas, exigindo técnicas de aplicação dos mesmos, o modo de produção capitalista impregna no uso dos instrumentos uma racionalidade estritamente manipulatória, retirando desses sua implicação com as finalidades, autonomizando, assim, a busca dos meios. Isso se intensifica com o advento da grande indústria, que acarreta uma complexificação na divisão social e técnica do trabalho.

A passagem da indústria manufatureira para a grande indústria tem como um de seus marcos a fabricação de instrumentos de trabalho a partir da indústria de máquinas. Essa fabricação separa os instrumentos de trabalho do próprio trabalhador, exacerbando ainda mais a distinção entre trabalho espiritual e trabalho

⁷⁵ Guerra (1995) denomina esta razão “racionalidade instrumental”, onde “os meios justificam os fins”.

manual. A habilidade e capacidade pessoal do trabalhador no manuseio de seus instrumentos, tão fundamental à indústria manufatureira, torna-se agora desnecessária diante da tecnologia decorrente do desenvolvimento da ciência. Não é mais o trabalhador que domina os instrumentos de trabalho, mas os instrumentos de trabalho que dominam o trabalhador ou, no dizer de Marx (1982:483),

na manufatura e no artesanato, o trabalhador se serve da ferramenta; na fábrica, *serve à máquina*. Naqueles, procede dele o movimento do instrumental de trabalho; nesta, tem de acompanhar o movimento do instrumental. Na manufatura, os trabalhadores são membros de um mecanismo vivo. Na fábrica, eles se tornam complementos vivos de um mecanismo morto que existe independente deles (grifo meu).

A objetivação operada pelo trabalho tem sempre por características *um sujeito* – a humanidade, a sociedade – e *um objeto* – a natureza e um *sistema de mediações operacionais*, os instrumentos. Os homens, para satisfazerem suas necessidades, sempre construíram instrumentos de trabalho, os quais vão se complexificando com a acumulação do trabalho humano, ampliando a divisão entre trabalho manual e intelectual. Conforme Marx (1982:204):

o que distingue as diferentes épocas econômicas não é o que se faz, mas como, com que meios de trabalho se faz. Os meios de trabalho servem para medir o desenvolvimento da força humana de trabalho e além disso, indicam as condições sociais em que se realiza o trabalho.

Esses autores referem-se, especificamente, às objetivações realizadas pelo trabalho, mas, nas objetivações humanas cujo objetivo é a transformação da sociedade ou de outro homem – objetivações essas originárias do próprio processo de trabalho –, o uso dos instrumentos também sempre se fez presente, porém, de forma diferenciada. O que se quer ressaltar aqui é que, em ambas objetivações, o uso desses instrumentos traduz uma concepção de mundo, uma situação social,

uma situação histórica a “qual decide o modo de escolha e de aplicação de uma técnica concreta” (Lukács,1978:191) e que deve ser desvelada para que não se caia numa *praxis* manipulatória característica da sociedade burguesa, como já definida anteriormente.

Essas contribuições me levam a afirmar que não é o uso dos instrumentos e técnicas que imputa ao Serviço Social um caráter conservador. Mas é o caráter conservador, impregnado nessa profissão, que imputa ao uso dos instrumentos um viés “tecnicista”. Dessa maneira, não se deve negar o uso destes, mas deixar claro os fins que se busca alcançar, uma vez que, “porque se propõe objetivos o homem precisa utilizar racionalmente os meios de que dispõe para realizá-los” (Paro, 2001:19). Esse caráter conservador do Serviço Social não é originário dos instrumentos e técnicas utilizados para concretizar seus objetivos conservadores, mas resultado das condições sócio-econômicas e políticas vigentes na sociedade, que os determinam e que imputam ao uso dos instrumentos e técnicas uma lógica estritamente manipulatória.

Os instrumentos e as técnicas acolhem em si as relações sociais e de poder, daí seu caráter político. Eles guardam as contradições contidas nessas relações, sendo, assim, amplas as suas potencialidades.

De outro modo, quero ressaltar com isso que a escolha e o uso dos instrumentos de intervenção dependem da natureza dos fins a que se quer alcançar e das condições concretas presentes. Por outro lado, a escolha dos fins deve levar em consideração, também, as condições concretas de realização e as possibilidades ou capacidade real de realizá-los. A existência de objetivos não é suficiente, é necessário que eles sejam perseguidos de maneira efetiva e que encontrem condições objetivas na realidade; que passem do âmbito do ideal para o do real, da

possibilidade para a efetividade. Nesse sentido, é fundamental a busca dos meios, a escolha de instrumentos e, portanto, a construção e o desenvolvimento de habilidades para o manuseio desses instrumentos.

A escolha e o manuseio dos instrumentos e técnicas estão intimamente relacionados aos princípios, métodos, natureza, condições objetivas e objetivos da profissão, do profissional e da instituição. Esses estão articulados aos interesses de classe, ou seja, pode-se adotar objetivos articulados com a classe trabalhadora ou com a classe dominante. Assim, os instrumentos e técnicas devem ser escolhidos e manuseados à luz dessa direção. De acordo com Paro (2001:30),

em seu desenvolvimento histórico, o homem atingiu um estágio em que ele não apenas utiliza racionalmente seus recursos para atingir fins, mas possui também consciência desse fato. Por isso pode refletir sobre ele e sistematizar os conhecimentos, técnicas e procedimentos já alcançados e buscar intencionalmente fazê-los avançar de modo mais acelerado.

Sendo assim, a meu ver, ao se criticar a utilização de um instrumento e de uma técnica, tem-se que fazê-lo criticando as intenções nelas contidas: “nem todos os meios são justificáveis, mas apenas aqueles que estão de acordo com os fins da própria ação (...) fins éticos exigem meios éticos” (Chauí, 1995:339).

Discordo da afirmativa de que para se operacionalizar instrumentos basta o bom senso, não precisando de ensinamentos. Afirmar que com o bom senso o profissional já saberia utilizar os instrumentos e técnicas de ação é afirmar que os profissionais de nível técnico não precisam aprender o uso dos instrumentos necessários ao exercício de sua função. É afirmar que as pessoas “naturalmente” estão habilitadas a manusear qualquer instrumento de trabalho, sem exigência de nenhum preparo.

No caso do Serviço Social, é subestimar ou banalizar, é não perceber a complexidade dos instrumentos tais como, a entrevista, a reunião, a visita domiciliar na vida do usuário. O usuário leva para uma entrevista ou reunião/visita domiciliares sua vida privada, sua intimidade e, como tal, deve ser respeitado e bem conduzido; para isso, não basta o bom senso. Há, na relação entre profissional e usuário, uma relação de poder que deve ser conhecida e trabalhada adequadamente, ou seja, a relação entre os atores envolvidos na ação profissional se dá na operacionalização de um instrumento. É necessário, portanto, que se domine o manuseio desses instrumentos para que se alcance uma relação apropriada, almejada na finalidade posta pelo profissional e pautada no código de ética profissional: uma relação democrática, justa, que prime pela equidade social.

São essas singularidades que precisam ser tratadas na formação profissional por todos os órgãos responsáveis por ela. Um cientista que não domina os instrumentos de pesquisa jamais será um bom pesquisador. O mesmo ocorre com o profissional de Serviço Social. Se a academia não enfrentar esse desafio, o profissional continuará a buscar, em outras profissões afins, “modelos” de atuação e continuar a afirmar que na prática a teoria é outra.

A formação tem que garantir espaço de discussão sobre os instrumentos utilizados nas abordagens individuais e coletivas, bem como sobre as singularidades do Serviço Social nestas abordagens, extrapolando a abordagem setorializada no âmbito da Psicologia, da Administração, da Medicina, da Educação etc.

Afirmo acima que os instrumentos utilizados pelo Serviço Social não são, em sua maioria, específicos dessa profissão. Eles geralmente são oriundos das Ciências Sociais e Humanas, principalmente da Psicologia, da Educação e da Administração de Empresas, no entanto, considero que eles guardam uma singularidade quando

utilizados pelo Serviço Social. Por exemplo: a entrevista ou a reunião, quando utilizadas por um psicólogo, pode ter as mesmas regras e normas que quando utilizadas pelo Serviço Social, porém, o conteúdo trazido pela população ali presente deverá ser abordado de forma diferente pelos mesmos, assim como seu foco de atenção – objetivos, demandas, competências – e seus possíveis desdobramentos serão, igualmente, distintos.

O Assistente Social não tem formação apropriada para um trabalho psicológico, dessa forma, o objetivo profissional de “escuta”, “alívio de tensões” e “catarse” torna-se vazio diante da impossibilidade de uma ação aprofundada. A prática interventiva do Assistente Social deve centrar-se em possibilitar ao usuário uma análise e compreensão da realidade social. Ou seja, sua intervenção deve contribuir para que as demandas trazidas pela população que busca por serviços sociais seja compreendida em sua dimensão universal, para que, daí, possam-se proceder as providências cabíveis àquela singularidade que agora é vista de outra forma, tanto pelo Assistente Social quanto pelo sujeito.

O Assistente Social vai intervir no âmbito da “questão social”, não desprovido de suas refrações no sujeito, as quais exigem respostas imediatas, priorizando os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos que se singularizam no sujeito. Conforme Yamamoto (1998), o Assistente Social deve estar atento aos sujeitos com quem trabalha, com seu modo e condições de vida, sua cultura, as condições de vida dos indivíduos sociais.; deverá

apropriar-se dos processos sociais macroscópicos que as geram e as recriam e, ao mesmo tempo, de como são experimentadas e vivenciadas pelos sujeitos nela envolvidos. Localizam-se aí fontes para a formulação de propostas de ação, de programáticas de trabalho, alimentando um fazer profissional criativo e inventivo (idem:194).

Portanto, está faltando ao Serviço Social pensar sobre o sentido dos instrumentos e sua melhor adequação às finalidades e objetos da intervenção, pensar sobre o como utilizar os instrumentos de intervenção, discutir quais são eles, tendo em vista que esta profissão não se confunde com as demais profissões das ciências sociais e humanas, a despeito de se relacionar com os diversos campos do conhecimento. A ausência desse detalhamento incorre, no meu entendimento, nas dificuldades de se ministrar tal conteúdo⁷⁶ em função da: ausência de um corpo de conhecimentos comuns a serem trabalhados e de referências bibliográficas.

⁷⁶ Vide capítulo I.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões realizadas nos quatro capítulos aqui desenvolvidos sustentam que a relação teoria/prática se mantém na *praxis*. Teoria e prática estão subsumidas no processo das objetivações humanas: a teoria é o que possibilita explicar, interpretar, examinar o objeto o qual é resultado de uma prática social. Assim, há uma relação teoria/prática e prática/teoria. É dessa forma que se pode inferir a relação de unidade entre um movimento de apropriação do mundo pelo ideal e a intervenção material, entre teoria e prática.

Toda prática tem um significado social, ela é constituída por determinações que tem uma legalidade interna e, portanto, inteligível à razão. Entretanto, essa legalidade não é aparente, é necessário um movimento que gere um conhecimento teórico sobre esse fenômeno. Assim, nem a teoria se transforma em prática nem a prática se transforma em teoria. Quando se tem um procedimento teórico sobre a prática, ela expressa uma teoria. De outro modo, essa teoria poderá modificar a prática quando for utilizada para avaliá-la.

Nesse sentido, a função da teoria – em relação aos instrumentos e técnicas – em uma prática profissional consiste em oferecer ao profissional o *significado social* de sua ação, consiste em oferecer o *sentido social* da sua ação. Somente o conhecimento teórico sobre os fenômenos – que são objetos de intervenção dos assistentes sociais e, ao mesmo tempo, processos sociais – é que pode oferecer o significado social de sua ação. Portanto a relação teoria/prática encontra-se em uma apreensão teórica que possibilita a compreensão das práticas profissionais e a estrutura de seus objetos. Ela explicita as tendências presentes no movimento da

realidade, bem como as manifestações particulares no campo sobre o qual incide a intervenção profissional. Conforme Lamamato (1992:179),

a teoria não se “aplica” ao real, mas fornece parâmetros para uma análise criativa que recupere as especificidades do processo de formação da sociedade nacional, dos movimentos e inflexões conjunturais, dos atores e forças políticas aí presentes.

Tais reflexões sustentam igualmente que a passagem da teoria à prática não se faz de forma imediata, direta, mas envolve uma finalidade que põe causalidades, ao mesmo tempo em que requer escolhas entre alternativas – escolhas tanto dos fins quanto dos meios, os quais supõem níveis de teoria; valores; considerar as determinações da realidade ou as condições causais e a liberdade -, requer um conhecimento objetivo correto dos materiais e dos procedimentos (meios) para que a finalidade se efetive em ação. Ou seja, nem o conhecimento teórico gera, de imediato, uma intervenção competente, nem uma intervenção competente existe sem um conhecimento teórico.

Por conseguinte, a partir dos elementos analisados, pôde-se afirmar que *na prática, a teoria é a mesma e que a teoria não oferece instrumentos próprios a ela*. Afirmativas essas que são contrárias às emitidas reiteradamente pela categoria – *na prática a teoria é outra e o movimento de intenção de ruptura no Serviço Social não se viu acompanhar de um arsenal de instrumentos e técnicas próprios*.

Nesse sentido gostaria de ressaltar, aqui, três aspectos que, de alguma forma, foram abordados nessa tese e que, na minha compreensão, merecem atenção por possibilitar uma resposta aos mitos e dilemas da categoria profissional. São eles:

1º- a categoria confunde um problema que é de *formação* e de *mercado de trabalho* com um problema de *teoria e prática*;

2º- essa não apreensão da relação teoria e prática, hoje, é mais uma questão pedagógica e/ou de capacitação profissional do que de reforma curricular, melhor dizendo, essa questão, de fundo teórico, é fortalecida com a dificuldade de socialização de informações e conhecimentos entre academia e demais órgãos de formação: instituições empregadoras; instituições de campos de estágio; órgãos de organização da categoria (ABEPSS, conjunto CFESS/CRESS);

3º- a academia restringe o ensino das habilidades necessárias ao manuseio dos instrumentos e técnicas da intervenção em Serviço Social, não percebendo que a lacuna está na *qualidade* de seu manuseio – o que requer, igualmente, uma competência teórica, ética e política – e não no uso, “em si”, de instrumentos.

As leituras necessárias a essa investigação me indicam que o real significado desses “mitos” ou “equivocos” passa por essas três questões, das quais indicarei apenas alguns elementos que os constituem por entender que merecem um estudo posterior a este.

No que concerne ao primeiro aspecto, quando a categoria profissional afirma que *na prática a teoria é outra*, parece estar utilizando a palavra prática como sinônimo de mercado de trabalho ou instituições empregadoras e a palavra teoria como sinônimo de formação profissional ou de conhecimentos. Ela se ressentida dos conhecimentos que obteve na formação não estarem adequados ou apropriados às requisições feitas pelo mercado de trabalho. A queixa é de que há uma distância entre o aprendido em sala de aula e o vivenciado na prática interventiva. Na

verdade, é um problema entre a realidade da formação e a realidade do mercado de trabalho. Como os profissionais não têm clareza teórica do que seja prática e do que seja teoria, associam-nas à mercado de trabalho e formação, respectivamente. Trata-se, porém, de categorias diferenciadas. Ou seja, esse debate refere-se à adequação da formação ao tipo de exigência que se faz ao profissional. Observem as próprias denúncias da categoria:

Entretanto, verifica-se que as Escolas ainda vivem uma *defasagem entre teoria e prática, entre classe e estágio*, e os alunos expressam grande perplexidade quanto à possível relação *daquilo que se estuda em classe com o que se pratica nos estágios e com a própria atuação dos profissionais em campo*. A contestação radicalizada às instituições onde atua o Serviço Social *abriu um vácuo entre teoria e ação*, embora não possa esse fato ser considerado o único fator de distanciamento (Junqueira, 1980:33) (grifo meu).

A pesquisa foi motivada pela observação de que o *ensino reconceituado do Serviço Social não vinha encontrando eco nas instituições campos de estágio*, onde “a prática profissional se realiza”, conforme proposição inicial desta pesquisa.

Para justificativa dessa afirmação, a equipe levantou algumas premissas que nortearam a investigação proposta:

(...)

4. *A faculdade ensina “como se deveria fazer” e o estágio mostra “como se faz”*. A distância entre as duas propostas é incomensurável, e os novos profissionais sentem-se, repentinamente, diante de um engano, aderindo quase sempre ao “como se faz”, sob a justificativa universal da necessidade de sobrevivência (cadernos PUC-SP n.10 1980:42-43) (grifo meu).

Este descompasso, *entre o discurso e a prática*, no que se refere aos instrumentos e as técnicas, foi também incrementado pelas formas de ação introjetadas em nossas formas de pensar e agir, tradicionais, que não se dispunham a auto-reflexão, implicando num acontecimento intrincado e perigoso, a vulgarização.

No entanto este descompasso que se vai instaurando na formação profissional, tem como um de *seus motivos a própria questão do ensino no Serviço Social* (Sarmiento, 1994:153)

Essas assertivas indicam as ambigüidades apontadas neste estudo. Por outro lado, a formação não pode nem deve responder, exclusivamente, ao mercado, uma vez que as necessidades postas pelo mercado são dinâmicas, mudam constantemente. Se a formação se fecha a essas necessidades, restringe-se a

possibilidade de uma postura prospectiva de demandas. Outrossim, corre-se o risco da universidade transformar-se em um anexo das instituições empregadoras (empresas privadas e públicas), perdendo seu caráter de crítica, conforme vem sendo conduzida a política nacional de educação. Há um elenco de necessidades que precisam ser desveladas e legitimadas, pois não estão visíveis. Compete, então, à formação oferecer conhecimentos que possam desnudar essas demandas e necessidades e que, igualmente, dêem respostas qualificadas e críticas tanto às necessidades postas quanto às latentes. Para isso, faz-se necessário haver profissionais dotados teoricamente e de uma formação que privilegie especialmente conhecimentos teóricos rigorosos e críticos.

A formação competente é aquela que conhece o mercado de trabalho, mas que não se limita a ele. É nessa direção que caminham as novas diretrizes curriculares. A formação profissional deve oferecer um conjunto de referências aos alunos que incorporem o conhecimento das exigências postas, mas que seja mais vasto ao que ele instrumentaliza, de imediato, na sua intervenção profissional, antecipando demandas. Daí a importância de pesquisas que se voltem para o exercício profissional e para as requisições do mercado. É urgente a necessidade de se conhecer a intervenção do Serviço Social, incluindo os instrumentos necessários a essa intervenção.

Segundo Netto (1996), antes da criação da carreira docente, os professores eram profissionais com inserção nas agências empregadoras de assistentes sociais, dedicando apenas uma parte de seu tempo à docência. Essa inserção, de certa forma, facilitava o conhecimento sobre a realidade do mercado, mas em contrapartida dificultava a inserção destes na vida acadêmica, ou melhor, na pesquisa e extensão. Quando o curso de Serviço Social passou a integrar as

universidades, na década de 1960, criou-se a carreira docente. Os professores passaram, então, principalmente na década de 1980, a dedicarem tempo integral à docência. A meu ver, essa situação foi um avanço, na medida em que possibilitou profissionais que se dediquem ao ensino, pesquisa e extensão, mas os afastou, ocasionalmente, do mercado de trabalho. Por conseguinte um acompanhamento sistemático da realidade do mercado de trabalho por parte da academia, só pode se realizar através de pesquisas e/ou projetos de extensão associados à pesquisa, assim como de um contato aproximado com os campos de estágio. Todavia, são poucas as pesquisas que os profissionais docentes vêm realizando com esse fim.

Dessa forma, ao mesmo tempo em que se tem, a partir de então, a oportunidade de gerar profissionais com qualificação teórico-metodológica, depara-se com um crescente grupo de profissionais docentes que não têm uma inserção na prática interventiva através de uma aproximação da realidade da intervenção pelo viés da pesquisa, extensão, estágio, consultorias e assessorias ou possuem alguma experiência enquanto assistentes sociais.

Por outro lado, um descompasso entre a categoria profissional e a academia, é, de certa forma, fundamental na medida em que possibilita o incremento de pesquisas. Contudo, o que se faz necessário é a construção de canais de socialização entre esses dois campos, se se tem como horizonte o fortalecimento de uma universidade que deva propiciar

o desenvolvimento da tecnologia de modo a também desenvolver através dele a *democracia*, a justiça social, a solidariedade e a cidadania. Não a eficiência produtivista e a qualidade mercantilista, *mas a eficácia democrática e qualidade social e pública* (Sobrinho, 1999:166) (grifo meu).

O segundo aspecto a ser destacado, me leva a afirmar que essa é uma questão que não requer, atualmente, mudança de currículo. O que é necessário é que a academia se aproxime, de alguma forma, da realidade posta aos “profissionais da intervenção”, visto que, de acordo com afirmativa de Netto (1996:111),

de uma parte, as insuficientes conexões entre *centros de formação* e *campos de intervenção* têm reduzido a capacidade daqueles de viabilizar inovações, bem como a sua retro-alimentação pela realidade das práticas de campo – aqui, é inegável um mútuo desconhecimento (grifo meu).

A distância mercado de trabalho e formação profissional aumenta a partir do momento em que são poucos os canais de socialização de informações entre os diversos órgãos formadores. Os Congressos de Assistentes Sociais são praticamente os únicos que efetivamente agregam, num mesmo espaço, academia e profissionais da intervenção. Os demais restringem-se à academia, quando muito com a inserção dos campos de estágio, haja vista as reiteradas denúncias de distanciamento entre docentes e supervisores de campo, entre universidades e instituições empregadoras e entre universidades e instituições de campo de estágio. Para isso, faz-se necessário criar canais de comunicação que permitam a socialização do que se passa tanto na academia quanto na realidade do mercado empregador.

A meu ver, ainda que se defenda a formação profissional enquanto responsabilidade de todas as instituições envolvidas no processo mas considerando que a formação é função precípua da universidade, uma vez que ela é “uma instituição social de caráter essencialmente pedagógico” (Sobrinho, 1995:15), no sentido de conter elementos formativos e educativos, cabe à última a iniciativa de buscar esta socialização, de encontrar mecanismos que propiciem uma relação mais aproximada com a realidade profissional, mecanismos que coletivizem na categoria

profissional a produção intelectual dos Assistentes Sociais, simultaneamente ao recolhimento, por parte dos intelectuais, dos problemas enfrentados na prática interventiva que precisam ser tratados teoricamente.

Na medida em que o conhecimento é *post-festum* e o contato entre academia e sociedade contribuirá para um conhecimento mais aproximado da realidade, ao mesmo tempo em que a sociedade poderá usufruir dos conhecimentos produzidos nas universidades, como esse intercâmbio está sendo realizado? Eis um problema que envolve procedimentos acadêmicos. Ao se afirmar que o ensino da prática, da ética e da pesquisa são transversais a todo o currículo, como está se efetivando tal transversalidade? Essa questão foi posta – sem respostas – em todos os encontros da ABEPSS pesquisados aqui e, igualmente, envolve questões pedagógicas: falta uma discussão constante sobre os conteúdos programáticos para se garantir essas transversalidades, reuniões de cunho didático-pedagógicas.

Nesse sentido, enfatizo que não há uma dicotomia entre teoria e prática, mas uma ausência de comunicação entre academia e supervisores de campo, entre academia e campos de estágio. Há uma incompreensão, por parte dos profissionais supervisores de campo e demais, de seu papel na formação profissional; há uma desarticulação entre formação e exercício profissional e entre disciplinas e prática profissional. Cabe à universidade contribuir para que os profissionais originários dela não se afastem, mas retornem a ela, agora de forma diferenciada, também como formadores e informadores.

As reflexões levantadas neste estudo me indicam que discutir o ensino dos instrumentos e técnicas no Serviço Social não é responsabilidade exclusiva de um profissional, ou de apenas um setor. Pelo contrário, trata-se de uma questão que deve ser debatida pelo coletivo dos profissionais – profissionais de campo,

supervisores de estágio, pesquisadores – e envolver todas as instituições e órgãos responsáveis pela formação.

Compete à academia, em conjunto com a ABEPSS e CFESS/CRESS, em instâncias regionais, encaminhar propostas que tenham por objetivo colher, entre os parceiros, o que vem sendo considerado por instrumento; o papel que a categoria vem oferecendo aos instrumentos na intervenção profissional; os tipos de instrumentos utilizados pela categoria e sua forma de utilização, indicando as singularidades no uso pelo Assistente Social. De posse desses elementos, deve-se criar uma pauta de sugestões que orientem o tema⁷⁷.

Nesse sentido, situo o terceiro aspecto que quero ressaltar. Pensar a intervenção é fundamental numa profissão cuja natureza é prioritariamente interventiva. A intervenção é constituída e constituinte de várias dimensões: ético-política, teórico-metodológica e técnico-operativa. Pensá-las como unidade – sendo que a dimensão técnico-operativa deriva das demais – vem sendo a grande preocupação no debate atual sobre instrumentos e técnicas no Serviço Social.

No debate sobre instrumentos e técnicas, percebe-se – e vários autores também denunciam – uma grande preocupação e/ou medo de se cair numa racionalidade estritamente instrumental, principalmente por essa concepção estar em ressonância com a concepção de educação superior defendida pelo MEC. Desse modo, sob a alegação de se estar trabalhando com uma visão de unidade, focalizam-se, muitas vezes, os fundamentos da intervenção sem se chegar às particularidades dos elementos constituintes da dimensão técnico-operativa do Serviço Social.

⁷⁷ Por exemplo, não está explícito onde e como tratar da entrevista, das reuniões, das visitas domiciliares, tendo como parâmetro as finalidades do Assistente Social.

Cada vez mais a categoria inserida na intervenção profissional busca como referência teorias que lhe apresentem modelos de ação. Creio que a forma como esses elementos são tratados na academia precisa ser revista – acredito que isso já vem sendo feito, mas não de forma contundente e suficiente. As disciplinas cujos conteúdos são os instrumentos e técnicas e aquelas que lhes dão sustentação parecem não fazer a articulação necessária, visto o repertório teórico de um profissional interventivo não ser direta e imediatamente transformável em instrumento de intervenção, mas decisivo para a compreensão social dessa operacionalização.

Houve grande avanço no debate, entretanto, a categoria precisa enfrentar o desafio de pensar sobre os instrumentos e técnicas que são e podem vir a ser utilizados na intervenção do Serviço Social, numa postura de crítica e de construção, tendo como parâmetro um referencial teórico-metodológico e ético-político crítico dialético. É importante ficar claro como esses instrumentos e técnicas podem ser utilizados tendo em vista os diferentes objetivos da intervenção profissional.

Essa é uma situação que merece ser avaliada atentamente pela academia. Seguir modelos não é a solução para uma intervenção adequada a um referencial crítico, mas também supor que somente por meio do conhecimento da realidade poderemos inferir imediatamente o “modo” de trabalhar é bastante problemático. A realidade indica os instrumentos e técnicas não de forma mecânica, imediata. É necessário que se apreendam as mediações nessa passagem. A instrumentalidade configura-se numa condição essencial para se pensar os possíveis instrumentos e técnicas adequadas à realidade. A precedência da discussão da instrumentalidade não elimina, porém, a importância de se deter sobre a questão dos instrumentos e

técnicas propriamente ditos, ao contrário, tal discussão dará suporte e direção ao debate.

Vários são os elementos que interferem no exercício profissional, dentre eles, os compromissos ético-políticos que informam o projeto profissional e as condições de sua realização – as condições e relações de trabalho em que se inserem os assistentes sociais – como elementos fundamentais e indissociáveis para permitirem a passagem do “dever ser” à efetividade das ações dos assistentes sociais nessa direção, impulsionados pelo jogo de forças sociais em que se inserem. Os instrumentos técnico-operativos se definem nesse jogo de forças entre projeto e realidade institucional e social do exercício profissional.

Convicta disso, ao eleger este tema, não estou considerando que depende somente dele o sucesso ou o fracasso profissional. Como também não estou afirmando que uma competência técnico-operativa é a única responsável pela qualidade da intervenção, embora seja um dos elementos que constitui essa competência e, ao contrário do que parece, seu estudo tem sido negligenciado pela categoria. Tanto por aquele inserido nos campos de intervenção quanto pelos inseridos na academia. Isso posto, reafirmo que não compartilho da perspectiva modernizadora do Serviço Social, para quem a resolução da “crise” da profissão reduz-se a apenas um maior aperfeiçoamento técnico-instrumental.

Tais observações são relevantes na medida em que a passagem do reino da possibilidade ao da efetividade, ou da teoria à prática, requer mediações que se fundamentam e se sustentam num referencial teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo. Os profissionais necessitam, então, de uma competência nessas três direções.

Chamo, então, a atenção para a sutileza do estudo sobre os instrumentos e técnicas. Não defendo que dele dependa, exclusivamente, uma intervenção de maior qualidade, mas, com certeza, ter maior habilidade no manuseio dos instrumentos pode diminuir as angústias dos profissionais, contribuindo para que se detenham no aprofundamento das reais dificuldades inerentes à sua intervenção.

O desafio está em situar os instrumentos e técnicas no Serviço Social, delimitando o real debate sobre teoria e prática e tendo em vista não usá-lo como pretexto para não se dar a devida atenção aos instrumentos e técnicas da intervenção. Trata-se, portanto, de um desafio que requer a continuidade do estudo ora apresentado.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. Maciel. **Serviço Social e a Organização da Cultura: Perfis Pedagógicos da Prática Profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.

ABESS/CEDEPSS – “Proposta Básica para o Projeto de Formação Profissional”. In: **Revista Serviço Social e Sociedade** n. 50. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. “Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social”. In: **Cadernos ABESS** n.7. São Paulo: Cortez, 1997.

ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. **Memórias** – Seminário Latino-Americano de Serviço Social – Articulação Latino-Americana e Formação Profissional e Oficina Nacional da ABEPSS, 2003.

_____. **Temporalis**. Ano I, n. 2 – Brasília, julho a dezembro de 2000.

_____. **Temporalis**. Ano II, n. 3 – Brasília, janeiro a junho de 2001.

_____. **Temporalis**. Ano III, Suplemento – Brasília, novembro de 2002.

_____. **Temporalis**. Ano IV, n. 8 – Brasília, julho a dezembro de 2004.

_____. “Texto de Referência para a Proposta de Avaliação da Implementação das Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social”. GT Diretrizes Curriculares, Recife, 2005. Mimeografado.

ALMEIDA, Anna Augusta de. **Possibilidades e Limites da Teoria do Serviço Social**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1980.

AMANN, S. B. **Ideologia do Desenvolvimento de Comunidade no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1980.

BACKX, S. de Souza. **Serviço Social: Reexaminando sua História**. Rio de Janeiro: S.A, 1994.

BALZAN, N. C; SOBRINHO, J.D. **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995.

BARROCO, Maria Lúcia. **Ética e Serviço Social – Fundamentos Ontológicos**. São Paulo: Cortez, 2001.

BELLONI, I. “A Educação Superior na Nova LDB”. In: BRZEZINSKI, I.(Org.) **LDB INTERPRETADA: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

CADERNOS ABESS n.3 – **A Metodologia no Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1989.

CADERNOS PUC - Pontifícia Universidade Católica – São Paulo: EDUC. Cortez n. 10, “Serviço Social” – **A Prática como Desafio para o Ensino do Serviço Social**,1980.

CAMPAGNOLLI, S. R. de Abreu Pires. **Desvendando uma Relação Complexa: O Serviço Social e seu Instrumental Técnico**. Dissertação de Mestrado. PUC/SP: 1993.

CARDOSO *et alli*. “A Definição do Núcleo Básico – novo currículo de graduação em Serviço Social”. In: **Em Pauta**, cadernos da Faculdade de Serviço Social da UERJ. N. 1, novembro de 1993.

CARDOSO, F. G. “As Novas Diretrizes Curriculares para a Formação Profissional do Assistente Social: Principais Polêmicas e Desafios”. In: **Temporalis** n.2. Brasília: ABEPSS, julho a dezembro de 2000.

CARVALHO, A. M. P. **A Questão da Transformação e o Trabalho Social**. São Paulo: Cortez, 1983.

CARVALHO, A. S. **Metolologia da Entrevista**. Uma Abordagem Fenomenológica. Rio de Janeiro: Agir, 1987.

CASTRO, M. Manrique. **História do Serviço Social na América Latina**. São Paulo: Cortez/Celats, 1993.

CHAUÍ, M. de Souza. "O Que é Ideologia". São Paulo: Círculo do Livro S.A, 1980.

_____. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 1995.

COLETÂNEAS DE LEIS. CRESS/ 6ª Região. Belo Horizonte, 2004.

COHN, G. "Problemas da Industrialização no Século XX". In: MOTA, C. G (Org.). **Brasil em Perspectiva**. São Paulo: DIFEL, 1985.

COSTA, G. M. da. **Trabalho e Serviço Social**: debate sobre a concepção de Serviço Social como processo de trabalho com base na Ontologia de Georg Lukács. Dissertação de Mestrado. UFPE. Mestrado em Serviço Social, 1999.

COUTINHO, C. N. "Pluralismo: dimensões teóricas e políticas". In: **Cadernos Abess n. 04**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **O Estruturalismo e a Miséria da Razão**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1972.

CUNHA, L. A . **A Universidade Crítica**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

_____. "O público e o privado na educação superior brasileira: fronteira em movimento?". In: TRINDADE, Hélgio (Org.). **Universidade em Ruínas**: Na República dos Professores. Rio de Janeiro: editora Vozes, 1999.

_____. "Ensino Superior e Universidade no Brasil". In: LOPES, E. M. T; FARIA FILHO, L.M; VEIGA, C. G (Orgs.). **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DOCUMENTO DE ARAXÁ. In: Debates Sociais n.4. Rio de Janeiro: CBCISS, maio de 1967.

FALEIROS, V. P. **Metodologia e Ideologia do Trabalho Social**. São Paulo: Cortez, 1981.

_____. "Aonde nos levam as Diretrizes Curriculares?". In: **Temporalis** n.2. Brasília: ABEPSS, julho a dezembro de 2000.

FAUSTO, B. "A Revolução de 30". In: MOTA, C. G (Org.). **Brasil em Perspectiva**. São Paulo: DIFEL, 1985.

FERREIRA, I. S. Boschetti. "O Desenho das Diretrizes Curriculares e Dificuldades na sua Implementação". In: **TEMPORALIS/ABEPSS**. Ano IV, n. 8 (jul. a dez) – dezembro de 2004.

_____. "Implicações da Reforma do Ensino Superior para o Exercício Profissional do Assistente Social: Desafios para a ABEPSS". In: **TEMPORALIS/ABEPSS**. Ano I, n. 1, jan. a jun de 2000.

_____. "A Atuação da ABEPSS no Ensino e Pesquisa em Serviço Social: Balanço da Gestão 1988-2000". In: **TEMPORALIS/ ABEPSS**, ano II, n. 3. jan. a jun. de 2001.

FREIRE, P. **Comunicação ou Extensão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1993.

GARAUDY, Roger. **Karl Marx**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

GORENDER, Jacob. Introdução – "O nascimento do Materialismo Histórico". In: Marx, K. e Engels, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2001.

GUERRA, Yolanda D. "AS Racionalidades do Capitalismo e o Serviço Social" In Mouro, H e Simões, D. (Org.) **100 Anos de Serviço Social**. Coimbra: Quarteto, 2001.

_____. "As Dimensões da Prática Profissional e sua Reconstrução Crítica em Face das Demandas Contemporâneas". 1998. Texto Inédito.

_____. **A Instrumentalidade do Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1995.

HELLER, A. **O Cotidiano e a História**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992.

IAMAMOTO, Marilda V. "Reflexão sobre Atribuições Privativas do(a) Assistente Social". In: **Reflexão sobre Atribuições Privativas do Serviço Social Em Questão**. Brasília: CFESS, 2002.

_____. **O Serviço Social na Contemporaneidade**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. "Reforma do Ensino Superior e Serviço Social". In: **TEMPORALIS/ABEPSS**. Ano I, n. 1, jan. a jun. de 2000.

_____. **Renovação e Conservadorismo no Serviço Social – Ensaios Críticos**. São Paulo: Cortez, 1992.

IAMAMOTO, M; CARVALHO, R. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil**. São Paulo: Cortez/Celats, 1985.

JUNQUEIRA, Helena I. "Quase duas Décadas de Reconceituação do Serviço Social: Uma Abordagem Crítica". In: **Serviço Social e Sociedade** n. 4. São Paulo: Cortez, 1980.

KAMEYAMA, Nobuco. "Metodologia: Uma Questão em Questão". In: **Cadernos Abess** n.3 – A Metodologia no Serviço Social. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

_____. "A Prática Profissional do Serviço Social". In: **Revista Serviço Social e Sociedade** n.06. São Paulo: Cortez, 1981.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

Konder, Leandro. **Os Sofrimentos do "Homem Burguês"**. São Paulo: Editora SENAC, 2000.

_____. **O Que é Dialética**. São Paulo: Círculo do Livro S.A, 1981.

LEFEBVRE, H. **Lógica Formal e Lógica Dialética**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1979.

_____. “A “praxis”: A relação social como processo”. In: FORACCHI, M.M; MARTINS, José de S. **Sociologia e Sociedade** – Leituras de Introdução à Sociologia, 1977.

LESSA, S. **O Mundo dos Homens** – Trabalho e Ser Social. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

LIMA, M. H. A. **Serviço Social e Sociedade Brasileira**. São Paulo: Cortez, 1982.

LÚKACS, G. **Introdução a uma Estética Marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. “As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem”. In: **Revista Temas de Ciências Humanas**. N. 4. São Paulo: Livraria Editora de Ciências Humanas, 1978.

_____. **Ontologia do Ser Social – Os Princípios Ontológicos Fundamentais de Marx**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

_____. “O Neopositivismo”. In: **Revista Teoria e Política** n.º 9, Br, Debates, 1988.

_____. **Ontologia Del Ser Social: El Trabajo**. Buenos Aires: Herramienta, 2004.

MACIEL, M; CARDOSO, F. G. “Metodologia do Serviço Social: a práxis como base conceitual”. In: **Cadernos Abess**, São Paulo: Cortez, n. 3, 1989.

MARCUSE, H. **Razão e Revolução**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

MARTINELLI, M. L; Koumrouyan, E. “Um novo olhar para a questão dos instrumentais técnico-operativos em Serviço Social”. In: **Serviço Social e Sociedade** n.45. São Paulo. Cortez, 1994.

MARX, K. “Introdução à Crítica da Economia Política”. In: **Coleção Os Pensadores**. Rio de Janeiro: Editora Nova Cultural, 1996.

_____. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos de 1844** In **Marx e Engels, Coleção Grandes Cientistas Sociais**. São Paulo: Editora Ática, 1984.

_____. “O Método da Economia Política”. In: **Marx e Engels** Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Editora Ática, 1984.

_____. “Sobre a Lei do Valor (Carta a L. Kugelmann)”. In: **Marx e Engels** **Coleção Grandes Cientistas Sociais**. São Paulo: Editora Ática, 1984.

_____. **O Capital**. Livro III. Vol. VI. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1980.

_____. **O Capital**. Livro Primeiro. Vol. I. São Paulo: DIFEL, 1982.

MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

_____. “Teses sobre Feuerbach”. In: **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.

MELLO, Guiomar Namó de. **Da Competência Técnica ao Compromisso Político**. São Paulo: Cortez, 1998.

MENDONÇA, S. Regina de. “As Bases do Desenvolvimento Capitalista Dependente: da Industrialização Restringida à Internacionalização”. In: Linhares, M. Y (org.). **História Geral do Brasil**. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

MÉSZÁROS, I. **O Poder da Ideologia**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MONTAÑO, Carlos. **La Naturaleza Del Servicio Social: Un Ensayo Sobre su Genesis, su Especificidad y su Reproduccion**. São Paulo: Cortez, 2000.

MOTA, C. G. **Brasil em Perspectiva**. São Paulo: DIFEL, 1985.

NETTO, José Paulo. “Reforma do Estado e Impactos no Ensino Superior”. In: **TEMPORALIS/ABEPSS**. Ano I, n.1, jan. a jun. de 2001.

_____. “A Construção do Projeto Ético-político do Serviço Social frente à crise Contemporânea”. In: **CEAD** módulo 1. Brasília, 1999.

_____. “Prólogo: Elementos Para Uma Leitura Crítica do Manifesto Comunista”. In: **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

_____. “Transformações Societárias e Serviço Social – notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil”. In: **Revista Serviço Social e Sociedade n. 50**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Ditadura e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social**. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

_____. “Razão, Ontologia e Práxis”. In: **Revista Serviço Social e Sociedade n.º 44**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. “Notas para a Discussão da Sistematização da Prática e Teoria em Serviço Social”. In: **Caderno Abess n.3 – A Metodologia no Serviço Social**. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

_____. “O Serviço Social e a Tradição Marxista”. In: **Revista Serviço Social e Sociedade n.º 30**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. “Teoria, Método e História na Formação Profissional”. In: **Cadernos Abess nº 1**. São Paulo: Cortez., 1986.

_____. Apontamentos de aula de Mestrado ESS/UFRJ, 1990.

_____. Apontamentos de aula de Doutorado ESS/UFRJ, 2003.

_____. Apontamentos de aula de Mestrado ESS/UFRJ, 2005.

NOSELLA, Paolo. "Compromisso Político como Horizonte da Competência Técnica". In: **Revista Educação e Cultura** n. 14 – CEDES. São Paulo:Cortez, abril de 1983.

OLIVEIRA, Francisco de. **O Ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.

PARO, V. **Administração Escolar** – Introdução Crítica. São Paulo: Cortez, 2001.

PAVÃO, Ana Maria B. **O Princípio de Autodeterminação no Serviço Social: Uma Visão Fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 1988.

PONTES, R. Nobre. **Mediação e Serviço Social**. São Paulo: Cortez/Unama, 1995.

QUIROGA, Consuelo. **Invasão Positivista no Marxismo: Manifestações no ensino da Metodologia no Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1991.

REIS, V. T. Moura. **Ensino do Instrumental Técnico de Intervenção em Serviço Social: explorando possibilidades**. Dissertação de Mestrado. PUC/SP, 1998.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e Competência**. São Paulo:Cortez, 2001.

ROCHA, L. de Maria L. N. "Questões Contemporâneas do Serviço Social". In: **Temporalis**. Ano III, Suplemento – novembro de 2002.

SÁ, Jeanete L. Martins. **Conhecimento e currículo em Serviço Social**. São Paulo:Cortez, 1995.

SALES, M. A. "Questão Social e Defesa de Direitos no Horizonte da Ética Profissional". In: **Cadernos CEAD** n.2. Brasília: CEAD, 1999.

SARMENTO, Hélder Boska de M. **Instrumentos e Técnicas em Serviço Social: elementos para uma discussão**. Dissertação de Mestrado. PUC/SP, 1994.

SAVIANI, Dermeval. "Competência Política e compromisso Técnico (O Pomo da Discórdia e o Fruto Proibido)". In: **Revista Educação e Cultura** n. 15 – CEDES. S.P. Cortez, agosto de 1983.

SILVA, Ana Célia B. "Das diretrizes curriculares à construção dos projetos pedagógicos em cada instituição". In: **Cadernos Abess** n. 8. São Paulo: Cortez, 1998.

SILVA, M. Ozanira da Silva (coord.). **O Serviço Social e o Popular: resgate teórico-metodológico do projeto profissional de ruptura**. São Paulo: Cortez, 1995.

SIMIONATTO, I. **GRAMSCI: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social**. São Paulo: Cortez/Editora da UFSC, 1995.

SOBRINHO, J. D. "Concepções de Universidade e de Avaliação Institucional". In: TRINDADE, H. **Universidade em Ruínas: Na República dos Professores**. Rio de Janeiro: editora Vozes, 1999.

_____. "Universidade: Processos de Socialização e Processos Pedagógicos". In: BALZAN, N.C; SOBRINHO, J.D. **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995.

TRINDADE, Hélgio (Org.). **Universidade em Ruínas: Na República dos Professores**. Rio de Janeiro: editora Vozes, 1999.

TRINDADE, Rosa L. Prédes. **Desvendando o Significado do Instrumental Técnico-Operativo na Prática Profissional do Serviço Social**. UFRJ/FSS. Tese de Doutorado, 1999.

_____. Desvendando o Significado do Instrumental Técnico-operativo do Serviço Social. In: **Anais do VII ENPES** vol. I, Brasília, 2000.

VASCONCELLOS, Ana Maria de. **A Prática do Serviço Social – Cotidiano, Formação e Alternativas na Área da Saúde**. São Paulo: Cortez, 2002.

VÁZQUEZ, Sánchez Adolfo. **Filosofia da Praxis**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.

VERDÈS-LEROUX J. **Trabalhador Social – Prática, Hábitos, Ethos e Formas de Intervenção**. São Paulo: Cortez, 1986.