

MARIA IZABEL SCHEIDT PIRES

**SERVIÇO SOCIAL:
UMA RE-CONCEITUAÇÃO A PARTIR DA PEDAGÓGICA
EM BUSCA DE UMA RACIONALIDADE
SENSÍVEL E EMANCIPATÓRIA**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre em Educação
Área de Concentração: Pedagogia Universitária.

Curitiba 1996

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Mestrado em Educação - Área de Concentração: Pedagogia Universitária

Serviço Social:

Uma re-conceituação a partir da Pedagógica em busca de uma racionalidade sensível e emancipatória.

Mestranda: *Maria Izabel Scheidt Pires*

Orientadora: Prof^o. Dra. *Lilian Anna Wachowicz*

Curitiba
1996

Maria Izabel Scheidt Pires

**Serviço Social:
Uma re-conceituação a partir da Pedagógica em busca de uma racionalidade
sensível e emancipatória**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre. Curso de Mestrado em Educação - Área de Concentração: Pedagogia Universitária. Sob a orientação da Professora. Dra. **Lilian Anna Wachowicz.**

Curitiba
1996

“A igualdade não passa de um fantasma quando uma classe de homens pode levar uma outra à fome, impunemente. A igualdade não passa de um fantasma quando o rico, pelo monopólio (das riquezas), exerce o direito de vida e morte sobre seu semelhante.” (Discurso de Jacques Roux, 25/06/1793 - in Faria, Marques e Berutti. 1987 - p. 73).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	06
CAPÍTULO I - ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO	10
1.1 Experiência teórico-prática do pesquisador.....	10
1.2 Pesquisa bibliográfica, histórica e documental.....	11
1.3 Sistematização do conhecimento.....	11
CAPÍTULO II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	13
2.1 Serviço Social: representação social e mediação no cotidiano profissional.....	13
2.2 Educação, Serviço Social e Pedagogia.....	18
2.3 Práxis e Alienação.....	21
2.4 A educação como espaço político-ideológico.....	26
CAPÍTULO III - PARALELO HISTÓRICO ENTRE AS TENDÊNCIAS E CORRENTES NA EDUCAÇÃO E NO SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL..	32
3.1 Brasil-colônia ao século XIX.....	32
3.2 Século XX.....	35
3.2.1 As seis primeiras décadas.....	35
3.2.2 Rumo ao final do século.....	43
3.3 Tentando uma conclusão a partir da leitura histórica.....	51

CAPÍTULO IV - DESVELANDO NOVOS CAMINHOS TEÓRICOS.....	54
4.1 Novas teorias, nova tese.	54
4.2 Modernidade X Pós-modernidade: polêmicas e transformações.....	56
4.3 América Latina : para uma nova ética.....	60
4.4 Serviço Social : da pedagogia à pedagógica.....	67
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	75

Introdução

O Serviço Social concebido em seus primórdios como práticas espontâneas de benemeritude e altruísmo, características dos fundamentos filosóficos e ideológicos de seu(s) momento(s) histórico(s), foi sendo institucionalizado socialmente como resposta às demandas sociais prementes. Fazia-se caridade aleatória e individualmente a pessoas, famílias e/ou grupos, porém, num dado momento, isso já não respondia às crescentes necessidades da sociedade, sob os pontos de vista da quantidade e qualidade.

As necessidades humanas careciam ser atendidas, e a ordem social preservada.

Surge a nova profissão: o Serviço Social, em busca de explicações teóricas e soluções práticas para os problemas surgidos nas relações homem-mundo. Precisavam ser encontradas as causas que traziam tantos problemas a uma sociedade que “progredia” e que deveria estar transferindo benesses aos homens. Contudo, o progresso chegava acompanhado de “intercorrências não planejadas” que ameaçavam a “harmonia” social e que necessitavam ser debeladas.

Criam-se as escolas profissionalizantes, busca-se o reconhecimento profissional e persegue-se a cientificidade, outro valor com diversas pontuações históricas.

Fica a “sensação”, no surgimento do Serviço Social como profissão, da semelhança com o nascimento do filho “bastardo”: a consciência humana dizendo sim e a hipocrisia da aparência social dizendo não. Deseja-se e mantêm-se o

mesmo porém a uma distância tal, que não comprometa a imagem enganosamente harmônica de uma vida exteriormente “feliz” e aproblemática. Os problemas são “exceções” e como tal devem ser tratados e reordenados.

Mas, a razão humana não permite uma total camuflagem das relações evidenciadas e das lógicas que as sustentam. Tentando firmar-se, pelo valor do conhecimento, emergem também as contradições inerentes ao desvelamento das tramas que dão sustentação à ordem social que se impõe e da qual a própria profissão faz parte. Cabe agora socializá-las, discuti-las e criar estratégias para debelá-las, frente a um projeto ético-político maior.

- De onde veio?
- Da caridade e assistência historicamente situadas? ...
- Para que veio?
- Para dar respostas. Harmonizar as relações homem-mundo disfuncionais ao sistema. E hoje? ...
- Por que veio?
- Porque os indivíduos, grupos e comunidades não estavam conseguindo, por si, dar conta da “ordenação” social e impunha-se a necessidade de institucionalização de mecanismos de assistência aos “desajustados”. Mas, e agora?
- Onde está?
- Tentando conciliar o que “descobriu” teórica e praticamente como profissão às possibilidades de auto-sustentação no sistema. Assustados por como se descobriu, com o que descobriu e ante a angustiante decisão de como usar o

que descobriu a favor do homem, sem suicidar-se, o que tornaria impossível sua participação nesse processo.

- Para onde vai?

Está se fazendo a caminhada. Essas reflexões também estão tentando contribuir na direção dos destinos do homem, da profissão, da sociedade, rumo à utilização consciente do que se descobriu em favor de um projeto maior do mundo que se quer atingir: utópico, portanto realizável; embora assustadoramente dinâmico.

Essa caminhada, essa construção, não se dá repentinamente. Ela se faz no cotidiano das ações, reflexões e produções do Serviço Social e nos movimentos da sociedade como um todo.

A intenção desse trabalho é procurar aprofundar a reflexão e o desvelamento de categorias que permitam a configuração do Serviço Social como processo educativo e/ou como pedagogia social, situando-lhe ou não, nestes espaços.

Nesse sentido, entende-se que o caminho a percorrer passa, necessariamente, pelo exame e articulação das categorias “pedagogia”, “educação”, “serviço social”, “cotidiano”, “mediação”, “práxis”, “alienação”, “política” e “ideologia”.

Tais conceitos, entretanto, só assumem sentido e significação, situados no tempo e no espaço, apontando para uma realidade histórica dinâmica e coerente, porém contraditória, determinada e determinante.

É no momento da re-visão, dessas categorias, situadas num *continuum* histórico, que passa-se à análise das tendências do pensamento dentro de limites espaço-temporais.

A polêmica modernidade *versus* pós-modernidade estimula e fundamenta a passagem teórica que este trabalho faz, da leitura histórico-crítica da educação enquanto ciência pedagógica, à pedagógica enquanto proposta ético-filosófica de uma meta-física não ontológica para libertação do oprimido (em qualquer instância da sociedade), na alteridade e exterioridade.

O Serviço Social como profissão, enquanto faces oscilantes e contraditórias de uma totalidade, movimenta-se no “ser-não-ser” do sistema e, desta forma, mantém-se autoritário, opressor e alienante, tanto quanto submisso, oprimido e alienado.

O presente trabalho pretende contribuir para o surgimento de um novo pensar o Serviço Social, para o Serviço Social, do Serviço Social e no Serviço Social.

CAPÍTULO I - ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

1.1 Experiência teórico-prática do pesquisador

É praticamente impossível determinar-se o início do movimento dialético de conhecimento da realidade, na ação ou na reflexão. Contudo, o despertar investigativo sobre algum tema ou fenômeno certamente é gerado no movimento ação-reflexão-ação que faz mostrar que não se sai do “nada” para uma pesquisa .

Existem idéias engendradas na dinâmica entre o abstrato e o concreto que levam a pré-figurar conceitos dos quais se parte, em busca da essência da “verdade” oculta nas aparências imediatas da realidade.

Neste trabalho, não é diferente. Por isso, entende-se que é fundamental, apontar a experiência pessoal-profissional refletida da pesquisadora como ponto originário das formulações que se pretende generalizar mas, também intermediário, na medida em que se atualiza a cada incidência teórico-prática.

O que se pretende dizer é que a origem deste trabalho pode estar nos primórdios pessoais-profissionais da autora, em íntima articulação com as reflexões que se fizeram oportunizar ao longo da totalidade de sua formação e que se renovaram a cada momento de investida prática como cidadã, mulher, mãe, filha, indivíduo, professora, aluna, assistente social, supervisora, etc., e de investida teórica nos mesmos papéis e vivências.

1.2 Pesquisa bibliográfica e histórica

Um segundo caminho, esse a ser percorrido a partir deste ensaio, sistematicamente, é a pesquisa bibliográfica e histórica que vai se conduzir na direção dada por uma visão de mundo construída e em constante re-construção.

O referencial a ser utilizado constituir-se-á instrumental importante para a abordagem qualitativa de dados nos aspectos da educação e da pesquisa social, podendo tratar-se de consulta a quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação ao que se pretende conhecer, possibilitando a localização de conhecimentos anteriormente elaborados sobre assuntos de interesse para a pesquisa.

Por esse sistema de coordenadas documentais, no qual incluem-se livros, publicações, relatos de alunos, de profissionais, documentos, entre outros, permitir-se-á situar acontecimentos e idéias no tempo e no espaço, sistematizando-os

1.3 Sistematização do conhecimento

Este trabalho constitui-se num ensaio teórico que, mesmo referendando-se na prática e nela se realimentando, não apresenta relatos de experiências práticas, especificamente.

O conhecimento pesquisado, recriado na relação com as idéias da pesquisadora, será sistematizado numa articulação lógica a partir de uma fundamentação teórica situada, perpassando por uma investigação

histórico-contextual do fenômeno educativo ou prática pedagógica nos caminhos do Serviço Social, em análise inter-relacionada aos caminhos da Pedagogia.

Tentar-se-á uma síntese, após a análise teórica conjuntural a fim de elaborar-se nova tese a ser refletida à luz de novas teorias, gerando outra antítese, uma contra-proposta, com a qual se pretende interromper o trabalho, no aguardo de sua repercussão à continuidade do movimento dialético de pesquisa, ação, transformação...

CAPÍTULO II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Serviço Social: Representação Social e Mediação no Cotidiano Profissional

No cotidiano de suas ações profissionais, o Serviço Social vem assumindo, respeitadas as demais divisões e categorizações, duas posturas distintas. A primeira é quase hegemônica, como prática social individualizada e individualista, descolada de um projeto social maior, mas que nem por isso deixa de servir a um.

Essa individualização no trato dos problemas sociais nem sempre se dá no sentido estrito da focalização de um indivíduo, mas também nas abordagens familiares, grupais, institucionais e/ou comunitárias.

A segunda perspectiva é a que delinea a intervenção profissional no âmbito da práxis social, não “ato de ser singular e isolado, mas expressão do sujeito coletivo, transindividual”. (FALCÃO, 1987, p.59).

A tomada de uma ou outra direção depende, invariavelmente, de uma visão de homem-mundo que está articulada a um projeto de sociedade, esse sim, nem sempre claro às consciências profissionais.

“Uma visão de mundo é precisamente esse conjunto de aspirações, de sentimentos e de idéias que reúne os membros de um grupo (mais freqüentemente, de uma classe social) e os opõe aos outros grupos”. (GOLDMAN apud FALCÃO, 1987, p.79).

É a direção e a clareza na concepção da orientação da prática profissional do Assistente Social, fundamentada numa leitura teórico-prática da realidade é que lhe permitirá fazer a transindividualização desta. Logo, a cadeia dialética será desencadeada pela intenção-ação de revisão da leitura da realidade com apoio teórico, visando o desvelamento da trama social que se evidencia nas situações particulares, mas que se generaliza a partir do encadeamento das aparências na busca da essência nelas contidas e manifestadas não como seqüelas, mas como uma totalidade.

Contudo, esse não será invariavelmente sempre o resultado obtido nas "leituras" de realidade.

Há de se considerar aquelas que persistirão entendendo os problemas sociais, objeto da intervenção do Serviço Social, na divisão social do trabalho, como dificuldade individual, passível de solução pelo acionamento de mecanismos de "correção" imediata de tal dificuldade. Essa perspectiva, que traz implícita em si uma noção de sociedade estruturalmente correta, porém não o sendo integralmente na prática, devido a esses desvios individuais, não encontrará sentido numa intervenção de Serviço Social transindividual. As unidades "clientes" (significação que assumem, nesta postura, indivíduos, grupos, comunidades, etc.) conterão em si o problema e a solução para sua(s) dificuldade(s) social(is), aqui entendida(s) como um mau funcionamento social.

Desde seu surgimento como profissão, mesmo anteriormente a esse estágio, quando ainda era germe do que viria a se constituir nos primórdios profissionais, o Serviço Social sempre foi exercido para e com uma classe de pessoas.

“O Serviço Social é uma profissão que tem características singulares. Ela não atua sobre uma única necessidade humana (tal qual o dentista, o médico, o pedagogo ...) nem tampouco se destina a todos os homens de uma sociedade, sem distinção de renda ou classe. Sua especificidade está no fato de atuar sobre todas as necessidades humanas de uma dada classe social, ou seja, aquela formada pelos grupos subalternos, pauperizados ou excluídos dos bens, serviços e riquezas dessa mesma sociedade.

É por isso que os profissionais de serviço social atuam basicamente na trama das relações de conquista e apropriação de serviços [bens] e poder pela população excluída e dominada” (FALCÃO, 1987, p.51).

Nesse sentido, o Assistente Social faz a mediação entre a população pertencente aos grupos acima citados e a rede de assistência, bens e serviços da sociedade, tentando proceder a inclusão dessa população aos instrumentos sociais dos quais está excluída.

Essa passagem, exclusão-inclusão, dificilmente ultrapassa o nível imediato.

Na primeira perspectiva de Serviço Social apontada, a inclusão é tomada como objetivo atingido à medida em que o elemento individual (indivíduo, grupo, comunidade, etc) apropria-se do seu objeto de satisfação de necessidade imediata para restauração ou manutenção de seu funcionamento social, ainda que permaneça o aprendizado de como tornar a fazê-lo, em caso de nova necessidade.

Na segunda visão apresentada, a inclusão não é considerada efetivamente apropriação, senão acesso imediato, e porque não paliativo, embora indiscutivelmente de direito, a algo que a estrutura social, em sua trama de relações, não permite o acesso legítimo e direto, via direito e possibilidade.

A diferença fundamental entre os dois projetos é que o segundo busca a superação da individualização da problemática social e seu caráter imediatista, tentando empreender, com a população em movimento exclusão-inclusão, a tomada

de “consciência das relações e determinantes existentes entre o destino singular sentido e vivido por cada um e o destino de classe social a que pertencem” (FALCÃO, 1987, p.52), fazendo a passagem singular-coletivo.

É na vida cotidiana que se concretizam o singular e o coletivo. Na totalidade do cotidiano o Serviço Social faz-se mediador entre o particular e o global, entre as demandas sociais que lhe são postas e as alternativas de respostas a elas.

Pontes elucida essa relação, apoiado em Hegel e Marx. Diz:

“No plano da imediaticidade, em que opera privilegiadamente o nível do intelecto, as partes (complexos) aparecem invariavelmente como identidades-consigo-mesmo, isto é, despidas de mediações, portanto desistoricizadas ou com diversidades abstratas, mutuamente excludentes, segmentos estanques do real.”

E continua:

“Por isso, somente a razão, através da sua capacidade de negatividade, é capaz de destruir a imediaticidade e ultrapassar a aparência dos fatos. A razão não se contenta com a identidade e a diversidade abstratas próprias da positividade do real. Busca as mediações submersas no plano fenomênico.” (PONTES, 1995:82).

Nesse sentido, o Serviço Social assume, em qualquer das perspectivas, uma forma de mediação que fica submersa no plano fenomênico, do mesmo modo que por outro lado, busca desvelá-la ou pode mantê-la mergulhada, sob a aparência da imediaticidade.

Prossegue Pontes apontando para a não coincidência dos níveis da essência, do fenômeno e aparência, ressaltando, entretanto, suas existências de forma articulada numa relação dinâmica e contraditória “... toda aparência ou fenômeno é essência que aparece, toda essência aparece de algum modo,

nenhuma das duas pode estar presente sem esta relação dinâmica, contraditória.” (LUKÁCS, 1979: 84 apud PONTES, 1995: 83).

Logo, não se faz o processo de alcance da essência sem a mediação da aparência que se evidencia no fenômeno. Nesse processo, o sujeito parte dos fatos e mergulha na busca da essência pela negatividade dessa positividade aparente, utilizando-se de inúmeras mediações para aprender a totalidade concreta (gênese e estrutura), que vem a ser a própria essência das coisas e a própria essência dos intrincados problemas humano-sociais. Não se chega à essência sem a apreensão das mediações, presentes na articulação contraditória aparência-essência.

Retorna-se ao que foi afirmado anteriormente, buscando-se explicitar a articulação entre as categorias apresentadas pela expressão de Pontes, apoiado em Netto, que faz a leitura dialética entre os campos da universalidade-particularidade-singularidade.

A singularidade expressa “os traços irrepetíveis das situações singulares da vida” (objetos em si, rotina, causalidade). Nesse plano, as mediações e determinações sociais estão ocultas. “Assim, para se operar a ultrapassagem da singularidade é preciso buscar a legalidade de cada processo social, através da apreensão das determinações onto-genéticas dos processos sociais.” (PONTES, 1995: 85).¹

Segundo esse autor, “a legalidade social é a expressão da universalidade do processo. Há uma totalidade social e não partes com legalidades autônomas.” (PONTES, 1995: 86).

¹ - Ver NETTO, 1991:5 apud PONTES, 1995:84

Se a legalidade social está na universalidade, e não na singularidade, é lá que estão desmascaradas as determinações ocultas no plano do singular. Contudo, essa passagem se faz por aproximações sucessivas, imediatizadas pela particularidade que expressa em si "o modo geral da vida individual." (HELLER, 1977 apud PONTES, 1995: 86).

A análise das categorias singularidade-particularidade-universalidade, aparência- fenômeno-essência, torna-se fundamental para o rumo que esse trabalho pretende tomar: investigar o Serviço Social como pedagogia social.

2.2 Educação, Serviço Social e Pedagogia

Considerando que, segundo Libâneo, o processo de ensino não pode ser situado como atividade restrita ao espaço de sala de aula do ensino formal, assumem, as práticas educativas, "um amplo e diversificado conjunto que se desenvolve na sociedade, tornando-se exigência da própria organização da vida social". (LIBÂNEO, 1991: 15).

No domínio do Serviço Social, cabe a pergunta: - O que melhor define certos aspectos de sua ação profissional (considerada práxis ou fragmentos teóricos e/ou práticos): pedagogia ou educação?

Recorrendo novamente a Libâneo encontramos que a Pedagogia é a ciência que investiga a teoria e a prática da educação bem como seus vínculos com a prática social global.

A educação contém aspectos sociais, políticos, econômicos e psicológicos, que necessitam das contribuições de ciências como Filosofia, história,

Sociologia, Psicologia, Economia, entre outras, para a busca da essência do fenômeno educativo.

Ainda, afirma Libâneo que a educação é “uma prática social que acontece numa grande variedade de instituições e atividades humanas (na família, na escola, no trabalho, nas igrejas, nas organizações políticas e sindicais, nos meios de comunicação de massa, etc.)” (LIBÂNEO, 1991:)

Gohn chega a afirmar que o caráter educativo se constrói “de várias formas, [...] em vários planos e dimensões que se articulam e não determinam nenhum grau de prioridade.” (GOHN, 1994: 17)

Essas afirmações permitem avançar para uma concepção de educação que extrapola o processo ensino-aprendizagem no domínio da educação formal através de uso de técnicas e instrumentos pedagógicos, mas que, principalmente, não estabelece hierarquia entre os planos em que a educação se faz. Educação aqui, envolve todos os processos de aprendizagem de novas informações, hábitos, valores, atitudes e comportamentos, que se tornarão organizadores de novos modos de pensar e agir na formação de indivíduos e grupos sociais como sujeitos de cidadania (aqui entendido como sujeitos que se reconhecem no processo histórico).

Se a educação constitui um meio cuja finalidade social é formar os indivíduos de cada sociedade, auxiliando-os no desenvolvimento de suas capacidades físicas, intelectuais e espirituais com vistas

“à participação ativa e transformadora nas várias instâncias da vida social, [...] a prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade”. (LIBÂNEO, 1991:16).

São essas necessidades que se colocam, sob a forma de problemas, a uma sociedade, e se tornam demandas para o processo ensino-aprendizagem.

Logo, as respostas sócio-educativas, para tais demandas, dependem de uma leitura de realidade “profunda”, que desoculte a essência dos fenômenos para os quais se clamam soluções, da mesma forma que se evidencia o caráter dinâmico e histórico do processo educativo: sua essência está plantada no processo social cotidiano, ou seja, na realidade histórico-concreta.

Nesse sentido, a educação constitui elemento mediador entre os modos de apreensão da realidade, as demandas sociais nela contidas e as respostas a elas ofertadas.

O Serviço Social como instrumento institucionalizado pela estrutura (reconhecimento na divisão social do trabalho), exerce influências sobre os indivíduos, através de conhecimentos, experiências, valores, crenças, modos de ação, técnicas, costumes, etc., contendo um potencial mediador nem sempre assumido em sua amplitude.

Isso porque essas influências podem ser consideradas simplesmente casuais, necessárias e inevitáveis, puro contingente das relações profissionais estabelecidas com a população, como aconteceria (e acontece) em qualquer relação sem consideração do potencial educativo nelas contido e não “aproveitado”.

Por outro lado, a mediação do Serviço Social como trabalho consciente, de passagem singular-particular-universal ou individual-coletivo e de passagem aparência-fenômeno-essência, assume uma potencialidade de transformação individual e social, que encarna a educação como práxis. Contudo,

não deixa de ser práxis a omissão intencional ou a intenção de convalidação e manutenção do padrão de relações sociais estabelecidas.

Essa clareza de intenção, que também requer estratégias para seu alcance, faz a mediação às avessas e faz da prática do Serviço Social práxis, na medida em que constitui processo consciente e se converte em ação para “transformar” as relações sociais em algo estático, hierarquicamente organizado, carente de esforços de ordenação para sua funcionalidade e equilíbrio.

Dessas posições, decorre a tese de que o Serviço Social em suas ações faz a mediação entre os sujeitos e a realidade, sendo também mediado por um processo educativo sempre presente, mas que se manifesta ora por intenção-ação (práxis) ora por omissão e alienação (práticas fragmentadas, fragmentárias, alienadas e alienantes).

2.3 Práxis e alienação

As determinações históricas colocam o Serviço Social frente à grande contradição de encarnar uma face estrutural que lhe garante legalidade e funcionalidade na organização social, com reconhecimento na divisão sócio-técnica do trabalho e uma face que o faz “desmascarador” dessa realidade, pela própria dinâmica estrutural que leva a uma metodologia de trabalho que desoculta aspectos aos quais ela própria não dá conta de responder, fazendo com que, na relação dialética dessas duas faces, venha a emergir a dicotomia pensar-fazer do Assistente Social.

Feitas essas considerações, podemos tentar categorizar o Serviço Social como uma disciplina de conhecimento e intervenção na realidade, que só se concretiza através dos dois polos que lhe dão sentido e orientação: teoria e prática, que ao se contraporem contraditoriamente, lhe garantem a unidade.

Segundo Vasquez,

“Atividade teórica por si só não é práxis, [...] teoria em não é prática, isto é, não se realiza, não se plasma, não se produz nenhuma mudança real. Para produzir tal mudança não basta desenvolver uma atividade teórica; é preciso atuar praticamente, ou seja, não se trata de pensar um fato, e sim de revolucioná-lo: os produtos da consciência têm que materializar-se para que a transformação ideal penetre no próprio fato. Assim, enquanto a atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, que tem por resultado uma transformação real deste, a atividade teórica apenas transforma nossa consciência dos fatos, nossas idéias sobre as coisas, mas não as próprias coisas”. (VÁSQUEZ, 1977. p: 209 - 210).

Ao conceber o Serviço Social como atividade de “conhecimento e intervenção” afirma-se, por definição e significação, que ele só “é” como práxis. Quando se restringe a um praticismo sem teoria (?) ou com um mínimo dela (?) ou quando se mantém a teoria no seu estado estritamente teórico, não há Serviço Social na sua essência; somente na aparência. Teoria ou prática mantém-se na singularidade, não se articulando ao processo social universal gerando ativismo teórico ou prático, espontaneísmo individualista, afastando o debate crítico que a dialética do pensar e do fazer suscita, favorecendo a transformação recíproca.

Se o Serviço Social só “é” como unidade teórico-prática (não como complemento equilibrado mas como espaço de contradição) ele não prescinde da exigência da identificação e compreensão da trama social, numa leitura conjuntural e contextualizada historicamente, nem da inserção efetiva nas relações sociais, para transformá-las em resposta a este teórico constituído e apreendido no real.

Isso faz da prática profissional uma prática sócio-política, que exige um comprometimento com um projeto gestado no confronto teoria-prática e que gera uma opção de ação.

Logo, não há como “fazer” Serviço Social sem articulá-lo a respostas teórico-práticas de o que fazer, por que fazer, com que fazer, como fazer, quando fazer, para que fazer, como intenção-ação, na perspectiva de totalidade.

O Serviço Social enquanto práticas fragmentadas ou teorias pensadas, somente em alguns desses aspectos, na concepção da práxis, mantém-se como objeto de alienação e é instrumento alienante, nem por isso deixando, mas também por isso servindo, aleatoriamente, a algum projeto sócio-político.

Aí está a idéia central da alienação, na medida em que algo se torna outrem como “coisa” ou como “estrangeiro a si mesmo” (JAPIASSU, 1991. p: 16). Ao despossuir-se da possibilidade de ser por si, pela consciência e ação, torna-se ser do outro, criando-se como não ser, tornando-se escravo (não ser) de um outro ser. É transferir-se a outrem pela omissão.

O que descaracteriza uma atividade humana como práxis, é tirar-lhe qualquer dos elementos que articulados a distinguem. Não há práxis sem intenção-ação-transformação, portanto nem toda atividade humana é práxis, porém toda práxis é atividade humana², que demanda vontade e consciência, radicalmente divergente de uma atividade natural na qual um agente físico, biológico ou humano age sobre uma matéria-prima: corpo físico, fenômeno psíquico, instituição social, etc, não determinando a especificidade desse ato como físico, social ou psíquico nem o nível do resultado da atividade que será pertinente a tal especificidade.

² Ver: VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. Filosofia da Práxis. RJ : Paz e Terra, 1977, p.185.

Se a práxis envolve intenção-ação, logo, demanda projeto, há de se convir que esse não será sempre o mesmo na totalidade do Serviço Social e, ainda que resguardadas as diferentes opções sócio-político-filosóficas, nem sempre manterá as características de práxis.

Segundo Vásquez, ao considerarmos a práxis como

“Ação do homem sobre a matéria e criação - através dela- de uma nova realidade humanizada, [o subjetivo transformado e integrado a um processo objetivo], podemos falar de níveis diferentes da práxis, de acordo com o grau de penetração da consciência do sujeito ativo no processo prático e com o grau de criação ou humanização da matéria transformada evidenciado no produto de sua atividade prática.

Com relação a esses dois critérios niveladores, distinguimos, por um lado a práxis criadora e a reiterativa iterativa ou imitativa, e, por outro, a práxis reflexiva e a espontânea”. (VASQUEZ, 1977 p.245 e 246).

Assumindo Vásquez, a práxis reiterativa responde a prescrições preestabelecidas, produzindo resultados semelhantes entre si, pela existência de um projeto ou finalidade que já se apresenta como algo acabado, imutável, a partir de um subjetivo dado como um modelo ideal, que será sua reprodução. Há o rompimento da unidade ideal-real que se faz na prática, com perda para o real e prevalência do ideal.

A autocriação humana se faz, entretanto, pela práxis criadora. É ela que permite ao homem ultrapassar a reprodução de soluções aos problemas impostos pelo real. Contudo, ao mesmo tempo em que o homem se produz criando e recriando problemas e soluções, ele também não é o tempo todo “criação”. Ele também estende e generaliza respostas que contenham validade no tempo, para os problemas por ele enfrentados.

Portanto, a criação não é um estado permanente no homem. Alterna criação e repetição à medida em que emergem necessidades e situações novas, ou

reincidentes para respostas que ainda contenham validade. Porém, é na inovação que reside a essência fundamental da práxis, pois nela está contida a possibilidade humanizadora do mundo, momento em que o homem, criando, transforma-o e transforma-se, construindo a realidade e a si mesmo.

O grau de autoconsciência impresso na atividade prática vai determinar-lhe possibilidades como espontânea ou reflexiva, em maior ou menor intensidade.

A práxis criadora pode mostrar-se reflexiva e/ou espontânea em diferentes graus. Já a reiterativa não é espontânea, uma vez que é repetitiva e/ou mecânica, nem reflexiva, uma vez que esta contém elevado grau de consciência em contraposição àquela. A relação espontânea ou reflexiva entre consciência e práxis resultará em produtos qualitativamente diversos³, pois se, numa prática social houver a intenção (projeto pré-determinado) de manutenção do status quo num movimento contrário à transformação social, ainda assim, a práxis não poderá ser somente reiterativa (repetitiva), pois haverá necessidade de estratégias de criação teórico-prática para a superação dos problemas concretos emersos da realidade para conservação da estrutura.

Tentando-se ordenar os produtos das atividades práticas em consonância à intervenção da consciência na sua elaboração, pode-se dizer que nem toda atividade prática é práxis, mas nem por isso toda práxis é total, criadora, transformadora. As atividades práticas vão desde práticas isoladas, mecânicas, quase inconscientes (sempre há um mínimo de consciência em qualquer ação humana), passando por práxis espontâneas, reiterativas, reflexivas, até chegar a

³ _____ Ibidem, p.286.

uma possibilidade de práxis criativa, humanizada, total, não entendida como processo ascendente ou descendente linear, estático e acabado, mas como imanência prática da consciência ou objetivação da subjetividade.

É, entretanto, a práxis reflexiva que permite subverter a alienação que gera e é gerada nas práticas fragmentadas e/ou nas práxis espontâneas.

Ao objetivar-se a subjetividade numa nova criação, humanizada pela superação do singular e aparente pelo universal e sua essência, a consciência vence a batalha contra a alienação, exteriorizando o projeto interior do indivíduo e colocando-o na marcha da humanidade.

No Serviço Social, através de seus agentes, sujeitos concretos e aparentes - os Assistentes Sociais - a manifestação de sua práxis não se faz por outros veios. Vencer a alienação profissional é vencer a subjetividade individualista, imediatista e aparente, mergulhando, objetivamente, num projeto coletivista, mediatizado pelo real e pela consciência. Vencer a alienação é engajar-se numa perspectiva de práxis articulando dialeticamente intenção-ação-transformação.

2.4 A educação como espaço político-ideológico

Ler Bernard Charlot é acessar à possibilidade de desmistificação pedagógica do fenômeno educativo.

A complexização da organização social, já a partir de seus moldes mais primitivos, colocou a política como mediadora de qualquer relação estabelecida na convivência humana.

Nesse sentido, a política assume diferentes concepções, perpassando desde a noção de habilidade em conduzir as relações homem-homem, homem-meio com vistas à melhor acomodação individual nestas, até à organização e governo das questões públicas, objetivadas no poder de consecução de um projeto de e para a sociedade.

A política está em todos os fenômenos sociais direta ou indiretamente; e na educação não é diferente.

Charlot tenta elucidar e articular quatro sentidos em que a educação evidencia-se politicamente.⁴

Primeiramente, independentemente do meio social individual, a educação transmite modelos sociais de comportamento, quer por contato direto com a sociedade, quer através de normas teóricas abstratas e idealizadas, concretizadas por incentivação ou sanção nas condutas cotidianas ou por mecanismos formais institucionalizados pela estrutura.

A educação é política porque, tal qual esta, manifesta relações de forças que disputam poder pela prevalência dos diferentes ideais. É a primazia de certo ideal que gera a adoção de certo modelo educativo, induzindo os sujeitos à sua reprodução social.

Em segundo lugar, a educação é política, segundo Charlot, porque forma a personalidade dos indivíduos. Ao favorecer a interiorização de normas sociais, procede a valorização ou desvalorização de respostas possíveis à satisfação das pulsões e necessidades dos indivíduos, fortalecendo sua capacidade

⁴ Ver CHARLOT, Bernard. A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Tradução Ruth Rissin Josef, 2ª ed. RJ: Guanabara, 1986.

de suportar frustrações emersas na vida social ou de enfrentá-las crítica e criativamente.

Se a personalidade é formada por elementos psíquicos e comportamentais emanadas por pulsão e/ou volição produzidos na interação psicosocial, sua estruturação se modela a partir das dependências, renúncias e idealizações, dadas pelas normas que refletem as realidades sociais e políticas. Logo “a educação é política na medida em que constrói a personalidade a partir de bases psicológicas que têm uma significação política”.(CHARLOT, 1986 p.17)

A terceira justificativa para a educação assumir caráter político, é a mais evidente. A educação, simplesmente, transmite aos educandos idéias políticas sobre a sociedade, sua organização, fundamentos, valores, finalidades, etc. Essas idéias são repassadas sob formas explícitas ou implícitas através de modelos ideais de comportamentos e sociedade.

Por último, a educação é política na medida em que é feita via instituições sociais (formalmente pela escola e informalmente pela rede de organizações de assistência e bem estar social em seus específicos aspectos), portanto, a partir de mecanismos estruturais com fins sócio-educativos definidos.

A educação não se isenta de suas determinações e finalidades políticas pela dependência que carrega, quer de um grupo social, quer de um poder de Estado (Igreja, sociedades civis, municípios, estados, etc.), sob as mais diferentes formas: financiamento, gestão, controle, recrutamento de agentes, reconhecimento sócio-jurídico, etc.

Considerando que a educação é instrumento político de mediação social, que utiliza recursos subliminares de criação não só de atos e ideais

conscientes mas também inconscientes a partir da ideologia dominante, a saída do círculo vicioso dessas significações hegemônicas passam pela recriação do “inconsciente maquínico”⁵, engendrado desde uma “revolução molecular”⁵ na estruturação das pulsões e volições.

“É porque o inconsciente moderno é constantemente manipulado pelos meios de comunicação, pelos equipamentos coletivos, pelos especialistas de todo tipo, que não podemos mais nos contentar hoje em defini-lo simplesmente em termos de entidade intrapsíquica, como fazia Freud na época em que elaborou suas diferentes tópicas. [Em oposição ao inconsciente tradicional, o inconsciente maquínico tem como missão] abranger tanto mais as singularidades individuais quanto “amarrar” mais intensamente as forças sociais e as realidades históricas. Portanto, as problemáticas nele inseridas não poderiam mais depender exclusivamente do domínio da psicologia. Elas compreendem as “escolhas de sociedade” mais fundamentais: “como viver” um mundo transpassado em todos os sentidos por sistemas maquínicos que tendem a expropriar toda singularidade, toda vida de desejo.”(GUATTARI, 1987 p.167).

De Guattari quer-se destacar a idéia de que o inconsciente não está somente afeto ao domínio da psicologia, mas que se constrói e reconstrói a partir do trânsito pelas forças sociais presentes na realidade histórica e que os “desejos” são “construídos” no inconsciente humano. Logo, a educação, formal ou informalmente empreendida pela sociedade sob as mais diversas formas institucionalizadas burocráticas ou subliminares, constitui elemento de mediação entre as expectativas sociais e as respostas a elas. Guattari chamaria de “agenciamentos coletivos de enunciação”⁶ que teriam como função a “rescentralização do inconsciente” ao que tenta-se ratificar nesse trabalho como pano de fundo das relações sociais: projetos sócio-políticos hegemônicos, com desdobramentos nos diferentes campos sociais.

⁵ Ver GUATTARI, Félix. *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. SP.: Brasiliense, 1987, p.166-172.

⁶ *Ibidem*. p.171.

O “agenciamento coletivo de enunciação” procede de uma micropolítica que pode ser molar ou molecular. Mas o é e o tem sido a partir da emergência capitalista (no caso brasileiro ou socialista burocrático em outras realidades), molar, ou seja, trituradora do “diferente”. Guattari procura chamar a atenção justamente para o poder que a organização social assume, ao “permitir” a “transformação de uma energia biológica - a libido - em objetivos de luta social.” (GUATTARI, 1987 p.15).

“Um inconsciente maquínico muito diversificado, muito criativo, seria contrário à boa manutenção de relações de produção baseadas na exploração e na segregação social. É por isso que todas as técnicas de recentralização do inconsciente [...] têm, atualmente, uma posição privilegiada dentro da gigantesca indústria de normalização, de adaptação e de esquadrinhamento do socius na qual se apoiam as sociedades capitalísticas, nas quais incluem as sociedades socialistas burocráticas”.

E continua,

“A divisão social do trabalho, a designação dos indivíduos a seus postos de produção não dependem unicamente dos meios de coerção [direta] ou do sistema de remuneração monetária; mas também, e talvez de modo mais fundamental, das técnicas de modelização dos agenciamentos inconscientes operados pelos equipamentos sociais, pelos meios de comunicação, pelos métodos psicológicos de adaptação de todos os tipos”. (GUATTARI, 1987, p.171).

A revolução molecular é a possibilidade teórico-prática de substituição de uma lógica molar por outra engendrada a partir de fundamentos moleculares que gerem a produção de novas reações psico-sociais, sendo considerado o funcionamento do desejo no campo social, tanto a nível individual quanto coletivo.

Considerada a pedagogia como o “fazer” educativo e tendo em vista que a educação é sempre para algo, servindo, portanto, a um projeto sócio-político, não há como negá-la ideológica, mas, nem por isso, não verdadeira.

Colocar a educação como campo restrito da escola, sem considerá-la como presença intrínseca em toda relação social, é reduzi-la a um projeto que “ganha” com a segregação e autonomia das realidades sociais.

Sem a pretensão de torná-la a - ideológica, e principalmente por não se acreditar nessa possibilidade, mas também não querendo fazê-la determinística, cabe a imperiosidade de desmistificá-la da formalidade, para se lhe atribuir seu legítimo status de instrumento concreto e contundente de transformação social, mas nem por isso único.

A pedagogia é ideologia em ação. Ao sistematizar idéias que provém e dão sustentação a projetos sócio-políticos, reproduz ideais sociais e disputa adesões a eles. “Fazer” educação, em qualquer instância, é fazer política.

CAPÍTULO III - PARALELO HISTÓRICO ENTRE AS TENDÊNCIAS E CORRENTES NA EDUCAÇÃO E NO SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL

3.1 Brasil-colônia ao século XIX

Tentar-se-á a elaboração de um paralelo histórico entre as tendências e correntes da Educação e do Serviço Social no Brasil, no sentido de se identificar seus norteamentos filosóficos a partir de bases sócio-históricas.

Buscar-se-á uma localização no tempo, a fim de facilitar-se a correlação entre ambas as disciplinas (hoje disciplinas profissionais), quanto aos rumos por elas tomados.

Os jesuítas tiveram, durante o Brasil-colônia o comando pedagógico na nova terra. Em seu projeto, que combinava educação e fé, a missão era consolidar a fé católica, converter os índios e educar a juventude.

Como uma das tarefas a que se dedicaram foi participar nas missões estrangeiras, novos jesuítas foram formados para trabalhar nas grandes conquistas portuguesas, entre elas, o Brasil. Partiram de ideais de obediência e chegaram a organizar os melhores colégios da época.

Formaram reduções (aldeias) nas quais instituíram um sistema político autocrático com organização econômica comunitária, conservando a língua indígena - o tupi-guarani.

Essa hegemonia educacional manteve-se até a Independência, após o que houve a introdução de novos princípios por alguns educadores progressistas,

que opunham-se às práticas sócio-pedagógicas repressoras, então correntes no Brasil.

A influência norte-americana não tardou, através de movimentos reformistas e, só a partir da segunda década desse século, é que surgiu uma geração de educadores preocupados com a realidade brasileira como fundamento de uma necessária e profunda reforma pedagógica. Já no Serviço Social, uma análise histórica detalhada, anterior ao século XX não se justifica, visto sua não existência como profissão, sendo que o que nessa época havia, eram formas espontâneas de assistência, vinculadas à benemeritude e compra de lealdade, que sempre esteve a cargo das classes dominantes, organizadas a partir da lógica de dominação mundial entre centros e periferia (da qual o Brasil fazia parte), com base em preceitos religiosos e morais que não só lhe garantia como a reproduzia.

A ajuda “caritativa” era oferecida principalmente às crianças, doentes, “pobres” e velhos, revestindo-os de uma visão de sociedade onde a miséria era uma “desgraça” inevitável a uma camada social destinada a vivê-la por “castigo” divino, necessidade de penitenciar-se, ou por “natureza” servil.

A organização social era extremamente discriminatória e a assistência era espiritual e material, imbuída de um caráter educativo de dominação e alienação.

Os séculos XVIII e XIX acabaram por assumir o espaço temporal das mais radicais transformações que a humanidade assistiu em termos de relações sociais: a Revolução Francesa, com suas implicações liberais à consolidação da propriedade privada e a Revolução Industrial, palco implacável da nova mentalidade que se instituíra com base na grande produção, acumulação de capital e exploração

do trabalho assalariado, que a partir dos grandes centros (europeus) chegava às sociedades periféricas.

“A dominação internacional [...torna-se] interativa com a dominação nacional. Formam-se metrópoles nacionais e as classes dominantes e dominadas conflituam-se a nível local e internacional”. (FALEIROS, 1993, p.16)

A industrialização nos países dependentes, que surge das dificuldades de relação com as metrópoles em crise pela resistência e busca de independência das ex-colônias, se de um lado favorece o estabelecimento de um mercado interno nesses países dependentes, de outro reproduz a estrutura de produção que privilegia a oposição capital-trabalho, ao mesmo tempo em que acentua os problemas sociais decorrentes da falta de infra-estrutura urbana para atender às demandas de um novo contingente populacional que vai de encontro ao novo recurso de sobrevivência, agora, um mercado de trabalho: a população urbana-industrial, que já nasce periférica.

Periférica por chegar aos meios urbanos despossuída de recursos que lhe permitissem gerir sua própria manutenção, despossuída das condições mínimas de subsistência, despossuída do conhecimento básico e técnico para valorizar a venda de sua força de trabalho, despossuída de sua cultura e de seu relacionamento sócio-familiar, e assim por diante.

3.2 Século XX

3.2.1 As seis primeiras décadas

É nesse contexto que o Brasil entra no século XX, mesclando a tentativa de abandono ao sistema exportador de matérias primas e produtos agrícolas e a tentativa de industrialização e, nesse complexo, fazendo emergir uma sociedade de extremos, numa organização social antagônica mas também complementar na dependência e exploração.

Com esse “pano de fundo”, a educação apoiava-se numa concepção “humanista” tradicional, que via o homem “constituído por uma essência imutável, cabendo à educação conformar-se à essência humana. As mudanças são, pois, consideradas acidentais.”⁷ Saviani ainda distingue duas vertentes dessa visão humanista: uma primeira, de orientação religiosa apoiada no tomismo e neotomismo e uma leiga, fundada na idéia de “natureza humana”, já justificada a partir dos ideais burgueses de uma classe que ascendia e se consolidava hegemonicamente.

Essa concepção de educação, que prevaleceu até mais ou menos 1930 e se estendeu até 1945 junto à “concepção humanista moderna” constituiu-se em um suporte à “construção dos sistemas públicos de ensino com características de laicidade, obrigatoriedade e gratuidade.”⁸

O Estado e a Igreja, “separados” com a consolidação da República, dividiam as tarefas sócio-políticas e jurídicas das sacramentais filantropo-sociais.

⁷ Ver Saviani, Demerval in *Filosofia da Educação Brasileira*. RJ.: Civilização Brasileira, 1985.

⁸ _____. *Ibidem*.

Como à essa época o Serviço Social ainda não existia profissionalmente, a Igreja e as “damas da sociedade” dividiam as atividades de ajuda aos “necessitados” e a organizavam através de creches, colégios, orfanatos, berçários, asilos, etc., com recursos angariados a partir da promoção de eventos sociais.

Os efeitos da industrialização não tardaram em exigir do Estado medidas para redução dos antagonismos advindos do processo e da crescente marginalização da classe trabalhadora. Criam-se leis trabalhistas e a Previdência Social, numa iniciativa unilateral do governo.

Este caracterizou-se como um período em que a assistência e a educação provinham da classe dominante e a ela serviam, na firme crença de que os recursos criados deviam ser bem ordenados para suficientemente “solucionar” as situações dos “menos favorecidos”.

O Serviço Social foi “apresentado oficialmente” ao Brasil e no Brasil, em 1932, segundo Balbina Ottoni Vieira, por uma belga, em conferências no Rio de Janeiro e São Paulo. Essa, ao retornar ao seu país, levou consigo duas brasileiras que lá estudaram na Escola de Serviço Social de Bruxelas e ao retornarem, por volta de 1936, fundaram a Escola de Serviço Social de São Paulo, a primeira do Brasil.

Formalizava-se a assistência, surgindo a profissão que carregava consigo a noção de serviço aos pobres, sob uma influência nitidamente européia, especialmente franco-belga. As estudantes, inicialmente advindas na sua grande maioria das famílias das classes mais abastadas, aprendiam, nos cursos profissionalizantes, legislação social, legislação trabalhista, técnicas para orientação doméstica (culinária, corte e costura, trabalhos manuais, etc.) e

orientação de higiene, saúde e puericultura, noções de psicologia e sociologia normativa e “recreação preventiva”.

“Nesses primeiros anos até 1950, o Serviço Social no Brasil apresentava-se na linha da influência francesa no campo médico-social, com o objetivo de ajudar os pacientes a utilizar convenientemente o tratamento médico-hospitalar, e de empresa, para a promoção do bem-estar do operário. Ambos enfocavam também a família, pois não era possível ajudar um de seus membros sem ajudar também os demais. O Serviço Social apresentava, portanto, característica familiar e paternalista; suas funções consistiam na seleção dos clientes para obtenção de benefícios materiais: gratuidade, medicamentos, alimentos, auxílios em espécie ou no encaminhamento a obras sociais que os poderiam melhor atender.” (VIEIRA, 1980, p.142).

Iamamoto aponta o surgimento do Serviço Social como profissão como “alternativa profissionalizante às atividades de apostolado social, num momento de profundas transformações sociais e políticas.”(IAMAMOTO, 1992, p.20).

Mesclam-se, numa teia obscura e dissimulada, a política e a assistência, a caridade e a ideologia, o capital e o trabalho. O Serviço Social passa a empreender uma ação educativa sobre a família trabalhadora, sob forma curativa e/ou preventiva, via entidades estatais ou de filantropia privada.

“Desconhecendo o caráter de classe dos antagonismos sociais, os efeitos são considerados motivos relevantes para um tratamento sócio-educativo da “clientela”, tratamento esse de cunho doutrinário e moralizador, amplamente haurido no senso comum da classe de origem desses profissionais.” (IAMAMOTO, 1992, p.20).

Com isso, assumiu um caráter mais doutrinário que científico, tornando-se um instrumento técnico do sistema, para fazer a educação e organização do operariado e/ou marginalizados urbanos, com base na filosofia aristotélico-tomista, mais a tentativa de inovações teóricas emergentes nas Ciências Sociais, referendando-se Iamamoto em pertinente análise.

No Serviço Social, como em outros setores, a influência americana foi, gradativamente, impondo-se sob forma de “programas de cooperação” e chegava ao Brasil o processo de Serviço Social de Casos, num grave reforço à mentalidade de individualização dos problemas sociais.

A nova profissão logo é incorporada pelo Estado, através da Previdência Social, e pelos institutos previdenciários dos diversos segmentos sociais.

O Serviço Social latino-americano mantinha-se desarticulado. A reunião de assistentes sociais das três Américas só aconteceu em 1945, no I Congresso Pan-Americano de Serviço Social, quando o Chile já contava com vinte anos de fundação da Escola de Serviço Social de Santiago, enquanto a primeira brasileira, ainda tinha nove.

No ano seguinte, fundou-se a ABESS (Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social) e a ABAS (Associação Brasileira de Assistentes Sociais). A profissão buscava sua organização e em 1947 realizou, em São Paulo, o primeiro congresso brasileiro.

Alguns Assistentes Sociais receberam bolsas de estudo do governo americano e de lá trouxeram a idéia de “Organização de Comunidade” e de Serviço Social de grupo, no campo da recreação. Não é necessário reafirmar a inadequação das teorias importadas à realidade brasileira.

Se a criação das Escolas de Serviço Social nos anos 30 seguiu o modelo europeu, trabalhando questões relativas à adequação da mão-de-obra ao trabalho, aliadas à prevenção e manutenção da saúde na preservação da capacidade produtiva, o ensino se orientou pelos princípios da servidão ao sistema

capitalista que se consolidava, encaminhando a profissão às práticas de aconselhamento para adequar, individualmente, os desajustados, à sociedade, preservando a ordem instituída e corrigindo desvios ocorridos.

Estado, Igreja e empresariado eram os empregadores dos Assistentes Sociais e, por caminhos diversos, encaminhavam um projeto ideológico-político-religioso: a servidão e obediência, que acabavam por desembocar em uma só via, a conformação ao instituído e a busca de seu “aperfeiçoamento”.

Com a supremacia norte-americana no domínio do capital internacional, não foi difícil o desenvolvimento de teorias que justificassem o status quo, nos mais diversos ramos da Ciência. A integração homem-meio parecia ser a segurança que a sociedade precisava para manter sua ordem e “progredir”. A tendência positivista acentuou-se nas décadas de 40 e 50. Positivismo e Funcionalismo amparavam-se na defesa de preceitos de neutralidade que, ao isolar cientista e indivíduo na sua problemática, desarticulavam qualquer suposta tentativa de questionamento coletivo de problemas sócio-estruturais. A psicanálise colocava no “eu” do indivíduo a fonte dos problemas sociais, sendo necessário um tratamento psico-social baseado no relacionamento assistente social-cliente, para a “solução” das dificuldades sociais.

Nos anos 40 a 50, definitivamente, o Serviço Social incorporava o trabalho com grupos e colocava-o como um método, transportando a ele a intenção de integração social via recreação e, em seguida, educação de adultos, no sentido de favorecer a aprendizagem de papéis sociais pela experiência interativa. Reforçava-se a implementação de cursos de educação doméstica, e semi-profissionalizantes, que se tornavam meios de comunicação ideológica, convergindo

na melhoria de desempenho, aceitação de normas, valores sociais e prevenção de disfunções.

Já nos anos 50, surgem as abordagens comunitárias com o nome e preocupação de “Desenvolvimento de Comunidade”. A perspectiva de que se investe é a norte-americana, voltada à integração social, já numa linha desenvolvimentista, com nítida preocupação em “proteger” os países (ex-colônias) capitalistas da investida socialista, visando resolver o problema da “fome” desses povos, com o incremento da produção de alimentos e a integração de esforços da população e do governo, no sentido do desenvolvimento econômico e social.

Com a administração local de recursos de bem-estar, procurava-se o equilíbrio social para as disfunções emersas da condição de subdesenvolvimento, participando o Serviço Social desse esforço para educar as comunidades para a modernização, impulsionando-as para um desenvolvimento que tinha, na industrialização, seu suporte sócio-econômico.

Na área específica da educação, o período de 1930 a 1945 é considerado por Saviani como de “equilíbrio entre as tendências humanista tradicional e humanista moderna”, (SAVIANI, 1985 in Filosofia da Educação Brasileira, p.25).

Distintamente da concepção “humanista” tradicional, tributária de uma concepção essencialista de homem, o “humanismo” moderno concebe a existência do homem como determinante de sua essência. Assim, despontam Pragmatismo (foco na atividade prática do homem), Vitalismo (concepção de vida, força vital como empreendedora da atividade humana), Historicismo (admissão do caráter

dinâmico da realidade), Existencialismo (a existência precede a essência) e Fenomenologia (respeito à individualidade e liberdade do educando).

A emergência do escolanovismo, a partir de 1930, propõe uma revisão dos problemas pedagógicos tradicionais, desfocalizando o educador como centro do processo, deslocando o foco educacional do político para o técnico-pedagógico, buscando a integração bio-psico-social (incluindo-se aspectos morais, intelectuais e artísticos) da vida dos alunos, perseguindo a instituição de um sistema de ensino aberto, criativo, centrado nas necessidades do educando, apoiado nos conhecimentos da Biologia e Psicologia.

Embora temporalmente situada num período anterior à ascensão da corrente humanista moderna, a criação, em 1924, da Associação Brasileira de Educação (ABE) deu impulso fundamental ao seu aparecimento como reação crítica à situação existente até então, na educação brasileira.

O debate sobre a Constituinte, que acabou por gestar a Constituição de 1934, oportunizou um conflito de idéias entre as concepções tradicional e moderna representadas, a primeira, pela ideologia católica e a segunda pela dos pioneiros da Escola Nova.

De 1930 a 1945, sente-se um retrocesso no movimento das tendências pedagógicas que, já a partir daí, passam a aproveitar-se do processo de reabertura política pós-Estado Novo para implementar reformas educacionais, primordialmente no âmbito público, constituídas sobre bases psicologistas (anos 40), sociologistas (anos 50) e economicistas (início dos anos 60), encaminhando a uma crise que desembocaria num novo conflito, escola particular-escola pública.

Dessa dissidência distinguem-se três correntes, que acabarão por dar rumo às novas tendências teórico-práticas na educação: o “liberal-pragmatismo” (educadores da ABE), que se voltará ao futuro tecnicismo, o “liberal-idealismo” (professores de História e Filosofia de Educação da USP), que se manterá em sintonia com a concepção tradicional mas agora fundado na ética kantiana e o grupo de sociólogos (liderados por Florestan Fernandes) de contorno socialista, que conceberá o movimento dialético da Educação.⁹

De 1945 a 1960 prevaleceu a tendência “humanista” moderna.

É interessante não se fazer uma leitura estática desse processo de mudanças e embates de idéias, porque a emergência de uma tendência não aniquila totalmente a(s) antecessora(s). No conflito político-ideológico-filosófico elas se renovam, reestruturam-se e na luta pelo poder, fazem e usam o contexto para garantir uma possível hegemonia, que não é perpétua. As forças sociais, geradas na e pela educação, são partes integrantes da dinâmica histórico-social e estão em busca de respostas aos conflitos dessa surgidos.

Na fase que se está ora enfocando, o fim último do processo educativo é estabelecer uma relação funcional entre o ser individual e o ser coletivo, com base na disciplina e no esforço.¹⁰

Note-se que o movimento das idéias em foco ora numa ciência ou disciplina ora noutra, embora possam, aparentemente, estar desarticuladas, estão, isso sim, em ampla sintonia entre si e em relação a um projeto sócio-político maior.

⁹ Ibidem

¹⁰ Ver: NOGUEIRA, Raimundo Frota de Sá. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Ceará, 1985.

É o caso do Serviço Social e Pedagogia, que chegam aos anos 50 voltados à educação social de indivíduos, para a vida comunitária.

De 1960 a 1968, Saviani aponta para a crise da tendência “humanista” moderna e estruturação da tecnicista, na educação brasileira.

3.2.2 Rumo ao final do século

Analisar-se-á agora, o período que se inicia com os anos 60.

Segundo Balbina Ottoni Vieira, “os anos decorridos de 1949 a 1967, entre o I Congresso Brasileiro de Serviço Social e o Seminário de Araxá sobre “Teorização do Serviço Social, compõem um período de mudanças extremamente rápidas para o Serviço Social: mudanças de uma política empírica para a procura de uma atuação científica”. (VIEIRA, 1980, p.145).

O positivismo, muito acentuado na década de 50, serviu para impulsionar a profissão à busca de novas teorias, novos métodos de ação, investigação e administração, numa clara perseguição à eficiência e seriedade, mas nem por isso a pôs atenta às implicações ideológicas.¹¹

Contudo, já se esboçavam os primeiros indícios de crítica às teorias e filosofias que embasavam, até então, as práticas do Serviço Social, e conseqüentemente as próprias práticas de concepção integrativa, conformadora-assitencialista. Segundo Kruse, passou-se a questionar a “tutela do positivismo lógico” iniciando-se o processo conhecido como o de reconceituação do Serviço

¹¹ Ver: KRUSE in Magalhães, L. V. 1982, p.22.

Social na América Latina. Pergunta-se pelo seu objeto, objetivos, teorias, métodos e ideologia.

Se o positivismo “empurrou” a profissão à perseguição da cientificidade, a busca de aprofundamento teórico conduziu à revelação da grande contradição na qual ela se encontrava mergulhada, gestada no próprio bojo das relações sócio-políticas. A trama social, até então aparentemente tão “explícita e transparente”, mostrava sua outra face oculta, proibida, travestida.

A orientação teórica passava a apontar para direções que a prática não conseguia assumir, pois os profissionais do Serviço Social estavam completamente inseridos no sistema e dependentes deste para sobreviver coletivamente como profissão, e individualmente como membros da sociedade, não sendo “possível” implementar ações que, em última instância tenderiam a “destruir” a ordem da qual participavam.

Leila Vello Magalhães se utiliza de Mirtes Aguiar Macedo para caracterizar a reconceituação

... “como um processo de ruptura com o modelo de Serviço Social norte-americano e como uma proposição de adequação do Serviço Social à problemática dos países latino-americanos, com ênfase na busca de um marco referencial ou de uma teoria para a prática do Serviço Social latino-americano; busca de modelos metodológicos adequados às exigências dessa realidade, que possibilitassem a integração teórico-prática e a elaboração de uma literatura autônoma.”(MAGALHÃES, 1982, p.23).

Ainda que Faleiros aponte que o movimento de reconceituação tenha contribuído para “deslocar o eixo de preocupação do Serviço Social da situação particular para a relação geral-particular, [...] e de uma visão psicologicamente e puramente interpessoal para uma visão política da interação e da intervenção” (Faleiros, 1993, p.133), cabe ressaltar que essa não foi uma postura assumida pela

grande maioria dos Assistentes Sociais. A própria divisão sócio-técnica do trabalho, que separa entre os que “pensam” e os que “fazem”, incumbiu-se de não “socializar” muito amplamente, de imediato, essa visão globalizadora dos problemas sociais.

Os profissionais institucionais, em sua grande parte, resguardaram sua característica interventiva calcada na alienação de ignorância da trama social, ou se “escondeu” entre as paredes organizacionais, preocupados em “ir fazendo” para manter-se “empregada”, justificando como “impossíveis”, “sonhadoras”, “irreais”, etc, quaisquer ações que ultrapassassem a correção e/ou prevenção de problemas residuais e de urgência social. Suas ações profissionais sustentavam-se sob o patamar da pseudo-concreticidade.¹²

Apenas uma vanguarda profissional, principalmente ligada à academia e uma minoria de assistentes sociais, atuando junto aos movimentos sociais e/ou comunidades, tomaram a frente dessa emergência de mudança de paradigma. Na formação das novas gerações profissionais é que a ruptura (se é que houve) foi se processando, pelos contatos dos estagiários com as instituições e, também, com o início de uma série de seminários organizados pelo Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviço Social (CBCISS) (Araxá, 1967; Teresópolis, 1970; Sumaré, 1978; Alto da Boa Vista, 1984) além do II e III Congressos Brasileiros de Serviço Social, em 1961 e 1965.

Entretanto, o encontro de duas forças inversas produzem uma “neutralização” parcial das tendências críticas emergentes. O golpe militar de 1964 procurou abafar, na medida do possível, todas as insurreições, por mais “modestas” que fossem, de contraposição à ordem que se impunha e que se articulava ao

¹² Ver: KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. RJ.: Paz e Terra, 1976, p.11.

sistema de capital mundial, oferecendo, em contrapartida, um cabedal tecnológico como suporte ao redirecionamento das pulsões, volições e forças sociais transformadoras. Se isso não bastasse, havia também outros “métodos” mais eficazes e repressivos, para conter os “mais impulsivos”.

Nos anos 70, o eixo crítico transformador do Serviço Social passou a dividir espaço com o tecnológico-metodológico.

Não há como negar o acesso à informação de que as carências sócio-econômicas provinham de uma estrutura na qual capital-trabalho não estavam em equivalência valorativa “explícita”. A aparência coloca prioridade no capital para desvalorizar a força-de-trabalho, situando-a como algo descartável, de fácil reposição, sem significação individual, o que, em última instância, quer camuflar a mais valia gerada pelo trabalho assalariado, como fonte da acumulação do capital. Isso põe que “a carência não é uma falta de oportunidade, de recurso ou de esforço. A carência é uma relação social do capital com o trabalho.”(FALEIROS, 1993, p.134).

Contudo, os enfoques dados ao trato da carência, presente nos diferentes campos de intervenção do Serviço Social, dividiram-se em duas vias: uma política-ideológica, outra técnica-científica.

Essa última se acentua porque o Movimento de 1964 fez refluir as iniciativas político-ideológicas profissionais, como reflexo da estrutura repressora que se instalara na sociedade brasileira como um todo. Como consequência, dos caminheiros da primeira via, que falavam em “conscientização” e “mobilização” popular, alguns poucos conseguiram assumir, efetivamente, uma nova postura na profissão, reunindo educação e prática social, como um processo libertador, numa

visão de totalidade, ultrapassando o domínio individualizado do processo de solução de problemas imediatos dos indivíduos propriamente ditos, grupos ou comunidades, estas últimas encarnando a maior possibilidade ideológico-política da ação profissional. Nesse enfoque, destaca-se a influência de Paulo Freire, que propõe, a partir da “conscientização”, entendida como processo de reflexão crítica pelas classes subalternizadas, das suas lutas cotidianas, tendo em vista a possibilidade de libertação, a partir de sua própria ação e reflexão.

A tecnocracia subordinou a sociedade à burocratização técnica dos planos, projetos e programas, como meios racionais de solução dos problemas sociais. A engenharia humana foi assumida como possibilidade à planificação, coordenação e administração de forças sociais e o Serviço Social não se furtou a essa experiência; ao contrário, encontrou nessa tendência a justificativa teórica necessária para respaldar a neutralidade de suas ações.

Essa bipolarização, segundo Faleiros, talvez tenha sido “um dos principais efeitos do “movimento de reconceituação”, levando alguns trabalhadores sociais a se situarem e a defenderem a perspectiva do modelo de relações interpessoais, enquanto outros ampliavam sua concepção de ação política.” (FALEIROS, 1993, p.119).

Na educação não foi diferente. O predomínio da tendência tecnicista, que se impunha após um emergir economicista, cuidava de fazer essa transição com qualquer recurso de que pudesse lançar mão.

A repressão de “desvios” político-ideológicos se fez por todo um aparato montado pelo sistema oficial de ensino e de comunicação, partindo da racionalização de recursos existentes para a criação de novos, que iam desde

organizações como a Embratel até leis para reformulação do ensino, então intitulado 1° e 2° graus, assim como do ensino superior e de pós-graduação com a criação de um sistema nacional, além de implementação de meios educacionais baseados na tecnologia de ensino (recursos audio-visuais, via satélite, via meios de comunicação de massa, instrução programada, etc).¹³

O enfoque sistêmico assume relevância, fazendo a educação transformar-se em energia geradora e mantenedora do próprio sistema, numa nítida influência norte-americana. É uma “avalanche” técnico-instrumental, mesclando acriticidade e oportunismo-oportunidade: o entusiasmo pelas descobertas tecnológicas, desviando o foco da educação de seus fins para seus meios sem, contudo, se dar conta a que outros fins esse caminho levava e, por outro lado, um sistema se impondo, utilizando-se da “brecha” aberta pela empolgação tecnicista ao mesmo tempo em que os educadores aproveitavam o pequeno “espaço” deixado pelo modelo político repressivo: a possibilidade metodológica.

Mas, ratificando o caráter dialético da história, o tecnicismo como tese implicou no surgimento de sua antítese: a emergência de um grupo de tendência “crítico-reprodutivista”¹⁴ que, segundo Saviani, “desenvolveu-se sob a influência dos “radicais americanos”, da teoria do sistema do ensino enquanto violência simbólica”, da “teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado”, da “teoria da escola dualista”. (SAVIANI, 1985, p.39).

Seu papel foi justamente o de denunciar a condição ideológica do sistema oficial de ensino, sob a ótica tecnicista e seu eixo circular-sistêmico, que

¹³ Ver: SAVIANI, Demerval. in Filosofia da Educação Brasileira. RJ.: Civilização Brasileira, 1985.

¹⁴ _____ Ibidem

não oportunizava o retorno do processo educativo à realidade social, princípio e fim legítimos deste mesmo processo.

A educação como espaço de luta político-ideológica, pelo conflito, encaminha-se a uma nova síntese: o movimento dialético ou as tendências histórico-críticas, que em suas diferentes correntes vão surgindo no contexto educacional, acompanhando a marcha da realidade social em sentido mais amplo.

No Serviço Social, se o “movimento de reconceituação” como espaço de mobilização latino-americana para a ruptura com um modelo importado dos Estados Unidos e inadequado à sua realidade pela individualização da problemática social que era inerente à maioria do povo e não a sujeitos isolados ou pequenos grupos deles, agilizou a propagação do despertar político no seio da categoria profissional, no Brasil essa tendência manteve-se, como já afirmamos, com uma representação teórico-ideológica não muito extensa em quantidade, mas expressiva em qualidade, o que não serviu, entretanto, para deixar de “desacomodar” muitos partidários da certeza e do equilíbrio pré-concebidos.

A chegada dos anos 80 foi trazendo à profissão uma maturidade fundada nos avanços da filosofia e da política que, no re-tecer de suas malhas teórico-práticas, alimentou uma visão menos pendular e mais globalizante do saber acumulado.

Sem negar os percalços e sem generalizar as conclusões, os profissionais foram assumindo uma posição mais crítica frente à realidade e, mesmo estando ainda, em sua maior parte, subordinados à estrutura institucional, não houve como furtarem-se ao movimento da sociedade pela revisão de suas

possibilidades democráticas, nem ao esforço da vanguarda profissional à produção e socialização dessa produção teórico-crítica.

A educação aqui encerra, explicitamente, um trânsito com duas “mãos”: os profissionais tentando fazê-la por intermédio de diferentes veios teórico-metodológicos, com a população usuária dos serviços sociais e, na outra direção, a sociedade “provocando” o despertar e/ou “agilizando” a tomada de consciência crítica da categoria frente ao movimento sócio-político da realidade, via manifestação popular através de mobilizações de classe, atos públicos pró-democracia, criação de organizações não governamentais (ONGs) e diferentes outras modalidades de movimentos populares, numa nítida movimentação dialética.

Não há mais como negar a essência da produção histórica da sociedade e seus mecanismos de auto-avaliação, em confronto contínuo com as forças de transformação. É magnífico mergulhar na efervescência da leitura desses conflitos que permanentemente reconstróem os destinos da humanidade.

A história dos “instrumentos de ordenação social”, entre eles Serviço Social e Pedagogia, objetos do presente estudo, se faz na contradição das aproximações e distanciamentos sucessivos da estrutura que os originou, constituindo-se numa íntima e indissociável relação profissão-sociedade, teoria-prática através das demandas e respostas postas pelas situações concretas.

A tendência progressista, histórico-crítica, ou com qualquer denominação de que se invista a postura dialética na Pedagogia, assim como no Serviço Social, veio e tenta ser representante e “gladiadora” do antiautoritarismo, da luta pela democracia, pelo diálogo, pela subordinação da quantidade à qualidade, da forma ao conteúdo, do abstrato ao concreto, do individual ao coletivo.

A dinâmica da realidade não permite a eliminação de uma perspectiva político-ideológica para a simples superposição de outra nova. As diferentes representações convivem na estrutura social e delas emanam as forças que lutam pela hegemonia na condução da sociedade. É nesse jogo político-ideológico que se faz a relação humana. Nessa relação é que se está tentando detectar a possibilidade do Serviço Social como pedagogia social.

3.3 Tentando uma conclusão a partir da leitura histórica...

Se a questão central desse trabalho está sendo apreender a ação pedagógica do Serviço Social na sua trajetória histórica, o que se foi mostrando é uma ação “educativa” implícita na metodologia utilizada pela profissão.

A intenção educativa, quando apareceu, restringiu-se a objetivos de integração social, ou seja, “ensinar” a funcionar “adequadamente” no sistema (conforme normas, valores e padrões instituídos), para evitar ou corrigir desequilíbrios sociais, sem manifestação dos supostos pedagógicos: teoria, intenção, método e ação transformadora, conjugados. Ousa-se afirmar não haver clareza sobre os fins últimos de tais ações, a não ser a certeza do controle imediato da situação com aposta na manutenção dos comportamentos, hábitos e atitudes instaurados pelos processos de mudança orientada, sem consideração crítica dos elementos internalizados, de caráter mais permanente, secundarizados pela aparência intermediada dos fenômenos.

Nas práticas reconceituadas, o Serviço Social investiu-se de uma teorização e tentativa de ação política-ideológica que, contudo, não assumiu um

caráter de pedagogia social, pela falta de um ou outro elemento. Contudo, pelo que se depreendeu da literatura revista, foi essencialmente nos trabalhos inspirados na “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire, que a prática profissional conseguiu configurar-se como instrumento pedagógico de educação social. Houve a teoria, intenção e ação com método para transformação social, articulados em prol da conscientização popular na luta pela própria libertação, a partir de sua realidade cotidiana.

Na revisão histórica realizada, não se identifica a efetiva presença do Serviço Social como Pedagogia social, a não ser em pontuações esparsas, pelo menos no sentido em que está entendida nesse trabalho e explicitada na hipótese que se está investigando. O Serviço Social não se investiu da possibilidade pedagógica quer na investigação, planejamento ou ação profissionais, tanto como instância de libertação como de manutenção social. A fluidez e a esparsividade dos focos pedagógicos incorporaram e fizeram parte da sua história e dos sujeitos co-protagonizadores, mas não angariaram forças suficientes para se tornarem motor de saltos qualitativos mais abrangentes.

Os maiores passos dados rumo aos avanços teórico-práticos na perspectiva da pedagogia social não foram dados, como se viu, pelo conjunto da categoria como um todo ou, pelo menos, por um bloco massivo e contundente, mas sim, por uma parcela profissional que, por contingências diversas, as quais não cabe aqui analisar, sempre esteve na vanguarda dos acontecimentos sócio-político-“científicos”, geralmente ligados à academia ou à militância política e que de si, retire-se, ainda, pequeno grupo, com as indicações de ação transformadora, via elementos pedagógicos.

O que se “teve” e o que se “tem” são reduções “educativas” em práticas isoladas e individualizantes, com indivíduos e grupos que redundaram em mudanças imediatas e superficiais de atitudes, bem como às vezes, comportamentos de cunho adaptativo.

Na perspectiva político-ideológica, o “pedagógico” no Serviço Social também assumiu um caráter de informalidade e improviso, não ficando assumida, pela profissão uma metodologia de ação específica, com todos seus componentes teórico-práticos. Muitos assistentes sociais, mais “cidadãos” que “profissionais”, se engajaram em movimentos populares, associações de classe, “conselhos”, ONGs, etc., aderindo às propostas e estratégias destes, muitas vezes somente sob orientações político-partidárias, não delimitando criticamente as possibilidades e limites pedagógicos, na ação-reflexão do Serviço Social como profissão.

Diluiu-se na identificação de ações políticas, sem se desmerecer ou negar os avanços sociais alcançados, mas não trouxe para o bojo da profissão a sistematização metodológica dessas iniciativas, nem o contingente pedagógico das estratégias utilizadas, tampouco a ampliação do aprendizado político dos sujeitos e sua articulação coletiva nas práticas cotidianas mediadas pelos assistentes sociais, enquanto categoria profissional.

Há um sopro entre o vendaval.

CAPÍTULO IV - DESVELANDO NOVOS CAMINHOS TEÓRICOS ...

4.1 Novas teorias, nova tese

Os desdobramentos teóricos da pesquisa e reflexão das categorias representadas neste trabalho sugerem a abertura para novos focos ético-filosóficos: resguardados os já tratados vínculos política-educação, há de se alarmar para o comprometimento ético que a pedagogia encerra como possibilidades e limites à educação, tanto sob formas explícitas como, e principalmente, sob formas implícitas.

Neste sentido, a análise da construção de uma prática pedagógica não pode prescindir da reflexão que faz trajeto:

- Em Gramsci, nas noções de espontaneidade, coerção, hegemonia, conformismo, cultura, intelectualização e “intelectual orgânico”, industrialização, socialidade; em Marcuse, na relação civilização-repressão, dominação; em Habermas, na relação “razão emancipatória”- “razão instrumental”, em Horkheimer e Adorno, no conceito de “indústria cultural” que tem desdobramentos na indústria educacional e, finalmente em Dussel, nas articulações entre as categorias “alteridade”, “exterioridade”, “não ser”, “libertação”, através de seis níveis de reflexão: proximidade, totalidade, mediações, exterioridade, alienação e libertação.

Com estas indicações, pretende-se apontar para os rumos que a pesquisa pretende dar, ao trabalho de estabelecer um nexos ético-político à possibilidade pedagógica no Serviço Social, a partir da tese que este é também uma ação educativa, quando visa a transformação da sociedade pela atuação em suas estruturas.

***“Ouço aquele que é exterior
ao meu mundo e irrompe neste
mundo exigindo justiça”.***

Dussel

4.2 Modernidade X Pós-Modernidade: polêmicas e transformações.

A discussão instaurada acerca dos limites conjunturais (históricos, políticos, filosóficos, temporais) entre a modernidade e a pós-modernidade não aponta para soluções aos problemas ético-morais e/ou político-sociais pelos quais passa a humanidade hoje.

As transformações pelas quais caminhou o mundo, que forneceram as diferentes divisões em “eras”, “idades”, “períodos” de uma cronologia marcada pelos passos da civilização e desenvolvimento, trouxeram ao Homem e à Sociedade possibilidades e limites, que se tornaram pauta de infindáveis debates pelas diversas ciências e filosofias.

A busca do conhecimento impulsionou descobertas que surgiram como magníficas soluções às dificuldades enfrentadas pelo Homem no controle da natureza, mas acabou por desembocar numa lógica que passou a dominar filosófica, ética, política, econômica e praticamente a razão humana. Essa mesma razão, de possibilidade universal de favorecimento ao bem-viver da humanidade transformou-se em princípio e fim da existência e desenvolvimento da sociedade. Constituiu-se suporte para a supervalorização da ciência e através desta tornou-se instrumento de dominação tecnológica. Emersa numa circularidade dominante, imobilizou quase totalmente seu poder criativo e emancipador, tornando-se carcereira do Homem, logo de si própria.

A ciência como objetivação da razão, passou a significar o verdadeiro conhecimento racional, especialmente no séc. XIX e sua passagem ao séc. XX.

Não se pode negar que essas idéias que também se traduziram em práticas, vieram a responder, de certa maneira, às necessidades do momento histórico, o que não lhes poupou de produzir marcas e conseqüências à humanidade.

Entre essas, podemos destacar as mudanças tecnológicas e culturais que se produziram na passagem do séc. XIX ao XX.

O advento das sociedades industriais modernas trouxe consigo outras transformações, entre elas a de base epistemológica que procurou substituir o paradigma da certeza pelo da relatividade. As teorias sociais passaram a assumir o

caráter crítico e discutível do conhecimento racional, preenchendo o espaço das verdades absolutas por alternativas de conhecimento de dinâmica validade, passíveis de questionamentos conjecturais.

Emerge a necessidade de globalização da compreensão da realidade, num sentido integrativo de seus aspectos micro e macro. A razão passa a requerer um estatuto que supere o instituído pelo racionalismo moderno tomando prevalência o simbólico, que a reúna aos sentidos.

Ao espaço e tempo que transpõe a essas mudanças, destacadas entre outras, alguns querem chamar de pós-modernidade e seu “espírito”, que opõe-se ao moderno, segundo Maffesoli¹⁵ é encontrado, um pouco, em toda parte: Europa, América, África, Ásia, etc. Este autor também destaca a convivência entre a vida cotidiana e sua multiplicidade de particularidades e pequenos fragmentos e o universal-concreto, indicando essas duas instâncias - a universal e a particular como “indispensáveis para a compreensão da vida social”. (MAFFESOLI, 1994, p.24).

Com isso quer mostrar que o mundo de hoje solicita uma abertura não só interdisciplinar, profunda, portanto, não superficial, como também o banimento do totalitarismo intelectual quer de proposição totalizante da razão ou dos sentidos, da subjetividade ou da objetividade, do particular ou do universal.

Se positivismo e marxismo não deram conta de livrar o mundo dos dogmas da ciência que resultaram em uso político quer do método positivista ou do marxista, prevendo a redenção da humanidade pelo industrialismo ou pela sociedade sem classes, pela revolução moral ou pela revolução do proletariado (a extinguir a burguesia) pela totalização do Estado burguês, ou socialista, na prática evidenciou-se a teoria de que não existe a certeza do conhecimento verdadeiro, e, que este fundamento epistemológico vem “ruindo por terra”.

Houve, inegavelmente, uma ruptura epistemológica na passagem para o último século que indica o caráter racional do conhecimento científico, contudo, racionalidade essa passível de debate e crítica e não mais portadora de verdades conclusivas.

Uma das possibilidades críticas à racionalidade moderna reside na Escola de Frankfurt, e nos muitos focos abordados por seus pensadores.

¹⁵ Ver: ROUANET, S. P. et MAFFESOLI. Moderno X Pós-moderno. R.J.: UERJ, Dpto. Cultural, Polêmica, 1994.

A vinculação orgânica razão-repressão, um desses focos, procura desmistificar a noção ética instrumental de autocontrole e controle da natureza como necessidade social na preservação de um ente social coletivo. Ao bloquear a expansão do ego criativo e emancipatório, a razão torna-se instrumental ao submeter-se às regras para dominação do mundo natural. Ao atender a fins pré-determinados que impelem à perda de autonomia nas relações, e na interação, a razão cede à dominação técnica e ideológica perdendo sua força emancipadora, galgável pela crítica.

Quer com Habermas, pelo agir comunicativo como possibilidade de desmascaramento da ideologia orientada por razões instrumentais; quer com Marcuse, pelo apontamento de indissociável ligação entre repressão sexual e repressão social, muitas vezes canalizada para o estabelecimento de um conformismo dissimulado; quer com Benjamin, na abordagem sobre a arte como mercadoria a partir de sua reprodução técnica; quer com Horkheimer e Adorno no trato crítico à indústria cultural, o que se pretende destacar neste trabalho é a tentativa sistêmica, permanente, de centralização da racionalidade humana, a qual é denunciada por esses autores.

Ao apurar-se a razão como possibilidade total de conhecimento e desenvolvimento humano, ela voltou-se para sua própria crítica, revelando seus limites, o que vem encaminhando para o surgimento de novos parâmetros de acesso à realidade e/ou à verdade. Pode-se falar hoje não mais em “verdade”, mas talvez em “verdades”, não mais no primado da razão, mas na sua reordenação ao lado de outros elementos como fonte de explicação dos fenômenos sociais, materiais e psicológicos.

Se a própria razão, ao tornar-se instrumental à lógica da dominação pela ciência, pela política, pela filosofia, encarnou-se objeto de domesticação centralizante, esse papel lhe outorgou a responsabilidade de oferecer subsídios às correções mínimas de vida, sob os critérios impostos pelo consenso dado pela mesma racionalidade. Ao não cumprir tal prerrogativa, colocou-se foco de crítica, tornando-se fundamento questionável e suspeito aos valores, mitos e idéias vigentes.

Com a abertura aos sentidos, o conhecimento passa a percorrer novos caminhos desvelando mais e mais as dificuldades enfrentadas pela razão para manter-se como fundamento emancipador à ciência, à arte, à cultura, à filosofia, à política. O avanço tecnológico passa a dominar a razão por essas vias, fazendo irromper nova epistemologia.

Já não é sem sentido falar na complementariedade Marx-Freud, política e sexualidade, na relação arte-política, na interdependência objetividade-subjetividade, na possibilidade e “valorização da expansão de si” como contraponto a uma autoconservação atrofiada e egoísta (ASSOUN, 1991, p.85).

A totalização unidimensional é desmascarada e a razão totalitária é permeabilizada por outras “verdades”, compatibilizadas com outras fontes.

Os sentidos prostram-se sobre o que a razão tenta explicar, mas não dá conta de resolver: a escancarada miséria que assola parte da humanidade - a maior - enquanto uma minoria, aquela que inclusive controlou a própria razão, vive na abundância e na teorização sobre a penúria alheia. Ao constituir-se centro da racionalidade, essa minoria dominante mantém a centralidade ética, política, filosófica, psicológica e “casualmente” econômica, mostrando e provando à periferia, sua incompetência para desvencilhar-se de seus problemas.

Para obter êxito em tal empreitada, coopta segmentos sociais minoritários da (sub) totalidade marginal, favorecendo-lhe acesso ao telos da lógica central, que se materializa na reprodução das condições sócio-econômicas de dominação.

A progressão quantitativa e qualitativa da pobreza desmascara a realidade, dissimulada sob explicações totalitárias. A chamada pós-modernidade ou nova racionalidade, emerge pelo florescimento da sensibilidade ético-estética, como elemento componente do referencial de acesso à realidade.

Desse veio de resistência racional somado ao grito reprimido dos sentidos, soltam-se vozes de denúncia da opressão que fecundam em possibilidades teóricas periféricas.

Na América Latina, Dussel passa a ser um precursor e o precursor do pensar filosófico a partir de uma realidade periférica, na relação ao que ainda se mantém como centro de uma totalidade à qual pretende des-truir.

Propõe uma filosofia da libertação latino-americana, fundada na crítica da modernidade européia, base de um caminho de dependência cultural que mantém a supremacia política-econômica dos países do Atlântico-norte.

Dussel apresenta pela meta-física da Alteridade, uma re-formulação ética assentada sobre parâmetros concretos de vida do homem-comum - a grande maioria - do povo latino-americano. Parte para pensar a exclusão a partir do excluído, a periferia a partir do periférico, o não-ser a partir de um outro ser.

4.3 América Latina: para uma nova ética.

Ao se apontar Dussel como precursor da filosofia latino-americana, não se estão omitindo as filosofias feitas neste continente, desde o séc. XVII, principalmente sob influência hispânica.

A Espanha, desde meados do séc. XVII, preocupou-se em fundar nas colônias americanas centros superiores de filosofia e universidades com graus acadêmicos semelhantes às suas grandes universidades da metrópole.

Isso, entretanto, não garantiu um florescer de pensamento latino-americano autêntico, emerso a partir da situação colonial de dependência. Repetiu-se aqui a ideologia já reinante na própria Europa.

Já nas colônias portuguesas e primeiras inglesas, não houve essa preocupação, transferindo-se para as metrópoles européias a formação filosófica das elites coloniais.

Com a ascensão dos Estados Unidos à condição de comando mundial, após a 2º Guerra, a dominação assume seu caráter econômico na preservação de mercados à expansão das multinacionais. A subjugação se faz pela "produção de desejos e necessidades", mantendo o interesse dos povos periféricos nos objetos desses desejos e nos meios instituídos para obtê-los. As filosofias passam a explicar a realidade a partir da ideologia imperialista, a qual se expande não só no centro dominante como na periferia dependente¹⁶.

¹⁶ Ver: DUSSEL, E. *Filosofia da Libertação na América Latina*. S. P.: Loyola

O mundo, dividido em duas partes, vê-se dominado por dois grandes projetos sócio-políticos: o socialista, sob o comando russo e o capitalista, sob liderança dos E.U.A.. Apoiados em bases filosóficas que não só os produzem, como os reproduzem, a incessante busca hegemônica os coloca numa perspectiva centralizante que tenta, via ideologia, encobrir os desdobramentos subjacentes à efetivação de tais projetos.

Quando se faz a citação de filósofos, como os da Escola de Frankfurt, não se tentou alinhá-los à perspectiva libertadora latino-americana. O que se buscou foi mostrar a reação da própria filosofia de centro à primazia totalitária da racionalidade moderna.

A filosofia da libertação, antes de optar por essa proposta que tem seu ponto de partida no não-ser, aprofundou-se na crítica desmistificadora do ser. Procurou esgotar, na medida do possível, os limites filosóficos de reflexão sobre o periférico, a partir da ontologia dominante, o que abreviou a revelação da impossibilidade de tal intento.

Conclui da impostergável necessidade de fundamentação filosófica desde o olhar negado daquilo que a ideológica ontologia não permite desvelar.

Tanto quanto uma filosofia de libertação, a natureza humana clama por uma nova ética que venha a redimensionar os parâmetros da moralidade apoiada numa metafísica anterior à verdade do ser.

Perseguindo essa nova ética, a filosofia da libertação engendra a lógica analética, como meio de superação da ontologia totalitária do centro. Para tal requer-se questionar, primeiramente, a totalidade. Metodologicamente falando, isso se daria como o

“momento analético do método dialético metafísico, cujo exercício e desenvolvimento concreto é prático, poético ou científico crítico ao nível das ciências humanas. (Mas não no nível das ciências fático-naturais onde não há exterioridade metafísica mas somente substantividade física) ... “ (DUSSEL, 1977, p.164).

Esse questionamento ontológico se faz ao saber escutar a palavra interpelante do outro.

“Saber escutar sua palavra é ter consciência ética; não poder interpretar adequadamente tal palavra porque irrompe desde além do fundamento, é aceitá-la simplesmente por respeito à sua pessoa. Saber dar até a vida afirm de realizar as exigências de tal protesto, e lançar-se às práxis do oprimido, é parte do processo do momento analético. Na analética não é suficiente a teoria... Na analética, visto que é necessária a aceitação ética da interpretação do oprimido e a mediação da práxis, tal práxis é seu constitutivo primordial, primeiro, condição de possibilidade da compreensão e do esclarecimento, que é o fruto de ter efetiva e realmente acedido à exterioridade (único âmbito adequado para o exercício da consciência crítica).”(DUSSEL, 1977, p.164).

Dussel critica o método dialético negativo, inclusive de Marcuse e Adorno, os quais usa como exemplo, dizendo-o “ingênuo com relação à criticidade positiva da utopia da exterioridade política dos povos periféricos da mulher popular da juventude oprimida das sociedades dependentes”. (DUSSEL, 1977, p.164).

A analética, como método, tem seu princípio numa opção ética e numa práxis histórica concreta: a opção pela libertação do povo oprimido de periferia; na realidade vivida, pela dominada América Latina.

A analética constitui um método prático da política no sentido de operacionalização de decisões nos âmbitos públicos, sociais, governamentais, sindicais, militares, etc., como bem aponta Dussel colocando política como “responsabilidade do cidadão”, ou profissão. (DUSSEL, 1977, p.165).

Essas decisões práticas não se dão só a nível da política, mas também no da erótica, pedagógica e antifetichismo.

Para se entender o que significa a interpelação do outro enquanto outro, é necessário a compreensão da exterioridade como categoria essencial do método analético e de sua fundamentação ética.

Exterioridade encarna o sentido de novo, da impossibilidade para o sistema. A realidade como exterioridade é uma “realidade histórica nova” e apresenta uma transcendentalidade interior, que se situa além do ser do sistema. (DUSSEL, 1977, p.45).

“O rosto do homem se revela como outro quando se apresenta em nosso sistema de instrumentos como exterior, como alguém, como uma liberdade que interpela, que provoca, que aparece como aquele que resiste à totalização instrumental. Não é algo; é alguém.” (DUSSEL, 1977, p.47).

Alguém é um homem. Carne e alma, um todo. “A “carne” é o homem todo, a ordem humana, a história e a sociedade dos homens. A alma é a “vida” da carne, mas não um co-princípio [...]. A “pessoa”, carne, rosto, e alguém indiviso.” (DUSSEL, 1987, p.75).

O outro enquanto carne, sem rosto, tem uma dignidade suprema na ética da libertação.

O homem, carne, tem seu limite físico que o separa do mundo exterior, na “pele”, na córnea, no tímpano, etc. Através dessas membranas ou mucosas, exercitamos nossa sensibilidade para o prazer ou para o sofrimento. A carne, homem, tem sua subjetividade agredida ao padecer dor, carência ou sofrimento.

A ética libertadora é carnal porque, afirmando a unidade corpo-alma, confirma a sensibilidade da carne à satisfação ou ao padecimento nas necessidades de consumo ou uso para sobrevivência da estrutura viva que é o próprio homem.

“Contudo não há gozo e alegria de comer, morar, vestir (como proteção contra o frio), etc., sem a coisa ou objeto produzido que nega a necessidade. Esta coisa, porém, este objeto, produto, é fruto do trabalho e se distribui segundo as instituições sociais. No capitalismo se possui o objeto do consumo antecipadamente pago em dinheiro. Se alguém tem fome mas não dinheiro, ficará com sua fome [...]. O sem-dinheiro não nega por isso sua sensibilidade (sua fome); deve suportá-la como injustiça ética - embora a moral social vigente a ninguém possa culpar.”(DUSSEL, 1987, p.78-79).

A dor do outro como subjetivação da injustiça interpela a sensibilidade à “com-miseração”, “com-paixão” e torna-se princípio ao compromisso com a libertação do oprimido.

“O alimento, a casa e a roupa são objetos de consumo, mas além disso “sinais” [...] da justiça, da práxis da libertação.” (DUSSEL, 1987, p.79).

Um homem, livre, constitui uma totalidade que se auto-define como OUTRO. O outro é a exterioridade histórica e enquanto pobre provoca à justiça ao

revelar-se presença oprimida ao opressor. Dessa interpelação, o justo pode fazer nascer uma nova realidade, uma situação dis-tinta, mais justa.

Ao lado do sofrimento carnal pela falta dos bens necessários a sua sobrevivência enquanto carne, o pobre se vê despossuído dos instrumentos culturais que acompanham a corporeidade do homem como instrumentos facilitadores à reprodução da vida: bens produtivos, históricos, culturais.

“A cultura como totalidade instrumental, a tecnologia como prolongamento da corporeidade, quando falta ao homem, é igualmente causa de dor, sofrimento, desigualdade. A totalidade da cultura é a “carne” e o pobre sofre sua carência”. (Dussel, 1987, p.80).

O “povo” é uma categoria que reúne os pobres oprimidos, de uma nação, em contrapartida a classes opressoras que não são povo.

A lógica da dominação que vigia pela centralidade da razão fazendo-a instrumental a ela, afirma que os que dominam “são”, os dominados “não são”. A exterioridade, a periferia, “não é” para o sistema senão meio de afirmação de um mesmo não atingido. A alteridade é negada pela dominação, que tenta isolar o homem tornando-o prisioneiro de uma cultura que o faz estrangeiro de si mesmo.

Na ética da libertação o momento coletivo da alteridade metafísica se mostra, inicialmente, no rosto do outro como pobre e oprimido, revelando a realidade histórica de um povo, que transcende a realidade singular.

Um homem isolado não descobre sua liberdade e não realiza sua racionalidade potencial que se humaniza na proximidade com o outro.

O outro situa-se além do horizonte do ser, enquanto exterior, incondicionado e dis-tinto.

“O povo como exterioridade é o “bloco comunitário” dos oprimidos.” (DUSSEL, 1987, p.98).

A exterioridade, enquanto negada como incultura, analfabetismo, nulidade, não ser, pelo sistema, é que provoca o surgimento do novo na história.

A totalidade, no entanto, se afirma sob a legalidade de normas promulgadas pelos que exercem o poder, no sentido político. A moral totalitária

encontra-se comprometida com a dominação e sua ética se realiza pela práxis legalista que põe a justiça a seu serviço.

A libertação se faz práxis ética, sob critérios de justiça buscados a partir de uma posição de exterioridade que questiona a totalidade como lei e seu próprio fundamento. Requer um minucioso processo de reflexão ético-filosófica e decisão prático-política.

O processo de decisão prática como afirmação da exterioridade expressa a interpelação de um marco teórico que faz exigir fins estratégicos, dos quais tem-se ou não “consciência explícita”. Desse processo “determina-se o caso como problema a resolver”, sem negar o uso dos conhecimentos de qualquer nível de ciência e tendo presente a essencialidade do momento de deliberação para esse processo de decisão, que constitui-se num “querer julgado”. (DUSSEL, 1977, p.167).

Resta planejar a implementação das decisões que, executadas devem ser avaliadas quanto à sua efetividade enquanto gestoras de uma nova ordem, libertadora.

“O método da filosofia da libertação sabe que a justiça é a filosofia primeira, porque a política é o centro da ética como metafísica (a exterioridade ético-metafísica se concretiza privilegiadamente na política), superando assim a mera ontologia. Entre a ciência ideológica ou cientificismo e a ciência crítica existe uma diferença análoga àquela que se dá entre a filosofia da dominação do sistema ou ontologia e a filosofia da libertação”. (DUSSEL, 1977, p.174).

Contudo a filosofia da libertação, como possibilidade filosófica periférica, exige radicalidade. Não há como fazê-lo sem romper com o referencial da centralidade totalitária.

Aqui, mais que uma vigilância epistemológica, como em Bachelard, há de se preservar uma vigilância da alteridade: vigiar contra a imitação não só do discurso da filosofia do centro, mas perseguir a autenticidade periférica como outro, desde o ponto de partida, temas, método, até à chegada conclusiva às representações de sua identidade como tal.

Esse alerta à autenticidade não deve jamais ser confundido com uma mentalidade descomprometida, nem com um totalitarismo renovado, risco que se pode correr pelo engano no entendimento da proposta dusseliana.

Dussel propõe partir do desocultamento da “dissemetria centro-periferia, dominador-dominado, totalidade- exterioridade, e a partir daí repensar todo o pensado até agora”.(DUSSEL, 1977, p.177). É essa revisão na alteridade que garante a possibilidade de não tornar-se ingênuo de propor e aceitar um novo pensar, negando-se a construção anterior. Há de se re-ver o constituído a partir de outros parâmetros mas, principalmente, criar um novo pensar a partir de um nunca pensado: as bases e recursos para uma práxis da libertação latino-americana, instaurada sobre e/ou sob o tripé política-ética-filosofia.

Essa práxis se produz em qualquer âmbito da vida humana: nas relações eróticas, pedagógicas (educação em qualquer contexto), políticas, religiosas, com a natureza, econômicas, etc.

Para uma filosofia da libertação, faz-se uso de um marco teórico-filosófico, conforme as exigências da alteridade a partir de categorias: a da totalidade (ontológica) que Dussel destaca como fundamental; a da exterioridade; a da proximidade; a mediação (espera ôntica do ser no mundo); a da alienação e a da libertação, que exige a compreensão e adoção de todas as demais.

A filosofia oferece o suporte reflexivo que permite a compreensão da realidade, uma nova perspectiva de fundamentação ética que decorre no estabelecimento de novas relações e estratégias políticas. A ética, sob a luz da filosofia, trabalha os parâmetros de uma nova moral, gerando um modo de organização do governo e poder na perspectiva libertadora buscada. A política, apoiada no sistema ético-filosófico da libertação, reordena as suas bases de condução e ação, com o povo que clama por justiça e liberdade.

Essa convergência articulada filosofia-ética-política se converte em práticas que configuram a própria práxis, exercida em qualquer nível de encontro entre um eu e um outro. Por não ser dominadora, e opressora, desenvolve a proximidade de que permite ouvir o grito interpelante do outro. Na erótica (relação varão-mulher), na política (relação irmão-irmão, povo-povo, nação-nação), na arqueológica (relação entre o ser e o absoluto (objeto de explicação da teologia), o que se concretiza é a abertura do ser ao novo, ao outro, ao dis-tinto que, conforme Zimmermann, é o “totalmente outro, que não é o “visto” ou o “compreendido” [...] o que nunca foi ainda... (ZIMMERMANN, 1986, p.192).

Na medida em que se estabelece essa relação de abertura, verifica-se a origem da relação pedagógica, que transcende a mera interação pais-filhos, mestres-discípulos, etc.

4.4 Serviço Social: da pedagogia à pedagógica.

A revisão histórica feita neste trabalho, permitiu o entendimento de que o Serviço Social não assumiu, ao longo de sua existência, no Brasil, a configuração efetiva, mas sim esparsa, de práxis pedagógica.

Isso, contudo, não nos demove da compreensão, respaldada também por outros teóricos como Saviani e Dussel, que uma relação pedagógica extrapola o conceito da educação empreendida pelo sistema de ensino formal. Até aí, parece que estes dois autores concordam. No entanto, o rumo que o trabalho assumiu aponta para um novo sentido pedagógico.

Empreende a proposta da pedagógica em Dussel, como reflexão filosófica e prática da relação face-a-face do assistente-social-cliente (como pode ser a relação pai-filho, mestre-discípulo, político-cidadão, etc.), que não deve ser confundida com a pedagogia enquanto ciência que trabalha a relação ensino-aprendizagem.

Enquanto filosofia, a pedagógica dusseliana pode até tornar-se, inicialmente, fundamento para a ação pedagógica efetivada como polo prático da teoria pedagógica enquanto ciência do ensinamento-aprendizagem. Mas à medida que seu polo teórico-filosófico vai sendo incorporado, ele vai se refletindo na prática, na relação com o outro e acaba por tornar-se práxis: exatamente a pedagógica enquanto práxis de libertação.

O Serviço Social, até hoje, pouco realizou sob as bases da pedagogia como ciência e, como filosofia de libertação, não incorporou a ética e as categorias para uma pedagógica na visão de Dussel, enquanto relação face-a-face na proximidade e alteridade.

Esta última etapa do presente trabalho, vem exatamente propor, como contribuição teórico-prática ao Serviço Social, a pedagógica, como perspectiva ético-filosófico-política de superação da ciência pedagógica, ainda que criticamente assumida numa visão de práxis de inspiração marxista.

Segundo Dussel, a pedagógica “tem uma ampla significação de todo tipo de “disciplina” (o que se recebe de outro) em oposição à “invenção” (o que se descobre por si mesmo) “. (DUSSEL, 1977, vol. III, p.155).

A pedagógica extrapola os níveis instituídos da pedagogia formal e aparece sob forma da relação ética de proximidade e alteridade, nos campos da erótica e da política, num *continuum*.

Em se tratando de uma ética-filosófica, não assume sentido se introjetada parcialmente. A passagem pela pedagógica é uma continuidade erótica-política, pois

“... o filho ou a filha nascidos na família são educados para serem um dia pai e mãe e ao mesmo tempo cidadãos adultos. As crianças nas instituições político-pedagógicas são disciplinadas para serem um dia parte responsável da cidade ou adultos no nível erótico.” (DUSSEL, 1977, vol. III, p.154).

Dussel afirma, ainda, que essa passagem se faz “como que despercebida”. (IBIDEM, p.155). A educação se faz “na cultura, na totalidade simbólica de um povo, no domínio de seus instintos [...] e da natureza.” (IBIDEM, p.157).

O fenômeno educativo, refletido sob a luz da pedagógica da libertação não prescinde da discussão psicológica, psicanalítica, cultural e ideológica. Estes aspectos formam uma totalidade articulada, gerando um processo pedagógico de dependência, opressão, dominação ou de libertação, autonomia, alteridade.

A reprodução da imagem do pai, da mãe, do profissional, do mestre, da cultura, segundo a pedagógica simbólica, significa a morte do novo.

“O pai (a imagem do pai e da mãe, também como mestre, médico, profissional, [assistente social], filósofo, cultura, estado, etc.) prolonga sua falocracia como agressão e dominação do filho: o filicídio. A morte do filho, da criança, da juventude, das gerações recentes por parte das gerontocracias ou burocracias é física (na primeira linha dos exércitos ou dos sacrifícios humanos), simbólica ou ideológica, mas é sempre um tipo de alienação, dominação, aniquilação de alteridade. A falocracia erótica por

mediação do filicídio pedagógico culmina no fraticídio político [...]” (DUSSEL, 1977, vol. III, p.155).

Na ontologia pedagógica, o ente educável é o não-ser do sistema, aquele que deve ser “formado” recebendo informações que lhe permitam conhecer e agir segundo “o mesmo” da Totalidade. O projeto pedagógico da Totalidade prevê como produto a recriação do ser instituído, renovado mas alienado à preservação das características da mesmidade.

O Outro, fruto da pedagógica da libertação só surgirá com a superação do projeto ontológico vigente a partir de uma metafísica da alteridade que supera a lógica linear da causalidade.

A dominação, ao contrário da libertação, se faz pela introjeção de uma consciência servil, via veio pedagógico. Já a pedagógica faz-se libertadora ao favorecer uma relação aberta ao interpelar e ao ouvir, ao clamar e ao acolher.

Ser mestre, na pedagógica, é abrir-se ao novo, é encarnar na relação com o discípulo, a proximidade que acolhe, a alteridade que clama por vez, a exterioridade que aceita e faz germinar o dis-tinto.

Afirma Dussel:

“A relação médico-enfermo, advogado-cliente, engenheiro-população, psiquiatra-analista-anormal, jornalista-leitor, artista-expectador, político por profissão-correligionário, sacerdote-comunidade, filósofo-não-filósofo, etc., etc., são relações pedagógicas. [...] O autêntico “profissional” (em seu sentido nobre e não no “funcional estruturalismo”) faz “profissão” de um serviço ao necessitado de seu “saber”. Toda profissão é um saber “con-duzir” alguém para algo (da doença para a saúde - o médico -, da intempérie para casa - o arquiteto -, [etc.] : da indigência ao estado de autonomia, realização e alteridade.”(DUSSEL, 1977, vol. III, p.194).

Para se articular teórico-praticamente os âmbitos da pedagógica, faz-se necessário o entendimento de que ela não se atém somente às relações comumente chamadas pedagógicas.

Dussel afirma que a pedagógica “abarca todos os serviços, [...] instituições, que são essencialmente de três tipos: educação, saúde e bem-estar; neste último deve-se incluir o conforto da casa, a segurança da velhice, o transporte, etc”. (DUSSEL, 1977, vol. III, p.202).

Considerando-se que a ação do Serviço Social como profissão faz-se principalmente via instituições, é aí que a pedagógica se concretiza, ética e

filosoficamente, como práxis; ou sucumbe ao projeto burguês do ser instituído. Segundo este projeto, regido pela ontologia da totalidade, a verdade absoluta está na estrutura político-burocrática do sistema que, constituindo o que Dussel chama de “ego magistral”, torna-se centro condutor de entes educáveis, submissos aos mecanismos de dominação pedagógica. Contrapondo-se ao “ego magistral” - o ser, está o “ente orfanal”- o não ser: objeto domesticável, tábula rasa, sem cultura, sem defesa, sujeito ao projeto pré-existente da gerontocracia, instalada, negação fatídica da germinalidade e alteridade.

A pedagógica como possibilidade ético-filosófica assume sentido ao fazer a passagem da pedagógica-simbólica (desde a erótica germinal da relação pai-mãe-filho que se reproduz na erótica terminal do filho educado para ser pai-mãe) à pedagógica-política do cidadão adulto formado no lar erótico para a vida social (no âmbito do Estado, das classes-sociais, ciência, tecnologia, cultura popular, etc.), como superação meta-física do ontológico-pedagógico. Na transposição do psíquico ao social, a política se institui via “sistemas” pedagógicos, constituindo o que Dussel chama de econômica-pedagógica, ou seja, “sistemas de mediações concretas operativas” (“sistema educativo”, “de saúde”, etc.).¹⁷

Enquanto sistemas, tais elementos formam totalidades auto-suficientes que se auto-sustentam sob a lógica de uma circularidade alienada e alienante. Sua estrutura só incorpora o novo enquanto elemento ajustável a seus critérios e conforme aos seus fins instrumentais. Neles a possibilidade de novidade restringe-se a inovação, para que sirvam à otimização dos resultados previstos no projeto pré-estabelecido.

A econômica pedagógica efetiva-se pela não-realização da exploração alienante dos que deveriam ser servidos pelo sistema em questão, mas que, ao submeterem-se aos seus préstimos tornam-se meios de realimentação e expansão da voracidade dominadora. Enquanto uma ética para libertação latino-americana, o projeto dusseliano congrega respaldo filosófico - a meta-física da alteridade, fundamentação teórica psíquica-social - a pedagógica simbólica, organização operativa (mediadora do face-a-face) - a econômica pedagógica. Este conjunto teórico-prático é a própria condição da práxis de libertação pedagógica.

¹⁷ Ver: DUSSEL, 1977, vol. III, p.203.

Como negação e/ou negatividade deste pro-jeto, existe o pro-jeto pedagógico de dominação, que é sempre central, centralizante, tem intenção conquistadora para o “Mesmo” (a totalidade do sistema) e, para ser empreendido, não poupa violência e repressão ao novo, ao Outro enquanto outro.

O pro-jeto de dominação tem sua lógica calcada na cultura imperial, segundo Dussel, “pretensamente universal”, na cultura nacional (que não representa, necessariamente, a cultura popular, e refere-se a um patamar de unidade geopolítica de representação formal e relativa, na cultura ilustrada (representante das oligarquias dirigentes) e na cultura de massa (geralmente dirigida pela cultura ilustrada).

A força de libertação para a alteridade, humanidade e justiça está contida no clamor da cultura popular, ainda que esta traga em si, incorporados, componentes do sistema.

Na sua ação profissional, o Serviço Social transita pelas “diversas” culturas e sob seus fundamentos desenvolve-se, enquanto agente pedagógico.

Sua virtualidade libertadora está na abertura e proximidade à cultura popular ao mesmo tempo em que desmistificar os mecanismos ideológicos que se impõem via cultura imperial, que por fazer-se interpretar como universal, confunde-se com o estatuto de legitimidade dada pela aparência da “natureza”.

Os instrumentos de con-formação dominadora carecem ser denunciados e reconhecidos por um persistente processo crítico de questionamento do “normal”, ingenuamente aceito. Esses instrumentos, acionados direta ou indiretamente pelo sistema, expressam-se através de linguagem, de sinais, ações, etc., que representam sanção ou reforço às condutas dirigidas à preservação da tradição da totalidade.

Essa “educação” para a “mesmidade” ensina a operar os recursos e a linguagem validados pelo conjunto sócio-econômico-político em todos os seus desdobramentos institucionais (organizações educacionais, de bem-estar, políticas, financeiras, etc.).

A pedagógica libertadora, estimula a expressão da cultura popular e por isso a ela se abre com toda sede e respeito pelo novo, possível na alteridade e na exterioridade imprevisível.

Diz Dussel:

“A cultura popular é o centro mais incontaminado e irradiativo da resistência do oprimido (como nação neocolonial e como classes sociais marginais) contra o opressor. A cultura popular, que não é senão o momento mais autêntico da cultura nacional e tem como sua negação (por introjeção do sistema opressor) a cultura de massas, se vai gestando na América latina em função de uma luta anti-oligárquica. [...] É a cultura real, aquela que foi criando os símbolos e as estruturas de um modelo onde o povo se encontra ‘em casa’ “. (DUSSEL, 1977, vol. III, p.225).

O filósofo alerta, ainda, para não se confundir cultura popular com mero folclore, nem com a cultura da pobreza (Lewis).¹⁸

A cultura popular latino-americana congrega os elementos de sua trajetória histórica e constitui uma “tradição viva”.

“Tem um ethos próprio, tem modos de viver a casa, de relacionar-se com a transcendência, de usar o vestuário, de comer; possui modos de trabalhar, de usar o tempo livre, de valorizar a convivialidade dialogante na amizade; fala e usa sua língua com personalidade própria. Suas artes, suas festas, seu esporte é marcado com seu caráter. Sua erótica é igualmente bem definida, como o é sua pedagógica e política. Sua estética, a partir do amor ao rosto do OUTRO oprimido através da máscara arruinada pelo sistema, é inovadora. É toda uma cultura, é toda uma interpretação da existência.” (DUSSEL, 1977, vol. III, p.227).

Contudo, essa cultura popular, sabe-se que se encontra não só reprimida, como dissimulada entre os modelos impostos ao povo, pelo sistema.

Na opressão, o povo não consegue, por si, gerar uma práxis libertadora. O intelectual sensível e em comum-união com o povo, torna-se caminho para a libertação, não como intelectualidade, mas como “intelectual colonizado”, que converte-se em “trabalhador revolucionário da cultura”.¹⁹

O projeto pedagógico libertador exige maior abertura ao diálogo, à criticidade da lógica e mecanismos de dominação, à participação popular, à criatividade, à liberdade e ao estímulo à auto-gestão e co-gestão.

O espaço pedagógico entendido em seu sentido amplo, na pedagógica passa a requerer novos critérios para organização teórico-prática e deve partir desde a formação técnico-profissional até seu retorno a ela, realimentado pela imersão na cultura popular, inseparadamente da efetiva participação do povo

¹⁸ Ver: DUSSEL, 1977, vol. III, p. 225/226.

¹⁹ Ver: DUSSEL, 1977, vol. III, p. 229.

oprimido. A re-criação deste espaço clama pelos parâmetros ético-políticos ora expostos neste capítulo, que convergem na negação da mesmidade, na desocultação da opressão, no respeito ao OUTRO, na redefinição do estatuto de humanidade. Conclama toda reserva de sensibilidade, de justiça e de racionalidade à consecução de uma inadiável revolução ética e cultural.

E a pedagógica no Serviço Social?

É esta a nossa proposta.

A mediação pedagógica do Serviço Social na sociedade carece romper com a ideologia do sistema totalitário, reprodutora da dominação e opressão para investir na perspectiva da concretude da realidade latino-americana como exterioridade ao projeto central da Totalidade, que faz do oprimido partícipe involuntário e alienado de um Mesmo estranho a si próprio.

As ações profissionais do Serviço Social, até então, pouco tem se afastado dos caminhos de reprodução da subalternidade e con-formação ao Mesmo instituído.

Para se assumir a pedagógica como projeto para o Serviço Social, há de reconhecer, inicialmente, em suas ações, sua investidura pedagógica. Não se pode esquecer que tal direção não significa a mera utilização de teorias, técnicas ou recursos recolhidos da ciência pedagógica. Ainda que Pedagogia Social como totalidade tal qual esta ciência se vê instituída, o Serviço Social, para configurar-se práxis, há de articular teoria, intenção, método e ação transformadora que concretize-se na transformação. Contudo, isso ainda não basta.

O Serviço Social como pedagógica da libertação transcende esta visão de práxis ao superar, ao mesmo tempo que antecede, a dialética dominadora da luta de contrários, numa mesma totalidade.

Por sua origem na exterioridade, a meta-física da alteridade, na pedagógica, não se fecha na ontologia do ser e na sua negatividade - o não-ser. Ao

partir do Outro como totalmente outro, dis-tinto e novo, abre-se para o inusitado enquanto pro-jeto alterativo, propondo uma relação analético-libertadora.

Porém, só teoria e discurso não levarão a cabo a proposta. A necessária e gritante revolução ética e cultural que se impõe ao mundo da dominação e da opressão, deve passar por um momento des-trutivo da arquitetura do sistema para poder passar ao momento cons-trutivo da mobilização ao novo.

Atuando nos sistemas de mediações concretas operativas, o Serviço Social como práxis pedagógica de libertação tem que concretizar em ações e discurso, o pro-jeto ético-político-filosófico da meta-física da alteridade.

Viver este projeto é superar a ontologia pedagógica transformando o ente educável, oprimido, alienado e dominado no OUTRO, acolhido na proximidade e na alteridade. Lançar-se no face-a-face da relação é resgatar a cultura popular opondo-lhe à cultura imperial, desmistificando sua onipotência e totalidade, mascarada como face da natureza.

É nos sistemas de mediações concretas operativas que o Serviço social deve gestar seu pro-jeto de libertação, como oprimido, para o oprimido, com o oprimido, assumindo e revelando a pedagógica em toda sua intensidade ético-política, pois é no conteúdo das mediações que encontra-se a direção metodológica da prática.

O mundo atual clama por uma racionalidade sensível e/ou por uma sensibilidade racional. Isso exige des-acomodação, para possibilitar ouvir o “grito interpelante do OUTRO”.

Referências Bibliográficas

- AQUINO, Rubim S. L de, PEREIRA NETO, André de F., LISBOA, Ronaldo C. Fazendo a história: a Europa e as Américas nos séc. XIX e XX. Rio de Janeiro : Ao Livro Técnico, 1990.
- ASSOUN, Paul Laurent. A Escola de Frankfurt. trad. de Helena Cardoso. SP: Ática, 1991.
- BERGER, Peter L., LUCKMANN, Thomas. A construção social da realidade. Petrópolis : Vozes, 1983.
- BURIOLLA, Marta A. F., Estágio Supervisionado. São Paulo : Cortez, 1995.
- CARVALHO, Maria do Carmo B. de (organ.), Teorias da ação em debate. São Paulo: Cortez : FAPESP, Instituto de Estudos Especiais, PUC, 1993.
- CHARLOT, Bernard. A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Tradução Ruth Rissin Josef. Rio de Janeiro : Guanabara, 1986.
- CHAUÍ, Marilena. O que é ideologia. São Paulo : Brasiliense, 1986.
- DAMKE, Ilda Righi. O processo do conhecimento na pedagogia da libertação: as idéias de Freire, Fiori e Dussel. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- DEMO, Pedro. Pesquisa : princípio científico e educativo. São Paulo : Cortez, 1992. Política Social, Educação e Cidadania. Campinas, SP : Papyrus, 1994.
- DUSSEL, Enrique. Ética Comunitária. Série III, A libertação na história. Petrópolis, RJ : Vozes, 1986.
- Filosofia da Libertação na América Latina. São Paulo : Loyola, 1977.

Para uma ética da libertação latino-americana. vols. I a V. Coleção Reflexão latino-americana. SP: Loyola, 1977.

De Medellín a Puebla - Uma década de sangue e esperança. SP: Loyola. Vol. I, 1981. Vol. II, 1982. Vol. III, 1983.

FALEIROS, Vicente de Paula. Metodologia e Ideologia do trabalho social. São Paulo : Cortez, 1993.

FARIA, Ricardo de Moura, MARQUES, Adhemar M., BERUTTI, Flávio Costa. Construindo a História. Belo Horizonte, MG : Ed. Lê, 1987.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Organ. e Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro : Graal, 1990.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da práxis. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 1995.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais e educação. São Paulo: Cortez, 1994. (Questão da nossa época ; vol.5).

GUATTARI, Félix. Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo. Trad. Suely B. Rolnik e outros. São Paulo: Brasiliense, 1987.

HELLER, Agnes. O cotidiano e a história. Trad. de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

HORKHEIMER, Max. Sociedade en transición, estudios de filosofia social. Barcelona, Espanha: Editorial Planeta - De Agostini, S.A., 1986.

IAMAMOTO, Marilda V., CARVALHO, Raul de. Relações Sociais e Serviço Social no Brasil. São Paulo: Cortez, 1995.

IAMAMOTO, Marilda V. Renovação e conservadorismo no Serviço Social. Ensaios críticos. São Paulo: Cortez, 1992.

JAPIASSU, Hilton, MARCONDES, Danilo. Dicionário Básico de Filosofia. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

KOSIK, Karel. Dialética do Concreto, trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1991.

LIMA, Arlete A. Serviço Social no Brasil. ideologia de uma década. São Paulo: Cortez, 1992.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A.. Pesquisa em Educação, abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de educação e ensino).

MACEDO, Myrtes de A. Reconceituação do Serviço Social. Formulações diagnósticas. São Paulo: Cortez, 1986.

MAGALHÃES, Leila Vello. Metodologia do Serviço Social na América Latina. São Paulo: Cortez, 1982.

MANACORDA, Mário A. O princípio educativo em Gramsci. Tradução de Willian Lagos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1990.

MARCUSE, Herbert. Eros e Civilização. Uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. Trad. de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

Materialismo histórico e existência, tradução de Vamireh Chacon. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1968.

Ideologia da Sociedade Industrial. RJ: Zahar, 1967.

MARTINELLI, Maria Lúcia. Serviço Social, identidade e alienação. São Paulo: Cortez, 1995.

NETTO, José Paulo, FALCÃO, Maria do Carmo. Cotidiano, conhecimento e crítica. São Paulo: Cortez, 1987.

NOGARE, Pedro D.. Humanismos e Anti-humanismos, Introdução à Antropologia Filosófica. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

NOT, Louis. A pedagogia do conhecimento. Trad. de Américo E. Bandeira, São Paulo: Ditel, 1981.

OLIC, Nelson B.. Geopolítica da América Latina, São Paulo: Moderna, 1992.

PALMA, Diego. A prática política dos profissionais, O caso do Serviço Social. Tradução de José Paulo Netto. São Paulo: Cortez, CELATS, 1986.

PELUSO, Luis Alberto. Subsídios para uma Interpretação do Paradigma Racionalista Crítico de Análise Social, In Oliva Alberto "et alii", Paradigmas Filosóficos da Atualidade. Campinas: Papiros, 1989.

PONTES, Reinaldo N. . Mediação e Serviço Social. São Paulo: Cortez, Belém, PA: Universidade da Amazônia, 1995.

PUCCI, Bruno (org.). Teoria crítica e educação, a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1994.

- QUIROGA, Consuelo. Invasão positivista no marxismo, manifestações no ensino da metodologia no Serviço Social. São Paulo: Cortez, 1991.
- REGINA, Jesus Eurico Miranda. Filosofia latino-americana e filosofia da libertação, a proposta de Enrique Dussel em relação às posições de Augusto Salazar Bondy e de Leopoldo Zeá, Campo Grande: CEFIL, 1992.
- ROLNIK, Sueli. Cidadania e alteridade, o psicólogo, o homem da ética e a reinvenção da democracia., in SPINK, Mary Jane P. (org.). A cidadania em construção, uma reflexão transdisciplinar, São Paulo: Cortez, 1994.
- ROUANET, S. P. et MAFESSOLI M. Moderno X Pós-moderno, RJ: UERJ, Depto Cultural, Col. Polêmica, vol. 88, 1994.
- SAVIANI, Dermeval "et alli". Filosofia da educação brasileira, coordenação de Durmeval Trigueiro Mendes, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.
- SILVA, Maria Luiza L.. Serviço Social de comunidade, uma visão de práxis, São Paulo: Cortez, 1986.
- SPOSATI, Aldaísa de O. "et alli". A assistência na trajetória das políticas sociais brasileiras, uma questão em análise, São Paulo: Cortez, 1992.
- VÁZQUEZ, Adolfo S.. Filosofia da Práxis. Trad. de Luis Fernando Cardoso, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- VIEIRA, Balbina Ottoni. História do Serviço Social, contribuição para a construção de sua teoria, Rio de Janeiro: Agir, 1980.
- ZIMMERMANN, Roque. América Latina o não-ser, uma abordagem filosófica a partir de Enrique Dussel (1962-1976). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1987.