

Profissionalização e Serviço Social: impressões a partir da história e de resultados empíricos

Werner Thole*

Pois o educador, em sentido autêntico, sempre é um homem comprometido com a práxis... No entanto, se um teórico – mesmo capaz de penetrar na essência de sua temática – é um homem válido também para a práxis, não é, de modo algum, fato incontestável. Não preciso temer protesto ao afirmar que entre aqueles, que passam anonimamente pelo mundo, se encontram mil vezes mais talentosos e competentes, em termos pedagógicos, do que entre as estrelas da primeira, segunda ou terceira categoria, registradas na história da Pedagogia. Se o talento pedagógico fosse inseparavelmente vinculado à erudição ou apenas à ciência pedagógica, a humanidade teria que determinar, desde há muito tempo, sua falência (Kerschensneider 1961, p. 24).

Atualmente, um diagnóstico provocador da sociedade vem ganhando importância nos debates europeus das ciências sociais. Frente à transferência de postos de trabalho industrial para os assim denominados “países de baixo custo I”, ouve-se cada vez mais o conceito da “sociedade de conhecimento”, no intuito de caracterizar os países industrializados do hemisfério norte. “Embora a sociedade de conhecimento ainda não exista” – assim podemos lê-lo, por exemplo, em Helmut Willke (1988, p. 163), num dos protagonistas desta descrição social-teórica – “ela projeta, desde já, sua sombra.” Como elemento básico da transformação iminente da sociedade industrializada numa sociedade de conhecimento, identifica-se o trabalho organizado do saber. Entretanto, parecem surgir também outras sombras, criadas por uma fonte de luz diferente do renascimento da idéia de uma sociedade iminente de conhecimento (Stehr, 2000) – pelo menos é isso que revelam as reflexões de um jovem médico hospitalar. Cito:

A profissão do médico perde prestígio e respeito. Na relação diária com os pacientes, porém, isso ainda não se sente. Felizmente. Enquanto jovem médico hospitalar, ao fim do segundo ano da formação como cirurgião, eu sei: sem a fama persistente e historicamente crescida de bem-feitor, de confiável e competente, os médicos nunca poderiam cumprir, de modo adequado, suas tarefas diárias [...] Onde falta a confiança pessoal no médico, construída ao longo de muitos anos, várias vezes o paciente consegue convencer-se de estar em boas mãos somente deste modo [...] Como que uma taxa e amortização deste crédito de autoridade, vejo-me na obrigação de conservar o prestígio de minha profissão [...] Em resumo: sem o brilho

* Prof. Dr. da Universidade de Kassel/Alemanha..

emprestado da profissão do médico não há chance de realizar-se na profissão [...] A atual desmontagem da fama do médico, praticada, com prazer, pelos próprios médicos, pelos seguros-saúde, pelos políticos e pelas mídias revelar-se-á, futuramente, como grande erro. Pois onde os médicos ficam sem brilho e status, os pacientes encontrar-se-ão sozinhos, repelidos a si mesmos (Pohland, 1999, p. 13).

Se atribuirmos a essa observação valor empírico, haverá de se suspeitar que – junto à expansão dos serviços baseados em conhecimentos profundos – esteja ocorrendo uma desvalorização latente das culturas de especialistas, e que as atividades profissionais, baseadas até então num saber exclusivo, percam seu poder exclusivo de interpretação. Com vistas ao Serviço Social na Alemanha, e com um certo cinismo, podemos afirmar, por isso, que a Pedagogia Social, científica, se encontra, neste ponto, realmente na vanguarda do espírito das sociedades modernas. Pois a profissão do Serviço Social na Europa e, sobretudo na Alemanha, nunca conseguiu recorrer, ao longo de sua história, a um prestígio natural e historicamente crescido, tal como ocorreu na profissão do médico. Até hoje, os profissionais da área de Pedagogia Social têm de conquistar diariamente, de novo e através de seu engajamento na práxis, o respeito e o prestígio profissional. E onde essa confiança não se constrói de modo interativo, não se pode recorrer a um crédito de autoridade, a fim de cumprir as tarefas de assistência e de formação.

Se a produção de conhecimentos, através da realização prática de competências profissionais, caracteriza mesmo as sociedades modernas, baseadas no conhecimento, o Serviço Social já chegara a este tipo de sociedade muito antes de esta ter visto “a luz do mundo”... Pois a clássica definição sociológica da profissionalização e da profissão – à qual o médico acima citado apontou, ingenuamente, como que de modo natural – nunca parece ter acertado aqueles que, na Alemanha e também na Europa, estão trabalhando nos campos do Serviço Social.

A Pedagogia Social não conseguiu, nem consegue – assim a afirmação freqüentemente encontrada (Thole/Küster-Schapfl, 1997; Rauschenbach, 1999; Thole/Closs, 2000) – recorrer a uma cartografia de conhecimentos articulados e reservados para ela. Tampouco ela dispõe de um espaço unívoco e determinado na práxis, de um perfil único da formação ou de uma terra natal natural, compartilhada por todos seus representantes (Hartmann, 1972; Daheim, 1973).

Após um rápido olhar retrospectivo para a história profissional do Serviço Social, na Alemanha, e alguns apontamentos igualmente resumidos, referentes ao campo de qualificação

para as profissões sociais, também na Alemanha (1), propor-me-ei a relatar alguns resultados empíricos quanto ao conhecimento e à competência de profissionais na área do Serviço Social (2). A partir desta referência às formas de aplicação do conhecimento, na práxis social-pedagógica, serão apontadas algumas conseqüências daí extraídas para a práxis do Serviço Social (3). Voltaremos mais uma vez à caracterização das sociedades modernas enquanto “sociedades de conhecimento”...

1 **Da “maternalidade” à profissão – história e situação atual das qualificações social-pedagógicas na Alemanha**

O Serviço Social profissional nas industrializadas nações capitalistas é resultado tanto da modernização social, quanto do desenvolvimento e dos esforços públicos a favor da seguridade e do controle sociais (Wendt, 2000). No século XIX, a esclarecida filantropia privada levou a instrução àqueles que aí colaboravam voluntariamente; ao passo que a profissão social, baseada em uma formação de alto nível, se viu reivindicada pelo Movimento das Mulheres. Com o Estado do Bem-estar e seu sistema de serviços sociais, o século XX fez crescer as competências profissionais na área social. No entanto, devido à crise do Estado do Bem-estar, freqüentemente citada, surgiram também as dúvidas referentes a essas competências. Em termos internacionais, os processos, dentro dos quais nasceu o Serviço Social e se desenvolveu sua formação, efetuavam-se de um modo comparável e inter-relacionado. Fato este que atinge a instrução, o treinamento dos assistentes voluntários e a formação política e científica da profissão. Em nível acadêmico, ambos os aspectos – treinamento e formação – apresentavam, desde seu início, uma combinação rica de tensões

Cito:

The education and training dichotomy, which plays an important part in the earliest stages of social work education, has continued to be a major concern to a range of interest groups and is central to the crisis concerning the future shape and location of social work education (Lyons, 1999, p. 7).

No que tange a esse aspecto, a perspectiva especificamente alemã é pedagógica (Wendt, 2000). Ela pode ser acompanhada historicamente até às instituições filantrópicas e às escolas da indústria do século XVIII. No território alemão, tanto a educação dos pobres e os cuidados da higiene e do bem-estar, quanto a assistência às crianças e adolescentes viram-se

priorizados, diferentemente da construção da assistência aos pobres, tal como esta foi considerada urgente, por exemplo, na Inglaterra, devido à miséria causada pela industrialização rápida. Essas especificidades, ou seja, o enredamento das intenções pedagógicas, dirigidas à formação, junto àquelas de ajudar e cuidar, marcam a exclusividade do Serviço Social no território da língua alemã. Até hoje, ela documenta-se por um leque amplo de campos de trabalho que, em outros países, não se vêem enquadrados no conceito do Serviço Social. Este fato refere-se, por exemplo, tanto à pedagogia da primeira infância, isto é, há um campo que precede as instituições escolares, quanto à prevenção da saúde e aos serviços social-pedagógicos no ramo da justiça penal. Para todos estes campos de ação, as primeiras formas de qualificação desenvolveram-se já no decorrer do século XIX.

Junto à criação de instituições para crianças mais novas, surgiram as primeiras instituições para assistentes dessas instituições, tal como aquela de Johannes Fölsing (1816-1882), que fundou escolas para crianças pequenas, prevendo uma instrução de um ano para suas professoras. Baseada na concepção e realização do jardim de infância (desde 1839), de Friedrich Fröbel (1782-1852), foi encaminhada, paralelamente, uma iniciativa de formação que também não ambicionava apenas promover o desenvolvimento de crianças novas, mas a educação popular através da formação de mulheres e mães, como professoras da geração subsequente. A iniciativa de Fröbel vinculava o brincar coletivo das crianças e dos pais, no jardim de infância, à qualificação das professoras do jardim de infância. E, em seguida, Henriette Schrader-Breyman, a sobrinha de Friedrich Fröbel e presidente da “Associação para a Educação Familiar e Popular”, fundou, em 1874, em Berlim, um jardim de infância popular, ao qual foi associado, em 1878, um Seminário para professoras do jardim de infância, com palestras para as assistentes.

As iniciativas encaminhadas pelo assim denominado Movimento Renovador Cristão tornavam-se também importantes para a formação de profissionais sociais, na primeira fase do Serviço Social profissional.

Aí, Theodor Fliedner formava suas diaconisas, desde 1836, em Kaiserswerth, Düsseldorf, numa “Instituição Formadora para Curadoras Evangélicas”, nas áreas dos cuidados de doentes e de pobres. De mesmo modo, os processos de qualificação implementados por Johann Heinrich Wichern, no seu Instituto de Irmãos, chamado ‘Rauhes Haus’, em Hamburgo, baseavam-se na práxis daquelas instituições, enriquecendo-os pelos objetivos da “Innere Mission” (a instituição precursora da Diaconia Alemã). Em ambos os

casos, abriu-se aos “irmãos formados do Rauhes Haus” um campo amplo de atividades no Serviço Social, também fora da instituição de sua origem.

Para lembrar e reforçar o contraste: o início do Serviço Social Anglo-americano está na organização da filantropia privada que começou com a fundação da Charity Organization Society (COS), em Londres, no ano de 1869. Nela participou, por exemplo, Octavia Hill, que ao longo dos próximos anos, iria tornar-se uma protagonista quanto à formação de profissionais sociais. Ela criava “moradias sociais” para famílias pobres, preocupando-se com o modo de vida dos inquilinos e engajando-se em favor das mulheres provindas dos círculos burgueses. O. Hill encontrava-se semanalmente com as mulheres aí envolvidas, ensinando-lhes, também por escrito, os princípios e procedimentos do trabalho assistencial. Na mesma época, foi fundada, em Nova York, uma “Summer School of Applied Philanthropy”, com duração de seis semanas; ela pode ser considerada a primeira instituição profissionalizante da América. Desde seu início, existiam laços estreitos com a Columbia University of Nova York. De lá, pediram-se emprestados professores, abrindo-se simultaneamente o acesso à práxis social também aos alunos da universidade. O programa viu-se ampliado em direção a um curso de um ano e, em seguida, de dois anos de duração. Nasceu daí, em 1904, a “New School of Philanthropy”. Mais tarde, esta instituição transformar-se-ia na Columbia University School of Social Work. Os laços estreitos com os serviços sociais foram mantidos (Wendt, 2000).

Na Alemanha, a formação dirigida e sistematizada para as profissões sociais desenvolveu-se em tempo paralelo ao desenvolvimento americano. As fundadoras dos “Grupos de Moças e Mulheres para o Trabalho Social Assistencial” – e, sobretudo, Alice Salomon como sua gerente – enfrentaram a tarefa dupla de, por um lado, oferecer às mulheres jovens e de origem burguesa uma atividade significativa e essencialmente social, e, por outro, a de remediar, através de sua formação, a falta de assistência pessoal qualificada para pessoas necessitadas. A “formação social de mulheres” foi considerada parte essencial da erudição feminina geral, a saber, aquela parte que, para a práxis, iria realizar o destino autêntico da mulher, tal como a perspectiva burguesa o interpretava. Ao se tratar de uma profissão típica da “esfera profissional feminina”, Alice Salomon propôs para a profissão social uma formação específica, dirigida à práxis, ou seja, fora da universidade. Somente no meio dos anos de 1920, o Serviço Social viu-se descoberto, enquanto campo profissional, também pelos homens.

Ora, para homens ativos na Assistência aos Jovens, e para administradores com afinidades para o Serviço Social, foram oferecidos, desde 1923, “cursos suplementares”, nas Escolas Sociais para Mulheres. E, na Escola Superior de Ciências Políticas, em Berlim, implantou-se um Seminário para o bem-estar de adolescentes, dirigido por Karl Mennicke, com o objetivo de formar recursos humanos para a implementação da Lei Federal do Bem-Estar dos Jovens, recém promulgada.

Desde 1927, veio se realizando em três escolas para lideranças de jovens, uma qualificação – reconhecida pelo Estado – que foi cursada na maioria dos casos junto ao exercício da profissão. Também, desde 1927, homens foram admitidos às Escolas do Bem-Estar, especialmente projetadas para eles. No que diz respeito à qualificação universitária, foi Hermann Nohl que, a partir de Jena e Göttingen, influenciava o ensino no campo da “educação popular” e da assistência, considerando a Pedagogia a base da formação científica de “funcionários sociais públicos”. Exatamente nisso, seu modelo viu-se criticado por parte de Alice Salomon. Cito:

Onde se quer recorrer à universidade para uma qualificação [...] como acontece em Göttingen, faltam, em termos teóricos e práticos, as condições para uma formação igualmente polígona e abrangente... Os alunos que têm de escolher entre uma universidade que os forma exclusivamente como funcionários sociais públicos, na área da assistência aos adolescentes, e uma escola profissionalizante, que permite escolher entre múltiplas áreas da assistência social, muitas vezes preferirão a escola profissionalizante (Salomon, 1927, p. 190).

A orientação pedagógica no campo acadêmico, centrada na educação extra-escolar, continua sendo até hoje uma especificidade alemã, ainda que existam qualificações especiais de professoras pré-escolares e caminhos de qualificação pedagógica análogos em muitos outros países.

Interrompo aí o recurso à história da qualificação para as profissões sociais. Em resumo e considerando o desenvolvimento posterior, podemos caracterizar as origens do Serviço Social, até o início dos anos 30 do século passado, com o título “maternidade enquanto profissão”. O caminho da profissionalização do Serviço Social revelará, em seguida, um processo a ser concebido pela fórmula “da maternidade à profissão”. Se quisermos especificar o desenvolvimento subsequente, poderemos marcar a história da profissionalização e da implementação de estruturas de qualificação pela sua academização crescente, pela normalização e diferenciação dos currículos e das bases curriculares.

Lancemos, finalmente, um olhar para a paisagem atual de qualificações neste campo. No que se refere ao trabalho social, “a sistemática das profissões nas estatísticas oficiais menciona mais do que 200 denominações referentes às profissões da assistência social” (Rauschenbach/Beher/Knauer, 1995, p. 136).. De modo simplificado, podemos diferenciar entre os currículos:

- em nível de escolas politécnicas, que levam à formação de curadores de crianças/ajudantes sociais;
- em nível de escolas profissionalizantes, que levam à formação de professoras de jardim de infância;
- em nível de escolas superiores profissionalizantes, que formam pedagogos/assistentes sociais, com diploma;
- em nível universitário, que levam à qualificação do pedagogo licenciado, do mestre em ciências educacionais e de professores do segundo grau, com especialização em Pedagogia Social.

O leque atual das possibilidades de formação para um emprego nos campos amplamente diferenciados do trabalho social, na Alemanha, não é apenas muito variado e complexo, mas depende também dos diferentes Estados da Federação, no que se refere às qualificações inferiores em comparação com o nível das escolas superiores. Para dar uma idéia mais concreta do “mercado de qualificações”, para os profissionais sociais, que hoje existe na Alemanha, vale a pena lançar um olhar rápido aos números dos recém-formados. Se juntarmos os números dos alunos em formação para curadores de crianças (1999/2000: 19.838) àqueles em formação para ajudantes sociais (1999/2000: 8.790) e àqueles das professoras do jardim de infância, nos Estados orientais da Alemanha (2000: 10...000), poderemos pressupor que, ao longo dos últimos anos, tenham sido qualificados, no mesmo período, cerca de 190.000 alunos das profissões autênticas do Serviço Social. Destes, cerca de 25.000 a 30.000 recém-formados estão entrando, anualmente, no mercado de trabalho (Rauschenbach/Züchner, 2000).

Além disso, os estudantes na Alemanha vêm-se expostos, ao início do século XXI, a uma nova desordem confusa. Pois, ao lado dos currículos já existentes nas universidades e nas escolas superiores profissionalizantes, vêm sendo implantados – embora ainda em número pequeno, mas com uma dinâmica crescente – currículos que levam a qualificações mais

diversas em nível do BA (bachelor) e MA (master). E, como se isso não bastasse, cada vez mais currículos assumem um perfil modularizado, à base de creditpoints (ECTS), em vez de usarem os créditos clássicos. Ora, ao implementar e discutir os currículos BA/MA, nas universidades alemãs, aponta-se sempre de novo a paisagem globalizada de qualificações. Neste sentido, injeta-se também uma série de impulsos por parte da União Européia, frente à suposta demanda por reformas universitárias. A Confederação Européia dos Reitores (CRS) acaba de fixar – através do assim denominado processo de Bologna – diretrizes para as reformas universitárias, determinando sua implementação em nível europeu até 2010. Entre outros aspectos, as reformas visam nivelar a diferenciação existente na Alemanha entre as escolas superiores profissionalizantes e as universidades, pelo menos no que se refere aos exames finais. Por mais razoável que fosse o abandono desta diferenciação, ficou em aberto até hoje se é mesmo possível chegar a um nível de qualificação unificado ou pelo menos comparável por meio da estandardização dos currículos e dos exames finais.

Acrescenta-se à paisagem social-pedagógica das qualificações primárias um múltiplo de ofertas de qualificações suplementares, nos níveis mais diferentes. Parece aí que o déficit imanente de profissionalização – em termos teóricos já freqüentemente identificado – funciona como motor essencial do mercado social-pedagógico de aperfeiçoamento profissional, nas regiões da língua alemã. Na perspectiva das instituições empregadoras e daqueles que oferecem serviços sociais, espera-se do aperfeiçoamento profissional uma profissionalização contínua deste ramo.

2 A competência social-pedagógica na perspectiva de pesquisas empíricas

Já no meio dos anos 20, do século passado, o pedagogo hoje pouco conhecido Max Adler pleiteava, em 1926, em favor de uma profissionalização qualificada da voluntária “atividade pelo amor”; pois não seria “pessoa qualquer, disposta e com tempo suficiente, que pode prestá-la”.. Ele reivindicava, veementemente, maior conhecimento e formação para as professoras do jardim de infância e para aqueles que trabalham no Serviço Social. Cito:

Pois também aquele que está ensinando – apenas meninos e meninas – precisa de um saber profundo e amplo, já que meninos e meninas perguntam muito mais do que adultos: eles ainda encaram problemas, onde o interesse e a curiosidade dos adultos deixam de reagir. [...] Temos de romper com a idéia pobre segundo a qual o ocasional, o feito de passagem e o mal feito

deveriam ser considerados suficientes. Educar é uma profissão, e mais ainda, uma das profissões mais difíceis (Adler, 1926, p. 103)..

Aloys Fischer, entre outros, articula uma posição oposta. Já no meio dos anos 20, do século XX, ele viu o “pedagogo” autêntico e a educação natural e familiar ameaçados pela “profissionalização da educação” (Fischer, 1961, p. 163)... Com isso, já se percebe o enfoque daquele conflito que – provavelmente também no Brasil – vem acompanhando o projeto da profissionalização do Serviço Social como projeto de assistência voluntária, orientado pelo mundo da vida e opondo-se à profissionalização deste campo social da educação, assistência e dos cuidados; sempre há quem vê as causas dos problemas a serem tratados pelo Serviço Social como falhas e problemas individuais. O fato de as situações sociais precárias e o sofrimento humano frente à sociedade (Bourdieu et al., 1997) não terem suas raízes em falhas e desorientações individuais, mas resultarem da constituição geral da sociedade em termos econômicos, políticos, culturais e sociais – este conhecimento que vem de longa data (Salomon, 1927; Mennicke, 1930) vê-se questionado sempre de novo, também na Alemanha. Foi, antes de tudo, a Pedagogia Social politizada e motivada que, repetidamente, fez críticas à orientação individualizante do Serviço Social, favorecendo um saber abrangente dos pedagogos sociais – conhecimentos na economia política, na história do movimento trabalhista e referente ao significado do Estado – enquanto base de uma profissionalização também política da Pedagogia Social.

Ainda hoje modelos diferenciados de profissionalização determinam o Serviço Social na Europa e, sobretudo, na Alemanha. Modelos tecnicistas favorecem uma profissionalização baseada numa formação metodológica, artesanalmente sólida. Outras formas preferem a qualificação na área jurídica, da administração de empresa, ou no conhecimento social-terapêutico ou psicológico. A estes modelos opõem-se outros que continuam pleiteando em favor de um Serviço Social politicamente comprometido e orientado pelo mundo da vida – isto é, ativo na comunidade – vendo o projeto da profissionalização do Serviço Social, antes de tudo, na competência de compreender, a fim de poder agir... Exatamente aí já se encontram também resultados consideráveis de pesquisas.

Impulsionados pela pesquisa de intervenção (Böhm/Mühlbach/Otto, 1989; Beck/Bonss, 1989), estudos empíricos, da última década, vêm colocando no centro de suas investigações a pergunta pelas formas típicas da constituição das competências e da profissionalidade social-pedagógica, com vista a concepções individuais de vida. Os estudos até hoje apresentados situam-se na tensão entre descrição de casos particulares e observações

gerais. Encontramos aí diversas hipóteses teóricas e questionários orientadores da pesquisas. Aí foram investigados, por exemplo, caminhos biográficos que levavam a profissões social-pedagógicas sem, no entanto, considerar as especificidades dos campos de trabalho, mas visando determinados temas de caráter exemplar, tais como “carreiras subjetivas”, que iriam desembocar na profissão do Assistente Social (Heinemeier, 1994); ou a fase de vida, marcada pela passagem para a profissão (Nagel, 1997). Outros estudos restringiam-se a campos específicos do trabalho, também de caráter meramente exemplar, devido ao número pequeno dos casos investigados. Assim, viu-se reconstruída, por exemplo, a variedade das formas do agir social-pedagógico de educadores em albergues (Ludewig/Otto-Schindler, 1993), ou – sob os aspectos da sociologia de cultura – o sistema de significados, expresso na estrutura organizacional de uma instituição de assistência a adolescentes (Klatetzki, 1993). Uma outra investigação da constituição institucional de repartições de assessoramento educacional, incluindo seus funcionários, propôs-se, por sua vez, a reconstruir, de modo abrangente, os perfis profissionais a partir de um determinado segmento do trabalho (Kurz-Adam, 1995/1997).

Aos profissionais, porém, parece que o uso de métodos e técnicas – por exemplo psicológico-terapêuticos –, a referência às condições jurídico-administrativas, a competência de dialogar (instruída através de processos de aperfeiçoamento), ou a retomada de uma rede de normas éticas, a reestruturação organizacional através da definição de “produtos para clientes” e, finalmente, também o apoio dos indivíduos, encontrado pela reflexão coletiva em equipes (Klatetzki, 1993), oferecem a possibilidade de resolver o dilema dos baixos recursos de conhecimento, providenciados pela Pedagogia e pelas Ciências Sociais, no sentido de conquistar uma estruturação de seu próprio agir.

Nos campos do Serviço Social, os “profissionais” não dispõem de um hábito comum, capaz de pré-formar a área profissional do Serviço Social; um hábito que, enquanto “sistema de limites” (Bourdieu, 1997, p. 22), poderia proporcionar aos profissionais “uma sensibilidade pela posição, pelo lugar no qual eles se encontram” (Bourdieu, 1997, p. 110). O estudo e a profissão do Serviço Social providenciam aos profissionais uma definição paradoxal de opções múltiplas (Heinemeier, 1994, p. 210), supondo-se que estes não o idealizem, ou apenas como “decisão necessitada”, ou como “fonte de sentido”... Por outro lado, outras profissões clássicas como pedagogos diplomados, assistentes sociais e colaboradores do Serviço Social conseguem apoiar o “tornar-se práxis” de suas competências profissionais em matrizes pouco normatizadas e ritualizadas; fato este que se deve à variedade das orientações.

Não existe, aí, uma tipologia de profissionalização específica que (1) orientasse os processos profissionais de integração; que (2) colocasse à disposição uma segurança habitual e estruturalmente ancorada na práxis profissional e que (3) codificasse o conhecimento científico dentro da perspectiva da profissão. Em concordância com os resultados empíricos das pesquisas apresentadas, há de se aceitar “que a práxis faz nascer uma rede própria de experiências e de saber, não completamente e às vezes nem em parte compatível com os ensinamentos acadêmicos nas escolas superiores profissionalizantes ou nas universidades” (Thole/Küster-Schpfl, 1997, p. 218) é isso que pode ser tomado como resultado essencial das pesquisas referidas.

A reconstrução empírica da práxis social-pedagógica e das formas de profissionalização aí manifestadas, na relação tensa entre formação, profissão e disciplina continua sendo um projeto inacabado – pelo menos na Alemanha, segundo o que se conhece. Mesmo assim, estamos de posse de resultados discutíveis.

Os recursos disponíveis de conhecimento disciplinar e de experiências sociais não são gerados genuinamente pela ciência, senão e antes de tudo por competências oriundas do mundo da vida, biograficamente acumuladas e enraizadas na práxis cotidiana. É isso que os estudos disponíveis acerca da profissionalização confirmam. Adscribe-se à formação universitária apenas uma relevância marginal e, via de regras, quase exclusivamente formal quanto à produção de competências profissionais de agir. Pelo menos, parece-nos que a fase da qualificação não consegue habitualizar, de modo fundamental e contínuo, a formação de uma competência pedagógica ou social-pedagógica do agir. Na Alemanha, o Serviço Social não parece significar um projeto disciplinar, para os agentes profissionais aí engajados, senão um projeto biográfico que se articula no contexto das condições pessoais e organizacionais, experimentadas nos diversos lugares da práxis.

Entretanto, já se encontram as primeiras observações e análises que levam em consideração esta observação crítica. Tanto os resultados de uma pesquisa sobre a biografia e o hábito em culturas de organizações social-pedagógicas – de Peter Closs –, quanto aqueles de um projeto de pesquisa que visa “à constituição e performance do agir social-pedagógico” confirmam que, em dependência da posição formal na instituição social-pedagógica, da posição na equipe e das disposições biográficas, a formação social-pedagógica superior leva

- a um menor contato direto com crianças e adolescentes;
- a margens maiores de mobilidade, na constelação espacial-temporal das culturas de organização;

- ao aumento de contatos com o ambiente externo da organização e
- a preocupações e tarefas ligadas a relatórios, reflexão e planejamento.

3 O futuro do projeto da profissionalização social-pedagógica

Se seguirmos a argumentação referida, ainda restará às qualificações acadêmicas e às instituições de especialização suplementar cumprir tarefas ainda não resolvidas. Parece-nos aconselhável uma qualificação maior das competências etnográfico-hermenêuticas de agir e orientadas pelo caso concreto. Pois somente assim parece ser possível habitualizar alternativas teóricas de interpretação e processos de compreensão analíticos e cientificamente plausíveis, alargando-se, deste modo, o projeto da profissionalização social-pedagógica. Sem negar a importância dos aspectos jurídicos, econômicos e social-terapêuticos, parece ser evidente que a futura qualificação profissional do ambiente social-pedagógico exige estímulos referentes às competências e aos saberes, tanto científicos, quanto orientados pela ação, incluindo-os nas rotinas cotidianas.

Mais fácil articular essa tarefa do que realizá-la! É no mínimo mais complicado do que se imagina. Pois se a sociedade de conhecimento não apenas projetar suas sombras, mas efetuar-se de fato, isto terá conseqüências para o projeto social-pedagógico de disciplinar e profissionalizar seu campo. Neste caso, a competência de agir, necessária para a constituição de uma profissional práxis social-pedagógica, não poderá mais ser extraída, exclusivamente, das instituições clássicas da produção do conhecimento, senão terá de ser gerada pelos próprios agentes do Serviço Social, em acordo com o contexto concreto (Willke, 1998). Assim sendo, estes agentes ver-se-ão forçados a adquirir o conhecimento profissional, orientador de sua práxis, passo a passo, no decorrer de suas ações efetivas, rotinizando-o como saber implícito. Eles ver-se-ão também desafiados a elaborar, de modo autônomo, o fundamento do conhecimento e da competência, compatíveis com sua práxis. Segundo tais prognósticos, crescerá também a importância do “conhecimento organizacional”, ou seja, de um conhecimento “não acumulado nos cérebros dos homens, mas nas formas de organização de um determinado sistema social” (Willke, 1998, p. 166).. Porém, é exatamente aí que se fecha o círculo do ceticismo. Pois é pouco claro se as organizações e as redes institucionais do Serviço Social tenham acumulado, de fato, o saber necessário, reivindicado para segurar uma sua práxis refletida; tampouco é claro se elas conseguem continuamente reproduzi-lo pelos

agentes que nelas agem, motivando, assim, os engajados a aperfeiçoar seu conhecimento e suas competências.

O que nos resta é um ceticismo e a suspeita de que a busca pela disciplina e profissionalidade cientificamente fundamentada talvez não passe da busca por um mito.

Referências

- Ackermann, F./Seeck, D., 1999: Der steinige Weg zur Fachlichkeit. Hildesheim. Zürich u. New York.
- Adler, M., 1979: Neue Menschen. Berlin 1926.
- Beck, U./Bonß, W., 1989: Verwissenschaftlichung ohne Aufklärung, in: Beck, U./Bonß, W. (Hrsg.), 1999: Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung. Frankfurt a. M., S. 7-45.
- Böhm, W./Mühlbach, M./Otto, H.-U. 1989: Zur Rationalität der Wissensverwendung Im Kontext behördlicher Sozialarbeit. In: Beck, U./Bonß, W. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung. Frankfurt a. M., S- 226-247.
- Bourdieu, P., u. a., 1997; Das Elend der Welt. Konstanz.
- Daheim, H., 1973: Der Beruf in der modernen Gesellschaft. Köln und Berlin.
- Dewe, B./Otto H. U-, 1987. S. Vewissenschaftlichung ohne Selbstreflexivität –Produktion und Applikation wissenschaftlicher Problemdeutungen in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. In: Olk, Th./Otto, H.-U. (Hrsg.). 1987: Soziale Dienste im Wandel, Band 1: Helfen im Sozialstaat– Neuwied und Darmstadt. S. 287-326.
- Fischer, A. 1961: Erziehung als Beruf. In: Fischer. A., 1961: Ausgewählte Schriften. Paderbom 1961.
- Gildemeister, R., 1993: Als Helfer Überleben. Neuwied
- Hamburger, F., 1995: Zeitdiagnose zur Theoriediskussion. In: Thiersch, H./Grunwald, K. (Hrsg.), 1995: Zeitdiagnose Soziale Arbeit. Weinheim und München, S. 10-26.
- Hartmann, H.. 1972: Arbeit, Beruf, Profession, in: Luckmann, Th./Sprondel, W. (Hrsg.). 1972: Berufssoziologie. Köln. S- 36-52.
- Heidenreich, M. 1999: Berufskonstruktion und Professionalisierung. Erträge der soziologischen Forschung. In: Apel, H.-J. u. a- (Hrsg.). 1999: Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess– Bad Heilbrunn. S. 35-58.
- Kerschensteiner, G., 1961: Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung. München u– Stuttgart.
- Klatetzki, Th., 1993: Wissen, was man tut. Professionalität als organisationsstrukturelles System. Eine ethnographische Interpretation. Bielefeld.
- Kurz-Adam, M., 1997: Professionalität und Alltag In der Erziehungsberatung. Institutionelle Erziehungsberatung im Prozeß der Modernisierung. Opladen.
- Küster, E. – U., 2000: Qualifizierung für die Soziale Arbeit, in: Thole, W- (Hrsg.), 2000: Grundriss Sozialer Arbeit, S. 815-841.
- Lyons, K., 1999: Social Work in Higher Education. Aldershot.
- Mennicke, C. 1930: Sozialpädagogik und Volksbildung. In: Hauptausschuß der Arbeiterwohlfahrt (Hrsg.), 1930: Lehrbuch der Wohlfahrtspflege, Nürnberg, S. 434-468.

- Müller, B., 1993: Sozialpädagogisches Können – Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. Freiburg i. Br.
- Nagel, U., 1997: Engagierte Rollendistanz. Opladen.
- Nagel, U. 1998: Sozialpädagogische Forschung und rekonstruktive Theoriebildung. In: Rauschenbach, Th./Thole, W., 1998: Sozialpädagogische Forschung. Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden. Weinheim u. München. 179-198.
- Nölke, E., 2000: Biographie und Profession in sozialarbeiterischen, rechtspflegerischen und künstlerischen Arbeitsfeldern. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialisationsforschung, Heft 1, Jg. 1 (2000). Heft 1, S. 21-49.
- Olk, Th., 1986: Abschied vom Experten. Sozialarbeit auf dem Weg zu einer alternativen Professionalisierung– Weinheim und München.
- Otto, H. U., 1972: Professionalisierung und gesellschaftliche Neuorientierung. Zur Transformation des beruflichen Handelns in der Sozialarbeit. In: neue praxis. 2 Jg. (1972), Heft 4, S. 416-426.
- Otto, H.-U. 1991: Sozialarbeit zwischen Routine und innovation, Professionelles Handeln in Sozialadministrationen. Berlin und New York.
- Pohland, Ch.(1999): Nimbus kann die Hellung fördern, in: Die Zeit, 1999, Nr. 13. S. 13.
- Rauschenbach, Th., 1999: Das sozialpädagogische Jahrhundert. Analysen zur Entwicklung Sozialer Arbeit in der Moderne. Weinheim und München.
- Rauschenbach, Th./Beher, K./Knauer, D., 1995: Die Erzieherin. Ausbildung und Arbeitsmarkt. Weinheim u. München.
- Rauschenbach, Th./Züchner, I., 2000: Standorte und Studiengänge; Studierende; Absolventen; Arbeitsmarkt. In: Otto, H.-U. u. a. (Hrsg.). 2000: Datenreport Erziehungswissenschaft. Befunde und Materialien. Opladen.
- Salomon, A., 1927: Grundlegung für das Gebiet der Wohlfahrtspflege. In: Salomon, A.: Leitfaden der Wohlfahrtspflege. Leipzig. S- 1-13.
- Schütze, F., 1996; Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In; Combe, A./Helsper, W: (Hrsg.). 1996: pädagogische Professionalität. Frankfurt a. M., S. 183-273.
- Skiba, E. G., 1969: Der Sozialarbeiter in der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim u. B. Stehr. N. 2000: Die Zerbrechlichkeit moderner Gesellschaften. Weilerswist.
- Thiersch, H., 1992: Das Sozialpädagogische Jahrhundert. In: Rauschenbach, Th./Gängler, H. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Erziehung In der Risikogesellschaft. Neuwied, S. 9-23.
- Thole, W./Cloos, P., 2000: Nimbus und Habitus. Überlegungen zum sozialpädagogischen Professionalisierungsprojekt. In: Homfeldt, H.-G./Schulze-Krüdener, J. (Hrsg.), 2000: Wissen und Nichtwissen. Weinheim u. München. S. 277-297.
- Thole, W./Kaster-Schapfl, E.-U., 1997: Sozialpädagogische Profis. Beruflicher Habitus. Wissen und Können von pädagoginnen in der außerschulischen Kinder – und Jugendarbeit. Opladen.
- Weber, G./Hillebrand, F., 1999: Soziale Hilfe –Ein Teilsystem der Gesellschaft? Opladen.
- Wendt, W. R., 2000: Helfertraining und Akademisierung. in: Thole, W. (Hrsg.), 2000: Grundriss Sozialer Arbeit. S. 799-814.
- Wilke, H., 1998: Organisierte Wissensarbeit, in: Zeitschrift für Soziologie, 27 Jg. (1998), Heft 3, S.161-177.