

**O Serviço Social como projeto sociopedagógico de formação: racionalização padronizada ou manejo reflexivo do caso e do campo de trabalho<sup>1</sup>**  
**(Social Work as sociopedagogic project of formation: patterned rationalization or reflexive management of the case and work field)**

Werner Thole  
Hans-Georg Flickinger\*

**Resumo** - A dúvida expressa por profissionais de que o conhecimento acadêmico não contribui substancialmente ao saber-fazer na área do Serviço Social, junto ao histórico conflito de conceitos entre Serviço Social, Trabalho Social e Pedagogia Social leva a reforçar os elementos pedagógicos que desde sempre vêm acompanhando os objetivos neste campo. Para que os destinatários em situação de risco conseguissem tornarem-se os agentes de sua própria vida seria necessário entender o Serviço Social - devido sua tarefa de reintegrar os indivíduos nas suas redes sociais - como projeto de formação, capaz de focar os casos particulares, sua reconstrução biográfica e o desenvolvimento dos devidos instrumentos metodológicos.

**Palavras-chave** – Serviço Social. Pedagogia Social. Projeto de formação.

**Abstract** - The suspicion expressed by some professionals that academic knowledge doesn't contribute in a substantial way to the practical capability in the area of Social Work, together with the historical conflict of concepts between Social Service, Social Work and Social Pedagogy makes us reinforce the pedagogical elements that always accompanied the aims of that area. In order to turn the clients in situation of risk capable to be the agents of their own life, it would be necessary to perceive Social Service - because of its task to reintegrate the individuals into their social networks - as a project of formation, that concentrates its efforts in the particular cases, its biographic reconstruction and in the development of appropriate methodological instruments.

**Key words** – Social Work. Social Pedagogy. Project of formation.

Na atual agenda sociopedagógica, encontram-se temas muito diversos. Tanto nacional quanto internacionalmente repete-se a discussão de questões referentes à qualificação, à fundamentação teórica, à estrutura dos campos de trabalho e à qualidade da pesquisa empírica, mas também, e especialmente, a problemas da profissionalização.

O reconhecimento do fato de os Assistentes Sociais com qualificação acadêmica mal sustentarem sua prática profissional pelo saber cientificamente gerado está causando

---

\* Artigo recebido em 30.06.2008. Aprovado em 13.11.2008.

<sup>1</sup> Trata-se de consideração a partir dos debates alemães sobre os rumos da profissionalização no Serviço Social.

\* Professores Doutores da Faculdade de Serviço Social da Universidade de Kassel, Kassel - Alemanha.

constrangimento profundo. Pesquisas em diversos países mostram que, na perspectiva dos profissionais da área, os estudos acadêmicos não são considerados necessários para a performance da prática profissional. Pouco compatível com o conhecimento adquirido na universidade, a práxis gera um saber próprio pela experiência. É antes de tudo na práxis do Serviço Social que se observa criticamente a relação tensa entre conhecimento teórico e o saber-fazer.<sup>2</sup> Pois, na práxis deste campo, o agir metódico parece ser conduzido, primordialmente, pela experiência, e marcado pela intuição, contradizendo, assim, a todas as expectativas. Desde décadas, este fato vem criando mal-estar, porque deste modo nem os sucessos, nem os fracassos do Serviço Social parecem ser passíveis de avaliação e medição comparativas.

As considerações que seguem tematizarão os problemas provindos deste cenário, com base numa retrospectiva da história de profissionalização do Serviço Social. Referir-se-ão programas e idéias, elaborados no intuito de reformular a fundamentação da práxis social pedagógica, saturada de experiência e meramente intuitiva. Após isso, e com intenção de estabelecer diretrizes, lembraremos um objetivo central, às vezes esquecido, do Serviço Social, segundo o qual um Serviço Social consciente de si mesmo não pode renunciar ao conceito de formação (*Bildung*). Finalmente, apresentaremos uma proposta para responder às questões que daí nascem. Inicia-se, porém, com uma certificação conceitual.

Os debates nos territórios da língua alemã, mas recentemente também da língua anglo-americana refletem a emolduração disciplinar do Serviço Social, reaquecendo-se deste modo o debate em torno da codificação adequada do Serviço Social enquanto “Serviço Social”, num sentido restrito ou enquanto “Pedagogia Social”.

## 1 Sobre o conceito e a contextualização teórica do Serviço Social

Nas últimas décadas e na maioria dos países, o Serviço Social desenvolveu-se como área imprescindível na compensação de demandas sociais. Ainda que a oferta de serviços e benefícios se dê em níveis diversos de complexidade e estruturação, e mesmo que o Serviço Social mostre ainda sérias dificuldades, sobretudo em regiões economicamente pouco desenvolvidas, verificamos que se trata de uma temática complexa e até mesmo difusa. Não é apenas a implementação de serviços que revela dificuldades enormes; é também a falta da

---

<sup>2</sup> Por *práxis* entende-se aí o trabalho social ancorado no saber teórico, com o objetivo de dar aos indivíduos e grupos vulneráveis da sociedade condições dignas de vida.

definição precisa das tarefas e dos objetivos do trabalho profissional que, de modo algum, leva a um entendimento unívoco. Na maioria dos casos, nos Estados da Europa, da América do Norte e do Sul, e também nos países asiáticos, recorre-se ao conceito *social work*. Este conceito deveria caracterizar as respectivas ofertas e os benefícios estatais e não-governamentais que são considerados necessários para superar os problemas e riscos sociais. Contudo, na discussão intensa sobre questões do Serviço Social, podemos observar junto aos discursos teóricos e empíricos também debates mais ou menos acirrados quanto às definições conceituais do Serviço Social. Onde uns falam da Sociopedagogia ou da Pedagogia Social, outros consideram mais adequado falar do Trabalho Social ou Serviço Social. Como se estivesse à margem, o mal-estar com a moldura teórica do Serviço Social está produzindo sempre novos raciocínios acerca do conceito, das tarefas, das estruturas e dos pontos de referência. Dito de modo mais geral e usando uma metáfora, embora os “engenheiros e responsáveis pela estática” do Serviço Social se entendessem quanto aos contornos do edifício sociopedagógico, eles continuam brigando com os arquitetos de interiores das mais diversas tradições, quanto à configuração mais detalhada de seu espaço interno.

Além dos termos correntes “Sociopedagogia”, “Serviço Social” e “Trabalho Social” recorre-se, pelo menos nos debates da língua alemã, ainda a conceitos mais antigos, tais como “Cuidados com o bem-estar público”, “Pedagogia Social”, “Educação Assistencial”, “Educação Social” ou “Terapia Social”. Encontramos também malabarismos com conceituações novas: “Assistência Social como sistema” ou “Sistema de Prestação de Serviço Social”. Em favor de cada um destes conceitos, encontram-se argumentos históricos, teóricos, sistemáticos ou profissional-práticos, que poderiam legitimar seu uso. No entanto, o “conflito de conceitos” concentra-se no cerne das expressões Sociopedagogia, Trabalho Social e Serviço Social.

Do ponto de vista histórico, alguns argumentos favorecem a prosseguir com um uso diferenciado entre Serviço Social e Sociopedagogia, pois, na maioria dos países, as raízes do Serviço Social remetem à construção da assistência social e aos clássicos cuidados com o bem-estar público. Em contrapartida a esta tradição, a Sociopedagogia corresponde à tradição do trabalho social com crianças e adolescentes. Mais concretamente: aos cuidados pedagógicos da juventude, isto é, ao trabalho pedagógico com crianças e adolescentes fora da escola, à pedagogia da primeira infância e ao trabalho com as famílias. No caso daqueles países, no entanto, que dispõem de uma rede sofisticada de serviços sociais, não se pode mais encontrar uma separação afinada das tarefas sociopedagógicas em relação àquelas do Serviço

Social; nem podemos afirmar que por trás destes conceitos se escondam diversas e claramente parceladas perspectivas teóricas.

Hoje em dia, não conseguimos mais enxergar uma diferença substancial entre Serviço Social e Sociopedagogia. Ao início do século XXI, os conceitos não codificam mais áreas científicas diferentes, campos de prática claramente diferenciados, grupos diferentes de profissionais e tampouco divergentes caminhos e conteúdos curriculares de formação. O conceito de Serviço Social, que no território da língua alemã (= *Sozialarbeit*) abrange e significa mais do que o conceito inglês *social work*, reflete este desenvolvimento, indicando, via de regra, a unidade do Serviço Social e da Sociopedagogia. Hoje, o Serviço Social não pode ser mais focado única e exclusivamente no tratamento de problemas político-sociais. Ele não se vê mais confrontado apenas com uma clientela socialmente marginalizada. Ao início de nosso século, o Serviço Social é desafiado a preocupar-se com uma pluralidade de condições de desigualdade social que está se ampliando cada dia. Ora, o Serviço Social tem de lidar com problemas oriundos tanto da distribuição injusta dos bens de capital e rendimentos, quanto do gênero, da etnia, da reivindicação por uma formação digna, da migração territorial, da idade ou de diretrizes culturais. Uma dinâmica que, de novo, provoca a reflexão referente aos contornos disciplinares do Serviço Social.

Além da ativação da assistência, um Serviço Social moderno sempre compreende também o respeito pelo princípio da “ajuda para a auto-ajuda” e a capacitação dos indivíduos no que tange à construção autônoma de sua biografia. Se tomarmos a idéia aí implícita a sério, o Serviço Social depende cada vez mais dos conhecimentos da Pedagogia e dos recursos profissionais e disciplinares, provenientes deste campo científico. Há mais de 40 anos, Herbert Lattke, um dos protagonistas da reflexão científica alemã sobre o Serviço Social, já havia destacado este aspecto. Ele se opôs com veemência a posições que procuravam fundamentar o Serviço Social, única e exclusivamente, na intuição e no agir metódico-instrumental. Ele assim escreveu: “Deste modo, o Serviço Social não satisfaria integralmente sua missão, tal como esta se deduz de seu objeto e de sua finalidade. Embora ele seja, em última instância e no seu cerne, educação, ele contém em si objetivos, conteúdos e técnicas também pragmáticos, terapêuticos e psicológicos, e até mesmo administrativos e organizacionais” (LATTKE, 1962, p. 14).

Pensar o Serviço Social e sua prática sem tematizar, simultaneamente, as intenções pedagógicas nele implícitas, seria tão infrutífero como construir uma diferença entre Sociopedagogia e Serviço Social no que tange a suas respectivas premissas metodológicas subjacentes. O Serviço Social prático é inimaginável sem estabelecer também uma relação

com a Pedagogia e seu conhecimento científico-educacional. Este reconhecimento presente na recente tradição alemã, conta hoje com uma ressonância internacional inquestionável. Assim, a Sociopedagogia chegou a ser descoberta no território da língua anglo-saxã como “disciplina nova”, conceituando, em contrapartida, o Serviço Social enquanto *social work*, o que inclui formas de ação tanto preventivas como profiláticas, quanto direcionadas ao mundo da vida, ao ambiente social ou a aspectos pedagógicos. Além disso, a “descoberta” da Sociopedagogia leva a reativar competências hermenêuticas e interpretativas, antes abandonadas devido à estandardização metodológica do Serviço Social.

Também a nova polarização entre a identificação da Sociopedagogia enquanto profissão reconstruidora de seus casos e o Serviço Social enquanto profissão baseada na estandardização metodológica de seu trabalho não servem para definir o futuro perfil científico desta área. Ao longo de nossa argumentação, queremos fundamentar a tese de que o Serviço Social conseguirá articular sua identidade, de modo efetivo, somente na medida em que estabelece relações com a Pedagogia, introduzindo assim uma idéia mais abrangente de formação e ampliando, deste modo, seu repertório de ação, no sentido de tornar-se capaz de reconstruir o campo e os casos de sua intervenção. Já se encontra tal aproximação na história da profissionalização do Serviço Social, porém ela nunca se impôs como visão dominante, visto que, nos últimos vinte anos, prevaleceram, no âmbito internacional da profissionalização, as tentativas de estandardizar os fundamentos metodológicos do Serviço Social com o objetivo de compatibilizá-los com critérios econômico-empresariais.

## **2 O agir metódico do Serviço Social: o caminho da intuição para a orientação pelo resultado**

Em busca da matriz metodológica do Serviço Social, Helmut Diessenbacher (1984; também MUELLER, 1999) imaginava um assistente social envelhecido que, depois de longos estudos, pouco eficazes, chegou à solução do enigma de sua profissão: “No caso do rico, o assistente tentava ganhar dinheiro pela via da alma; no caso do pobre, por sua vez, ele tentava conquistar a alma pela via do dinheiro. Se as boas palavras surtiram efeito, ele ganhou dinheiro, ou um valor equivalente; se não, não recebeu nada. O nascimento do assistente social moderno, assim concluiu o pesquisador, tem origem, portanto, no espírito da hipocrisia: em frente ao doador rico, ele finge ser um mendigo; ao passo que, em frente ao pobre, ele finge ser um protetor rico. Uma pessoa caridosa de segunda mão, sem repouso na terra de

ninguém, entre pobre e rico, sem conhecimento, mas com consciência boa” (DIESENBACHER, 1984, p. 127). O princípio básico do assistente social profissional aí diagnosticado é a “hipocrisia moral”, presa num colete estratégico do agir, sem dinheiro, porém com boas palavras. O mais tardar, com a profissionalização progressiva do Serviço Social, este se vê intimamente vinculado ao “dinheiro”, pois, sem dinheiro, somente em casos raríssimos os destinatários se contentam com o consolo das “boas palavras”. Em outros termos: sem disposição pública ou privada de providenciar recursos financeiros, um Serviço Social moderno é inimaginável. É assim apontada a ambivalência entre sua condução econômico-racional, por um lado, e, por outro, a condução disciplinar-profissional que perpassam a história do Serviço Social desde seu início até nossos dias.

## 2.1 Experiência e recursos escassos – a primeira fase

A história de profissionalização do Serviço Social inicia-se na virada do século XIX para o século XX. Nos EUA, na Inglaterra e também na Alemanha, mulheres, muitas vezes motivadas por impulsos dados pelo movimento burguês de mulheres, tornavam-se voluntárias domésticas da clientela do Serviço Social, isto é, mulheres que supervisionavam as famílias em situações precárias, identificando os problemas vinculados à vida doméstica. Elas foram instruídas nas suas atividades e, mais tarde, formadas em escolas especiais para mulheres (MUELLER/GALUSKE, 2005). Inicialmente, parece ter prevalecido a atividade dessas voluntárias domésticas enquanto atividade investigativa que se aproximava de um inquérito. Passo a passo, essa orientação investigativa em relação à disposição para o trabalho de quem sustentava a família, e à habilidade doméstica de sua mulher, transformou-se em oferta de apoio próximo à família e de assistência dada por cidadãos caridosos da vizinhança. À tarefa investigativa quanto à disposição do chefe da família para o trabalho assim foi acrescida, e passo a passo substituída, pela questão da sustentação da família e da abertura de fontes de assistência nas suas proximidades.

Nesta primeira fase, o *setting* metódico do Serviço Social baseava-se essencialmente em dois componentes. A tarefa mais importante do assistente social consistia na investigação detalhada das condições e crises vitais das famílias, a fim de poder avaliar sua necessidade de assistência. Em segundo lugar, a preocupação com a abertura de fontes de auxílio. Como se vê, a dualidade de anamnese e diagnóstico social representava, naquela fase, o fundamento da profissionalização do Serviço Social (SALOMON, 1926). Foi Sidy Wronsky (1929; também

MUELLER, 1999, p. 190-198) que, ao fim dos anos vinte do século vinte, na Alemanha, refletiu sobre essa concepção ao realizar a primeira investigação científico-social sobre os efeitos de longa duração, causados pela assistência social individual. Ela não viu nas situações de crise causas conectadas a problemas humanos individuais. Muito pelo contrário, ela as localizava numa dependência das condições do ambiente social, da situação de vida e da “inibição da atividade vital humana, devido a vínculos inibidores junto a pessoas, coisas e idéias”. No entanto, a fundamentação científica assim iniciada mostrava apenas traços de uma “cientificidade periférica”. Com base nestes diagnósticos, fundamentados na experiência, as atividades realizadas pelos agentes do Serviço Social conseguiram construir uma referência apenas ingênua e não diferenciada em termos de atendimento prestado pela profissão. Contribuiu para isso também o baixo nível dos recursos financeiros, que não permitiu a expansão de um Serviço Social amplo, capaz de responder de modo adequado aos desafios surgidos.

## 2.2 Cientificidade e expansão financeira – a segunda fase

O próximo impulso de profissionalização demorou mais do que quarenta anos. Somente a partir dos anos sessenta, do século XX, iniciaram-se esforços consideráveis em direção à definição de uma base teórico-científica mais sólida para o Serviço Social. Favoreceram-se então concepções de profissionalização que não mais confiavam numa pura ampliação metódico-tecnista das competências de agir. Foram reivindicadas e soletradas idéias, que viram na profissionalização um processo reflexivo-crítico de “uma conseqüente implementação do conhecimento sistemático na ação prática” (OTTO, 1972, p. 418). Mesmo assim, não se pleiteou apenas em favor de um Serviço Social legitimado pela pesquisa, mas também em favor de um enfoque explícito nas, e de uma problematização, das condições políticas e econômicas. A concepção de profissionalização assim elaborada impulsionou em muito as discussões quanto à formação acadêmica e à teoria e prática de um Serviço Social profissionalizado.

Desse modo, uma primeira fase de concentração, tanto teórica quanto empírica, em questões relativas à profissão e ao campo profissional foi encaminhada (KUNSTREICH, 1975; MÜNCHMEIER; THIERSCH, 1976; GILDEMEISTER; SCHÜTT, 1977). Elaboradas pelos atores na prática, as idéias em torno da profissionalização daí oriundas, e os projetos para desenhar as competências de ação questionavam a qualidade dos perfis particulares da

profissão, a criação de um hábito profissional e semiprofissional na disciplina, o alcance e os limites da profissionalização possível e os desafios complexos e paradoxais do comportamento numa práxis de facetas múltiplas (LAU; WOLFF, 1982; JUNGBLUT, 1983). No entanto, essas idéias não conseguiram resolver o problema da relação entre teoria e práxis, no seu cerne. A práxis se viu pouco motivada a procurar novos caminhos; ao contrário, ela ficou desconcertada e insegura. No fundo, os diagnósticos sociopedagógicos do fim dos anos 60 e 70 do século passado foram politicamente motivados, intencionando uma politização dos destinatários do Serviço Social. Algo se realizava tanto pelo recurso a concepções metódicas da pedagogia de grupo e da orientação comunitária, quanto pela expansão dos recursos financeiros disponíveis. Contudo, a cientificidade do Serviço Social, implícita nesta fase, permitiu uma elevação considerável do nível de profissionalização (Quadro 1).

**Quadro 1****Modelos de direção profissional do Serviço Social segundo as épocas**

Direção econômica	Diagnóstico ingênuo baseado na experiência	Diagnóstico politicamente motivado	Diagnóstico orientado pelos casos e campo	Conhecimento jurídico econômico-empresarial	Diagnóstico orientado pela efetividade
	Cientificação periférica	Cientificação acadêmica	Cientificação distanciada	Diagnóstico estandardizado	Fundamentação empírica
	Referência não diferenciada ao caso	Diferenciação metódica	Orientações Psicossocial e comunitária da ação	Orientação da ação pelo espaço social e pela efetividade	Estandarização da ação dirigida ao caso a ao campo
Direção Profissionalizante	Recursos econômicos: mínimos	Crescimento dos recursos econômicos	Recursos econômicos estáveis em alto nível	Recursos econômicos estáveis	Recursos econômicos tendencialmente estáveis
	Baixo nível de profissionalização	Nível de profissionalização: dinâmica crescente	Nível de profissionalização com dinâmica regressiva	Nível de profissionalização estandardizado e sem delimitação	Nível de profissionalização: cientificamente relacionada ao problema concreto e flexível
	→ 1920	→ 1970	→ 1980	→ 1990	→ 2000



### 2.3 Terapeutização e estabilização dos recursos financeiros – terceira fase

Em seguida, a práxis baseada neste modelo viu-se frustrada, pois a esperada politização dos destinatários não aconteceu. Na formação universitária, o conhecimento referente ao caminho proposto para a profissionalização futura e à implementação de uma disciplinaridade nova viu-se em parte até mesmo ameaçado. Em vários lugares, cotejavam-se experiências prático-artesanais sob o lema “compatibilidade com a práxis”, atribuindo-se aos procedimentos da Terapia de Gestalt e de Família, à Terapia de Diálogo e de Aprendizagem importância prática maior do que a uma concepção profissionalizante cientificamente fundamentada. Essa virada subjetivista mostrou um distanciamento claro em relação à cientificidade anterior conquistada pelo Serviço Social, pois ela apostou tanto no diagnóstico do caso particular, amortecido pelo conhecimento psicológico, quanto em matrizes psicossociais do agir, junto a uma contínua consolidação financeira do Serviço Social.

### 2.4 “Despotencialização da disciplina” através do modelo econômico-empresarial – a quarta fase

O projeto de profissionalização não conseguiu consolidar-se nem através de um disciplinamento científico e politicamente motivado da práxis sociopedagógica, nem através da terapeutização dos ambientes sociopedagógicos, ou através de uma orientação mais jurídica, às vezes também cogitada. Não é de admirar, portanto que, visto a partir da perspectiva hodierna, a oferta de adotar estratégias econômicas em virtude da melhoria de qualidade e da modernização organizacional tenha levado, desde o primeiro terço dos anos noventa do século passado, a uma certa euforia. O impulso dado ao Serviço Social, sob o título de “modernização pela implementação de uma cultura empresarial, racionalmente dirigida”, prometeu aos atores não apenas outras, talvez até mesmo mais autônomas opções de agir. O que mais pesou foi o fato de esta perspectiva ter anunciado a supressão de um vácuo no sistema do Serviço Social.

Aqui, os atores viram uma chance de controlar, de modo eficiente, sua produtividade até então reconhecida apenas internamente, e de vê-la aceita, deste modo, também em nível político. No linguajar da Economia, os destinatários e clientes tornavam-se, e tornam-se ainda, fregueses. Os atores na práxis saudavam a conceituação econômico-empresarial, também devido à possibilidade de ver sua esperança de profissionalização cumprir-se numa “onda de modernização”. No entanto, as expectativas logo se esvaziariam. Ora, estratégias

econômicas seguem muito mais uma lógica técnica do que disciplinar. Com isso, o lado profissional, necessário para a realização da qualidade, desvanece-se como categoria muito vaga.

As matrizes da produção capitalista, cujos efeitos o Serviço Social outrora pretendia amortecer, transformavam-se, nesta fase, em princípios de reformas sociopedagógicas de organização, sem experimentar resistência marcante. O conhecimento jurídico e econômico-empresarial, tal como o diagnóstico dos casos sociopedagógicos, enquadrado nessa visão, evidenciariam logo suas limitações. No que tange aos problemáticos casos particulares, eles não evidenciaram, de modo algum, sua qualidade enquanto modelo efetivo e disciplinarmente soberano de ação.

## 2.5 A práxis baseada em evidência empírica – quinta fase

Inicia-se atualmente uma tendência nova. Modelos da ação sociopedagógica, dirigidos pelo princípio da eficiência, vêm-se confrontados com concepções orientadas pela efetividade, ou seja, pelos resultados, pelo output. Os discursos que defendem a orientação pelo rendimento, na Alemanha, nos EUA e na Grã-Bretanha têm o desejo em comum de assegurar os objetivos dos programas sociais, e de aplicar os recursos públicos, colocados à disposição, de modo mais efetivo possível. Na programação comprometida com a racionalidade da condução, a exigência de comprovar o rendimento manifestava-se, antes de tudo, nos dados econômicos, ao passo que a programação nova trata da constituição de uma práxis baseada em evidências empíricas (OTTO et al., 2007; ZIEGLER, 2006). Aí, são centrais as questões referentes à configuração metódico-prática da realização dos serviços; ou seja, a comprovação sistemática e declarada, empiricamente fundada, do resultado das respectivas intervenções sociopedagógicas, mas também político-sociais e econômico-empresariais. A orientação pelo resultado, pelo output, assume o desafio de aportar ao Serviço Social um novo fundamento científico. A forma “baseada em evidências” e empiricamente legitimada “do agir sociopedagógico representa uma tentativa nova, conhecida da Medicina, de solucionar o problema da transferência de conhecimentos científicos para a práxis sociopedagógica. Essa tentativa baseia-se no asseguramento sistemático da aplicação exatamente daqueles serviços que revelam, estatisticamente, o maior grau de efetividade. Algo que exige uma específica base empírica de dados” (OTTO et al., 2007, p. 3). Não se parte mais da pergunta “O que tem efeito?”, senão desta, “O que tem efeito para quem, e sob quais circunstâncias?” Aí, a pergunta pela profissionalização do Serviço Social é diretamente

articulada ao conhecimento empírico e ao resultado das intervenções. A direção política não questiona mais única e exclusivamente os investimentos financeiros, diretamente aplicados, mas também, e de preferência, a sustentabilidade da intervenção à base dos resultados obtidos. No seu núcleo, esta posição remete à idéia de que essenciais condições básicas de uma “vida boa”, possibilitadas também através do trabalho do Serviço Social, podem ser comprovadas empiricamente.

Finalmente, fica em aberto se, e de que forma as políticas e instituições sociais do Estado, nos diferentes países, concordam com tais modelos explícitos de orientação metodológica do Serviço Social. Também não está ainda bem claro se os próprios destinatários conseguem transformar-se, tal como é previsto neste setting metódico, em agentes de sua própria vida. Tampouco é previsível se um Serviço Social que se orienta no caso e no campo, consegue afirmar-se à base de conhecimentos estandardizados, considerados válidos e positivamente avaliados por meio de uma práxis de ação; um Serviço Social capaz de observar e levar em consideração a complexidade e especificidade de casos particulares. O auto-entendimento profissional e, por isso mesmo, também ético do Serviço Social tem de refletir exatamente sobre esses problemas.

A partir de uma perspectiva da política profissional, resultados nesta direção só poderão ser indicados se for possível incentivar os destinatários a reconquistar uma vida autodeterminada através do Serviço Social, além de sua integração social em redes estatais de bem-estar social. No intuito de ativar tais potenciais de ação, o Serviço Social tem de auto-entender-se também e, sobretudo, como projeto de formação. Esta é a tese por nós defendida como “ajuda para a auto-ajuda”.

### **3 Serviço Social e formação**

Nos países da Europa Central e, em parte, da América do Norte, os sistemas sociais e educacionais, junto àqueles da assistência e dos cuidados da família, estão sofrendo pressão forte. Mais do que nunca, eles vêm-se forçados a documentar sua efetividade. Sobretudo a pesquisa internacional comparativa, conhecida pela abreviatura PISA (Program for International Student Assessment), mas também os resultados do teste internacional referente à formação básica nas áreas da Matemática e das Ciências Naturais (TIMMS), a pesquisa IGLU, coordenada pela Organização de Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OECD, 2004), e as pesquisas que tratam dos cuidados de crianças ou os gerais dados estruturais sobre

os sistemas escolares em diversos países revelam com toda clareza as falhas sérias de muitos modelos nacionais praticados na área de formação e no campo social.

Independentemente da avaliação dos dados apresentados, eles incentivam nos palcos políticos o desejo de dirigir também a área social segundo o critério de seu rendimento, e de controlá-lo segundo sua importância comparada. Os debates antes referidos quanto aos efeitos e resultados que um Serviço Social bem sucedido deveria conseguir, vivem e estão vivendo impulsos importantes a partir das pesquisas internacionais comparativas. Foi fácil chegar a um consenso nos debates na Alemanha e, hoje, também nos países anglo-saxônicos e escandinavos no sentido de poder-se falar de uma práxis sociopedagógica bem sucedida somente se fosse possível documentar empiricamente os resultados comprovados tanto a curto, quanto a longo prazo. Isso significa que as atividades do Serviço Social serão consideradas sustentáveis na medida em que contribuam para a melhoria das competências e formas de dominar a vida ao lado dos destinatários, possibilitando caminhos de vida mais satisfatórios, mais autênticos e mais bem aceitos. Segundo esta concepção, o Serviço Social ancora-se no conhecimento simples e até mesmo trivial segundo o qual ele tem sucesso ao conseguir iniciar, junto aos seus destinatários, um processo de transformação da consciência e da vida.

No território da língua alemã, essa matriz da práxis social é descrita como “iniciação de processos de formação”.

“Formação” é um dos conceitos mais particulares das discussões pedagógicas e filosóficas (HOYER, 2006; SCHMIED-KOWARZIK, 2006; STEDEROTH, 2006). O mais tardar, desde Wilhelm von Humboldt, a formação é considerada um pensamento, que se torna compreensivo “para si mesmo”, contendo, também, aspectos éticos muito fortes. A formação visa a “um ser humano em si livre e independente, [...] que não fique ocioso em si”, e a realização da “apropriação subjetiva do conteúdo objetivo da cultura” (LANGEWAND, 1994, p. 74). Segundo as teorias clássicas de formação, ela visa (1) um estoque individual de conhecimentos, (2) a capacidade de transferir o conteúdo material da formação individual numa competência, (3) um processo de “potencializar a formação”, ou seja, a possibilidade de ampliar a formação, (4) a contribuição individual à conservação da formação “genérica” e (5) os modos de uma formação institucionalmente organizada (LENZEN, 1997, p. 125; EHRENSPECK, 2004). A formação revela uma diferença clara em relação aos conceitos próximos, isto é, à educação e à aprendizagem, pois estes últimos miram o processo da aquisição da formação e nem tanto os resultados por eles gerados.

Fora dos discursos filosóficos acerca da formação, ela se caracteriza pelo processo e o resultado da elucidação do “mundo” e do auto-esclarecimento sobre si – da reflexão, inclusive sobre a relação ao mundo. Em consequência disso, ela pressupõe a maioria e além disso, a consideração crítica das formas sociais de alienação e coerção. A especificação de seu conteúdo no sentido aí defendida não é desarticulada de conhecimentos; no entanto, ela abstrai de seu conceito clássico-material que a vincula à disposição de amplos recursos de conhecimento. Em outras palavras: defendemos a tese de a formação significar a competência de localizar o Eu na sua relação com o mundo, de construir e lidar com a vida de modo auto-responsável, de comunicar as interpretações do mundo e de perceber as configurações econômicas, culturais, sociais e políticas da sociedade.

No seu cerne, um tal conceito de formação é, livre do linguajar da alta cultura, inspirado pela Social-pedagogia. Nas atuais discussões alemãs favorece-se um conceito abrangente que aí se associa. O conceito preferido integra diversos modos, formais, não formais e informais, de formação, tomando-se como ponto de partida uma pluralidade de lugares múltiplos, oportunidades e fases desvinculadas de sua fixação em conhecimentos escolares ou profissionais e de competências institucionais (THOLE; HÖBLICH, 2008). A idéia social-pedagógica da formação que corresponde a essa definição concentra-se na aquisição de uma competência biográfica referente à condução e ao domínio autônomos da própria vida. Assim, a formação do indivíduo vê-se rearticulada às formas coletivas da condução da vida e à integração do sujeito na sociedade como membro solidário, participativo e cooperativo. Levando em consideração a tipologia das funções do mundo da vida (HABERMAS, 1981), vale destacar as três dimensões centrais de uma formação social-pedagógica (Quadro 2):

1. Frente à herança cultural da sociedade, o Serviço Social tem de apoiar as pessoas fragilizadas ou debilitadas a apropriar-se dos conhecimentos culturais da sociedade e a trabalhar suas crises de orientação e educação. Aí, o olhar dirige-se às formas da “reprodução” cultural, correspondendo assim à iniciação de processos culturais de “formação”.

2. No contexto do Serviço Social, crises em termos da integração social, da perda de pertença e reconhecimento sociais, ou as práticas de revolta e até mesmo de ações criminosas podem ser tematizadas e trabalhadas por meio de tipos de “formação social”.

3. Num Serviço Social diferenciado, as inseguranças referentes à identidade, erosões de motivação e prejuízos psíquicos da integridade pessoal podem experimentar o respeito e tratamento inter-pessoais através de projetos de “aprendizagem social”.

**Quadro 2****Dimensões de formação no Serviço Social**

Elementos estruturais FORMAS DE FORMAÇÃO	CULTURA (fenômenos de crise)	SOCIEDADE (fenômenos de crise)	PERSONALIDADE (fenômenos de crise)
Reprodução cultural FORMAÇÃO CULTURAL	Tradição, Crítica, Aquisição de saber cultural (perda de sentido)	Renovação de um saber legitimador (perda de legitimação)	Reprodução de conhecimentos de formação (crise de orientação e educação)
Integração social FORMAÇÃO SOCIAL	Imunização de um estoque central de valores orientadores  (incerteza quanto à identidade coletiva)	Coordenação das ações através de expectativas de validade reconhecidas intersubjetivamente	Reprodução de matrizes da pertença social  (alienação)
Socialização FORMAÇÃO DA IDENTIDADE	Deculturalização  (rompimento com a tradição)	Internalização de valores (perda de motivação)	Desenvolvimento da personalidade (psicopatologias)

Resumo apoiado em Habermas (1981/2, p. 217).

Tal como aí referida, a formação se constitui numa práxis sociopolítica. Ela visa a aprendizagem da sociabilidade, o trato crítico de si mesmo e das condições sociais do estabelecimento de redes de pertencimento. Se o Serviço Social nas sociedades modernas se entender como projeto da ajuda para a auto-ajuda, do apoio aos modos de domínio subjetivos e cunhados pelo mundo da vida, e também da possibilidade de construções mais eficazes das biografias e dos espaços sociais, culturais e políticos, ele poderá ser concebido única e exclusivamente como projeto de formação. Se ele renunciasse, porém, a uma fundamentação programática, neste sentido, ele se limitaria a um projeto que prende os destinatários, a longo prazo, ao Serviço Social como sujeitos dele dependentes.

#### **4 Política e efetividade: a reconstrução do caso e do campo como projeto de profissionalização reflexiva**

Esperamos ter mostrado que os modelos de ação práticos do Serviço Social conseguem equilibrar a relação tensa entre o mandato socialmente disciplinador e as intenções

assistenciais, baseando-nos num conceito específico de profissionalização e nos recursos financeiros disponíveis.

Sabe-se que ao longo dos últimos cem anos, a programação para restituir o equilíbrio em questão, várias vezes sofreu mudanças. O olhar para o desenvolvimento internacional mostra-nos, entretanto, que atualmente se vê favorecido um modelo de agir social pedagógico fundamentado em conhecimentos empíricos. Para lembrarmos: este modelo remete a settings metódicos do agir social-pedagógico, empiricamente validados e estandardizados. Aí, formas de intervenção efetivas e eficazes deveriam ser condensadas em programas de ação estandardizados, assegurar resultados sustentáveis e reduzir as críticas quanto a efetividade do Serviço Social. Uma respectiva programação pode ser eficaz, assim a fundamentação que esperamos ter deixado compreensível, quando mira a qualificação das competências cotidianas do agir de seus destinatários a longo prazo. Uma tal qualificação é impossível, ao nosso ver, sem recorrermos a uma idéia de formação. Se aceitarmos isso, restará, finalmente, deixar claro se e de que forma modelos estandardizados de ação conseguem melhorar os resultados do Serviço Social (THOLE, 2005).

São, sobretudo, duas objeções ao modelo dirigido pelo resultado e baseado em conhecimentos empíricos, que preocupam. Primeiro: os resultados de “investigações aplicadas” nas Ciências Sociais mostram que o processo simples da transferência e transformação de estoques de conhecimento para a práxis nem sempre dá resultados positivos. O conhecimento adquirido, por exemplo, em fases de qualificação acadêmica não encontra seu caminho para a posterior práxis profissional de modo imediato. Não existe caminho direto que leve o conhecimento teórico para um saber-fazer compatível com a práxis (cf. DEWE; FERCHHOFF; RADTKE, 1992; OEVERMANN, 1996). Suposições quanto à transferência simples e linear do conhecimento em competências de saber-fazer e, em seguida, na ação deixam em aberto se o conhecimento teórico consegue tornar-se significativo para a práxis, sem uma reformulação semântica. Resultado este que, empiricamente legitimado, vale também para o Serviço Social. O domínio de conhecimentos jurídicos, médicos, psicológicos, sociológicos e pedagógicos não funda por si só, e menos ainda garante automaticamente uma práxis social-pedagógica eficaz.

Em segundo lugar: um diagnóstico de caso, no Serviço Social, estandardizado e fundamentado em outros casos social-pedagógicos bem concluídos, dificilmente consegue refletir a constelação específica, marcada pelas suas condições particulares. Pois soluções efetivas de um trabalho social realizam-se somente nos contextos da respectiva situação e da problemática concreta. A possibilidade de transferi-las é pouco provável, pois as práticas

eficazes sempre se relacionam ao caso concreto que não encontra um setting “exatamente assim” e “identificado enquanto exatamente idêntico” como nos outros. O Serviço Social eficaz não pode ser programado e modelos estandardizados não eliminam inseguranças do agir profissional e social-pedagógico.

As objeções referidas levam-nos a atribuir importância maior a práticas de agir etnográfico-hermenêuticas e orientadas pela concretude do caso, visando também estimular a qualificação de respectivas competências. Em consequência disso o método comprometido com os resultados deve ser completado pela especificidade do caso e do campo. Uma especificidade que se nos revela única e exclusivamente a partir de um procedimento capaz de forçar-nos a detectar e corrigir os preconceitos orientadores de nossas interpretações. Trata-se, portanto, de um processo compreensivo por meio da reconstrução do caso concreto. É a descoberta de nosso próprio envolvimento na percepção e interpretação da problemática social que impede sua inserção numa suposta objetividade niveladora.

Todavia, uma tal práxis interpretativa e reconstrutiva do agir não significa renunciar completamente a um conhecimento teórico como seu fundamento. Podemos apreender pelos modelos empiricamente legitimados a maneira de como os resultados deveriam ser avaliados a fim de perceber sua significância para a práxis. No entanto, eles não podem ser transferidos “um por um”, exigindo, ao contrário, uma postura reflexiva. Igual aos estoques de conhecimentos científicos e prático-cotidianos, eles deveriam ser ativados somente em relação a situação e ao caso concreto e, se for necessário, também repensados e revisados. Deste modo, os contextos de conhecimento desenvolvem-se na práxis profissional por meio de processos contínuos de atualização desembocando em estratégias e rotinas de ação profissionais com evidência própria (KADE, 1989). Porém, nestes processos de rotinização o conhecimento relacionado ao agir nem sempre é oriundo do mesmo estoque de fundamentação que se origina do conhecimento científico. Ele tem uma tendência de mostrar uma certa teimosia própria frente ao conhecimento científico e aos demais tipos do saber. Os “profissionais” se vêem permanentemente desafiados a inspecionar e refletir criticamente suas matrizes subjetivas e intuitivas de ação. Cabe a eles reescrever continuamente seus estoques de conhecimentos e diretrizes de interpretação. Cabe-lhes também reconsiderar sempre de novo, as regras subjacentes à sua rotina a partir do estoque disponível de conhecimentos científicos e pragmáticos (STURZENNECKER, 1996, p. 165). O ganho de competência reflexiva, assim realizado, compreende tanto as possibilidades e limitações do agir social-pedagógico, quanto a previsão de seu possível fracasso. Todos os esforços de apoio, de auxílio, de assessoramento e de orientação por meio da formação deveriam dar-se conta de



que uma ativação instrumental-tecnocrática do conhecimento dos especialistas corre o risco de desvalorizar e burocratizar as tendências da profissionalização, tal como o projeto do Serviço Social deveria defendê-lo.

Qualquer programação social-pedagógica que queira corresponder às reivindicações aí expostas, amplia o modelo do agir a partir de componentes reconstruídos e relacionados ao caso e campo concretos.

Ele faz dos mundos da vida dos sujeitos destinatários do Serviço Social o ponto de referência das intervenções ao levar em consideração as específicas e socialmente codificadas situações materiais, culturais e sociais de suas relações ou redes sociais. Desta maneira, o Serviço Social conquista a opção dupla de intervenção que se dirige tanto aos indivíduos e sua situação precária, quanto à sociedade e às práticas político-sociais. Ele visa ativar e enriquecer os potenciais de auto-articulação dos seus destinatários através da práxis social pedagógica concreta e direcionada à formação, apostando nos resultados e na sua sustentabilidade. Em termos estruturais, um tal Serviço Social defende o objetivo de revelar aos indivíduos a opção de articular-se politicamente e de reivindicar modificações social-estruturais, no intuito de melhorar sua situação de vida e conduzir uma vida “mais eficaz”, com maiores oportunidades culturais, sociais e políticas de participação. O próprio Serviço Social, por sua vez, conquista a chance de uma intervenção política, legitimada pelo conhecimento. À base do seu “surplus de conhecimentos” sobre situações problemáticas e de risco, adquirido na sua práxis reconstrutiva, ele consegue articular, de modo qualificado, as condições de vida de sua clientela nos debates políticos e reclamar a justiça social que a distribuição política do poder lhes subtrai.

## Referências

- DEWE, B./FERCHHOFF, W./RADTKE, F. O. (Hrsg.) (1992): Erziehen als Profession. Op-laden.
- DIEBENBACHER, H. (1984): Nehmen – Verteilen – Geben. Zur Geburt des modernen Sozialarbeiters aus dem Geist der doppelten Heuchelei. In: neue praxis, Heft 4: 374-380.
- EHRENSPECK, Y. (2004): Bildung. In: Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hrsg.): Wörterbuch Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: 64-70.
- GALUSKE, M./MÜLLER, C.W. (2005): Handlungsformen in der Sozialen Arbeit. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden<sup>2</sup>: 485-508.
- GILDEMEISTER, R./SCHÜTT, P. (1977): Berufliche Ausbildung, Berufsfeld und Berufspraxis der Sozialarbeit. Bielefeld.
- HABERMAS, J. (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt a. M.

- HOYER, J. (2006): Erziehungsziel Mündigkeit. In: Eidam, H./Hoyer, T. (Hrsg.): *Erziehung und Mündigkeit*. Berlin: 9-32.
- JUNGBLUT, H.-J. (1983): *Entalltäglicung durch Nicht-Entscheidung. Eine konversationsanalytische Studie zur Konstitution von Sprechhandlungen im Kontext der Jugendhilfeadministration*. Frankfurt a. M.
- KADE, J. (1989): *Erwachsenenbildung und Identität*. Weinheim.
- KUNSTREICH, T. (1975): *Der institutionalisierte Konflikt*. Offenbach.
- LANGEWAND, A. (1994): *Bildung*. In Lenzen, D. (1994): *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs*. Reinbek b. Hamburg.
- LATTKE, H. (1962): *Sozialpädagogische Gruppenarbeit*. Freiburg i. Br.
- LAU, TH./WOLFF, S. (1982): Wer bestimmt hier eigentlich, wer kompetent ist? In: Müller, S. u. a. (Hrsg.): *Handlungskompetenz in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik*. Bielefeld: 261-302.
- LENZEN, D. (1997): *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*. Frankfurt a. M.
- MÜLLER, C. W. (1989): *Wie Helfen zum Beruf wurde. Band 1: Eine Methodengeschichte der Sozialarbeit 1883-1945*. Weinheim u. Basel.
- MÜLLER, S. (1999): Von der fachlichen Befähigung persönlich und charakterlich geeigneter Personen zur Professionalisierung der Sozialen Arbeit. In: Homfeldt, H.-G./Merten, R./Schulze-Krüdener, J. (Hrsg.): *Soziale Arbeit im Dialog ihrer Generationen*. Hohengehren: 107-114.
- MÜLLER, S. u. a. (Hrsg.) (1982, 1984): *Handlungskompetenz in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Band 2*. Bielefeld.
- MÜNCHMEIER, R./THIERSCH, H. (1976): Die verhinderte Professionalisierung. In: Haller, H. D./Lenzen, D. (Hrsg.): *Jahrbuch der Erziehungswissenschaft*. Stuttgart: 225-246.
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) (2004): *Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland*. Paris u. Berlin.
- OEVERMANN, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt a. M.: 70-181.
- OTTO, H.-U. (1972): Professionalisierung und gesellschaftliche Neuorientierung. Zur Transformation des beruflichen Handelns in der Sozialarbeit. In: *neue praxis*, Heft 4: 16-426.
- OTTO, H.-U. u. a. (2007): *Zum aktuellen Diskurs um Erfolg und Wirkung im Feld der Sozialpädagogik und Sozialarbeit*. Berlin.
- SALOMON, A. (1926): *Soziale Diagnose*. Berlin.
- SCHMIED-KOWARZIK, W. (2006): Mündigkeit und Solidarität. In: Eidam, H./Hoyer, T. (Hrsg.): *Erziehung und Mündigkeit*. Berlin: 71-86.
- STEDEROTH, D. (2006): Bildung aus der Eindimensionalität. In: Eidam, H./Hoyer, T. (Hrsg.): *Erziehung und Mündigkeit*. Berlin: 145-162.
- THOLE, W. (2005): *Soziale Arbeit als Profession und Disziplin. Das sozialpädagogische Projekt in Praxis, Theorie, Forschung und Ausbildung – Versuche einer Standortbestimmung*.

In: Thole, W. (Hrsg.) (2005): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden: 15-60.

THOLE, W/HÖBLICH, D. (2008). Freizeit und Kultur als Bildungsorte. In: Rohlf, C./Haring, M./Palentien, Ch. (Hrsg.) (2008): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden: 69-95.

WOLFF, S. (1983): Die Produktion von Fürsorglichkeit. Bielefeld 1983.