

interventiva está na ampliação da capacidade de conhecimento e criticidade em relação à realidade — objeto de suas intervenções.

Evidentemente que romper com os esquemas positivizados de estruturação e departamentalização do conhecimento não é tarefa fácil; é igualmente difícil o rompimento com as concepções de ensino e prática de pesquisa que temos internalizadas e que necessariamente se refletem em nossa prática docente.

Dotar a formação profissional de uma perspectiva que contemple a criticidade e a construção do universal a partir do particular, do diferente, do diverso e do desigual, talvez fosse uma perspectiva fértil em relação a uma sociedade como a brasileira e em relação a uma profissão como o Serviço Social.

Essa perspectiva coloca enormes desafios à própria capacitação docente. Ela remete a uma atualização teórica e de pesquisa constantes, uma vez que o conhecimento e a ação sobre a realidade estão em constantes mutações e em constante movimento; uma vez que há toda uma série de referenciais teóricos que merecem ser conhecidos, e evidentemente selecionados, a partir da perspectiva político-ideológica que docentes e futuros profissionais tenham, não apenas enquanto participantes de um processo de ensino, mas, principalmente, enquanto sujeitos políticos e sociais, inseridos em uma realidade contraditória e autoritária, na qual nos é dado intervir e contribuir para sua transformação.

2.

Buscando uma metodologia de pesquisa para o Serviço Social: Reflexões de um professor de pesquisa à margem dos paradigmas

João Bosco G. Pinto*

Falar em segundo ou terceiro lugar traz vantagens e desvantagens. Vantagens porque algumas coisas já foram ditas e não é necessário repeti-las, o que nos abrevia a exposição. Desvantagens porque, às vezes, você constata que aquilo que você queria dizer já foi dito... Por isso, pretendo deixar para o Prof. Ademir, que me seguirá, a discussão a respeito dos paradigmas. Tive pouco tempo para trabalhar minha exposição nesta mesa-redonda, por questões de organização do evento, mas pretendo estruturar minha participação como a busca de uma metodologia de pesquisa para a prática do Serviço Social, título que dei a esta palestra. Como sou apenas professor de Pesquisa Social no curso de Serviço Social, pois sendo sociólogo não ensino nada que tenha a ver com as disciplinas teóricas e metodológicas próprias da profissão, tentarei fazer algumas reflexões à margem dos paradigmas.

Incongruências entre Ensino, pesquisa e práticas do Serviço Social e a “crise de identidade” do Serviço Social

Por mais que se resista há que se reconhecer que há uma crise de identidade no Serviço Social. Crise, porém, não constitui para mim uma má palavra, nem é sinônimo de coisa perversa. De certa forma, todos vivemos em crise permanente, porque nossa realidade está em perpétua crise. A crise é boa na medida em que nos leva a questionar nossa prática, e esse questionamento nos conduz a reformulá-la. Quando, porém, uma crise se prolonga, tornando-se quase permanente, pode provocar efeitos daninhos, sobretudo à identidade profissional: com

* Professor adjunto do Departamento Serviço Social da UFPE.

efeito, essa identidade se constrói ao redor do(s) objeto(s) e objetivos da profissão, e se ela for fragmentada, também se fragmenta a prática profissional, permitindo que ela se torne ineficaz ou até facilitando sua subordinação a outras práticas.

Suponho haver um certo entendimento ou consenso, embora não esteja disto seguro, de que o Serviço Social não tem como *objetivo principal* a produção de conhecimentos científicos sobre um determinado campo da realidade. Seu objetivo parece-me ser a intervenção. Mas, ao se propor, enquanto profissão, a *atuar* sobre determinados espaços sociais, necessita de conhecimentos científicos sobre estes espaços. A forma tradicional utilizada para suprir tais necessidades tem sido a de recorrer a outras disciplinas sociais (consideradas científicas): tipicamente, Economia, Sociologia, Psicologia e Antropologia (entre parênteses: gostei muito da colocação que me antecedeu sobre a importância do método antropológico para o Serviço Social; sempre tive idêntica compreensão da importância desse campo para o Serviço Social, apesar de ser sociólogo), Filosofia e Direito.

Tais disciplinas científicas são consideradas, dentro do campo científico, ciências brandas (*soft*), frente a outras como Física, Química e Biologia, consideradas *hard sciences*.

No entanto, o ensino-aprendizado das Ciências Sociais, no decorrer do processo de formação profissional, dá-se de forma muito precária, quase como iniciação a esses campos, não assegurando que o futuro assistente social possa utilizar tais conhecimentos de forma adequada. E, sobretudo, dá-se de forma fragmentada, nos primeiros semestres de formação, sem um *eixo teórico* que permita integrar os diferentes campos de conhecimento à prática profissional. Não há, assim, interdisciplinariedade, mas justaposição de disciplinas. Essa situação tem-se prolongado, em parte devido à atual estrutura do ensino universitário — a departamentalização — mas também porque muitos dos que ensinamos nos cursos de Serviço Social também carecemos de uma formação verdadeiramente interdisciplinar, que nos permita integrar tais disciplinas aos cursos de Teoria do Serviço Social e sobretudo aos campos de estágio. Estamos em face de uma certa tendência à auto-reprodução, que perpetua os problemas da fragmentação.

Posturas em face da(s) teoria(s) que norteiam o desempenho do Serviço Social

Quais são as posturas principais que têm norteado o desempenho do Serviço Social, a partir dessa sua relação ou articulação com outros campos disciplinares? Descubro três posturas principais entre as quais tem oscilado a profissão face aos paradigmas teóricos: *uniformização, ecletismo e pluralismo*, havendo uma quarta via que chamaria *o caos*, que explicarei mais adiante.

1. A uniformização se dá quando um único paradigma teórico é apreendido, com exclusão dos demais, que são simplesmente ignorados, e até combatidos, sem deles se ter um conhecimento adequado, independentemente da validade relativa do paradigma. Por exemplo, na primeira fase do Serviço Social, o emprego generalizado de categorias funcionalistas; e, com a reconceitualização, um certo uso do materialismo histórico. Essa postura tem a ver, sem dúvida, com o dogmatismo teórico, algo extremamente forte e que tem trazido muitos problemas.

2. A segunda postura, o ecletismo, é o que se poderia chamar de colcha de retalhos ou de minestrone (aquela sopa italiana em que entra tudo o que sobrou da semana). Nessa postura, conceitos que fazem parte de corpos teóricos não só diferentes, mas até antagônicos, são misturados indiscriminadamente. Na medida em que se carece de uma explicação para qualquer aspecto do real que nos desafia, se recorre ao depósito conceitual, dando uma aparência de coerência (por acaso, a colcha de retalhos não é agradável como produto artesanal? E o minestrone não é uma sopa gostosa?). Por exemplo, misturar-se, no mesmo contexto explicativo, os conceitos de classe social (que provêm da perspectiva marxista) com os de estratificação social (originados na visão funcional). Assim, em uma tese de mestrado encontrei que no mesmo parágrafo se falava de classe média, classe trabalhadora e classe dominante.

3. A terceira postura, denominada pluralismo, consistiria em ser capaz de, a partir de uma postura epistemológica e teoricamente coerente, que serve como eixo central tanto para a produção de conhecimentos quanto para a transformação do real, integrar conceitos e teorias que não sejam antagônicos ou logicamente contraditórios. Por exemplo, vejo possibilidades insuspeitadas quando alguém, que utiliza um paradigma materialista e dialético, incorpora em sua análise e até em sua prática uma certa visão fenomenológica, pois parece-me não haver uma

incompatibilidade antagônica entre fenomenologia e marxismo. Ou quando, para determinados fins, utilizam-se determinados componentes de uma visão sistêmica. Para lograr-se uma postura pluralista requer-se um conhecimento bastante aprofundado de ambos os campos, tanto do ponto de vista epistemológico, quanto do teórico, sob pena de cair-se no ecletismo acima mencionado, que é profundamente simplista e simplificador.

4. Denomino *caos* à situação em que a(o) profissional não tem clareza a respeito de nenhum dos campos ou paradigmas teóricos, nem foi capaz de apreender sequer conceitos consistentes, a respeito de quaisquer aspectos da realidade social, o que a(o) leva a utilizar, de forma pouco consciente, noções do senso comum, disfarçadas ou mimetizadas de conceitos, ou simplesmente aplicados à interpretação da complexa realidade social, para orientar seu fazer profissional. Embora lógica ou teoricamente inconsistentes, tais noções sem constituir uma teoria em sentido próprio tornam-se, de fato, *a teoria*, que orienta, que dá sentido à sua prática. Diria que grande parte — não diria a maioria, não — mas grande parte de nossas(os) alunas(os) de Serviço Social egressa, dos anos de formação, com este tipo de confusão mental; e muitos continuam, vida afora, com este caos na cabeça. Isto, obviamente, *não é culpa das(os) alunas(os)*, como algum desavisado poderia pensar. A afirmação parece muito dura e talvez muito ampla, mas já que estamos sem processo de reflexão crítica, precisaríamos pesquisar um pouco mais, para ver se isto traz conseqüências para a construção da identidade profissional ou não. Quem sabe esta ausência de teoria, ou este caos teórico, as(os) prepare melhor para um certo tipo de desempenho profissional, burocrático e repetitivo, que é, muitas vezes, o que o sistema delas(es) requerirá, sem muitas complicações? Agora me pergunto e pergunto também às minhas companheiras e companheiros: é isto o que pretendemos alcançar, enquanto educadoras e educadores?

A teoria que ilumina o caminho da prática e a teoria que resulta da prática

Que entendemos por teoria?

Outro ponto que gostaria de ressaltar, ou que conviria esclarecer, tem a ver com o que entendemos por teoria e por prática, para em

seguida ver as implicações disto no Serviço Social. Parece-me sábio diferenciar entre “teoria que ilumina a prática” e “teoria que resulta da prática”. Não são a mesma coisa, embora não sejam separadas.

Dependendo de determinadas posturas epistemológicas, *teoria* pode significar:

1. Um conjunto de enunciados gerais, mutuamente relacionados e entre eles logicamente consistentes, que se referem a determinados aspectos (recortes) da realidade. Ou seja, eles permitem interpretar esse setor da realidade, através das conseqüências lógicas que desse conjunto podem ser inferidas e que tenham conseqüências observáveis (ver teorias de alcance médio de Merton). De certa forma, toda teoria consiste nisto, em se tratando do processo de produção de conhecimentos científicos. Seu rigor formal (por exemplo, sua matematização) dependeria do grau de avanço do campo teórico, da consistência das relações que tais enunciados formulam e de sua possível contrastação (teste) face à realidade.

Mas teoria significa também:

2. O conjunto, mais ou menos sistemático e coerente, de enunciados cognitivos, valorativos e axiológicos, que orientam cada um dos momentos ou componentes de um determinado conjunto de atividades (processo) de transformação da realidade, quer interferindo na formulação, consciente e intencionada, de objetivos, quer definindo o caráter dos objetos a serem transformados, quer permitindo construir os métodos e instrumentos que se requerem para realizar a transformação do objeto ou a seqüência mesma de atividades para realizá-la (metodologia em um sentido estrito). Nessa segunda acepção, teoria se encontra tão imbricada com a prática (entendida como conjunto de atividades intencionadas de transformação), que ambas mutuamente se supõem, tornando-se inseparadas e inseparáveis. Isto *não impede que ela tenha um caráter científico*, mas parece óbvio que ela não se reduz a um conjunto formal de proposições, cuja validade se restringe ao plano cognitivo (teoria no primeiro significado).

Observe-se que, no primeiro sentido, teoria tem a ver com a produção de conhecimentos, constituindo-se no *eixo central* desse processo, do qual se parte e à qual permanentemente se chega. A teoria é, assim, uma perspectiva sobre o real, sempre aproximada, sempre sujeita a superações, sendo essa vontade de superação vista como a postura científica básica do cientista profissional (ver em Karl Popper o princípio

da *falseabilidade*, que por ele é visto como o critério demarcatório entre o que é e o que não é científico).

Na segunda acepção, o sentido de teoria vai mais além do simples conhecimento, pois se encontra, direta e indissolúvelmente ligada à atividade humana, à prática, entendida não apenas como *agir*, mas como *agir intencionado visando à transformação de certos objetos (matérias-primas) em outros (produtos)*.

Creio poder localizar neste ponto um dos problemas do Serviço Social ou, pelo menos, da formação da(o) assistente social: na medida em que no decorrer do processo de formação da(o) assistente social, transmite-se-lhe, na melhor das hipóteses, uma visão eclética do social, a(o) profissional não consegue transformar tal bolo indigesto em uma *teoria do social*, capaz de orientar realmente sua prática profissional. Daí, suponho eu, as constantes reclamações das(os) nossas(os) alunas(os) de que “a teoria” que lhes foi ensinada no curso não serve para a prática. O que é outra forma de expressar o conhecido aforisma: “a teoria na prática é outra”. Na realidade tal aforisma é falacioso, pois não existe prática sem teoria. E é impensável uma prática sem teoria. Mas há, sem dúvida, práticas que não são orientadas por conhecimentos científicos a respeito da realidade; ou, o que é pior, há práticas que, ao se apoiarem em uma visão eclética, ou caótica, da realidade, não logram o objetivo essencial de toda prática, que é a transformação.

Creio ser um dos maiores desafios de uma profissão o definir, com um mínimo de clareza e consenso, qual(is) o(s) objetivo(s) peculiar(es) a uma profissão, no nosso caso, ao Serviço Social, para poder ver o que ela transforma de fato, face àquilo que pretende ou deseja transformar. Esse debate (qual o objeto e o objetivo da profissão) é bastante antigo no Serviço Social e não saberia dizer até onde ele hoje já se encontra superado. O certo é que, sem um mínimo de acordo e coerência sobre esse aspecto, seria bastante difícil dizer que teoria do social deveria ser ensinada/aprendida/utilizada, para que a oposição (real ou imaginária) entre teoria e prática possa vir a ser devidamente superada.

E a teoria que resulta da prática?

Esta se distingue da teoria que orienta a prática. A questão é saber até onde a prática valida, invalida, supera, amplia ou modifica a teoria. É quase lugar-comum escutar, dentro de certa postura epistemológica

que se supõe marxista, que a prática é determinante da validade teórica: ou seja, à medida que um conhecimento não orienta corretamente a transformação do real ele não seria válido. Embora se possa reconhecer que esse princípio geral se aplica tanto ao primeiro tipo de teoria (a que orienta a produção de conhecimentos na ciência), quanto ao segundo, é preciso também dizer que, no caso da teoria iluminadora da prática, a validação da teoria por esta última só se pode dar quando a teoria é consciente e deliberadamente utilizada, ou seja, quando ela, de fato e intencionadamente, contribui para a definição de objetivos, para a escolha e configuração de instrumentos e técnicas, para a formulação de uma lógica procedimental e para a avaliação dos resultados. Isto, parece-me, só se daria mediante um processo de vigilância — que, com Manuel Castells, intitulo de “vigilância epistemológica” — que, ao debruçar-se sobre todo o processo de prática, permite construir o conhecimento. Por outro lado, para que essa vigilância epistemológica possa ser exercida, é mister que os sujeitos da prática (agentes) registrem, como componente importante, a prática mesma, pois sem esse registro ou protocolo observacional torna-se impossível refletir criticamente sobre a prática e, portanto, impossível construir conhecimentos.

Várias perguntas há que se impõem aqui:

- Até onde a prática profissional da(o) assistente social tem sido objeto de controle e vigilância conscientes, expressados, pelo menos inicialmente, em um registro sistemático desta prática?
- Até onde os sujeitos da prática se preocupam em teorizá-la, ou seja, em confrontá-la com a teoria que a orienta, para produzir uma superação desta, para produzir um conhecimento novo, aqui não significa necessariamente *original*, mas sim *diferente* do conhecimento anterior?
- Será que estamos preparando nossas(os) alunas(os) para exercerem esse controle consciente?

Paradigmas epistemológicos e o exercício da pesquisa em Serviço Social

Embora correndo o risco de simplificar, poder-se-ia falar de três paradigmas de conhecimento, que têm gerado distintas posturas episte-

mológicas nas Ciências Sociais em geral e no Serviço Social em particular.

1. As posturas que sobrevalorizam a ação do sujeito na produção do conhecimento, entre as quais se assinalam as mais variadas formas de “racionalismos” idealistas ou realistas.

2. Perspectivas que põem sobre o objeto não só a primazia, mas até a responsabilidade de determinar o valor-verdade de qualquer conhecimento, tais como os chamados materialismos vulgares, certas correntes realistas e, principalmente, as perspectiva empiricistas e positivistas.

3. As posturas, também variadas, que privilegiam o aspecto relacional do conhecimento, as quais, sem desconhecer a importância do real (pois é ele que *conta*), reconhecem à razão humana um papel *ativo e construtivo* no que se refere ao conhecimento.

É evidente que tais paradigmas têm influenciado (rebatido, como está na moda dizer) o Serviço Social no seu transcurso histórico, seja através da influência que tais paradigmas exercem sobre as distintas “teorias” do social, seja condicionando as chamadas “metodologias” do Serviço Social, seja através da prática política das(os) assistentes sociais.

Nesta parte da exposição enfatizarei apenas o condicionamento que esses paradigmas exercem sobre a pesquisa em Serviço Social, por duas razões: em primeiro lugar, porque não sou assistente social, não podendo, por isso, nem lecionar disciplinas específicas da profissão, nem sequer orientar estágios curriculares. Em consequência dessa deficiência, minha experiência de ensino universitário aqui na Universidade Federal de Pernambuco tem-se limitado, quase que exclusivamente, à Pesquisa em Serviço Social (em graduação) e Epistemologia (em pós-graduação).

O ensino e a prática de pesquisa em Serviço Social têm sido submetidos freqüentemente a uma espécie de impasse, quando se tenta responder à pergunta: Que tipo de pesquisa ensinar/praticar no Serviço Social: os métodos tradicionais, dominantes nas Ciências Sociais, que tentam reproduzir o chamado “método das Ciências Físicas e Naturais” (*hard sciences*), considerado na academia como o único “verdadeiramente científico” e confiável, mas que pode ser identificado como uma “lógica reconstruída” que se denomina *método hipotético dedutivo*, ou o chamado *método dialético*, cuja caracterização e formalização estão muito longe do grau de sistematização já alcançado pelo primeiro (se é que se poderia jamais chegar a tal, dado sua postura histórico-dialética)?

Seria possível integrar os dois, sem cair no ecletismo? Ou a(o) assistente social deveria apropriar-se, em sua formação profissional, de uma “metodologia de pesquisa” adequada a seus interesses práticos e profissionais?

Observemos que, ao defender a primeira ou a segunda posição, estaríamos de certa forma reproduzindo o dilema enunciado acima, quando falamos de teoria: ao apropriar-nos de um único método de pesquisa, seja ele positivista ou dialético, mas dirigido exclusivamente à produção de conhecimentos, estaríamos pretendendo colocar o Serviço Social no plano das chamadas “disciplinas científicas”, mas deixando de solucionar o desafio de como esse conhecimento poderia ser posto a serviço de uma prática. Nesse caso, qual o campo disciplinar que melhor serviria de modelo de pesquisa para o Serviço Social: a Sociologia, a Psicologia Social, a Antropologia ou a Economia? E, nesses campos disciplinares, que perspectiva epistemológica deveria ser hegemônica, já que internamente tampouco são eles uniformes?

Se, porém afirmarmos a terceira posição, como enfrentar o problema do reconhecimento científico dos conhecimentos produzidos por esta “metodologia de pesquisa”, que, embora possa vir a produzir conhecimentos utilizáveis, não lhes pode conferir nem assegurar um nível confiável de validade? E, nesse caso, como podem ser úteis se não são verdadeiros? Estaria a solução para esse problema embarcar-se em atitudes paradigmáticas ou utilitaristas: é verdadeiro porque produz efeitos ou por ser útil?

Parece não haver respostas fáceis para esses interrogantes, nem pretendemos tê-las. No entanto, poderíamos tentar formular alguns *princípios* que pudessem ajudar, não só às(aos) professoras(es) de Pesquisa, mas também às(aos) de Metodologia do Serviço Social, a romper a fragmentação que existe entre essas duas áreas e entre elas e as demais áreas substantivas da formação profissional.

Quanto às(aos) profissionais do Serviço Social, acho possível com elas(es) discutir, apoiando-nos em seu próprio fazer profissional, que tipo de métodos, originados nesses princípios, poderiam contribuir para transformar esse fazer em uma prática, orientada por um eixo teórico, que, registrada, refletida e criticada, levasse a produzir conhecimentos.

Vejamos, então:

1. Os conhecimentos produzidos exclusivamente através de um método positivista, o método hipotético dedutivo, ainda dominante nas

Ciências Sociais, não me parecem suficientes e adequados para orientar o fazer profissional da(o) assistente social. Por privilegiar o âmbito do imediatamente dado (observável) e, conseqüentemente, por priorizar a quantificação e a formalização, tal método gera conhecimentos que, via de regra, não vão além do meramente descritivo, excluindo uma visão crítico-compreensiva do social, que estimule e favoreça sua transformação (ver as implicações deste princípio no que se refere à chamada "etapa de diagnóstico" de algumas propostas de Metodologia do Serviço Social). A adoção desse princípio não exclui, porém, que, havendo necessidade, em certos tipos de projetos de ação, de dados quantificados e de relações entre variáveis, utilizem-se os procedimentos do método hipotético dedutivo. Com isto queremos dizer que não estamos descartando o método hipotético dedutivo *a priori*. Estamos dizendo que, se ele constituir o eixo exclusivo de pesquisa em Serviço Social, não contribuirá muito para o fazer profissional.

2. Como conseqüência desse primeiro princípio, haveria uma preferência pelos chamados *métodos qualitativos*. No entanto, a adoção desse tipo de método (entre outros, o interacionismo simbólico, a dramaturgia de Goffman, a fenomenologia, a etnografia e a etnometodologia, só para citar alguns) não elimina necessariamente posturas positivistas e empiricistas. Entre os métodos qualitativos ressalta-se, por sua importância, "a observação participante" da Antropologia, a história de vida, e os "estudos de caso", os quais, sem se preocupar com a generalização empírica, proporcionam conhecimentos mais profundos e mais precisos, embora mais específicos da realidade viva com que lidam as(os) assistentes sociais.

3. A postura dialética é, sem dúvida, uma melhor opção para produzir um conhecimento compreensivo sobre o social do que a postura positivista, que privilegia a descrição e a explicação, entendida esta última simplesmente como a inclusão de fatos ou fenômenos (vistos como relação variável/quantificável) em conjuntos proposicionais mais amplos (generalizações empíricas ou teorias). Ao não se permanecer na forma como aparecem os fenômenos, em sua imediatez, mas, ao contrário, ao tentar descobrir as determinações de uma totalidade dialética, aquela postura favorece o entendimento, a compreensão da realidade viva, rica, dinâmica, porque contraditória, dos processos sociais.

Há, no entanto, na postura dialética, dois perigos: a uniformização que lhe destrói por certo a eficácia, mas que não deixa de ser freqüente

devido a uma compreensão dogmática da teoria do social, e, em conseqüência, à preferência quase exclusiva que se dá aos processos objetivos, diria, aos aspectos objetivos de toda realidade humana, com um desprezo quase absoluto da subjetividade, da forma como se representa tal realidade na consciência/razão humana. Em outras palavras, privilegia-se aquilo que na realidade social tem um caráter objetivo, ou seja, que independe da consciência para existir (*a coisa em si*) e descarta-se sem mais a construção social, coletiva, dessa realidade e os efeitos dessa construção sobre as práticas humanas. Incidentalmente, tal postura objetivista, quer dentro do positivismo, quer dentro do próprio marxismo, parece-me estar relacionada com uma visão *androcêntrica* — ou seja, centrada sobre os homens/varões — que, por menosprezar a subjetividade como algo "feminino", pelo menos a subordina à subjetividade, quando não a exclui peremptoriamente da prática científica. No caso da dialética marxista, esse privilegiamento do aspecto objetivo da realidade parece-me ter posto em segundo plano a importância da dialética que existe entre pensamento e realidade, a dialética do sujeito/objeto e, em última instância, a dialética do indivíduo/sociedade.

Existe também o paradigma *fenomenológico*, que realça, quando não privilegia, o mundo subjetivo e da consciência. No entanto, o paradigma fenomenológico freqüentemente levou a reduzir a realidade a uma mera construção social, subordinando o mundo objetivo ao subjetivo. Expressão dessa postura são os que consideram as categorias teóricas que permitem a crítica à sociedade, por exemplo, as classes sociais, o Estado e, mais recentemente, o gênero, como puras construções (construtos), sem lhes reconhecer nenhum caráter objetivo. Por serem estas categorias "relacionais" e considerando-se que as relações sociais não podem ser apreendidas direta e imediatamente, sempre revestindo formas históricas de existência, elas são formuladas abstratamente (teoricamente); por isso tais posturas as consideram como simples "construção social/coletiva". Novamente nos defrontamos com uma visão que, ao romper a unidade dialética sujeito/objeto, pensamento/realidade, dificulta, quando não impede de todo, a compreensão do mundo, a compreensão da vida e do próprio cotidiano.

4. O que acabamos de dizer leva-nos a outro princípio: a pesquisa não pode referir-se só aos aspectos objetivos da realidade social, mas teria que incorporar também a subjetividade, ou seja, tem que levar em conta também as *representações* dos sujeitos que vivem e sofrem essa realidade humana. Esse enfoque deveria considerar esses sujeitos em

sua totalidade humana, não apenas em seus aspectos racionais, mas também como sujeitos de emoções, sentimentos, valorações, intuições e paixões e a forma como tudo isso é pensado, imaginado, simbolizado. Em consequência, tem que levar em conta a dialética indivíduo/coletividade, sob pena de não poder resgatar a riqueza daquela totalidade humana a que aludimos.

Considero que a prática de pesquisa do Serviço Social deve levar muito seriamente em conta tanto os aspectos objetivos quanto os subjetivos da realidade humana, com base em uma interpretação que faço do desempenho das(os) assistentes sociais, como de fato constituindo uma *prática educativa*. Sei que essa interpretação pode ser questionada; ela é de certa forma polêmica, sobretudo porque poderia ser considerada como algo que negasse a especificidade do Serviço Social; obviamente minha tese não visa a isto.

O que pode facilitar a compreensão de minha interpretação é o conceito mesmo de prática social e, neste, o de prática educativa. Como ponto de partida, não considero o desempenho de um determinado profissional, ou de uma categoria profissional, como sendo uma prática. Por exemplo, não identifico “aquilo que fazem os médicos” com “prática médica”, já que os agentes dessa prática incluem muitíssimos outros profissionais que não são médicos e até mesmo outras pessoas que não podemos denominar profissionais. O mesmo se pode dizer da “prática educativa”, que não se reduz ao desempenho dos pedagogos e professores (profissionais da educação). Se isto não fosse assim, como poderíamos, por exemplo, falar de educação popular, que se caracteriza pelo fato de não ser realizada exclusivamente por educadores formados?

Nesse trabalho, por várias vezes me referi à prática social como “...conjunto de atividades, orientadas por agentes/sujeitos à transformação de certos objetos em outros, que foram idealmente representados no início da prática e queridos como fins ou objetivos”¹. Esse conceito de prática implica: agentes, objetos, objetivos, condições, relações entre agentes, conjunto ordenado de procedimentos (metodologia). A análise desses elementos e de suas inter-relações facilita compreender e situar práticas sociais, que em qualquer sociedade concreta são as mais variadas, diferenciando-se principalmente por seu objeto (matéria-prima) e

1. Ver PINTO, João B. & DUQUE-ARRAZOLA, Laura, *O Conceito de Prática Social e sua Análise*, Recife, SUDENE/PNUD, 1988, p. 2.

por seus objetivos: práticas econômicas (produtivas ou não), artísticas, científicas, ideológicas, políticas. No entanto, o conceito de prática, tal como o conceituamos, contém dois componentes fundamentais: *intencionalidade e transformação*, ou seja, que um conjunto de atividades, para ser considerado uma prática social, deve ser intencionado (dirigido a fins) e propor a transformação de determinados objetos em outros, sejam estes objetos físico-corpóreos (como na prática econômico-produtiva), sejam ideais ou conceitos (como na prática científica).

Outro aspecto a ser considerado é que nem todas as práticas sociais estão no mesmo plano de importância em todas as sociedades: há práticas que, por sua localização na estrutura, são determinantes, seja por estarem relacionadas com a produção material, seja por terem que ver com as classes e seu domínio. Tais práticas são, respectivamente, a econômica e a política.

Quanto à prática educativa, concebo-a como “conjunto, socialmente determinado, de atividades que visam a transformar as representações sociais (conhecimentos, valorações, sentimentos) com o objetivo de mudar a conduta social”. Por si mesma, toda prática educativa pretende transformar as “visões de mundo” dos agentes sociais, com o objetivo de fazer com que ajam no mundo de um modo diferente. A educação, como prática social, generalizada em toda sociedade, contém um componente transformador das representações sociais, embora nem sempre essa mudança seja inovadora ou progressista. Mas, enquanto prática determinada, o sentido dessa mudança é condicionado e determinado tanto pelas práticas econômicas, quanto pelas relações de classe, ou, mais propriamente, pela prática política a ela associada.

Observe-se que em toda prática há agentes que são sujeitos, isto é, conscientes tanto dos objetivos quanto dos objetos, métodos e condições da prática; mas nem todos os agentes são necessariamente sujeitos conscientes da prática que realizam. Isto em parte decorre do tipo de relações que se dão no bojo da prática. Na prática educativa isto também é válido.

Por que razão considero que o desempenho profissional das(os) assistentes sociais faz parte da prática educativa? Parto de uma premissa, algo discutível, de que o objeto do fazer profissional são os *serviços sociais*. Não pretendo discutir aqui o que entendo por esta expressão, mas acredito que a especificidade da profissão tem que ver com estes serviços e que estes constituem seu eixo central.

Por outro lado, estabeleço um nexó essencial entre esses serviços e a *reprodução social*, principalmente dos trabalhadores (quer estejam empregados ou não), embora alguns possam estar vinculados também com a reprodução do capital. Ora, a reprodução social dos trabalhadores tem dois aspectos, diferenciáveis, mas absolutamente interdependentes: a reprodução material e espiritual². A reprodução material da vida é sua reprodução físico-biológica; a reprodução espiritual da vida está ligada ao conjunto de idéias, valores e símbolos, através dos quais um *significado ou sentido* é atribuído à realidade material como à própria vida. Esse conjunto se expressa mediante *representações*, socialmente construídas, legitimadas e transmitidas: são as formas espirituais através das quais a realidade é apreendida, compreendida e comunicada.

Parece-me claro que tanto a produção quanto a reprodução da vida material dos seres humanos só se dá na medida em que, ao mesmo tempo, tais representações são construídas e transmitidas socialmente, sendo a linguagem o meio principal mediante o qual as representações se concretizam.

Retornando aos serviços sociais, ao se estabelecer o nexó essencial entre estes e a reprodução, vemos que eles também estão constituídos por um aspecto material, o serviço em um sentido estrito, e um aspecto espiritual/simbólico, constituído por representações. Se assim é, parece relevante ressaltar que o exercício profissional das(os) assistentes sociais não incorpora apenas e, diria, sequer principalmente, os aspectos materiais dos serviços sociais, que são prestados por outros profissionais. Por exemplo, o serviço de saúde, em sua parte material e imediata, é prestado pelos médicos, enfermeiras, atendentes e auxiliares. Diria que a(o) assistente social se especializa no aspecto ideal/simbólico, não-material, embora, em certas ocasiões, venha a desempenhar tarefas ligadas também a esse aspecto concreto, sobretudo quando se trata de tarefas burocráticas. Assim, e de maneira bastante óbvia, atuando nos mais variados serviços sociais, as(os) assistentes sociais trabalham no aspecto ideal/simbólico, ou, dizendo de outra maneira, elas(es) trabalham com as *representações sociais* referentes a tais serviços, transformam essas

2. Espiritual aqui tem a conotação do oposto dialético ao que é material, ou seja, aquilo cuja existência não depende da consciência. Refere-se, portanto, à esfera das idéias, dos conceitos, dos valores, cuja existência não é, de forma alguma, independente da consciência, da mente ou razão.

representações sociais para que os sujeitos, junto aos quais atuam (às vezes pobremente denominados “clientela”), passem a agir diferentemente no mundo social. Se é verdade o que estou dizendo, então as(os) assistentes sociais realizam, *de fato*, uma prática educativa, junto com uma grande multiplicidade de outros agentes. Em outras palavras, as(os) assistentes sociais fazem educação, no âmbito dos serviços sociais, embora sem serem pedagogas (profissionais da educação), assim como os pais/mães de família, os padres e freiras, os homens e mulheres dos meios de comunicação, para só citar alguns casos: *mudar o pensar, sentir das pessoas, para que estas ajam de outro modo no mundo; mudar o pensar/sentir para mudar a prática*.

Claro está que essa prática educativa pode estar orientada tanto para a reprodução/manutenção/conservação da sociedade, quanto para a mudança desta. Este sentido — progressista ou conservador — quem o dá é a prática política dos agentes, posto que a prática educativa é determinada por esta.

Se assim for — e poderíamos ampliar esta colocação nos debates — ou seja, se minha interpretação do fazer profissional das(os) assistentes sociais, como prática educativa, for correta, então mais força tem o princípio que postula a necessidade de se pesquisar o aspecto subjetivo do social, ou seja, as representações: com efeito, como posso transformar aquilo que desconheço? Como transformar esse objeto/matéria-prima sem tê-lo pesquisado, tendo-o, ao contrário, descartado, ignorado e até mesmo desprezado?

5. Se pretendemos que a prática produza/construa conhecimentos, é fundamental incorporar a essa prática dois componentes fundamentais:

a. O hábito do *registro* sistemático do fazer cotidiano: ou seja, do que se decide, se faz, interpreta e vivencia. Sem registro sistemático (protocolo) não há possibilidade de produção do conhecimento.

b. O esforço, também sistemático e, na medida do possível, coletivo, da *teorização*, que consiste, por um lado, em tentar ver até onde a realidade vivenciada e refletida pode ser compreendida por uma postura teórica, introduzindo assim o exercício consciente da crítica à teoria; e, por outro, tentar generalizar a partir da especificidade ou particularidade do cotidiano. Como o objeto investigado é ao mesmo tempo objetividade/subjetividade, a teorização exige a sistematização/compreensão das representações e seu confronto com a visão teórica.

6. Como a(o) assistente social não tem como objetivo último de seu fazer a mera produção de conhecimentos, mas um conhecimento que informe a ação e que busque a transformação das representações sociais, é mister elaborar instrumentos educativo-pedagógicos, nos quais se confrontem e superem mutuamente tanto as representações teóricas quanto as que advêm do cotidiano. Ou seja, há que instrumentalizar a prática educativa. Sem isto, a prática educativa, que se move no plano do significativo/comunicativo, fica atrofiada, escapando em parte ao controle consciente, à vigilância a exercer-se sobre a prática.

7. Finalmente, a prática educativa dá-se em dois planos, consoante com a dialética sujeito/objeto: no plano das representações e no plano do agir: *mudar o representado para transformar o vivenciado*.

Talvez lhes pareça complexa essa seqüência que acabamos de formular resumidamente, e para quem a ouve pela primeira vez não deixa de sê-lo. O que acabei de expor refere-se, na realidade, ao que denominamos *pesquisa-ação desde uma perspectiva sócio-pedagógica*, aqui reduzida à sua mínima expressão, mas que pode ser encontrada em outros escritos³.

À guisa de conclusão

É sempre difícil chegar a conclusões, sobretudo quando estas são pensadas como definitivas. Talvez a melhor conclusão seja que não há que concluir, senão continuar avançando. Creio, porém, que deveríamos talvez deixar de laudo, pelo menos em parte, a preocupação com os diferentes paradigmas em uso e em desuso e suas contradições, para ocupar-nos por encontrar uma forma mais pedagógica de fazer com que nossas(os) educandas(os):

a. saibam utilizar uma determinada teoria científica em seu fazer profissional cotidiano;

b. reconheçam as implicações práticas de certas posturas epistemológicas e teóricas;

3. Ver os seguintes escritos de PINTO, João B.: *A Metodologia da Pesquisa-Ação: Seqüência Metodológica*, Recife, SUDENE/PNUD, 1988; e "A pesquisa-ação como prática social", in: *Contexto & Educação*, Ijuí, UNIJUI, n. 2, 1986.

c. encontrem um modo de refletir sobre sua ação, para que possam, registrando-a e sistematizando-a, transformá-la em conhecimento prático.

Para alcançar isto parece ser necessário rever toda a estruturação de nossos cursos de formação, desde seus objetivos, incluindo o perfil profissional, passando pelos conteúdos, até os processos e métodos didático-pedagógicos utilizados na prática de ensino, sem esquecer o estágio, enquanto etapa prática de aprendizado profissional. Não é uma tarefa fácil, nem mesmo rápida; mas parece-me necessária e até urgente.



5491