

Formação pedagógica e serviço social: tendências históricas e desafios atuais no contexto da globalização e da “sociedade do conhecimento”

Pedagogical shaping and social work: historical trends and current challenges in the context of globalization and of the “knowledge society”

Werner Thole*

Tradução: Hans-Georg Flickinger

Revisão: Claudio Almir Dalbosco

Resumo

O presente texto aborda a questão da formação do profissional do serviço social. Para tanto, parte de uma análise histórica do desenvolvimento do “serviço social” na Alemanha e dos diferentes enfoques que o profissional foi ganhando. Na sequência, aprofunda alguns desafios da formação de que esse profissional precisa dar conta para superar uma visão muito presente no serviço social, que é de assistencialismo. Aborda, ainda, algumas tendências na Alemanha e na Europa em termos de reformulações curriculares no contexto da globalização. O texto destaca os grandes desafios da formação do profissional em serviço social no sentido de uma maior qualificação das competências de agir etnográfico-hermenêuticas, bem como a necessidade de se avançar em pesquisas e estudos de casos concretos. Dessa forma, é possível produzir al-

ternativas teóricas de interpretação e de compreensão analítica e científicas e alargar o projeto da profissionalização social-pedagógica para enfrentar os desafios da globalização e da “sociedade do conhecimento”.

Palavras-chave: formação pedagógica, serviço social, pedagogia social, qualificação profissional.

* Werner Thole é Doutor em Pedagogia Social, professor e pesquisador do Instituto de Serviço Social da Universidade de Kassel, Alemanha; é membro de várias comissões e sociedades relacionadas à pedagogia social e ao trabalho social com jovens e adolescentes na Alemanha. Desenvolve pesquisas com temáticas voltadas à juventude, infância e pedagogia, especialmente de pedagogia social e pedagogia extra-escolar.

Introdução

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 (KERSCHENSTEINER, 1961, p. 24).

Atualmente, um diagnóstico provocador da sociedade vem ganhando importância nos debates das ciências sociais européias. Diante da transferência de postos de trabalho industrial para os assim denominados “países de baixo custo”, 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), um 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:

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 benfeitor, 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 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 encontram-se sozinhos, repelidos a si mesmos (POHLAND, 1999, p. 13).

Se atribuirmos a essa observação valor empírico, haverá de se suspeitar de 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 inter-

pretação. Com vistas ao serviço social na Alemanha, e com um certo cinismo, podemos afirmar, por isso, que a pedagogia social científica se encontra, nesse ponto, realmente na vanguarda do espírito das sociedades modernas. A profissão do serviço social na Europa, sobretudo na Alemanha, nunca conseguiu recorrer, ao longo de sua história, a um prestígio natural e historicamente crescido, tal como ocorreu com a profissão do médico. Até hoje, os profissionais da área de pedagogia social têm de conquistar diariamente, de novo e pelo seu engajamento na prática, o respeito e o prestígio profissionais. E quando essa confiança não se constrói de modo iterativo, 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 por meio da realização prática de competências profissionais caracteriza mesmo as sociedades modernas, baseadas no conhecimento, o serviço social já chegara a esse 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 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 frequentemente encontrada (THOLE; KÜSTER-SCHAPFL, 1997; RAUSCHENBACH, 1999; THOLE; CLOSS, 2000) –, recorrer a uma cartografia de

conhecimentos articulados e reservados a ela. Tampouco dispõe de um espaço unívoco e determinado na prática, de um perfil único da formação ou de uma terra natal natural, compartilhada por todos os seus representantes (HARTMANN, 1972; DAHEIM, 1973).

Após um rápido olhar retrospectivo sobre a história profissional do serviço social na Alemanha e sobre alguns apontamentos, igualmente resumidos, referentes ao campo de qualificação para as profissões sociais na Alemanha, propor-me-ei a relatar alguns resultados empíricos quanto ao conhecimento e à competência de profissionais na área do serviço social; a partir dessa referência às formas de aplicação do conhecimento, na prática social-pedagógica, serão apontadas algumas consequências daí extraídas para a prática do serviço social; voltaremos, aí, mais uma vez, à caracterização das sociedades modernas enquanto “sociedades de conhecimento”.

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 segurança e do controle sociais (WENDT,

2000). No século XIX, a esclarecida filantropia privada levou à instrução daqueles que aí colaboravam voluntariamente, ao passo que a profissão social, baseada numa formação de alto nível, viu-se 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, em razão da 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 esse 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: “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 uma pedagógica (WENDT, 2000), que 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, em razão da 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 se documenta por um leque amplo de campos de trabalho que, em outros países, não se vêem enquadrados no conceito do serviço social. Esse fato se refere, por exemplo, tanto à pedagogia da primeira infância, isto é, a um campo que precede as instituições escolares quanto à prevenção da saúde e aos serviços social-pedagógicos no ramo da justiça penal. Para todos esses campos de agir, 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, por meio 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. Em seguida Henriette Schrader-Breymann, 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. 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 com 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, em 1869. Nela participou, por exemplo, Octavia Hill, que ao longo dos anos seguintes iria se tornar 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 providas dos círculos burgueses. Octavia 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, que pode ser considerada a primeira instituição profissionalizante da América. Desde seu início existiam laços estritos 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”, instituição que se transformaria na Columbia University School of Social Work. Os laços estritos 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, pela 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 em meados da década de 1920 o serviço social viu-se descoberto como 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 im-

plementação 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 em 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, influenciou 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 se viu criticado por parte de Alice Salomon:

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 da década de 1930, com o título “maternalidade enquanto profissão”. O caminho da profissionalização do serviço social revelaria, em seguida, um processo a ser concebido pela fórmula “da maternalidade 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 nesse 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:

- a) em nível de escolas politécnicas, que levam à formação de curadores de crianças/ajudantes sociais;
- b) em nível de escolas profissionalizantes, que levam à formação de professoras de jardim de infância;
- c) em nível de escolas superiores profissionalizantes, que formam pedagogos/assistentes sociais, com diploma;

- d) 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. Desses, 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, a 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. Nesse sentido, enjeita-se também uma série de impulsos por parte da União Européia perante a suposta demanda por reformas universitárias. A Confederação Européia dos Reitores (CRS) acaba de fixar – pelo 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 dessa 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 frequentemente 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 desse ramo.

A competência social-pedagógica na perspectiva de pesquisas empíricas

Já na metade da década de 1920, 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.

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, articulou uma posição oposta. Já em meados da década de 1920, 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, da assistência e dos cuidados; sempre há quem vê as causas dos problemas a serem tratados pelo serviço social em 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 esses modelos se opõem 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 a 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 se restringiam a campos específicos do trabalho, também de caráter meramente exemplar, em razão do 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 por meio de processos de aperfeiçoamento), ou a retomada de uma rede de normas éticas, a re-estruturação organizacional pela 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, pro-

videnciados 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, como “sistema de limites” (BOURDIEU, 1997, p. 22), poderia proporcionar-lhes “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. 270), supondo-se que estes não o idealizem apenas como “decisão necessitada”, ou como “fonte de sentido”. Em contrapartida a outras profissões clássicas, 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 que se deve à variedade das orientações. Não existe aí uma tipologia de profissionalização específica que oriente os processos profissionais de integração; que coloque à disposição uma segurança habitual e estruturalmente ancorada na práxis profissional e que codifique 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. Adverte-se à formação universitária apenas uma relevância marginal e, via de regra, 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 essa observa-

ção 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) a um menor contato direto com crianças e adolescentes;
- b) a margens maiores de mobilidade, na constelação espaciotemporal das culturas de organização;
- c) ao aumento de contatos com o ambiente externo da organização;
- d) a preocupações e tarefas ligadas a relatórios, reflexão e planejamento.

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 de agir etnográfico-hermenêuticas 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, desse

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.

É 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 consequências para o projeto social-pedagógico de disciplinar e profissionalizar seu campo. Nesse caso, a competência de agir, necessária para a constituição de uma profissional prática 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, estes agentes ver-se-ão forçados a adquirir o conhecimento profissional, orientador de sua prática passo a passo no decorrer de suas ações efetivas, rotinizando-o como saber implícito. Eles se verão também desafiados a elaborar de modo autônomo o fundamento do conhecimento e da competência, compatível com sua prática. 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, visto que é pouco claro se as organizações e as redes institucionais do serviço social têm acumulado, de fato, o saber necessário, reivindicado para assegurar uma prática refletida; tampouco é claro se 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.

Abstract

This text approaches the issue of the shaping of the social work professional. Therefore it starts from an historical analysis of the development of “social work” in Germany and from the different focuses that the professional has attained. In the sequence it deepens some challenges which this professional needs to face in order to overcome a very present vision in social work, which is assistanceship. It also approaches some trends in Germany and in Europe in terms of curricular changes in the context of globalization. The text stresses the big challenges of the social worker’s shaping for a better qualification in the competence of ethnographic-hermeneutical acting, as well as the need

to advance in research and study of concrete cases. Thus, it is possible to produce theoretical alternatives of analytical and scientific interpretation and understanding, and to broaden the project of social-pedagogical professionalism in order to face the globalization challenges and the "knowledge society".

Key-words: pedagogical shaping, social work, social pedagogy, professional qualification.

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. Verwissenschaftlichung ohne Selbstreflexivität - Produktion und Applikation wissenschaftlicher Problemdeutungen in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. In: OLK, Th.; OTTO, H - U (Hrsg) 1987: Soziale Diensts 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. Paderborn, 1961.
- GILDEMEISTER, R., 1993: Als Helfer überleben. Neuwied.
- HAMBURGER, F., 1995: Seitdiagnose zur Theoriediskussion. In: THIERSCH, H.; GRÜNWALD, 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. Alderhot.
- 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.

_____, 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.

_____, 1991: Sozialarbeit zwischen Routine und Innovation, Professionelles Handeln in Sozialadministrationen. Berlin und New York.

POHLAND, Gh. (1999): Nimbus kann die Heilung fördern. In: Die Zeit, 1993, 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. a. 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.

THALE, W.; CLOS, 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.; KÜSTER-SCHAPFL, E.-U., 1997: Sozialpädagogische Profis. Beruflicher Habitus, Wissen und Kennen von Pädagogen 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.