

FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL: CONTEXTOS E PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DA CIDADANIA

*Luísa C. Pinto e Berta Granja **

I

Assistiu-se, em Portugal, logo após o 25 de Abril de 1974, à introdução de profundas mudanças na Formação em Serviço Social, mudanças que implicaram todos os que mais directamente contribuía para a formação dos Assistentes Sociais.

Do amplo debate à data iniciado é de realçar o consenso gerado em torno do discurso que, reconhecendo o pragmatismo que marcava as práticas do Assistente Social, preconizava o abandono de um modelo de cultura profissional que dissociava ciência e intervenção. A crítica ao pragmatismo que há muito tempo imperava no Serviço Social colocou em primeiro plano não só a questão dos problemas de conhecimento, com destaque para os instrumentos teóricos indispensáveis à compreensão dos processos sociais como, também, a dos problemas relacionados com a produção da mudança social em situações reais.

A ruptura com o praticismo a científico que caracterizava as práticas do Serviço Social — e que tão decisivamente contribuiu para a inferiorização sócio-profissional do Assistente Social — expressou-se no abandono de uma formação alicerçada em conhecimentos predominantemente ético-religiosos e algumas noções dispersas do domínio da psicologia e do direito (formação dita teórica) e de uma formação prática que se circunscrevia à manipulação instrumental e banalizada desses conhecimentos.

Desde essa data que um dos maiores desafios que se tem colocado à formação em Serviço Social consiste, com efeito, em procurar dotar os Assistentes Sociais de saberes que os tornem aptos não só a produzir leituras cientificamente informadas da

* Docentes no ISSS Porto.

realidade social mas também a elaborar estratégias de intervenção adequadas à modificação das dinâmicas sociais geradoras de múltiplas formas de exclusão social.

São exemplo do esforço empreendido neste domínio as alterações verificadas nos planos de curso ao longo destes vinte anos. De realçar a importância atribuída aos saberes provenientes das diferentes disciplinas das Ciências Sociais e o papel decisivo que os estágios/seminários desempenham na consolidação da formação dos Assistentes Sociais.

Pela articulação coerente de saberes teóricos e práticos, as instâncias de estágio/seminário visam dotar os futuros Assistentes Sociais da capacidade de problematizar os fenómenos que integram o campo de acção do Serviço Social e definir estratégias de acção, a partir dos problemas que se colocam aos profissionais de Serviço Social nos diferentes contextos institucionais.

As escolas investiram, assim, particularmente no abandono de uma formação marcada pela dicotomia e a hierarquização de saberes entre conhecimentos “puro” e “aplicado”, “teórico” e “prático”, absolutamente incompatíveis com a afirmação de um modelo de cultura profissional que associa conhecimento científico do social e intervenção em problemas reais.

Sérias têm sido, também, as exigências no que respeita às necessárias articulações entre saberes disciplinares por forma a não inviabilizar a tão requerida interdisciplinaridade, matriz estruturadora de uma formação qualificada dos Assistentes Sociais. É condição de enriquecimento e eficácia da formação que esta se apoie em sínteses teóricas, cujo aperfeiçoamento contínuo se revela indispensável para quem procura apreender a complexidade dos processos sociais.

Contudo, as exigências de uma política de formação que pretende contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento dos direitos do homem e do cidadão não se esgotam nos aspectos enunciados. Formar Assistentes Sociais não é, senão, formar cidadãos particularmente aptos a contrariar os mecanismos sociais que constituem obstáculos ao exercício efectivo do direito de ser cidadão. Trata-se de garantir a construção de um tipo de profissional cuja particularidade reside na sua competência para promover a emancipação de indivíduos e grupos socialmente marginalizados, por forma a que sejam efectivamente reconhecidos como sujeitos de direitos.

De sublinhar que, para as categorias e grupos mais submetidos aos processos de discriminação e de vulnerabilidade sociais, a cidadania é algo que se encontra fora do seu horizonte de possibilidades. Para numerosos indivíduos e grupos o reconhecimento da cidadania não significa ainda senão um sonho ou uma utopia, na medida em que a afirmação dos direitos não ultrapassa o simples enunciado de princípios. O enunciar dos direitos não basta para produzir realidade, ele expressa sobretudo

um conjunto de intenções e de projectos que se revelam insuficientes para garantir a sua concretização.

Ultrapassar esta insuficiência supõe que os Assistentes Sociais promovam intervenções susceptíveis de introduzir mudanças não somente ao nível das condições culturais mas, sobretudo, no dos contextos económicos que impedem os indivíduos de aceder aos recursos de que depende a sua dignidade pessoal e social. Os Assistentes Sociais deverão ainda estar aptos a empreenderem acções orientadas para a criação de estruturas e dinâmicas sócio-institucionais que estimulem o desenvolvimento das capacidades dos agentes sociais e os torne aptos a tomar parte nos processos de decisão.

Assegurar o reconhecimento da cidadania supõe então que os Assistentes Sociais se empenhem em contrariar os mecanismos e processos que transformam os indivíduos em objectos, em instrumentos das decisões e vontades daqueles que detêm o poder e que, no seu exercício actuam segundo processos que favorecem meramente a criação de consumidores passivos dos seus produtos.

Garantir a formação deste tipo de Assistentes Sociais obriga, sem dúvida, a construir, no interior do próprio contexto escolar, estruturas e práticas que se opõem à reprodução das hierarquias sociais e ao alheamento dos estudantes da gestão dos diversos domínios da vida institucional. Com efeito, a organização da vida escolar deve favorecer o exercício quotidiano da participação, da autonomia e da crítica construtiva.

A transmissão de conhecimentos não é por si só formadora. Os processos de formação não podem ser qualificantes nem para os professores nem para os estudantes se, para além de darem a conhecer os instrumentos indispensáveis à compreensão do social e do agir comunicacional, não garantirem a coerência e valorização dos saberes transmitidos pela participação de todos no quotidiano da vida escolar. Só assim eles poderão assegurar as condições favoráveis à tomada de consciência e à vivência efectiva dos direitos do cidadão.

Os conteúdos de formação que fazem referência ao exercício dos direitos são em si mesmos manifestamente incapazes de contrariar as relações de exterioridade com o conhecimento e de promover a interiorização e utilização adequada dos saberes disponíveis.

Esta a razão pela qual é fundamental procurar promover o aperfeiçoamento dos modelos de funcionamento institucional de modo a constituir a escola num contexto de socialização capaz de prolongar os esforços desenvolvidos, depois de 1974, ao nível da consistência teórico-metodológica da formação. Para os futuros Assistentes Sociais, a participação nos diversos domínios da vida escolar constitui um terreno crucial de aprendizagem de capacidades — de argumentação, de relação com a dife-

rença, de organização e de mobilização ... — sem as quais se torna impossível influenciar os processos sociais. Uma estratégia de multiplicação de ocasiões de aprendizagem do debate democrático, de implicação activa na organização e na gestão de projectos colectivos é, sem dúvida, indispensável para assegurar a coerência da formação de profissionais implicados na promoção do desenvolvimento económico e social.

II

No espaço mais restrito da sala de aula, a formação deve igualmente implicar os sujeitos em toda a sua globalidade de seres humanos; ela não pode limitar-se unicamente à construção de conhecimentos teóricos, ignorando a construção da personalidade, o desenvolvimento afectivo, o crescimento e orientação da sensibilidade e a formação de valores morais que o conhecimento não pode dispensar, tratando-se do conhecimento da sociedade humana, sem esquecer, também, a dimensão estética que faz parte integrante do humano.

Trata-se de formar para conhecer o “possível”, para agir neste “possível” o que significa: viver com a fragilidade das incertezas sobre o social, a sua opacidade, assumir a precaridade das soluções, decidir no meio do “caos” e ter a lucidez necessária para não ficar paralizado pela complexidade, a multiplicidade das variáveis, das causas, efeitos, interacções e conexões.

Definidas como mudanças qualitativas do saber, do saber aprender, ser e fazer, as aprendizagens necessárias são de diversos tipos:

- existenciais;
- da compreensão e da explicação;
- instrumentais e pragmáticas.

Para que todas elas se possam realizar é necessário implicar os estudantes na globalidade do seu ser, fazendo apelo à sua emoção, afectividade, sensibilidade, à sua racionalidade, às suas exigências estéticas e éticas.

A formação em Serviço Social, que promove a valorização e defesa dos direitos do homem, só terá correspondência em matéria de aprendizagens verdadeiramente significativas e geradoras de mudanças ao nível dos saberes, das atitudes, dos comportamentos, das leituras interpretativas e explicativas do real se, as próprias práticas pedagógicas e as experiências vividas no espaço/tempo da formação, integrarem elas mesmas o exercício dos direitos da cidadania e uma intervenção crítica constante com vista ao aprofundamento do seu reconhecimento e aplicação.

Quais são os direitos que as práticas pedagógicas e o espaço/tempo da formação permitem identificar e desenvolver? Não podem ser direitos definidos em termos abstractos, mas direitos que se inscrevem no quadro das condições sociais globais, da evolução histórica da formação em Serviço Social, das verificadas em cada estabelecimento de ensino, das condições que regulam o exercício da função professoral e das que são definidas pela origem, história e projectos dos indivíduos e dos grupos que procuram esta formação.

Um primeiro direito dos estudantes é o *direito ao sucesso escolar*. Este, no contexto universitário, parece ser um problema exclusivo dos estudantes. Quando chegam ao ensino superior os estudantes estão já fortemente marcados por uma longa experiência de escolarização em que a procura legítima de notas elevadas para poder concorrer no mercado de trabalho nas condições mais favoráveis os conduz sobretudo a procurar adaptar-se. É por esta razão que geralmente eles não criam problemas pedagógicos aos professores e tentam responder às suas exigências que, na maioria dos casos, se limitam à restituição de conhecimentos teóricos debitados ao longo dos cursos ou procurados nos manuais ou nas obras dos autores indicados.

Esta restituição só raramente corresponde à interiorização de novas representações, apoiando-se, por um lado, sobre conhecimentos recentemente adquiridos e, por outro, sobre a experiência e saberes anteriores; ela não poderá assegurar, de forma alguma, a aquisição de representações construídas de forma “inteligente”, susceptíveis de criar novas categorias, novas estruturas mentais, novos comportamentos e atitudes que, em situação de intervenção, permitam desenvolver leituras apropriadas e um “saber fazer” criativo e ajustado à multiplicidade e complexidade das situações sociais.

Um outro direito dos estudantes é o de aprender e, mais ainda, *o direito de aprender a aprender*.

A aprendizagem é um processo permanente de múltiplas transições entre as representações do mundo que temos como adquiridas e outras, mais recentes, que nós procuramos estabilizar e articular entre si, a fim de construir novas representações e eliminar as outras. Aprendizagem significa para cada um *compreender*, quer dizer tratar em conjunto, aprender elementos do mundo e da vida e integrá-los no seu universo pessoal de forma a construir sistemas de representação pessoais, cada vez mais próximos da realidade.

Segundo Meirieu (1994:41), a aprendizagem “é uma história que põe em presença algo que já existe e uma intervenção exterior, uma história em que se confrontam sujeitos e onde trabalham e se articulam, nunca facilmente, interioridade e exterioridade, aluno e professor, estruturas cognitivas existentes e novos contributos (...)”.

Num tal processo, os estudantes têm necessidade de autonomia a fim de desenvolver um trabalho intelectual pessoal que exige o domínio das tecnologias que são próprias deste tipo de trabalho. Segundo Pineau (1991:31), “a solidão — pela ausência de outros — remete a vontade ou a força do sujeito para si próprio”, para as suas fragilidades, as suas ignorâncias. Mas a solidão é fundamental para o desenvolvimento de estratégias autónomas do cérebro, para o exercício da faculdade de auto-organização.

Em todo o caso, para que o tempo de estudo individual possa ser formador, é preciso saber-se aonde se dirigir para ter acesso ao saber, ter adquirido as estruturas e processos mentais que suportam o pensamento, quer dizer, o encadeamento de conceitos, a sua combinação e articulação sem ajuda do exterior. Tudo isto implica igualmente que se tenha o domínio da palavra, que estejamos capazes de nos pronunciar sobre os saberes apreendidos. Tudo isto só se adquire em constante interacção com o formador, com o grupo, através de exercícios de produção escrita e oral e de acordo com ritmos que são muito diferentes segundo os indivíduos. Apoiar o estudante de modo que ele construa o seu próprio caminho de acesso ao saber, que ele aprenda a manipular manuais e livros, organizar as suas notas pessoais, as suas contribuições orais, é uma importante função do professor que pretende que o estudante aprenda a aprender.

Os estudantes têm necessidade de conhecimentos e referências teóricas legitimados e reconhecidos pela comunidade científica. Mas, para que estes conhecimentos se tornem operatórios, é preciso que eles sejam contextualizados e sistematizados, integráveis nos conhecimentos anteriores e futuros; é preciso ainda que a sua utilização em contextos concretos de trabalho e de vida seja visível, que os estudantes disponham de espaços para debater, oralmente ou por escrito, os saberes em causa, desenvolver actividades de investigação individual e colectiva, enfim, que os processos de avaliação de conhecimento, durante todo o percurso de formação, sejam conhecidos e transparentes.

Neste sentido, o exercício do direito de aprender a aprender requer dois tipos de condições fundamentais: a qualidade da comunicação entre o estudante, o grupo e o professor e o acompanhamento do professor no processo de aquisição e de exercício de metodologias de aprendizagem operativas.

O *direito à comunicação* é um direito inerente à existência dos indivíduos e da espécie. A capacidade de comunicação é um factor de desenvolvimento positivo da relação pedagógica e pressupõe da parte do professor capacidade de escuta e descentramento face ao estudante, aos seus desejos e às suas necessidades. Escuta e descentramento são, com efeito, condições necessárias à aprendizagem da racionalidade e da lógica do outro de forma a ser capaz de pôr em causa as suas represen-

tações e de percorrer o caminho indispensável para poder ou consolidá-los ou alterá-los, no decurso de um processo de construção de novas estruturas mentais.

Capacidade de comunicação significa ainda relação de proximidade, utilização de uma linguagem comunicativa que permita estabelecer pontos de contacto entre diversas racionalidades, a do estudante, do professor e da disciplina objecto de aprendizagem.

As dificuldades de comunicação funcionam frequentemente como factores de bloqueamento das aprendizagens. Elas impedem objectivar a experiência, integrá-la na construção de novas operações mentais que são constitutivas dos processos de aprendizagem.

Enquanto que detentor instituído do saber, tendo o poder de falar e escrever sobre este saber, o professor exerce um poder simbólico sobre o grupo estudante. A fim de garantir a todo o risco o seu sucesso, os estudantes procuram integrar-se na racionalidade do professor uma vez que ela representa a cultura escolar. Ora, para que o processo pedagógico possa conduzir à maturidade e autonomia intelectuais dos estudantes, é da racionalidade do estudante que é necessário partir, é a esta que se torna necessário dar ocasião para se exprimir e se reconstruir, ultrapassando a inibição que pode criar no estudante a consciência dos seus limites. Consequentemente o estudante deve dispôr de numerosos momentos e ocasiões para se exprimir. Se eles se limitam aos momentos da avaliação, estes transformam-se em julgamentos de ignorância. Se eles são numerosos e integram constantemente o processo de ensino-aprendizagem, eles constituem-se, pelo contrário, em instrumentos de avaliação que permitem fazer o balanço dos recursos existentes e dos que ainda faltam, bem como identificar os métodos que permitirão adquirir os recursos que condicionam o acesso ao saber.

O grupo e a sua dinâmica interactiva podem revelar ao professor os problemas e bloqueamentos sentidos, a distância entre as diversas lógicas e racionalidades responsáveis pelas dificuldades de acesso às novas representações, objectos de aprendizagem. É necessária uma certa proximidade para que o formador possa apoiar a integração de novos saberes aos contextos e meios familiares dos estudantes e poder construí-los de novo. Mirieu (1993:94) chama a atenção sobre o paradoxo da relação educativa, no decurso da qual o educador deve ser por sua vez, e de forma adequada, próximo e distante, “manifestar sem escrúpulos a sua diferença, dar-se a conhecer naquilo em que é mais sucedido e, no mesmo instante, testemunhar da sua extrema proximidade, deixar perceber a emoção partilhada, a inquietude do medo, o sinal palpável da sua humanidade”. O educador deve representar para o estudante uma referência de identificação próxima, que lhe é possível atingir, mas suficientemente distante para fazer despontar o desejo de saber, de conquistar um dia este saber.

A sistematização da informação, a sua estruturação lógica, constituem um outro imperativo fundamental para que o estudante possa contextualizá-la e apreender a sua coerência interna. Se a construção da relação pedagógica exige do professor todo um trabalho de preparação que faz apelo à sua racionalidade e à sua capacidade organizativa, ela requer igualmente o seu entusiasmo e paixão pelo saber, apelando ainda à sua capacidade de improvisação. Para ser consistente, toda a improvisação supõe um grande domínio do saber acompanhado de qualidades de intuição e sensibilidade que permitem tratar, ao longo das interações no seio do grupo, a especificidade dos percursos individuais em matéria dos saberes multidisciplinares, de superação do conhecimento do senso comum e de definição de saberes que o campo de conhecimento em causa põe em jogo.

Para ganhar em força e poder transformador, a comunicação pedagógica não pode dispensar a expressão emocional, a dramatização de situações de comunicação nem tão pouco os elementos de sedução, de importância fundamental para que o desejo de saber, motor de toda a investigação e construção do conhecimento, possa emergir.

A formação deve ser pensada a partir do que ela representa efectivamente para a vida dos estudantes, de maneira a implicá-los; mas, colocá-los no centro do processo, implica que se lhes reconheça o *direito à crítica e à auto-reflexividade*.

Cada indivíduo acede ao saber de uma maneira que lhe é própria, construída em função da sua história pessoal. É por isso que o estudante tem o *direito de ser considerado como um ser global*, integrando toda a densidade e a dinâmica da vida que se desenrola no interior de diversos espaços transversais (R. Barbier 1991:245):

- um espaço pessoal no qual o sujeito existencial é um “ser de relações humanas”, dotado de um universo pulsional conflitual e de uma “palavra específica”;
- um espaço organizacional no qual ele é antes de tudo um “actor social” e um ser que fala a “linguagem” do seu grupo;
- um espaço institucional no qual ele é então um “agente” principalmente reprodutor de estruturas sociais conformes, mas igualmente um “desviante” dotado de uma negatividade instituinte;
- um espaço cosmo-ecológico no qual o sujeito existencial se reconhece como um “elemento relegado” a um conjunto mais vasto e transpessoal com o qual ele interage de uma maneira holística.

Compreender e integrar as interferências entre estes espaços, as suas dialéticas parciais e variáveis é condição necessária ao desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Ao longo deste, o estudante tem ainda *o direito de encontrar os elementos de construção da sua própria identidade profissional e de construir os seus projectos individuais*, respondendo às suas motivações e expectativas em matéria de integração no mercado de trabalho.

Mas o processo de aprendizagem põe igualmente em jogo o professor, como ser dotado de direitos de cidadania.

O direito de acesso ao saber pedagógico deve ser-lhe reconhecido por forma a que ele possa ser um construtor do conhecimento pedagógico e não um ignorante especializado, dominando o seu saber, mas ignorando tudo o resto e, em particular, a sua responsabilidade em matéria de sucesso ou de fracasso dos estudantes.

Para que a sua experiência enquanto educador possa ser auto-formadora, ele deve poder exercer *o direito à auto-reflexividade pedagógica* e dispôr, para este efeito, de momentos e espaços específicos com outros formadores e com os seus estudantes.

O exercício eficaz da função de formador depende ainda estreitamente do reconhecimento do *direito às condições de trabalho e a uma relação salarial estável* que lhe permita estar na escola e não simplesmente passar na escola.

A pedagogia do adulto em formação é uma pedagogia da singularidade e o professor só poderá contribuir para o sucesso das aprendizagens dos estudantes e da sua própria formação apoiando-se nesta singularidade. Ele deverá pois ter a possibilidade de conhecer os estudantes, as suas expectativas e os saberes que efectivamente já detêm.

Mais ainda, esta preocupação não pode limitar-se a cada professor e ao seu campo de saber. O estabelecimento de ensino deve criar dispositivos de comunicação que garantam ao professor o acesso às informações necessárias, fornecendo simultaneamente aos estudantes espaços de realização de actividades que permitam a emergência de conhecimentos para além do espaço-tempo do curso.

Os dispositivos institucionais podem evitar o isolamento de cada mini processo Professor-Estudante-Saber fazendo circular a informação a fim de descobrir, de encorajar, de apoiar e de divulgar as experiências criadoras e férteis do ponto de vista das aprendizagens.

Para que a experiência pedagógica de cada professor seja formadora, ela deve poder ser objecto de reflexão crítica da sua parte como da parte de outros professores e dos diversos agentes que intervêm no processo de formação.

Aprofundar o problema da concretização destes direitos obrigar-nos-ia a abordar os problemas actuais do Ensino Superior em Serviço Social, em Portugal, sublinhando particularmente a sua ausência do ensino superior público e a falta de apoios públicos visando garantir que o acesso a este sector de formação corresponda a um direito para todos os que, tendo tido sucesso no ultrapassar de outras barreiras da selecção, podem aspirar ao ensino superior.

BIBLIOGRAFIA

- Araújo, Helena Costa — “Profissionalismo e Ensino” in *Cadernos das Ciências Sociais* n.º 3, 1985.
- Carvalho, Anabela e Mouro, Helena — *Serviço Social no Estado Novo*, Centelha, Coimbra, 1987.
- Costa, António Firmino — “Cultura Profissional dos Sociólogos” in *Sociologia, Problemas e Práticas* n.º 5, 1988.
- Duarte, Evaristo — “E afinal, o que é o Serviço Social” in *Serviço Social e Sociedade* n.º 20, 1986.
- Dubar, Claude — *La Socialisation. Construction des Identités Sociales et Professionnelles*, Ed. Armand Colin, Paris, 1991. — “Formes identitaires et socialisation professionnelle” in *Revue Française de Sociologie*, XXXIII p. 505-529, 1992.
- Fernandes, Ernesto — “Evolução da formação dos Assistentes Sociais no Instituto de Lisboa” — “Apontamentos para a compreensão do ensino no Instituto de Coimbra” — “O Instituto Superior de Serviço Social do Porto” in *Intervenção Social* n.º 2/3, 1985.
- Giddens, Anthony — *Novas Regras do Método Sociológico-Uma crítica positiva das Sociologias Compreensivas* — 1976, Zahar, Rio de Janeiro, 1978.
- *As consequências da Modernidade* — 1988, Ed. Celta, Oeiras, 1992.
- Karsch, Ursula — “A produção académica do assistente social: alguns pontos de vista sobre pesquisa” in *Serviço Social e Sociedade* n.º 28, 1988.
- Machado, Fernando L. — “O ensino da Sociologia: entre a ciência e a profissão” in *Cadernos das Ciências Sociais* n.º 12/13, Afrontamento, Porto.
- Merton, Robert K. — “A profecia que se cumpre por si mesma” in *Sociologia, Teoria e Estrutura*, Ed. Mestre Jou, São Paulo, 1968.
- Sainsaulieu, Renaud — *L'identité au travail*, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 3.ª ed. Paris, 1988.
- Silva, A. Santos — *Entre a Razão e o Sentido*, Ed. Afrontamento, Porto, 1988.
- Weber, Max — “A objectividade do conhecimento nas ciências e a política sociais” in *Sobre a Teoria das Ciências Sociais*, Lisboa, 1974.