

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP

Faculdade de História, Direito e Serviço Social

Campus de Franca

Dissertação de Mestrado em Serviço Social

***A Dimensão Educativa na prática profissional do Assistente  
Social no trabalho com Comunidades em Campinas - S.P.  
2001 – 2004.***

Luziene Aparecida da Luz

Franca – S.P.

2006

**LUZIENE APARECIDA DA LUZ**

*A Dimensão Educativa na prática profissional do Assistente Social  
no trabalho com Comunidades em Campinas – S.P.*

*2001 – 2004*

**Dissertação apresentada à Faculdade de História,  
Direito e Serviço Social da Universidade Estadual  
Paulista “Júlio de Mesquita Filho” para obtenção do  
título de Mestre em Serviço Social.**

**Área de Concentração: Serviço Social – Trabalho e  
Sociedade**

**Orientação da Profa. Dra. Israild Giacometti**

Franca – S.P.

2006

Luz, Luziene Aparecida da

A dimensão educativa na prática profissional do Assistente Social no trabalho com comunidades em Campinas-SP 2001-2004 / Luziene Aparecida da Luz. –Franca : UNESP, 2005

Dissertação – Mestrado – Serviço Social – Faculdade de História, Direito e Serviço Social – UNESP.

1. Serviço Social – Comunidade – Campinas (SP). 2. Assistente Social – Prática profissional. 3. Educação popular.

CDD – 361.8

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP

Faculdade de História, Direito e Serviço Social

Campus de Franca

*A Dimensão Educativa na prática profissional do Assistente Social  
no trabalho com Comunidades em Campinas – S.P.*

*2001-2004*

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Israild Giacometti (orientadora)

Profa. Dra. Maria Stela Lemos Borges

Profa. Dra. Raquel Santos Sant'Anna

Franca – S.P.  
31/03/2006

*Dedico este trabalho ao meu grande Amor, Amigo  
e Companheiro Maurício, por tudo que vivemos  
juntos e, quem sabe, pelo que ainda temos para  
viver.*

## *AGRADECIMENTOS*

A Deus por mais uma oportunidade de aprendizado e crescimento.

À Profa. Israild que, além de grande mestre, se mostrou também um ser humano maravilhoso, uma amiga acolhedora, sensível e dedicada.

À Faculdade de História, Direito e Serviço Social – UNESP, campus de Franca e à Seção de Pós Graduação, que me possibilitaram a realização deste trabalho e, conseqüentemente, o meu crescimento profissional.

Às Professoras Maria Rachel Tolosa Jorge e Raquel Santos Sant'ana, pelas contribuições imprescindíveis no exame de qualificação.

Às professoras Maria das Graças Gouvêa e Maria Rachel Tolosa Jorge, pela amizade e troca de saberes durante as disciplinas na pós-graduação.

Aos queridos funcionários da Seção de Pós, em especial à Gigi, servidora pública dedicada, mas também amiga e companheira.

Ao Maurício, grande companheiro e amor da minha vida, que nos últimos 12 anos tem dividido momentos bons e difíceis, mas, acima de tudo, tem me motivado a querer me transformar numa pessoa melhor. Eu amo você!

Aos meus amados pais, Carlos e Margarida, e aos meus irmãos, Paulo e Isa, grandes responsáveis por eu ser o que sou.

A minha querida e amada sobrinha Tainá, “estrela” que me ilumina e deixa a minha vida mais feliz.

À Dona Dina, Sr. Nérzio, Marisa, Márcio, Fernanda e Renan - a minha segunda família.

Às amadas Cristiane, Eliane e Ândria, amigas de todas as horas e que me aceitam como sou, apesar de tudo.

Aos amigos: Andréia, Adriana, Ângela, Jocymara, Mogi, Tulim, Soní, Guilherme, Ana, Juliana, Maria, Marcelo, André, Ronaldo, Denize (Franca), Ana Lúcia, Carla, Suzelle, Letícia. Muito da minha história também é de vocês e eu os adoro!

Aos amigos do Centro Social: Osni, Fátima, Letícia, Maria, Paula, Marina e Celso pelo carinho, paciência e apoio diários. Vocês também fazem parte da minha vida!

Aos amigos do CELUCA, pelas boas vibrações, compreensão e torcida.

Aos gestores da Secretaria Municipal de Assistência Social (2001-2004) e atual Secretaria Municipal de Cidadania, Trabalho, Assistência e Inclusão Social, por acreditarem em mim e permitirem que eu pudesse fazer o mestrado e crescer profissionalmente.

Aos companheiros da CRAS Norte, em especial à Zezé, que garantiu a minha liberação nos momentos possíveis para a realização deste trabalho, como também aos amigos da Casa de Ação Comunitária.

Às profissionais: Letícia, Eliane, Maria, Cristiane, Denize, Tânia, Neide, Rosemeire, Eliete, Mônica, Rita e Maria Regina pela disposição em me auxiliar neste trabalho. Sem vocês, ele não seria possível.

A todos aqueles que torceram por mim na realização de mais uma etapa, de mais um sonho.

*Não há esperança na pura espera, na inação de quem cruza os braços e, perdendo o desejo do sonho, submerge no fatalismo imobilista”.*

*Paulo Freire*

## **RESUMO**

Toda prática profissional do assistente social supõe uma dimensão educativa, que pode se dar em diferentes sentidos. Esta dimensão, na profissão, vem ganhando destaque e tem sido pautada tanto pelo conjunto da categoria quanto pelos seus empregadores. Em Campinas, especificamente, esta discussão ganhou corpo desde que o Partido dos Trabalhadores assumiu a gestão municipal em janeiro de 2001, voltada para a área social com o indicativo de inversão de prioridades do governo, intensificando forças nas ações de cunho preventivo e menos no curativo e burocrático. Ocorreu, neste cenário, um destaque, na Secretaria Municipal de Assistência Social, ao trabalho com Comunidades descentralizado e isso pôs no centro de discussões o papel educativo do assistente social no processo. Nesta pesquisa pretende-se, portanto, conhecer e analisar a forma como a dimensão educativa é concebida pelos assistentes sociais na sua atuação profissional junto ao trabalho Comunitário da Secretaria Municipal de Assistência Social da Prefeitura Municipal de Campinas, S.P, no período 2001 -2004, como também estudar a relação entre a proposta de Trabalho Comunitário com a Educação Popular e o Serviço Social no cotidiano profissional dos assistentes sociais. Será abordada a profissão de Serviço Social na sua dimensão educativa, utilizando-se, principalmente, de reflexões de Yamamoto, Netto, Faleiros, Batistone, Serra e Abreu que discutem o educativo na profissão como algo intrínseco ao fazer profissional, bem como alertam para as possibilidades das diferentes direções educativas impressas pelo assistente social a partir da sua vinculação aos interesses de determinada classe social. Será feito um aprofundamento da concepção de Educação como uma prática social determinada e determinante (embora esta em menor grau) capaz de contribuir para a formação de determinados tipos de homens e interferir, diretamente, no processo de reprodução das relações sociais hegemônicas. Para tanto, serão abordadas, principalmente, algumas idéias de Demerval Saviani, Paulo Freire, Antônio Gramsci e algumas considerações sobre a Educação Popular nos dias de hoje. Far-se-á alguns apontamentos da concepção de Comunidade a partir dos estudos de Estevão e Heller, como será analisada a dimensão educativa na concepção de 12 assistentes sociais que atuavam no trabalho com comunidades da Prefeitura Municipal de Campinas no período acima indicado, relacionando com as discussões feitas sobre Educação e Educação Popular.

**Palavras-chave:** Serviço Social, Educação, Educação Popular e Comunidade.

## ***ABSTRACT***

Every professional practice of the social helper assumes an educative dimension, which can happen in different ways. This dimension in occupation has been standing out and has been lined for the group category and for its employers. In Campinas specifically, this discussion has grown since “Partido dos Trabalhadores” took over the municipal management in January 2001, concerned about the social area with the indicative of priorities inversion of the government, intensifying strength in the preventive actions and less in the curative and bureaucratic. There was an interesting fact in this scenery, an eminence in the Municipal Secretary of Social Help, for the work with Communities decentralized and it put the part of the social helper in the process in the center of the discussion. The intention of this research is to learn and analyze the way the educative dimension is conceived by the social helpers in the professional performance together with the Community work of Municipal Secretary of Social Help from Campinas - SP Municipal City Hall, from 2001 – 2004, as well as studying the relation between the offer the Community work with popular education and the social service of the social helpers professional daily. The educative dimension of Social Service will be approached, using mainly the reflections of Iamamoto, Netto, Faleiros, Batistone, Serra e Abreu that discuss the educative in occupation as something intrinsic related to the professional, as well as to alert to possibilities of different educative directions stated by the social helper from his/her bonding to the interests of a determinate social class. There will be an educational conception development as a social practice that’s determined and determining ( in smaller degree though ) and able to contribute to determinate kinds of men’s formation and interfere directly, on the reproduction process of the hegemonic social relations. For that some authors’ ideas like Demerval Saviani, Paulo Freire, Antonio Gramsci will be approached and also some regards about the popular education nowadays. Some points about the community conception will be shown by Estevão and Heller studies, how the educative dimension will be analyzed in the conception of 12 social helpers that performed in the work with communities of Campinas Municipal City Hall in the period mentioned above, relating to the discussions about Education and Popular Education.

***Key-Words:*** Social Service, Education, Popular Education and Community

## *SUMÁRIO*

<b>Introdução.....</b>	<b>14</b>
<b>Capítulo 1. O Serviço Social e a Dimensão Educativa.....</b>	<b>18</b>
1.1. O Serviço Social hoje.....	18
1.2. O Serviço Social e a Dimensão Educativa da ação profissional dos Assistentes sociais.....	22
1.3. Refletindo sobre “Comunidade”.....	42
<b>Capítulo 2. Educação e Educação Popular.....</b>	<b>52</b>
2.1. Refletindo sobre Educação.....	52
2.1.1. Teorias Não-Críticas.....	54
2.1.1.1. Pedagogia Tradicional.....	54
2.1.1.2. Escola Nova.....	55
2.1.1.2.1. Paulo Freire.....	56
2.1.1.3. A Pedagogia Tecnicista.....	63
2.1.2. Teorias Crítico-Reprodutivistas.....	63
2.1.2.1. Teoria do Sistema de Ensino como violência simbólica.....	64
2.1.2.2. Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado (A.I.E.).....	64
2.1.2.3. Teoria da Escola Dualista.....	65
2.2. Demerval Saviani e a Pedagogia Histórico-Crítica.....	66
2.3. Gramsci.....	69
2.4. Educação Popular.....	77
<b>Capítulo 3. A Pesquisa.....</b>	<b>88</b>
3.1. Universo.....	88
3.1.1. Sobre Campinas e a Região Metropolitana.....	88
3.1.2. A Assistência Social descentralizada e o trabalho com comunidades.....	95

3.2. O processo da pesquisa.....	101
3.3. Os Sujeitos.....	104
<b>Capítulo 4. A Dimensão Educativa da prática profissional do Assistente Social no Trabalho com Comunidades em Campinas.....</b>	<b>111</b>
4.1. Quem é a população atendida.....	111
4.2. Qual é a concepção de Comunidade e Trabalho Comunitário.....	115
4.3. A proposta de trabalho com comunidades a partir do eixo “Novas Relações Comunitárias”.....	121
4.3.1. Operacionalização da proposta.....	122
4.3.2. O que dificulta e facilita a realização da proposta.....	132
4.3.3. Resultados observados pelas profissionais.....	142
4.4. A Dimensão Educativa na perspectiva das assistentes sociais entrevistadas.....	147
<b>Considerações Finais.....</b>	<b>166</b>
<b>Fontes.....</b>	<b>170</b>
<b>Bibliografia Utilizada.....</b>	<b>173</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>183</b>

### ***RELAÇÃO DE SIGLAS***

<b>SIGLA</b>	<b>SIGNIFICADO</b>
B.H.	Belo Horizonte
C.M.A.S.	Conselho Municipal de Assistência Social
C.R.A.S.	Coordenadoria Regional de Assistência Social
D.C.	Desenvolvimento de Comunidade
I.T.E.	Instituto Toledo de Ensino
I.B.G.E.	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
I.D.E.E.	Índice de Desenvolvimento Econômico Equilibrado
I.E.M.E.	Instituto de Estudos Metropolitanos
O.G.	Organização Governamental
O.N.G.	Organização Não Governamental
O.P.	Orçamento Participativo
P.U.C.	Pontifícia Universidade Católica
P.E.A.	População Economicamente Ativa
P.I.B.	Produto Interno Bruto
S.M.	Salário Mínimo
S.M.A.S.	Secretaria Municipal de Assistência Social
U.N.E.S.P.	Universidade Estadual Paulista
Centro U.N.I.S.A.L.	Centro Universitário Salesiano de São Paulo

## *INTRODUÇÃO*

Na atuação do assistente social co-existem e se relacionam, diretamente, as dimensões: ético-política, teórico-metodológica e técnico-operacional.

As ações deste profissional são carregadas de conflitos e contradições na medida em que, ao prestar serviços sociais, o assistente social pode contribuir para a hegemonia das classes dominantes, atuando de forma a manter o consenso das classes em relação ao modelo de sociedade vigente, adequando os “desajustados” à ordem social. Pode, também, “ajudar” a pessoa e/ou grupo a se perceberem enquanto seres que se relacionam com outro e com o mundo vivido. Em outra perspectiva, pode facilitar o fortalecimento das classes populares, na medida em que fortalece a formação de sujeitos coletivos, auxiliando os usuários a refletirem sobre as suas condições de vida e de trabalho, numa perspectiva de totalidade e historicidade, fomentando sua capacidade de organização e mobilização na luta por um outro modelo de sociedade, mais justo, igualitário e solidário.

Por isso, parte-se do pressuposto de que toda prática profissional do assistente social supõe uma dimensão sócio-educativa, que pode se dar em diferentes sentidos.

A dimensão sócio-educativa na profissão vem ganhando destaque e tem sido pautada tanto pelo conjunto da categoria quanto pelos seus empregadores. Isso ocorre principalmente porque:

- a) Está ocorrendo o aumento do processo de exclusão social (em todos os sentidos), com a adoção do projeto neoliberal e com a intensificação das desigualdades no nível internacional. Conseqüentemente, há uma ampliação da demanda por serviços públicos e, claro, pela Assistência Social que, diante da escassez de recursos, acaba por intensificar o processo de seleção dos pobres e/ou, ao mesmo tempo, justificar ou estabelecer processos de discussão/ reflexão com usuários sobre o significado das

- políticas sociais, das suas condições de vida e busca, na participação, da construção de “alternativas” estratégicas para a situação ou a reivindicação coletiva de direitos;
- b) Há uma tendência ao questionamento do “impacto” das ações de cunho distributivo, traduzindo uma preocupação com os resultados dos programas sociais;
  - c) Muitos profissionais de assistência, dentro de uma perspectiva teórico-metodológica comprometida em repensar os rumos da profissão e garantir a ela um papel significativo no sentido de contribuir para o fortalecimento das diretrizes definidas no projeto ético-político profissional hoje hegemônico e elaborar estratégias que garantam a concretização das mesmas por meio de ações voltadas para a transformação social, têm desencadeado um movimento de repensar a prática profissional, englobando preocupações com o processo educativo, relacionando às discussões os estudos da Educação Popular como alternativa.

Em Campinas, especificamente, esta discussão ganhou corpo desde que o Partido dos Trabalhadores assumiu a gestão municipal em janeiro de 2001, voltada para a área social. Houve o indicativo de inversão de prioridades do governo, intensificando forças nas ações de cunho preventivo (e menos no curativo e burocrático). Ocorreu, neste cenário, um destaque, na Secretaria Municipal de Assistência Social, ao trabalho com Comunidades descentralizado e isso pôs no centro de discussões o papel educativo do assistente social no processo.

Vale mencionar que este trabalho comunitário pressupõe o fortalecimento de relações sociais comunitárias em micro-territórios, se traduzindo em estratégia de intervenção coletiva, em oposição aos ideários que fomentam o individualismo e consumismo de forma exacerbada na sociedade capitalista.

Como a população de Campinas tem vivenciado uma situação marcada pelo desemprego estrutural e, portanto, pela perda de vínculos com sindicatos e associações de classe (órgãos de fundamental importância no processo educativo-político na luta por direitos

trabalhistas e que podem, também, contribuir para a reflexão sobre projeto societário), o trabalho comunitário pode sintetizar um veículo imprescindível de alcance desta população que deixa de conviver nas fábricas (por exemplo), mas não deixa de viver nos territórios<sup>1</sup>.

Por todas essas razões, faz-se necessário um estudo criterioso da relação do profissional de assistência social com a dimensão educativa da profissão.

Nesta pesquisa pretende-se, portanto, conhecer e analisar a forma como a dimensão educativa é percebida pelos assistentes sociais na sua atuação profissional junto ao trabalho Comunitário da Secretaria Municipal de Assistência Social da Prefeitura Municipal de Campinas, S.P, no período 2001 -2004, como também estudar a relação entre a proposta de Trabalho Comunitário com a Educação Popular e o Serviço Social no cotidiano profissional dos assistentes sociais.

No primeiro capítulo deste estudo será abordada a profissão de Serviço Social na sua dimensão educativa, utilizando-se, principalmente, de reflexões de Yamamoto, Netto, Faleiros, Batistone, Serra e Abreu que discutem o caráter educativo na profissão como algo intrínseco ao fazer profissional, bem como alertam para as possibilidades das diferentes direções educativas impressas pelo assistente social a partir da sua vinculação aos interesses de determinada classe social. Para relacionar esta discussão com a proposta de trabalho comunitário de Campinas, será feita, também, uma reflexão sobre a concepção de “Comunidade” a partir dos estudos de Estevão e Heller.

No segundo capítulo será feito um aprofundamento da concepção de Educação como uma prática social determinada e determinante (embora esta em menor grau) capaz de contribuir para a formação de determinados tipos de homens e interferir, diretamente, no processo de reprodução das relações sociais hegemônicas. Para tanto, serão

---

<sup>1</sup> Mesmo considerando o processo migratório intenso onde as pessoas, por falta de poder aquisitivo, deixam de pagar aluguel para aderir aos movimentos de ocupação, etc. é uma oportunidade importante de acessá-las no seu local de moradia. Isso porque boa parte das micro-regiões definidas como alvo das ações da Secretaria Municipal de Assistência Social é formada por ocupações / favelas onde justamente há uma pobreza acentuada, onde muitas pessoas vieram viver justamente pela sua situação de exclusão

abordadas algumas idéias de Demerval Saviani, Paulo Freire, Antônio Gramsci e algumas considerações sobre a Educação Popular nos dias de hoje.

No terceiro capítulo, far-se-á, uma apresentação do Universo da Pesquisa, trazendo elementos acerca da realidade de Campinas e da região metropolitana na qual a cidade está inserida, bem como da assistência social descentralizada no município. No final deste, será apontado, também, o perfil dos sujeitos da pesquisa.

No quarto e último, será analisada a dimensão educativa na percepção das assistentes sociais que atuavam no trabalho com comunidades da Prefeitura Municipal de Campinas no período acima indicado, relacionando com as discussões feitas sobre Educação e Educação Popular.

Vale destacar que para se conseguir a análise proposta, foi feita uma apropriação das informações e avaliação de dados a partir de estudo bibliográfico e pesquisa qualitativa, considerando como sujeitos 12 profissionais de Serviço Social da Secretaria Municipal de Assistência Social que desenvolvem ações ligadas ao trabalho com comunidades na cidade de Campinas.

Desta forma, poderá ser feita a relação das categorias teóricas estudadas neste trabalho com as informações colhidas entre as assistentes sociais, tendo elementos para analisar as concepções das profissionais acerca da dimensão educativa do Serviço Social na atuação prática no Trabalho Comunitário em Campinas.

## ***CAPÍTULO 1. O SERVIÇO SOCIAL E A DIMENSÃO EDUCATIVA***

### ***1.1. O Serviço Social hoje***

Para compreender o Serviço Social na contemporaneidade, em consonância com as proposições de Yamamoto e Netto, é necessário percebê-lo no movimento mais amplo da sociedade, imbricado no sistema de produção e reprodução das relações sociais capitalistas.

*É necessário romper com uma visão endógena, focalista, uma visão de dentro do Serviço Social, prisioneira em seus muros internos. Alargar os horizontes, olhar para mais longe, para o movimento das classes sociais e do Estado em suas relações com a sociedade (Yamamoto, 2003, p.20).*

Portanto, entender o Serviço Social neste processo, implica considerar aspectos de sua história, determinantes sociais, econômicos, políticos e culturais das características fundamentais da sua identidade profissional no Brasil.

Faz-se necessário, dentro desta perspectiva de estudo, realizar algumas considerações sobre a atual conjuntura do capitalismo para a busca de uma aproximação da realidade, relacionando-a com a profissão de Serviço Social.

Inicialmente, é importante apontar que após “30 anos gloriosos” de expansão do capitalismo, presenciou-se, a partir dos anos 70, uma estagnação da economia.

Constatou-se um cenário de crise, marcado também por mudanças políticas que delinearão o redimensionamento do poder no âmbito mundial.

O capital implantou um processo de reestruturação produtiva com vistas à recuperação do seu ciclo de produção, já que a rentabilidade não estava condizente com as expectativas dos capitalistas. Foi um movimento de respostas do capital à sua própria crise.

As alterações implantadas apontaram para a flexibilização do mercado de trabalho; dos produtos; dos padrões de consumo; das relações trabalhistas e da produção; - tudo controlado por padrões de qualidade, provocando a intensificação da desigualdade entre as

classes sociais, setores, regiões e nações. Conseqüentemente, as formas de regulação social também sofreram mudanças.

O acelerado avanço das tecnologias de base micro-eletrônica foi fundamental neste processo, garantindo as condições necessárias para as mudanças, tanto no nível da comunicação quanto da produção.

As medidas adotadas impactaram, diretamente, as relações sociais e trabalhistas em todas as instâncias.

A partir dos anos 70 e 80, ocorreram fatos que afetaram, também, o movimento operário e sindical. Constataram-se mudanças na materialidade concreta da classe trabalhadora e sua forma de ser: subjetiva, política, ideológica, nos seus valores e ideários.

*No nível social, o que se verifica, antes de mais nada, é que a estrutura de classes da sociedade burguesa vem experimentando verdadeira eversão (...) Ocorreram alterações profundas, quer no plano econômico-objetivo da produção/ reprodução das classes e suas relações, quer no plano ideológico-subjetivo, do reconhecimento da pertença de classe(...). (Netto, 1996, p. 93)*

Alguns elementos da história favoreceram estes acontecimentos. Houve, o desmoronamento do Leste Europeu, vinculado à idéia do fim do socialismo como possibilidade real e concreta

*Mas o que fica para as grandes massas é essa derrota, e isso tem um efeito muito forte, porque o efeito político-ideológico na consciência dessa classe é um efeito de retração, de defensividade, de lutar por reivindicações cotidianas e ponto (Antunes, 1996, p. 82).*

Conseqüentemente, ocorreu o enfraquecimento da esquerda nos seus ideários e muitos sindicatos renderam-se à lógica presente, se subordinando ao capital e burocratizando suas atividades.

As formas de produção propostas por Ford e Taylor<sup>2</sup> foram substituídas, em diferentes empresas do mundo (ou em alguns casos, somadas e/ ou adaptadas)<sup>3</sup> pela acumulação flexível<sup>4</sup>, pelo toyotismo<sup>5</sup>, buscando, entre outros objetivos, a adesão do trabalhador ao processo produtivo.

Destaca-se a adoção dos controles de qualidade na produção, representados pelas ISO's.

O desenvolvimento e a adoção de novas tecnologias, especialmente na área da microeletrônica, com a robótica e a informática, se traduziram num crescimento do capital constante (meios de produção) em detrimento do uso da força de trabalho, o que, segundo Paulon (2003, p. 17) gerou e tem gerado maior dependência do trabalhador e intensificação da desigualdade no acesso aos bens e serviços produzidos.

O próprio processo de mundialização do capital e das relações sociais ganhou maior ênfase a partir do uso da tecnologia nos meios de comunicação em massa.

O modelo social democrata (que sustentou o Estado de Bem Estar Social no primeiro mundo) tem sido solapado pelo regime neoliberal<sup>6</sup>- privatizante e anti-social.

---

<sup>2</sup> De acordo com Antunes (1998, p. 17) “fordismo e taylorismo são formas pela quais a indústria e o processo de trabalho consolidaram-se ao longo deste século, cujos elementos constitutivos básicos são dados pela produção em massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; através do controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro e produção em série; pela existência de trabalho parcelar e pela fragmentação das funções; pela separação entre elaboração e execução no processo de trabalho; pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas e pela constituição/consolidação do operariado-massa, do trabalhador coletivo fabril”.

<sup>3</sup> Ricardo Antunes, no curso Sociologia do Trabalho ministrado na Unicamp (1998), destacou que não está ocorrendo em todos os lugares a substituição do fordismo/taylorismo pelo toyotismo. No caso brasileiro, por exemplo, ocorre, em muitos casos, a convivência dos modelos ao mesmo tempo.

<sup>4</sup> “A acumulação flexível é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo” (Antunes, 1998, p. 21)

<sup>5</sup> No formato japonês de produção Toyotismo (ou ohnismo, de Ohno, engenheiro que originou o modelo na empresa Toyota) tem-se uma horizontalização do processo produtivo, estendendo-se às sub-contratadas/terceirizadas a confecção dos elementos básicos dos produtos. São características do Toyotismo: 1) produção vinculada à demanda; 2) produção variada e heterogênea; 3) trabalho em equipe com multivariada de funções; 4) just in time, ou seja, a produção funciona de acordo com o sistema de Kanban – produzindo somente o necessário e no menor tempo, repondo os produtos apenas após a sua venda; 5) o trabalhador precisa se envolver e assumir os ideários da empresa;

<sup>6</sup> O neoliberalismo nasceu como reação teórica e, principalmente, política contra o Estado de Bem Estar Social delineado por Keynes. Tem como texto de origem “O Caminho da Servidão”, escrito em 1944 por Friedrich Hayek. (Therborn apud: Sader e Gentili 1995, p. 139). Destaca que o neoliberalismo significa um conjunto de

A adoção do neoliberalismo configurou um cenário marcado por privatizações de empresas, minimização dos Estados, adoção de medidas fiscais e monetárias sintonizadas com a acumulação do capital, de acordo com diretrizes definidas pelo Fundo Monetário Internacional.

Com tudo isso, o capitalismo tem reproduzido uma lógica cada vez mais destrutiva. Isso pode ser constatado no seguinte quadro:

- vertiginoso aumento do desemprego e da precarização das condições de trabalho, com forte aumento do trabalho terceirizado;
- na transnacionalização do trabalho social combinado;
- na redução do trabalhador fabril e estável;
- na ampliação da população sobrando, descartável para o mercado de trabalho. De acordo com Iamamoto (1999, p. 117), *“esta é a raiz de uma nova pobreza de amplos segmentos da população, cuja força de trabalho não tem preço, porque não tem mais lugar no mercado de trabalho (...)”*;
- na ampliação de estratégias contra o sindicalismo classista<sup>7</sup>;
- na desconstrução dos direitos trabalhistas e sociais;
- na superexploração do trabalho de mulheres e crianças;
- na exclusão de jovens e pessoas de meia idade do mercado de trabalho;
- na relação ainda mais predatória entre homem e natureza com a intensificação da produção de mercadorias que prejudicam o meio ambiente (sociedade do descartável);
- na (des)socialização humana, com a propagação do subjetivismo e do individualismo de forma exacerbada;

---

receitas econômicas e programas políticos os quais sugerem mudanças significativas e históricas nas relações entre Estado e mercado e entre empresas e mercado. Dentro desta perspectiva, há uma limitação das funções e ações do Estado que deve intervir apenas de forma a garantir o processo de acumulação capitalista

<sup>7</sup> Antunes (1998, p.35) aponta que “os sindicatos operaram um intenso caminho de institucionalização e de crescente distanciamento dos movimentos autônomos de classe (...) Tramam seus movimentos dentro dos valores fornecidos pela sociabilidade do mercado e do capital”.

- na intensificação das desigualdades, não apenas entre as classes sociais, mas também, entre as nações;
- no aumento da exclusão social e da intolerância diante das diferenças (xenofobia, racismo, etc)
- nas mudanças culturais: mudanças específicas provocadas pelo desemprego, sendo que uma delas é aumento das famílias chefiadas por mulheres. Outras mudanças ocorrem, porém não diretamente relacionadas à conjuntura do capitalismo, como é o caso da diminuição do número de casamentos e do número de filhos por família;
- Na propagação do consumismo<sup>8</sup> em demasia.

*“(...) todas as indicações sugerem que o capitalismo flexibilizado oferecerá respostas predominantemente regressivas, operando na direção de um novo barbarismo, de que as atuais formas de apartheid social são premonitórios”. (Netto, 1996, p. 102).*

*Na sociedade brasileira, ao desemprego resultante das novas tecnologias soma-se o persistente desemprego estrutural, as relações de trabalho presididas pela violência, a luta pela terra, as relações de trabalho clandestinas, o trabalho escravo, que adquirem uma máscara de modernidade nesse país. Em outros termos, uma das conseqüências desta modernidade tem sido reforçar traços históricos persistentes da desigualdade de nossa formação social: o moderno se constrói através do arcaico (...). (Iamamoto, 1999, p. 117).*

Mas qual a relação desta realidade com o Serviço Social? É esta a questão que será trabalhada no próximo item, dando destaque para a dimensão educativa na profissão.

### ***1.2. O Serviço Social e a dimensão educativa da ação profissional dos Assistentes Sociais***

Assim como em todas as profissões, este cenário tem sérias implicações no Serviço Social nas suas características nos âmbitos: teórico-metodológico, ético-político e técnico-operacional.

---

<sup>8</sup> “Mesmo que a sociedade tardo-burguesa esteja longe de ser uma “sociedade do consumo”, a cultura que nela hoje se afirma é uma cultura do consumo” (Featherstone, 1995 Apud: Netto, 1996, p. 97).

Na lógica destas reflexões, é importante considerar que o Serviço Social<sup>9</sup> apenas legitimou-se como profissão no Brasil a partir da década de 40, no momento em que o Estado decidiu intervir na questão social<sup>10</sup> – fruto do processo de industrialização capitalista. Neste período, ele criou e expandiu as instituições sócio-assistenciais estatais.

*Foi em meio a esse (...) quadro que o Serviço Social iniciou sua trajetória em direção à sua profissionalização no Brasil. O interesse marcadamente utilitarista da burguesia e a ética reificada que lhe davam sustentação tornavam justificada a atitude da classe dominante de se apropriar dos trabalhos desenvolvidos pelos filantropos e pelos agentes sociais, conferindo-lhes uma conotação política e ideológica, em termos de controle e repressão. Através do processo de reificação, fortemente impregnado na estrutura da sociedade burguesa, forjava-se uma perspectiva de prática moldada para responder às exigências do capitalismo. (Martinelli, 1991, p.126)*

Em relação a esta discussão, complementa Abreu:

*O Serviço Social como profissão consolida-se e expande-se nas três primeiras décadas deste século, consubstanciada na organização e difusão do conjunto de inovações organizacionais na produção e no trabalho, introduzidas com a linha de montagem nos moldes fordistas/ tayloristas. A prática profissional inscreve-se nesses processos a partir da mediação do sistema de controle social em que se situam as práticas assistenciais, considerando, sobretudo, o agravamento da questão social e as exigências postas pelo novo padrão produtivo e de trabalho; vincula-se, pois, à necessidade histórica de imprimir às referidas práticas um cunho 'educativo', 'ressocializador', mediante inculcação de um novo código de conduta individual, familiar e política do trabalhador e sua família, adequado às necessidades da produção e reprodução social<sup>11</sup>. (Abreu, 2002, p. 39)*

A preocupação dos dominantes foi controlar conflitos sociais, zelando pela ordem pública e pela paz social. Este comportamento se deu como reação da expansão e consciência do movimento operário que intensificava suas lutas reivindicatórias no processo que acelerou

---

<sup>9</sup> Segundo Sant'ana (1999, p. 50), “o Serviço Social surge na década de 30, vinculado à doutrina social da Igreja católica. Sua atuação é ainda embrionária, porque faz parte da estratégia da Igreja no sentido de fazer cumprir seu ideário de justiça e caridade dentro da “ordem”. Porém, o Serviço Social somente se legitimou como profissão a partir dos anos 40, com a intervenção do Estado nos frutos da questão social.

<sup>10</sup> “A questão social não é, senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia” (Iamamoto e Carvalho, 1983, p. 77 apud Paulon, 2003, p. 45-46).

<sup>11</sup> Grifo nosso.

o conflito entre capital e trabalho. Nesse sentido, medidas de “proteção” ao trabalhador foram desenvolvidas pelo Estado por meio de políticas sociais<sup>12</sup>.

Foi uma forma de utilizar parte da riqueza socialmente produzida pelos trabalhadores como mecanismo de minimização dos conflitos e, portanto, de estabelecimento de controle social.

O Estado, entendido na perspectiva gramsciana<sup>13</sup>, veio requisitar trabalhadores da área da assistência social para desenvolver ações educativas numa perspectiva de educação das massas, tendo em vista a manutenção da hegemonia das classes dominantes.

*Para Gramsci, todo Estado é ético na medida em que uma de suas funções mais importantes é a de educar a grande massa da população para um certo nível cultural e moral, nível (ou tipo) que corresponde às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas e, por conseguinte, aos interesses das classes dominantes. (Abreu, 2002, p. 22)*

No processo de implementação de políticas sociais públicas sempre coube (e ainda cabe) ao Serviço Social, em consonância com as idéias de Faleiros (1996, 19), executar uma política pobre para os pobres, caracterizada por alguns como mínimo social. Segundo este autor, foi dada ao assistente social a condição de gerir, sim, a exclusão e não a inclusão e/ ou reinserção social, já que atua com políticas focais, residuais, seletivas e, portanto, nada universais.

Outro elemento que deve ser destacado na relação da realidade apresentada com o Serviço Social é de que ele se constitui como uma profissão inscrita na divisão social e técnica do trabalho coletivo, e que tem na questão social a base de fundação de suas ações.

Nota-se que apreendê-lo como trabalho<sup>14</sup> e não simplesmente como prática social, de acordo com Yamamoto, se justifica pelo fato do mesmo compor a organização do trabalho

---

<sup>12</sup> Segundo Faleiros, citado por Serra (2000, p.25), “a política social é uma gestão estatal da força de trabalho, articulando as pressões de movimentos sociais dos trabalhadores com as formas de reprodução exigidas pela valorização do capital e pela manutenção da ordem social”.

<sup>13</sup> Estado ampliado na perspectiva de Gramsci. Para maiores informações, ver item sobre Gramsci no capítulo 2.

<sup>14</sup> “O trabalho é uma atividade fundamental do homem, pois mediatiza a satisfação de suas necessidades diante da natureza e de outros homens. Pelo trabalho o homem se afirma como um ser social e, portanto, distinto da

nesta sociedade de forma “socialmente necessária”, ou seja, ele produz serviços que atendem às necessidades sociais.

*“(...) tratar o Serviço Social como trabalho supõe privilegiar a produção e a reprodução da vida social, com determinantes na constituição da materialidade e da subjetividade das classes que vivem do trabalho” (Iamamoto, 2003, p.25).*

Os assistentes sociais também participam, no exercício profissional, do processo produtivo como trabalhadores assalariados, podendo contribuir para a distribuição da mais-valia social, pela via da implementação das políticas sociais.

O profissional desta área pode intervir na sociedade de forma a fortalecer os princípios da liberdade, igualdade, democracia, fomentando a partilha de poder em prol do estabelecimento de novas relações sociais (contra-hegemonia). Pode, por outro lado, fortalecer a ordem vigente, atuando no sentido de reiterar as relações de poder e mando existentes na nossa sociedade, marcadas pela desigualdade.

*Assim, por exemplo, na empresa, o assistente social pode participar do processo de reprodução da força de trabalho e/ou da criação da riqueza social, como parte de um trabalhador coletivo. Já no campo da prestação de serviços sociais governamentais, ao operar com o fundo público, participa do processo de redistribuição da mais valia social. Aí seu trabalho se inscreve, também, no campo da defesa e/ou realização de direitos sociais de cidadania, na gestão da coisa pública. Pode contribuir para o partilhamento do poder e sua democratização (...) ou para o reforço das estruturas e relações de poder preexistentes, com efeitos no campo político-ideológico, dependendo do projeto ético político assumido pelo profissional e do jogo de forças políticas em que realiza. (Iamamoto, 1999, p. 114).*

---

natureza. O trabalho é a atividade própria do ser humano, seja ela material, intelectual ou artística. É por meio do trabalho que o homem se afirma como um ser que dá respostas prático-conscientes aos seus carecimentos, às suas necessidades. O trabalho é, pois, o selo distintivo da atividade humana. Porque o homem é o único ser que, ao realizar o trabalho, é capaz de projetar, antecipadamente, na sua mente o resultado a ser obtido (dimensão teleológica). (...) Mas o homem também é o único capaz de criar meios e instrumentos de trabalho, afirmando ser essa atividade caracteristicamente humana (...). Sendo o trabalho uma atividade prático-concreta e não só espiritual, opera mudanças tanto na matéria ou no objeto a ser transformado, quanto no sujeito, na subjetividade dos indivíduos, pois permite descobrir novas capacidades e qualidades humanas” (Iamamoto, 2003, p. 60).

Netto (1999, p.96) trabalha a importância do projeto<sup>15</sup> ético-político para a profissão e da sua implicação nestas relações contraditórias no Serviço Social. Isto ocorre, segundo ele, justamente porque não há um único projeto profissional e por este ser o resultado da relação estabelecida entre projetos individuais e societários<sup>16</sup>.

Destaca ainda que os projetos ético-político-profissionais possuem elementos éticos que “*não se limitam a normatizações morais e/ou prescrição de direitos e deveres, mas envolvem ainda as escolhas teóricas, ideológicas e políticas da categoria e dos profissionais*”. (Netto, 1999, p. 98-99).

Segundo Faleiros (1996, p.20), os processos e tensões vividos pelo Serviço Social estão condicionados pela correlação de forças referentes:

- à disputa pela acumulação ou apropriação da riqueza em diferentes níveis (global, nacional e local);
- às dinâmicas institucionais/ organizacionais;
- à formulação de políticas sociais;
- às lutas e enfrentamentos entre a sociedade (movimentos sociais) e o Estado.

Iamamoto destaca que a contradição não é condição específica da profissão, mas às relações sociais da sociedade capitalista que, por natureza, são contraditórias.

*Então o Serviço Social é um trabalho especializado, expresso sob a forma de serviços, que tem produtos: interfere na reprodução material da força de trabalho e no processo de reprodução sociopolítica ou ídeo-política dos indivíduos sociais. O assistente social é, neste sentido, um intelectual que contribui, junto com inúmeros outros protagonistas, na criação de consensos na sociedade. Falar em consenso diz respeito não apenas à adesão ao instituído: é consenso em torno de interesses de classes fundamentais, sejam dominantes ou subalternas, contribuindo no reforço da hegemonia vigente ou criação de uma contra-hegemonia no cenário da vida social. (Iamamoto, 2003, p.69)*

---

<sup>15</sup> “A ação humana, seja individual, seja coletiva, tendo em sua base necessidades e interesses, implica sempre um projeto, que é, em poucas palavras, uma antecipação ideal da finalidade que se quer alcançar, com a invocação dos valores que a legitimam e a escolha dos meios para atingi-la” (Netto, 1999, p. 93)

<sup>16</sup> Netto (1999, p. 93-94) aponta que o projeto societário (...) trata-se daqueles projetos que apresentam uma imagem de sociedade a ser construída, que reclamam determinados valores para justificá-la e que privilegiam certos meios (materiais e culturais) para concretizá-la. (...) são projetos coletivos, mas o seu traço peculiar reside no fato de se constituírem projetos macroscópicos, em propostas para o conjunto da sociedade”

As ações profissionais dos assistentes sociais se dão, principalmente pela prestação de serviços sociais da qual o trabalho educativo é inerente. Eles desenvolvem, portanto, atividades que incidem sobre questões imediatas do ser, como também sobre a visão de mundo dos homens.

Vale observar que Yamamoto, ao considerar a profissão como produtora da coerção e do consenso, reconhece uma ênfase ao seu aspecto político.

*(...) o Assistente Social é solicitado não tanto pelo caráter propriamente 'técnico-especializado' de suas ações, mas, antes e basicamente, pelas funções de cunho 'educativo', 'moralizador' e 'disciplinador' que, mediante um suporte administrativo-burocrático, exerce sobre as classes trabalhadoras, ou, mais precisamente, sobre os segmentos destas que formam a 'clientela' das instituições que desenvolvem 'programas sócio-assistenciais'. Radicalizando uma característica de todas as demais profissões, o Assistente Social aparece como o profissional da coerção e do consenso (...) Em síntese, a natureza da atuação profissional, sob aparência tecnificada, é de cunho mais político-ideológico do que propriamente econômico. (Yamamoto, 2002, p. 42 e 43).*

Abreu aprofunda as discussões sobre a função pedagógica do Serviço Social numa perspectiva gramsciana. Ela afirma que:

*A função pedagógica do assistente social em suas diversidades é determinada pelos vínculos que a profissão estabelece com as classes sociais e se materializa, fundamentalmente, por meio dos efeitos da ação profissional na maneira de pensar e agir dos sujeitos envolvidos nos processos da prática. Tal função é mediatizada pelas relações entre o Estado e a sociedade civil no enfrentamento da questão social, integrada a estratégias de racionalização da produção e reprodução das relações sociais e do exercício do controle social. (Abreu, 2002, p. 17).*

Batistone, ao trabalhar a questão, aponta a necessidade de não haver hierarquia entre a dimensão de prestação de serviços e a educativa. Assinala que (...)

*As ações profissionais dos assistentes sociais apresentam duas dimensões: a prestação de serviços assistenciais e o trabalho socioeducativo, sendo que há uma tendência histórica a hierarquizar a ação educativa em face do serviço concreto. Na realidade, é pela mediação da prestação de serviços sociais que o assistente social interfere nas relações sociais que fazem parte do cotidiano da sua clientela. Esta interferência se dá particularmente pelo exercício da dimensão socioeducativa (e política / ideológica) da profissão, que tanto pode assumir um caráter de enquadramento disciplinador destinado a moldar o cliente em termos de sua forma de inserção*

*institucional e na vida social, como pode direcionar-se ao fortalecimento dos projetos e lutas de classes subalternizadas. Nesse sentido, a dimensão socioeducativa não é algo que seja exterior à prestação de serviços materiais, mas sim algo que lhe é inerente e que lhe dá sentido e direção. (Batistone apud Yazbek, 1996, p. 58).*

O fato é que, quando se fala em reprodução da vida econômica, reproduz-se, também, as relações sociais, sejam elas individuais ou entre classes sociais, tendo no Estado a síntese da trama das relações de poder na sociedade.

Para contrapor a este papel profissional historicamente determinado ao Serviço Social, é dada aos assistentes sociais a possibilidade de reconstruir seu objeto de intervenção, indo além das aparências, superando a imediatividade.

É preciso perceber a influência que as leis sociais exercem sobre a realidade cotidiana.

Isto suscita novas possibilidades ao assistente social, tanto no campo da produção do conhecimento, quanto da intervenção. Pontes ilustra algumas destas possibilidades – destacando o processo de mediação<sup>17</sup> existente – no seguinte exemplo:

*Quando um problema de um pequeno agrupamento de pessoas (ou até de um único indivíduo) que vive num mundo isolado, portanto, abstrato, passa a ser compreendido como pertencente a tantos outros indivíduos, grupos, povos, etc. (segmentos sociais), então, aquela situação única, que se afigurava no plano da singularidade como problema individual-familiar, mediatiza-se. Essa mediação se dá pelas leis sociais e particulariza pelas determinações históricas, ganhando, por aproximações sucessivas, concretude no entrecruzamento dos complexos sociais que compõem a realidade. (Pontes, 2000, 47).*

Sobre “mediação”, aponta Guimarães:

*Mediação é uma categoria central da dialética. Em um sentido literal, refere-se ao estabelecimento de conexões por meio de algum intermediário. Como tal, figura com destaque na epistemologia e na lógica em geral, dando conta dos problemas do conhecimento imediato/mediato, de um lado, e dos problemas do silogismo – ou interferência imediata” – do outro. Desse*

---

<sup>17</sup> Pontes (2000, p. 38) estudou “a mediação (...) como uma das categorias centrais da dialética, inscrita no contexto da ontologia do ser social marxista, e que possui uma dupla dimensão: ontológica (que pertence ao real) e reflexiva (que é elaborada pela razão)”.

*modo, as diversas formas e variedades do conhecimento podem ser afirmadas em termos de determinadas regras e procedimentos formais que, porém, devem ter sua explicação e justificação no estudo do ser, e não numa referência circular à sua própria estrutura de classificação e validação específica. É por isso que a categoria de mediação adquire significação qualitativamente diferente na dialética marxista que se recusa a admitir a autonomia de qualquer ramo tradicional da filosofia e trata seus problemas – e portanto também os da ‘mediação’, herdados da lógica e da epistemologia tradicionais, e num sentido especial (como o ‘meio-termo’ ou a média) da ética aristotélica – como partes integrantes de um estudo adequado do ser social, com a totalidade de suas determinações objetivas, interligações e mediações complexas. (Guimarães, 1988, p. 263).*

É importante destacar que a linguagem sempre se constituiu no principal instrumento de trabalho do assistente social, independentemente da direção que imprime às suas ações e do contexto no qual se inseriu e se insere.

Como já foi apontado anteriormente, na área de atuação do assistente social, coexistem e se relacionam, diretamente, as dimensões: ético-política, teórico-metodológica e técnico-operacional. Um elemento da relação da realidade apresentada com o Serviço Social é que estas dimensões também foram sofrendo mudanças ao longo do tempo, geradas pelo movimento do real.

Pode-se observar que todas estas mudanças impactaram, portanto, tanto o aspecto concreto e material da profissão, quanto subjetivo, gerando reflexos na atuação prática dos assistentes sociais.

Um dos impactos dessa realidade na profissão, defendido por Serra, diz respeito à crise da materialidade do Serviço Social.

*Materialidade é aqui definida como a base concreta da institucionalidade da ação do Serviço Social no Estado, efetivada na mediação da prestação de serviços sociais das políticas sociais, em especial da assistência social em que ele tem sido historicamente o executor por excelência. (Serra, 2000, p. 20).*

Serra defende que com essa crise, há a intensificação da demanda para a profissão de ações no sentido em que o assistente social possa “justificar”/”explicar” para a população a ausência de recursos para atendimento, minimizando possíveis conflitos<sup>18</sup>

Serra aponta, ainda, que as dimensões: sócio-educativa (política) e de prestação de serviços sociais se concretizam e se expressam como unidade na profissão, somando-se assim à posição de Batistone.

A dimensão política da profissão se constitui, segundo ela, mediante à ação sócio-educativa na relação com a população usuária. Ela pode se dar no sentido de minimizar conflitos ou denunciar e instrumentalizar a população acerca do significado da redução da base material dos serviços para o atendimento da população.

*No que diz respeito à expressão dessa dimensão sócio-educativa da profissão, o que determina a sua direção social é a capacitação político-organizativa inscrita em determinado projeto societário popular em confronto com o ideário neoliberal, tendo em vista o conjunto dos principais projetos na atual conjuntura nacional, sem desconsiderar as mediações de outros posicionamentos políticos que se expressam, necessariamente, nas várias dimensões da prática profissional. (Serra, 2000, p. 28).*

Vale ressaltar que numa visão crítica deste modelo de sociedade, parte-se do pressuposto de que educar é trabalhar no sentido de facilitar a troca de conhecimentos acerca das dificuldades e potencialidades do ser social, numa relação com a história mais ampla da sociedade. É contribuir para a elaboração de uma nova cultura respaldada numa reforma intelectual e moral, difundindo uma outra concepção de mundo vinculada aos interesses das classes populares. É despertar a esperança num mundo diferente, suscitando a percepção de sujeito – solidário, criativo, criador e coletivo.

Em síntese, é atuar no sentido de fortalecer as classes populares na conquista de sua hegemonia e emancipação social.

---

<sup>18</sup> Em relação a isso, Serra exemplifica com o fato do assistente social ser chamado pelo médico, no hospital, para justificar ao paciente a falta de medicação.

*É um processo de politização que para desenvolver-se exige discussões, análises e proposições que possibilitem reflexão e crítica, numa relação democrática e de respeito entre o saber profissional, institucional e político do assistente social e o saber do usuário, visando elevar seu poder. (Silva, 2000, p. 114).*

*(...) a reforma intelectual e moral como um amplo movimento de crítica e destruição da cultura dominante e elaboração de uma nova cultura corresponde à constituição de um terreno para um desenvolvimento ulterior da vontade coletiva nacional popular no sentido de alcançar uma forma superior e total de civilização moderna. (Gramsci apud Abreu, 2002, p. 8-9).*

É imprescindível destacar que este ato de educar não é uma prática isolada do contexto maior da sociedade e que, portanto, sofre as determinações e implicâncias sociais do mesmo numa perspectiva histórica e numa relação dialética com ele.

No nível teórico-metodológico, dentro do próprio movimento da realidade e do processo de construção do conhecimento na área das ciências sociais, o trabalho profissional do assistente social, vem sofrendo interferências diretas de diferentes correntes teóricas que almejam uma forma mais rica de compreender o real. As vertentes têm influenciado a profissão de forma diversa, nada homogênea, gerando importantes reflexões e produções teóricas no meio acadêmico e profissional, mas também acarretando em crises a serem superadas.

*“As bases teórico-metodológicas são recursos essenciais que o Assistente Social aciona para exercer o seu trabalho: contribuem para iluminar a leitura da realidade e imprimir rumos à ação, ao mesmo tempo em que a moldam”. (Iamamoto, 2003, p. 62)*

Na tentativa de fazer uma leitura das vertentes que influenciaram (e influenciam) o Serviço Social na sua trajetória brasileira, Yazbek destacou a presença marcante do positivismo, sob influência norte-americana, principalmente a partir dos anos 40, o que se traduziu num tecnicismo do caráter conservador da profissão.

A autora aponta que

*Este horizonte analítico aborda as relações sociais dos indivíduos no plano de suas vivências imediatas, como fatos (dados) que se apresentam em sua objetividade e imediaticidade. É a perspectiva positivista que restringe a visão de teoria ao âmbito do verificável, da experimentação e da fragmentação. Não aponta para mudanças, senão dentro da ordem estabelecida, voltando-se para ajustes e conservação. Particularmente em sua orientação funcionalista, esta perspectiva é absorvido pelo Serviço Social, configurando para a profissão propostas de trabalho ajustadoras e um perfil manipulatório, voltado para o aperfeiçoamento de instrumentos e técnicas para a intervenção, com as metodologias de ação, com a busca de padrões de eficiência, sofisticação de modelos de análise, diagnóstico e planejamento; enfim, uma tecnificação da ação profissional que é acompanhada de uma crescente burocratização das atividades sócio-institucionais. (Yazbek apud Yazbek, 2000, p.23).*

Abreu deu destaque, ao abordar a dimensão educativa na prática do assistente social, sob a influência desta matriz teórico-metodológica, ao que chamou de “pedagogia da ajuda” psicossocial e individualizada, que reduz as manifestações da questão social à esfera individual e subjetiva, viabilizando ações voltadas para a reforma moral e reintegração social (Abreu, 2002, p. 85). Parte-se do pressuposto de que o “homem é capaz de progredir e de que cada um possui os meios da própria promoção social”(Verdes-Leroux apud Abreu, 2002, p. 88). A partir de determinado tipo de “tratamento”, o homem é capaz de ajustar-se ao mundo onde vive.

*Mas é na visão atomizada do social como aparência necessária da ordem monopólica (Netto, 1992), legitimada pelo progresso das ciências sociais de base positivista, que a centralidade da dimensão individual nas respostas à questão social – entendida como questão moral – ganha maior significado como estratégia na reificação das relações sociais, refletindo e reforçando a tendência à naturalização da vida social. Por um lado, esta tradição, ao referendar o primado individualista, justifica e aprofunda a ênfase no esforço individual na composição do processo coletivo de produção e trabalho (...). Por outro lado, atribui à natureza as leis do movimento histórico, subtraindo dos sujeitos a direção consciente na construção desse movimento e remetendo para a esfera moral o específico do social, o que tende para a psicologização das relações sociais (Netto, 1992), mediante a qual as manifestações da questão social aparecem como problemas de ordem moral. (Abreu, 2002, p. 90)*

Afirma Abreu (2002, p. 100) que, com a racionalização da assistência social, a pedagogia da ajuda agregou componentes da filosofia da “promoção social” que busca o

envolvimento e participação dos indivíduos no atendimento de suas necessidades. Na verdade, afirma a autora, isso significa sim, uma estratégia de redução de gastos com os serviços prestados.

*“A promoção social, na realidade, baseia-se no falso pressuposto da igualdade de oportunidade para os indivíduos e supõe que, abolido o comportamento acomodado, todos os problemas podem ser resolvidos” (Mota apud Abreu, 2002, p. 100).*

A prática da seletividade, historicamente atribuída ao Serviço Social, se constitui como instrumento pedagógico imprescindível dentro desta vertente, visto que, além de “qualificar e desqualificar” os usuários dos serviços diante das contradições existentes entre o volume da demanda e os recursos disponíveis para o atendimento da mesma, contribui para o processo de produção e reprodução da força de trabalho.

*A seletividade é, antes, um procedimento inerente às práticas assistenciais, redimensionando-se continuamente no processo de produção e reprodução das relações sociais. Constitui-se, historicamente, na sociedade capitalista como instrumento pedagógico que oculta não só a dimensão econômica da assistência no processo de reprodução da força de trabalho, garantindo a ‘ajuda’ nos limites impostos pelas necessidades de reprodução do capital, mas, fundamentalmente, como desdobramento desta dimensão, dissimula a manutenção do trabalhador em permanente estado de necessidade quanto à sua subsistência, condição perversa da dominação a que está submetido. (Abreu, 2002, p. 102)*

Uma outra matriz que tem influenciado o Serviço Social na sua trajetória é a fenomenologia, delineando caminhos para se estudar e atuar junto ao humano vivido, o “ser em relação com” os outros e com o mundo.

De acordo com esta linha de pensamento, cabe ao Serviço Social *“a tarefa de auxiliar na abertura desse sujeito existente, singular, em relação aos outros, ao mundo de pessoas” (Almeida apud: Yazbek, 2000, p. 25)*

*Esta tendência que no Serviço Social brasileiro vai priorizar as concepções de pessoa, diálogo e transformação social (dos sujeitos) é analisada por*

*Netto (...) como uma forma de reatualização do conservadorismo, presente no pensamento inicial da profissão. (Yazbek, 2000, p. 25).*

Abreu também destaca, sob influência desta corrente (fenomenologia) agregada aos princípios do positivismo anteriormente trabalhados, o que ela chamou, no Serviço Social, de “pedagogia da participação”. Ela faz a síntese pedagógica a partir das duas vertentes:

*Trata-se de duas propostas de intervenção profissional que, embora diferenciadas quanto ao posicionamento teórico-metodológico, aproximam-se no que se refere à perspectiva histórico-política que assumem: a primeira sob a orientação da corrente estrutural-funcionalista, traduz-se num ‘modelo de serviço social para o desenvolvimento’; a segunda, tendo por base o pensamento fenomenológico, expressa um ‘modelo profissional de capacitação social’. Ressaltam a prática do assistente social nos níveis de macro e microatuações para o desenvolvimento social, com destaque para a macro atuação como estratégia. Buscam referência nos planos nacionais de desenvolvimento, atribuindo-lhes condições de concretização dos objetivos profissionais. Daí o destaque para o planejamento social e para a educação popular, sob os auspícios do poder estatal como instrumentos estratégicos da participação social e superação da marginalização. (Abreu, 2002, p. 126)*

Com o argumento da superação do assistencialismo presente nas ações de ajuda assistencial e do posicionamento de contribuir para que a sociedade brasileira evoluísse de “um país em desenvolvimento” para “uma sociedade industrialmente avançada” (Kowarick apud Abreu, 2002, p. 106), buscaram-se novos mecanismos para a obtenção de persuasão e consenso dos sujeitos ao modelo de sociedade que se almejava atingir.

A ideologia que alimentava este processo era a “desenvolvimentista modernizadora”.

*A ideologia desenvolvimentista modernizadora vincula-se a uma concepção de desenvolvimento fundado na chamada teoria da modernização. Esta teoria explica o subdesenvolvimento como um estágio de transição entre tempos históricos distintos, correspondentes a valores, padrões socioculturais constitutivos de pólos atrasados e modernos presentes em uma sociedade. Consubstancia-se numa visão de etapas em que ‘a história a percorrer pelos países em desenvolvimento assemelha-se àquela trilhada pelas sociedades industrialmente avançadas’ (Kowarick, 1977: 46), indo de uma sociedade tradicional a uma sociedade moderna, num continuum equilibrado. Esta explicação tem como modelo a ser atingido os países desenvolvidos da Europa ocidental e América do Norte. (Lima apud Abreu, 2002, p. 1006).*

É válido apontar que esta pedagogia se desenvolveu, principalmente, nas propostas de Desenvolvimento de Comunidade (D.C.), onde era buscado o reordenamento da ajuda para a “auto-ajuda” ou “ajuda-mútua” nos processos, suscitando a participação no interior das relações comunitárias.

*Esta proposta de D.C. é definida pela O.N.U. como ‘processo por intermédio do qual os esforços do próprio povo se unem aos das autoridades governamentais, com o fim de melhorar as condições econômicas, sociais e culturais das comunidades, integrar essas comunidades na vida nacional e capacitá-las a contribuir plenamente para o progresso do país’.(Amman apud Abreu, 2002, p. 109).*

Abreu (ibid, p. 124) ainda aponta que a intervenção dos assistentes sociais dentro desta proposta desenvolveu-se nos âmbitos da macro e da micro-atuações, vislumbrando o homem numa perspectiva de globalidade (desenvolvimento integral do homem).

*Tal processo acaba redundando, no emprego de técnicas referentes às abordagens individual e grupal, bem como à capacitação de liderança, de nucleação de grupos, de utilização de situações de tensão social, que, de fato, refletem mais o modelo profissional tradicional do que indicações de ruptura com este modelo e de construção de uma nova prática<sup>19</sup>. (Abreu, 2002, p. 124)*

Esses direcionamentos têm sido contestados no Brasil com maior intensidade desde a década de 60, com o chamado Movimento de Reconceituação e com a adoção de outros referenciais teóricos que têm apontado para a necessidade de superação da imediaticidade<sup>20</sup>.

Neste quadro de influências, o marxismo tem marcado presença como corrente que aponta a necessidade de superação da imediaticidade num processo de identificação com as demandas e lutas da classe trabalhadora e de compromisso com a transformação social.

---

<sup>19</sup> Abreu afirma que embora esse tipo de prática não vislumbrasse a ruptura com o modelo de sociedade vigente, foi justamente nas experiências obtidas a partir dele que, contraditoriamente, se constituíram espaços de confrontos de projetos sóciopolíticos diferenciados.

<sup>20</sup> É importante mencionar que este período também foi marcado pelo avanço da produção científica na profissão, fato que interferiu na formação profissional, desde a elaboração dos currículos mínimos para as faculdades.

*“O debate sobre a formação profissional e sobre teoria e metodologia, sobre o Estado e movimentos sociais, sobre a democracia e cidadania, sobre políticas sociais e assistência foram decisivamente marcadas pelo pensamento marxista” (Netto, 1996, p. 113).*

Porém, é imprescindível lembrar que esta interferência não se deu (e não se dá) num único sentido na profissão. Presenciou-se, fortemente, por exemplo, nos anos 60/70, a vertente estruturalista Althusseriana (de Louis Althusser), que motivou a categoria a negar o espaço institucional e as clivagens históricas da profissão. Foi muito salientada a postura do “militante” que guiava suas ações, movido pela crença ingênua de que poderia transformar o mundo a partir de ações individuais (do profissional militante).

*“(...) a assimilação do marxismo via corrente objetivista althusseriana vai fazer com que o peso das estruturas políticas e econômicas seja visto como intransponível” (Sant’ana, 1999, p. 54).*

*O marxismo althusseriano responde às possibilidades de sobrevivência intelectual nos marcos da ditadura (...). A articulação entre marxismo e cristianismo, também influenciada por Althusser, apresenta uma contradição, dado o seu anti-humanismo, expresso na defesa de um marxismo científico, de feições neopositivistas (...). Para Althusser, a filosofia marxista é teoria do conhecimento e o marxismo uma ciência, nos moldes positivistas, ou seja, objetiva e neutra. (Barroco, 2001, p. 154).*

Barroco (2001, p. 158) afirma que este viés althusseriano também implicou numa série de equívocos no processo de formulação de uma ética marxista. Esta passou a configurar-se como uma prescritiva de comportamento moral e até mesmo de controle ideológico. Foram criados modelos ideais (com características de comportamento tidas democráticas, revolucionárias) e bastava o processo revolucionário para a constituição de práticas libertárias.

Este modelo de Althusser desconsiderava a totalidade social, o movimento dialético da realidade. Não percebia que não bastava a pessoa fazer parte da classe trabalhadora para

aderir a um projeto revolucionário e único de transformação da realidade. E, pior, não entendia que tanto quanto a classe dominante, a classe trabalhadora também pode ser conservadora.

Yazbek (2000, p. 26-27) afirma que desde os anos 80, as idéias marxistas de Antônio Gramsci sobre Estado, sociedade civil, valores, ideologia, hegemonia, subjetividade e cultura de classes subalternas têm atingido profundamente a profissão. Também compõem as influências desse período as reflexões sobre o cotidiano, de Agnes Heller, a obra “A ontologia do ser social”, de Lukacs, as teorias sobre experiências humanas, de E. P. Thompson; e as análises históricas de Eric Hobsbawm, além de tantos outros.

No rumo desta concepção teórico-metodológica, Abreu também identificou um tipo de pedagogia no Serviço Social que designou “pedagogia da autonomia”. (2002, p. 133)

Esta nasceu dentro do processo de percepção das contradições próprias dos serviços de assistência social, bem como da reapropriação dos mesmos enquanto direitos, e não como bem-estar e mecanismo de controle social (Abreu, 2002, p. 134).

A partir desta concepção, supõem-se estratégias que visem o fortalecimento e unidade das classes populares pela via da colaboração, da solidariedade, mobilização, capacitação e organização entre elas.

*Nesta linha interpretativa, as políticas participacionistas nos moldes integrativos subalternizantes ao sistema dominante são contestadas e ultrapassadas, transformando-se em formas reais de intervenção crítica e consciente da mesma classe na construção da história da práxis social e de si própria como força antagônica à ordem do capital. Essa intervenção supõe a construção de estratégias de mobilização, capacitação e organização das classes subalternas no movimento contraditório da sociedade, visando a recuperação da unidade entre o pensar e o agir, na constituição de um novo homem, base e expressão de novas subjetividades e normas de conduta, isto é, de uma cultura contraposta à cultura dominante. (Abreu, 2002, p. 134).*

Estes se constituem nos elementos do princípio educativo desta abordagem pedagógica,

*na medida em que, em condições históricas determinadas, contribuem para subverter a maneira de pensar e agir, isto é, a ordem intelectual e moral estabelecida pelo capital, e plasmam novas subjetividades e condutas coletivas indicativas de uma nova cultura. (Abreu, 2002, p. 135).*

A ideologia e a linguagem são colocadas como eixos centrais nesse processo, já que a primeira diz respeito às diferentes elaborações filosóficas da nova concepção de mundo e, a segunda, como mecanismo de expressão desta concepção, fundada em novos códigos de sociabilidade (ibid, p. 135).

Ainda no plano das idéias, tanto no Brasil quanto em outros países, é possível apontar que tem havido a ampliação de diferentes linhas de pensamento na área das ciências sociais, levando a um deslocamento das bases teórico-culturais marxistas. Este movimento, definido como pós-modernidade em sua versão neoconservadora, como defende Netto (1996, p. 114), tem sido determinante no processo de crítica, principalmente à ortodoxia e às lacunas (e não aos equívocos) existentes nas interpretações do método proposto por Marx.

Afirma Netto (1996, p. 118) que a pós modernidade, com suas características de recusa da metanarrativa, da macroteoria, da categoria da totalidade, vem ao encontro do conservadorismo profissional, que privilegia o microssocial, a mudança cultural, a centralização nas singularidades, a ênfase nas especificidades, a valorização do trabalho focalizado, direcionado para demandas profissionais imediatas.

No plano ético, a categoria dos assistentes sociais tem realizado conquistas importantes ao nortear suas ações tendo como base princípios, e não mais modelos ideais de comportamento.

É válido mencionar que o Código de Ética Profissional, elaborado pela categoria e aprovado em março de 1993 (Lei de regulamentação nº 8.662/93), preconiza os seguintes princípios: defesa intransigente dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo; defesa do aprofundamento da democracia, enquanto socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida; posicionamento em favor da equidade e da justiça social;

empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade.

*A superação posta no código de 1993 é parte do processo de desenvolvimento teórico-prático do projeto profissional de ruptura; entre outros, ela se apresenta em dois avanços fundamentais: especifica quais os valores representativos da ética profissional e estabelece a mediação entre compromisso ético e valores. Tal mediação é posta na realização competente dos direitos sócio-políticos dos usuários dos serviços sociais, na direção da ampliação da liberdade, das conquistas democráticas, da justiça social e da cidadania sócio-política. (Barroco, 1997, p. 7)*

Pondera-se que na prática profissional do Serviço Social, de acordo com Iamamoto (2002, p. 123-124), dentro de todas as perspectivas teórico-metodológicas e ético-políticas adotadas, sempre houve dificuldades e desafios a serem trabalhados. Alguns deles destacam-se a seguir:

- o fatalismo e o messianismo (ambos esvaziados de historicidade) - presentes na atuação profissional, seja pelas raízes cristãs da profissão que delineiam o perfil do profissional como um missionário / salvador; seja pelas posturas ingênuas do assistente social que acredita que transforma o mundo sozinho, apenas a partir das suas intervenções pontuais, sem um embasamento teórico-metodológico consistente que norteie as suas ações;

- o pragmatismo / tecnicismo - muito intenso e significativo na prática do assistente social, caracterizado pela supremacia da técnica, das atividades burocráticas em detrimento do papel pensante-político do profissional;

- o politicismo - privilegiamento apenas do aspecto político, em detrimento de um embasamento teórico-metodológico que possibilite maior apreensão da realidade.

Segundo Netto (1996, p. 110-111), existem ainda os impasses pelos quais passa a profissão no que tange à relação mercado x formação, decorrentes de:

- 1) Falta conexão entre as universidades (os centros de formação) e profissional da prática;

- 2) Os profissionais têm enfrentado as novas demandas em condições desfavoráveis, seja:
- a) porque se sentem inseguros pela fragilidade da formação; b) pela falta de motivação pela baixa remuneração; c) pressionados pela concorrência com outros profissionais (aparentemente, mais “seguros”, mais “legitimados” - pela perda das possibilidades de ampliação do campo profissional diante das novas demandas, desencadeada pela falta de iniciativa dos próprios assistentes sociais); e d) condicionados ainda por uma herança conservadora.

Soma-se a este cenário o fato dos profissionais carregarem na sua trajetória o traço de gênero, marcadamente feminino, e, dentro do que, historicamente, é possibilitado à mulher na sociedade, uma condição de subalternidade.

É possível afirmar que há que se preocupar com os rumos do Serviço Social.

Muitos profissionais de assistência, dentro de uma perspectiva teórico-metodológica, preocupados em repensar os rumos da profissão e garantir a ela um papel significativo no sentido de contribuir para o fortalecimento das diretrizes definidas no projeto ético-político profissional e elaborar estratégias que garantam a concretização das mesmas por meio de ações voltadas para a emancipação das classes populares, têm desencadeado um movimento de repensar a prática profissional.

Tem-se chegado a alguns indicativos de características que se fazem necessárias ao assistente social para tentar romper com este processo vivido pela profissão.

- a) Primeiramente, é imprescindível perceber-se enquanto classe trabalhadora assalariada, imbricada no processo de produção e reprodução das relações sociais capitalistas;
- b) É fundamental um aparato teórico-metodológico aprofundado que lhe garanta realizar aproximações sucessivas com a realidade, não só do ponto de vista da

profissão, mas também do usuário. A pesquisa no seu cotidiano profissional deve se constituir em importante instrumento na aproximação desta realidade;

- c) Faz-se necessário o desenvolvimento de novas competências técnico políticas com vistas ao fortalecimento do poder do dominado (empoderamento);
- d) É importante o desvelamento do significado das políticas sociais com os usuários e a luta incansável pela universalização, democratização e ampliação do controle dos direitos sociais;
- e) O assistente social deve trabalhar no sentido de fortalecer os processos coletivos (e não apenas individuais) com os usuários, contribuindo para revelar que a natureza dos problemas sociais está relacionada à estrutura da organização da sociedade capitalista.

*(...) se na busca de soluções para os sofrimentos internos e individuais espera-se a felicidade pessoal e mudanças internas, no enfrentamento do sofrimento social (fruto da organização social capitalista) busca-se relações sociais que revelem o seu caráter e rejeitem as relações sociais hegemônicas. (Vasconcelos, 2000, p. 128)*

Muitos assistentes sociais, nesta perspectiva emancipatória, têm buscado, na reflexão da dimensão educativa de sua prática, caminhos alternativos que viabilizem a concretização dos seus objetivos.

Neste sentido, Ana Maria Vasconcelos desenvolve algumas considerações.

*O aspecto educativo aqui está direcionado para a construção e fortalecimento de condições de participação na transformação das condições geradoras dos problemas vivenciados, buscando contribuir na promoção de mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais, com prioridade para o trabalho com grupos sociais – em sua dimensão coletiva. (Vasconcelos, 2000, p. 130)*

Em relação a este assunto, ainda completa suscitando o que, também, poderia caber ao assistente social como educador neste processo:

*“À população, não basta organizar-se para reivindicar. Faz-se necessário ter acesso a um saber que a instrumentalize em relação ao como e ao que reivindicar (...)”.* (Idem).

O trabalho com Comunidades da Secretaria Municipal de Assistência Social da cidade de Campinas, se configurou como meio estratégico de desenvolvimento da Educação Popular no nível local. É um *lócus* privilegiado para o assistente social, já que tinha grandes possibilidades de desenvolver a dimensão sócio-educativa da sua prática de forma a fortalecer a população rumo a um novo projeto societário.

Para se fazer o estudo da percepção dos assistentes sociais a respeito da dimensão educativa da sua prática profissional no trabalho com comunidades em Campinas, faz-se necessário, também, tecer algumas considerações sobre o conceito de Comunidade.

### **1.3. Refletindo sobre “Comunidade”**

Comunidade não é um termo simples e vem sendo tema de reflexões em diferentes áreas, dentre elas, as Ciências Sociais.

No Serviço Social latino-americano ganhou maior ênfase principalmente a partir dos anos 50, quando implementou-se uma abordagem conservadora de atuação definida como Desenvolvimento de Comunidade, numa linha ideológica Desenvolvimentista modernizadora.

*(...) as experiências de D.C., implementadas a partir dos anos 50, na América Latina, enfatizam a participação popular nos programas de governos como eixo central de processos de ‘integração’ e ‘promoções sociais’. Tais programas, de um modo geral, são colocados como formas de ‘ajuda’ face à situação de pauperismo – considerada a principal expressão da questão social no continente -, visando, principalmente, conter a ameaça do comunismo nesse contexto, em que as condições de pobreza são entendidas como facilitadoras. (Abreu, 2002, p. 107-108).*

Estevão afirma que neste período constatou-se a influência de Lebret<sup>21</sup>, numa abordagem humanista-cristã, para quem a comunidade é um espaço físico, econômico e cultural. As ações de Desenvolvimento de Comunidade (D.C.) propostas vinham ao encontro dos interesses dos governantes que queriam cooptar o povo para um projeto de desenvolvimento do país, tomando como modelo os países considerados de primeiro mundo.

*A Comunidade, para Lebret, é um espaço físico, econômico e cultural no qual se dá o desenvolvimento; em particular, é o fundamento da solidariedade, na medida em que é nela que se estabelecem e preservam os contatos 'pessoais', as relações 'eu-tu'. Solidariedade sem a qual a 'avidez' – de consumo – pode fazer naufragar as esperanças de uma civilização do essencial. Mas a Comunidade é também o lugar metafísico do bem comum. Algo como as células de uma 'Cidade dos homens' redimida. (Estevão, 1989, p. 14).*

Vale apontar que Abreu faz uma análise deste período ao discutir as práticas pedagógicas no Serviço Social dentro do que chama de pedagogia da participação<sup>22</sup>.

Ezequiel Ander-Egg, contestando Lebret, marcou sua influência nos anos 60 ao propor uma metodologia de trabalho que apontava para o desenvolvimento com participação, com vistas à transformação social.

Para este autor...

*(...) comunidade (...) é uma unidade social cujos membros participam de algum aspecto, interesse, elemento ou função comum, com consciência de pertinência, situado numa determinada área geográfica na qual a pluralidade de pessoas internacionam mais intensamente entre si que noutro contexto. (Ander-Egg apud Estevão, 1989, p. 17).*

Ele ainda completa que Comunidade é adjetivo e desenvolvimento substantivo (*ibid*, p. 17).

---

<sup>21</sup> Por não se tratar do principal enfoque desta pesquisa, não há, aqui, a pretensão de um aprofundamento quanto às influências de autores como Lebret, Ander-Egg e Leila Lima Santos no Serviço Social, podendo o leitor, para tanto, recorrer à obra de Estevão (1989).

<sup>22</sup> O assunto é abordado em sua obra “Serviço Social e a organização da cultura: perfis pedagógicos da prática profissional” (2002, p. 105 – 127).

*(...). O adjetivo visa garantir 'um trabalho desde a base', 'a partir da ação individual e comunal', fomentado o 'sentimento de unidade entre os indivíduos, os grupos e as comunidades', distinguindo-se de 'antepassados' como uma mera Assistência Social na medida em que 'alimenta o desejo de promoção não individual, mas também coletivamente'. (Ander-Egg apud Estevão, p. 18).*

Já nos anos 70, verifica-se a proposta do chamado método de Belo Horizonte (B.H.) elaborado por Leila Lima Santos e Ana Maria Quiroga, sob a influência do Movimento de Reconceituação vivido pelo Serviço Social, e que objetivava constituir-se como metodologia de cunho marxista.

*O método de B.H. apresenta uma metodologia de trabalho que se entende totalizante, buscando fugir às clássicas abordagens caso ou grupo – isto é, centradas no indivíduo ou na comunidade. Propondo-se como 'dialético', pretende privilegiar diretamente a 'classe social', em particular 'a classe operária como potencial de transformação'. (Santos apud Estevão, 1989, p. 21).*

Segundo Estevão (1989, p. 26), além de ocorrer, no caso, uma generalidade conceitual, houve o problema de descompasso teórico em almejar a transformação da sociedade ao nível da luta de classes, estando restrito, operacionalmente, às relações de indivíduos nas comunidades.

Ela aponta, ainda, que em todas as propostas acima elencadas, houve um problema de não aprofundamento conceitual e comunidade ficou reduzido ao plano metodológico.

*Deste modo, aponta-se tanto para a superação de uma comunidade reduzida à mera justaposição de grupos e indivíduos 'participantes', seja a que título for, quanto daquela, 'topográfica', não explicitada nos textos analisados, embora presente, de comunidade como lugar da produção, manutenção e reprodução da força de trabalho. Ou seja, concepções conservadoras de Comunidade. (Estevão, 1989, p. 26).*

Para apontar uma outra perspectiva de conceito de Comunidade, Estevão (1989, p. 30) se apropria das idéias de Agnes Heller que busca construir um significado a partir das suas

reflexões sobre o cotidiano e a história. Esta última aprofunda e relaciona a discussão sobre Comunidade com a proposta de uma vida cotidiana não alienada.

Para ela,...

*(...) a comunidade não é apenas uma categoria de integração social e nem toda forma de integração social é uma comunidade (não o são o grupo, o estrato, a classe, a nação). A comunidade depende do conteúdo concreto da integração, de maneira como as relações (materiais e morais) com o conjunto social estão construídas e da relação do particular com esta integração social dada: é preciso que se dê um conteúdo específico, um valor específico. (Heller apud Estevão, 1989, p. 43).*

Para aprofundar as reflexões sobre Comunidade, Heller se utiliza de categorias como particularidade<sup>23</sup>, genericidade<sup>24</sup> e individualidade<sup>25</sup>, entendendo que Comunidade é sempre a expressão da relação do particular com o genérico, onde o suposto fundamental é o “nós”.  
(*ibid*, p. 43).

*“A comunidade caracteriza um tipo de contrato social mais intenso na sociabilidade. Os indivíduos que escolhem uma comunidade trazem suas motivações particulares, mas sujeitas a mediações” (ibid, p. 43).*

Para fazer esta discussão, ela parte de dois focos principais:

- Quanto à **personalidade individual**, a essência humana não é o ponto de partida ao qual se sobrepõem às influências sociais, mas sim é resultado, visto que desde o nascimento o indivíduo encontra-se em relação com o mundo, formando sua personalidade a partir desta relação (*ibid*, p. 30);

- **O mundo das objetivações** enquanto cenário da personalidade, pode se apresentar como objetivações em-si (linguagem, hábitos, uso dos objetos) e, num outro nível, as

---

<sup>23</sup> “As categorias particulares se expressam na singularidade de cada homem, suas qualidades, atitudes e dificuldades, objetivações únicas e irrepetíveis, determinando a auto-conservação e manifestando-se como consciência do eu” (Estevão, 1989, p. 35).

<sup>24</sup> A genericidade diz respeito à integração social enquanto totalidade.

<sup>25</sup> A elevação do homem acima do particular é o princípio da individualidade. “A essência humana define-se pelo trabalho, sociabilidade (historicidade), consciência, universalidade e liberdade, que são características inerentes ao homem, mas que só se desenvolvem concretamente no curso da história. A individualidade é a essência humana, a genericidade plasmada no particular” (Estevão, 1989, p. 38).

objetivações para-si, que são as não quotidianas e que se dirigem para a genericidade (arte, ciência, filosofia, mediadas pela ética) (Ibid, p. 30). O para-si tem a intencionalidade e a consciência como características básicas.

*As objetivações são em-si e para-si, enquanto esferas que se conectam (...), uma vez que tal como ela [Agnes Heller] entende Marx, em-si e para-si não estão hierarquicamente orientados, mas são, tratados no âmbito da sociabilidade, relativos: 'no que afeta a natureza é ser-em-si tudo que ainda não tenha sido penetrado pela práxis e pelo conhecimento'. (Heller apud Estevão, 1989, p. 31).*

Dentro desta lógica, Heller (apud Estevão, 1989, p. 32) ainda aponta que a vida quotidiana se desenvolve e se refere sempre ao mundo como ambiente imediato do particular. Porém, ela é mediadora para o não-quotidiano, se constituindo como sua escola preparatória.

*Sem vida quotidiana não haveria sociabilidade, (...) e é a busca incansável de intuições que, dentro da vida quotidiana, podem apontar para o futuro, fazendo, assim, uma ontologia e uma análise do quotidiano a partir de um duplo eixo: o presente (a particularidade) e o futuro (a genericidade) em seu constante produzir-se (...) como esferas que se conectam. (Estevão, 1989, p. 32).*

Afirma Estevão que com a divisão social do trabalho, o homem particular perdeu a relação com o todo, o que o levou a uma condição de alienação. Desta forma, o particular ficou “*impossibilitado de apropriar-se do nível máximo de desenvolvimento da 'essência humana' (...)*”. (ibid, p. 33).

É a partir, também, da divisão social do trabalho que se cria a separação entre homem particular e mundo e entre indivíduos e comunidade (ibid, p. 33).

Neste cenário, dilata-se a particularidade e direciona-se a “consciência do nós” apenas enquanto prolongamento do particular, “*e não como escolha de uma axiologia de conteúdo positivo enquanto momento genérico*” (Ibid, p. 36).

*A particularidade aspira à auto-conservação e a ela tudo subordina. O indivíduo, ao contrário, já não quer conservar-se a todo custo, sua vida quotidiana está também motivada por valores que para eles são mais importantes que a auto-conservação. Isto porque o indivíduo é um singular que sintetiza em si a unidade acidental da particularidade e a universalidade genérica (1970:55, grifo da autora), síntese que tem como substrato a continuidade dos fatos da vida tomando-os, ao menos em partes, como eleição, livre escolha. O indivíduo afirma a vida (...). O indivíduo assume seu destino como destino próprio, como história. (Estevão, 1989, p. 38-39).*

A sabedoria é uma característica da individualidade que só pode surgir quando ocorre um distanciamento da particularidade. Aliás, a individualidade é considerada por Heller como uma categoria, um fenômeno e um desenvolvimento de valor positivo (ibid, p. 39).

Enquanto a particularidade quer viver livre de conflitos e sentir-se bem com o mundo tal como ele é, a individualidade quer sentir-se bem com o mundo sem aceitá-lo tal como ele é, de forma definitiva, ou seja, quer construí-lo. A categoria do quotidiano correspondente à particularidade é a preocupação, enquanto que a da individualidade é a indignação. (ibid, p. 39)

*O homem enquanto indivíduo é o que sabe. Sabe escolher onde deve cessar a repetição, recorrer à criatividade para resolver uma situação, submeter o costume à discussão, suspender o pragmatismo e quando, convertê-lo em atitude teórica. E ainda sabe discernir a probabilidade ou certeza absoluta, quando a hipergeneralização da vida quotidiana se transforma em preconceito, usa a confiança e não a fé cega e em que momento deve atuar contra uma norma aceita. O indivíduo 'tem uma atitude relativamente livre perante as objetivações genéricas em si e para com todos os sistemas de uso e exigências que encontra pré-formadas na vida quotidiana'. Não se trata de pensar que vive 'filosoficamente' sua vida quotidiana, mas que hierarquiza conscientemente a partir de sua relação com 'o que é essencial ou inessencial para a genericidade humana. (Heller apud Estevão, 1989, p. 39).*

Essa hierarquização é medida pela concepção de mundo que conduz os valores genéricos para si e os transforma em motor de suas ações (Estevão, 1989, p. 40).

Heller chama os indivíduos plenos de valores positivos de indivíduos morais e afirma que são eles os únicos capazes de modificar, de fato, o quotidiano (repercutindo na estrutura da quotidianidade). (ibid, p. 48)

Heller, ao discutir a comunidade, destaca dois tipos:

- **As comunidades naturais**, determinadas pelo nascimento. São anteriores à ordem burguesa, tinham hierarquia de valor fixa e serviam para o estabelecimento da ordem econômica;

*(...) essas comunidades são naturais no sentido em que não podem ser objeto de uma escolha livre e que a posição social do indivíduo, as possibilidades de desenvolvimento de sua individualidade e de sua hierarquia de valores estão determinadas pelo nascimento e no momento do nascimento. (Heller apud Estevão, 1989, p. 41).*

- **As comunidades por escolha**, mais presente na sociedade atual.

*O segundo tipo de comunidade é aquele que surge das necessidades da atualidade política e/ou do desenvolvimento da individualidade, da integração consciente (da vontade particular de, através de uma integração dada, vir a estabelecer uma relação consciente com a genericidade). Comunidades deste tipo são organizadas com o fim de cumprir objetivos conscientemente genéricos. (Ibid, p. 41).*

É importante que fique claro: com a organização social burguesa, o ser humano deixou de pertencer às comunidades naturais, podendo, ainda, por toda a sua vida, jamais pertencer a uma comunidade por escolha.

Vale destacar que o que vincula e fomenta a participação do particular na comunidade é a identificação com os valores<sup>26</sup> comuns, relativamente homogêneos estabelecidos pela própria comunidade. Estes valores irão configurar uma idéia de totalidade (ibid, p. 43). Vale mencionar que neste tipo de comunidade as formulações éticas deixaram de ser fixas.

*A escolha (consciente) de uma comunidade, não só transforma como plasma a vida do particular, implicando em especial sua vida cotidiana, através do estabelecimento de formulações éticas (...). Tal tipo de comunidade é um dos*

---

<sup>26</sup> “E por valor, devemos entender o conjunto de todas as relações sociais, produtos, ações, idéias, etc, que promovem o desenvolvimento da essência humana num estágio histórico dado (...). Terá um conteúdo axiológico positivo tudo aquilo (relações, produtos, ações, idéias) que fornecer aos homens maiores possibilidades de objetivação, que integrar sua sociabilidade, que configure mais universalmente sua consciência e que aumente sua liberdade social” (Estevão, 1989, p. 43).

*mais sólidos canais que ligam o homem particular e seu cotidiano à história. É na comunidade que o particular se apresenta como homem total. (Ibid, p. 42).*

É importante mencionar que nos períodos históricos em que predominavam as comunidades naturais, no plano ético, o conceito de ‘felicidade’ tinha fundamental importância. Com o advento da sociedade capitalista, a ‘liberdade’ ganha espaço em detrimento da felicidade.

*(...) a ética já não culmina na felicidade, mas na liberdade. Contraditoriamente, é a substituição da ‘felicidade’ (da aspiração por ela) pelo desejo de ‘liberdade’ que, já na sociedade capitalista, proporcionará aos indivíduos a possibilidade de optarem conscientemente por um tipo determinado de Comunidade. (Estevão, 1989, p. 42).*

Afirma Estevão que o homem de hoje vive uma condição de solidão na medida em que lhe faltam as possibilidades de relacionar-se como o genérico por meio da individualidade (1989, p. 48).

A comunidade com um conteúdo positivo de valor poderia lhe ajudar a superar essa solidão.

*Pardini (1989) analisa com propriedade a questão quando demonstra que a participação que se mantém nos movimentos sociais, mesmo quando a população sabe que suas reivindicações não serão atingidas, deve-se ao fato que ‘estes sujeitos (e principalmente estes, que e abertamente marginaliza), vivem as possibilidades de auto-superação das condições de alienação, porque questionam, porque atuam, interagem em grupos, na expressão de sua condição de explorados de forma coletiva, onde esta característica do coletivo, necessariamente não anula o indivíduo. (grifo da autora) (ibid, p. 48)*

É esta a idéia de comunidade como livre-escolha, com valor axiomático de teor positivo, que será a referência para a análise da percepção dos sujeitos desta pesquisa a respeito desse tema.

É importante considerar Comunidade, em Campinas, também inclui a categoria território, discutida em espaços<sup>27</sup> que reuniam gestores e profissionais, na medida em que se defendiam as propostas das “Novas Centralidades” e das “Novas Relações Comunitárias” do governo petista.

*A criação e o fortalecimento de espaços democráticos em contextos de sofrimento e exclusão social significam fatores de potência dos sujeitos individuais e coletivos. Considerar o lugar e as pessoas que nele vivem como portadores de opiniões, críticas, conhecedores da realidade implica uma refundação do território, em que a participação dos sujeitos estabelece com o território uma conjugação necessária para a prática da cidadania e da civilidade (...). (Martin apud Koga, 2002, p. 45)*

Partia-se do pressuposto de Milton Santos de que era necessário resgatar as relações *in loco*, horizontalmente, contrapondo-se à tendência de se valorizar apenas a verticalização das mesmas (em redes) no cenário mundial atual.

*(...) encontramos no território, hoje, novos recortes, além da velha categoria região: e isso é um resultado da nova construção do espaço e do novo funcionamento do território, através daquilo que estou chamando de horizontalidades e verticalidades. As horizontalidades serão os domínios da contigüidade, daqueles lugares vizinhos reunidos por uma continuidade territorial, enquanto as verticalidades seriam formadas por pontos distantes uns dos outros, ligados por todas as formas e processos sociais. (Santos, 2002, p. 18).*

*Quando se fala em Mundo, está se falando, sobretudo, em Mercado que hoje, ao contrário de ontem, atravessa tudo, inclusive a consciência das pessoas. Mercado das coisas, inclusive a natureza; mercado das idéias, inclusive a ciência e a informação; mercado político. Justamente, a versão política dessa globalização perversa é a democracia de mercado. O neoliberalismo é o outro braço dessa globalização perversa, e ambos esses braços – democracia de mercado e neoliberalismo – são necessários para reduzir as possibilidades de afirmação das formas de viver cuja solidariedade é baseada na contigüidade, na vizinhança solidária, isto é, no território compartilhado. (ibid, p. 18-19).*

---

<sup>27</sup> A primeira das reuniões para se discutir o trabalho com comunidades levando-se em conta a categoria território se deu em 2001, com a participação e explanação do Secretario de Administração da Prefeitura na oportunidade.

Esta perspectiva de território, na lógica de Milton Santos, traz elementos comuns à definição de Comunidade de Heller e Estevão, na medida em que suscita a percepção e o trabalho de valores como: coletivo, solidariedade, participação e autonomia no espaço vivido.

Estes elementos também serão considerados no momento da análise.

## ***CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO POPULAR***

### **2.1. Refletindo sobre Educação**

Quando se propõe estudar a dimensão educativa na prática profissional do assistente social, chega-se a algumas constatações:

1º – ainda pouco se sabe ou se estuda a dimensão educativa no Serviço Social;

2º - consequentemente, há poucas publicações para alimentar os processos de reflexão acerca da temática.

Faz-se necessário, portanto, a sistematização de algumas idéias acerca do significado da palavra educação, bem como de algumas propostas pedagógicas no processo histórico da sociedade, respaldando, desta forma, as reflexões posteriores relacionadas ao Serviço Social e sua dimensão educativa.

Far-se-á, para tanto, um esboço das idéias de Demerval Saviani e Paulo Freire, que serão complementadas com a apresentação de alguns aspectos da obra de Antônio Gramsci, bem como uma com uma exposição sobre Educação Popular, viabilizando, desta forma, elementos teóricos pertinentes ao objeto desta pesquisa.

Pergunta-se: o que é educação?

Educação é uma prática social determinada e determinante (embora de forma secundária), numa perspectiva histórica e numa relação dialética com a sociedade.

*Como outras práticas sociais constitutivas, a educação atua sobre a vida e o crescimento da sociedade em dois sentidos: 1) no desenvolvimento de suas forças produtivas; 2) no desenvolvimento de seus valores culturais. Por outro lado, o surgimento de tipos de educação e a sua evolução dependem de fatores sociais determinantes e do desenvolvimento deles, de suas transformações. (Brandão, 2004, p. 75).*

A educação está presente em todas as relações sociais. Pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como idéia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida.

A educação é uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam.

A força da educação está em contribuir para a construção de tipos de homens e de sociedade na medida em que viabiliza a transferência e troca de crenças, idéias, símbolos, relações de poder, padrões de cultura, especialidades, etc. entre os seres.

Por isso, afirma Brandão (2004, p.12), “... *na prática, a mesma educação que ensina pode deseducar*”.

Ferrari (2004, p.06) destaca a importância da educação ao afirmar que “*educar é um dos meios de garantir a sobrevivência dos seres humanos*”.

Um outro elemento imprescindível neste estudo é a idéia de que a educação é uma invenção do ser humano e, portanto, não pode ser maior que o sujeito que a criou.

Brandão destaca que...

*É preciso acreditar que (...) determinados tipos de homens criam determinados tipos de educação, para que, depois, ela recrie determinados tipos de homens. Apenas os que se interessam por fazer da educação a arma de seu poder autoritário tornam-na ‘sagrada’ e o educador ‘sacerdote’.*  
(Brandão, 2004, p. 100).

Por meio do processo de socialização, de acordo com Brandão (2004, p.23), os seres humanos passam por etapas de inculcação do saber e das habilidades. Ela conforma o contorno da identidade, da ideologia e do modo de vida do grupo social.

A educação é inevitavelmente uma prática social que, por meio da inculcação de tipos de saber, reproduz tipos de sujeitos sociais, de acordo com as necessidades e exigências de sua sociedade, em um momento da história de próprio desenvolvimento.

Saviani (2003), em sua obra “Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política” classificou as propostas pedagógicas em relação à questão da marginalidade, em dois grupos:

- ▶ Teorias não críticas;
- ▶ Teorias crítico-reprodutivistas.

### **2.1.1. Teorias não críticas**

Neste primeiro grupo estariam as teorias conservadoras que vêem na educação um “*instrumento de equalização social*” (Saviani, 2003, p.3), ou seja, a partir dela as diferenças sociais estariam superadas.

*Para o primeiro grupo a sociedade é concebida como essencialmente harmoniosa, tendendo à integração de seus membros. A marginalidade é, pois, um fenômeno acidental que afeta individualmente um número maior ou menor de seus membros, o que, no entanto, constitui um desvio, uma distorção que não só pode como deve ser corrigida. A educação emerge aí como um instrumento de correção destas distorções. Constitui, pois uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. (Saviani, 2003, p. 04).*

A ignorância, neste caso, foi considerada como a causa da marginalidade e a escola o seu antídoto, tendo como papel “*transmitir conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente*” (Saviani, 2003, p.61).

Dentro deste grupo, destacam-se três linhas pedagógicas importantes:

#### **2.1.1.1. Pedagogia Tradicional**

Dentro desta perspectiva, a educação centra-se no professor que tem a função de transmitir conhecimento para os alunos, dentro de uma gradação lógica. Aos alunos cabe assimilar o que está sendo ensinado.

### 2.1.1.2. Escola Nova

Uma outra teoria da educação, dentro da perspectiva não crítica, foi a Escola Nova. A partir dela, ganhava ênfase o poder da escola na equalização social, porém identificando no aluno não mais o “ignorante”, mas agora o “rejeitado”;

*“Alguém está integrado não quando é ilustrado, mas quando se sente aceito pelo grupo e por meio dele, pela sociedade em seu conjunto.” (Saviani, 2003, p.07).*

Segundo Saviani, com esta pedagogia houve uma biopsicologização da sociedade e da educação e criou-se uma pedagogia baseada no tratamento das diferenças individuais.

*(...) Essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tinha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretismo para o não diretismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia da inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia (...) o importante não é aprender, mas aprender a aprender (...). O professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos e entre estes e o professor. Para tanto, cada professor teria de trabalhar com pequenos grupos de alunos, sem o que a relação interpessoal, essência da atividade educativa, ficaria dificultada. (Saviani, 2003, p.09).*

Vale observar que um dos precursores desta proposta foi o norte americano John Dewey (1859 - 1952) com a Escola Progressiva.

Segundo Cury ...

*a Escola Nova foi também uma adequação educacional ao crescimento urbano e industrial ocorrido em diferentes países e, por isso verifica-se uma vinculação do seu método pedagógico com a ciência, identificando-se com a denominada científica”. Importantes nomes da educação representavam esse movimento, como Maria Montessori (1870 – 1952) e Ovide Decroly (1871 – 1932). (2004, p. 10).*

De acordo com Saviani, a adoção da Escola Nova trouxe algumas conseqüências para o ensino:

► A importância da disciplina e da transmissão do conhecimento foram deixadas para segundo plano, ocasionando um relaxamento do nível do ensino;

► Houve o agravamento da marginalidade à medida em que se centrou na relação pedagógica no interior da escola, deixando a preocupação com o político relativo à sociedade para segundo plano.

Este autor ainda destaca dois autores que fazem parte desta corrente, porém com propostas voltadas para o interesse das classes populares. São eles: Célestin Freinet (1896-1966) na França e Paulo Freire (1921-1993) no Brasil, vinculados ao que foi denominado de “Escola Nova Popular”.

Dada a sua importância para o Serviço Social, será dado um destaque para algumas idéias de Paulo Freire.

#### **2.1.1.2.1. Paulo Freire**

Paulo Freire foi um educador brasileiro que conquistou reconhecimento internacional. Criou um método que tentava aliar a crítica à sociedade excludente com a percepção da capacidade e potencial do educando.

Segundo Saviani (1994, p.68), Freire sofreu influência da concepção humanista moderna de filosofia da educação, por meio da corrente personalista (existencialismo cristão).

A proposta de educação de Paulo Freire nasceu como resistência a um contexto marcado pela exclusão escolar onde se observava um alto índice de pessoas na fase juvenil e adulta analfabetas. Este movimento preconizou, inicialmente, duas frentes de luta:

► pelo direito ao acesso ao ensino escolar com qualidade;

► pela necessidade da relação entre os saberes erudito e popular (entendido como saber das classes populares).

Paulo Freire partiu da crítica à pedagogia tradicional/bancária, que defendia que o professor deveria depositar conhecimentos nos alunos, meros receptores do saber, de forma passiva, rotular, classificatória, etc.

Era preciso, primeiro, desconstruir os rótulos de incapacidade, etc, atribuídos aos alunos e contribuir para que eles se vissem como sujeitos.

*“(...) minha presença no mundo não é a de que a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História” (Freire, 1996, p. 54).*

*“(...) aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se apropriam dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por eles” (Freire, 1987, p. 74)*

Ao educador caberia dialogar com os alunos, orientar, estimular pesquisa, a participação em sala de aula, e estabelecer uma relação de troca de conhecimentos, sempre tendo como base a realidade do aluno.

Vale destacar que em relação à realidade do educando, o próprio Freire aponta:

*A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. (...) A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais pode se dar ‘virgem’ do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da assunção de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquele assunção (Freire, 1996, 41-42).*

Segundo a professora Ivanilde Apoluceno de Oliveira<sup>28</sup>, na relação “dialógica”, conforme ficou conhecida, deveria ocorrer a relação dos sujeitos do conhecimento, intermediada pela realidade. É no diálogo que se dá a problematização das questões pedagógicas e da vida e que viabiliza a relação de conhecimento. Há uma concação entre sujeitos, ou seja, estamos aprendendo “com” o outro e esta máxima, não se resume a uma simples relação de troca.

#### Se o diálogo

*é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes; Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem a buscar a verdade, mas a impor a sua; (...) É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens. (Freire, 1987, p. 79).*

Oliveira tece, ainda, algumas considerações importantes sobre o método dialógico:

*O método dialógico, o de ‘intercomunicação entre os indivíduos mediatizados pelo mundo’, torna-se, também, o meio de articulação entre o saber cotidiano, experiencial de vida, e o saber erudito, sistematizado e rigoroso. (Oliveira, 2003, p. 29).*

A função da Educação não é dar respostas, mas problematizar, provocar perguntas e buscas. Por isso, preza-se pelo princípio da autonomia e o respeito à cultura e ao saber do outro.

---

<sup>28</sup> A professora Ivanilde Apoluceno apresentou a discussão na palestra “Concepção Freireana de Educação Popular proferida na sala Paulo Freire em Indaiatuba no dia 19/06/2004.

Oliveira destaca que com esta proposta houve o resgate da cultura da conversa, da oralidade, onde, por exemplo, o mais velho poderia conversar com o mais novo e trocar, com isso, conhecimentos.

Reis (2001, p. 42) aponta que, dentro da perspectiva freireana, para que a educação consiga contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, é preciso aplicar alguns princípios teóricos, quais sejam:

- a) Horizontalidade. Se as pessoas são iguais no processo educativo, é preciso acabar com as hierarquias entre educadores e educando.

*“O conhecimento do educador não é melhor do que o conhecimento do educando. Se sabemos ler e escrever e se o educando sabe plantar e colher, estes são apenas saberes diferentes e os dois merecem respeito” (Freire apud Reis, 2001, p.43 - 44)*

*“Por isto é que esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador ‘bancário’, supera também a falsa consciência de mundo” (Freire, 1987, p. 75).*

- b) Diálogo: como forma de aproximação do professor com o aluno, em contraposição ao método tradicional onde somente o professor fala e o aluno escuta e aprende.

O exercício da horizontalidade é fundamental durante o diálogo. O educador precisa estar ciente de que suas concepções, suas formas de ver o mundo não são as únicas e nem as melhores.

*“O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (Freire, 1987, p. 78).*

- c) Consciência: como conhecimento que temos de nós, dos outros e do mundo.

*“A consciência crítica que possibilite entender o funcionamento da sociedade, para que possamos desempenhar nosso papel de cidadãos, é o objetivo do diálogo horizontal” (Reis, 2001, p. 45).*

Segundo Reis, é preciso que se parta da realidade dos educandos, viabilizando que eles reflitam sobre uma condição e encontrem caminhos para transformá-la.

Critica os dias de hoje apontando que apenas é valorizada a cultura do estudo (é como se na relação do diálogo não houvesse processo educativo).

Pellegrini (2001, p. 22) esclarece que para Paulo Freire não há educação neutra, visto ser esta um ato político que poderia resultar em relação de domínio ou liberdade entre as pessoas, sendo que, de um lado estaria a burguesia e, de outro, o proletariado.

*“(...) a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento” (Freire, 1996, p. 98).*

Um depoente no trabalho de Pellegrini ainda descreve o que seria o papel do educador para Paulo Freire:

*Ele acreditava que o educador deve se comportar como um provocador de situações, um animador cultural num ambiente em que todos aprendem em comunhão (...). Ninguém ensina nada para ninguém e as pessoas não aprendem sozinhas.” (Pellegrini, 2001, p. 22).*

Cury (2004, p. 12) aponta que o pensamento de Paulo Freire reconhece a necessidade da inclusão sócio-educacional por meio de uma pedagogia de respeito e de conscientização dos caminhos do real. Afirma, ainda, que suas idéias se nutrem tanto da visão de educação enquanto direito social, ainda negado, quanto de uma composição com o pensamento católico de esquerda e suas formas participativas de educação não necessariamente escolares.

Vale observar que, para Paulo Freire, uma educação como prática de liberdade, *“implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (Freire, 1987, p. 70).*

É importante apontar que há posições diferenciadas quanto à vinculação de Paulo Freire dentro da perspectiva da Escola Nova Popular. Pode-se observar que algumas referências trazidas neste texto sobre Paulo Freire trazem elementos que se contrapõem a isto.

Cury (2004), num esquema didático sobre o processo histórico da educação no mundo, publicado na “A Revista do Professor Nova Escola”, 2004, Edição Especial, classificou Paulo Freire como pertencente à vertente marxista, dentro do realismo. Fez, porém, algumas considerações importantes:

*o pensador pernambucano tinha uma visão crítica da educação brasileira que o aproxima de aspectos do marxismo em diálogo com a fenomenologia. Mas pode-se afirmar que suas concepções pedagógicas representam uma espécie de braço esquerdo do movimento escolanovismo. (Cury, 2004, p. 7)*

Oliveira afirma que Freire carrega traços do Existencialismo, do Personalismo (de Mounier) e de Marx.

*Encontramos (...) traços do existencialismo: ao considerar a indagação, a busca do conhecimento, como parte da natureza humana, Freire reconhece que a existência de homens e mulheres, assim como a consciência de que fala a fenomenologia, é transcendência, isto é, relação com o mundo (com as coisas e com os seres humanos). Há também influência do personalismo de Mounier, pois este compreende o existir subjetivamente e o existir corporalmente como uma única experiência. Freire se aproxima de Heidegger, que vê o ser humano como aquele que se interroga pelo próprio ser e o mundo, reflexão pela qual o homem e a mulher compreendem a si mesmos. Para Heidegger, ser ou estar no mundo é a determinação fundamental da existência. Aproxima-se, também, de Marx, que compreende o ser humano como concreto, situado histórica e socialmente, e ser de práxis, ou seja, teórico-prático. (Oliveira, 2003, p. 23).*

A professora dá ênfase, ainda, à influência de Marx e Gramsci em Freire da seguinte forma:

*Freire aproxima-se de Marx e Gramsci ao trabalhar a educação como ato político e elaborar uma proposta dialética de educação voltada para os interesses das classes populares, dos oprimidos, analisando o processo de autoritarismo e de alienação presente no discurso educacional capitalista.*

*Freire recebe influência de Gramsci ao analisar a educação como processo de conscientização crítica, sendo o sujeito capaz de compreender a razão de ser dos fatos, superando a apreensão ingênua da realidade social. Dessa forma, a educação para Freire constitui um ato de 'conscientização crítica', de 'desmitologização' em que se desoculta a ideologia da classe dominante e, assim, de libertação. (Oliveira, 2003, p. 24).*

Manfredi (1978) em estudo sobre as obras de Paulo Freire afirma que a proposta de educação trazida por ele viveu duas fases diferenciadas, sendo que a primeira, datada do período de 1959 a 1965, foi marcada por uma visão de educação para a participação e, no segundo momento, após 1969, apresenta a preocupação com uma educação para a libertação, embora, segundo ela, não fica claro nas obras do autor que esta se concretizaria a partir da superação do sistema capitalista de produção. É uma discussão que provoca indagações, porém sem desmerecer a importância das contribuições deste autor para este estudo.

Para finalizar esta discussão como algo inconcluso, por que não citar o próprio Freire (no trabalho de Leite apud: Oliveira), em entrevista realizada em Genebra em 8.12.1979, com a participação de Antonio Faundez e publicada com o nome de “Encontro com Paulo Freire”:

*Entrevistador: ... até que ponto hoje você é mais marxista do que era na época da Pedagogia do Oprimido?*

*Paulo Freire: ... eu fui na minha juventude, ao camponês e ao operário da minha cidade, movido pela minha opção cristã. Que eu não renego. Chegando lá, a dramaticidade existencial dos homens com quem eu comecei a dialogar me remete a Marx. É como se os camponeses e os operários me tivessem dito: Olha, Paulo, vem cá, você conhece Marx? Eu fui a Marx por isso... Comecei a ver uma radicalidade original do pensamento marxista lá na área camponesa, de analfabetos... Não quero dizer que eu sou hoje um 'expert' em Marx, ou que sou um marxista. Por uma questão até de humildade. Eu acho que é muito sério dizer alguém ser marxista. É preferível dizer que eu estou tentando tornar-me. É a mesma coisa em relação à minha opção cristã. Eu sou um homem em procura de tornar-me um cristão (...).”*

*Entrevistador: Como você vê a conciliação dessas duas procuras?*

*Paulo Freire: ... quanto mais eu me encontrei com Marx, direta ou indiretamente, tanto mais eu entendi os evangelhos que eu lia antes com uma diferente interpretação. Quer dizer, no fundo, Marx me ensinou a reler os evangelhos. Para muita gente, isso é absurdo. Para certos marxistas mecanicistas, que para mim não entenderam Marx, e que não só distorcem, mas obstaculizam o desenvolvimento do pensamento marxista, para esses eu sou um contraditório, e não vou deixar de ser jamais um idealista, representante de uma pedagogia burguesa. Para certo tipo de cristão*

*mecanicista também, tão reacionário quanto esses pseudo-marxistas, eu sou um endemoniado contraditório. Eu não vejo nenhuma contradição à minha opção cristã pretender uma sociedade que não se funda na exploração de uma classe por outra. Em última análise, devo dizer que tanto a minha posição cristã quanto a minha aproximação a Marx, ambas jamais se deram ao nível intelectualista, mas sempre referidas ao concreto. Não fui às classes oprimidas por causa de Marx. Fui a Marx por causa delas. O meu encontro com elas é que me fez encontrar Marx e não o contrário. (Leite apud: Oliveira, 2003, p. 32).*

### **2.1.1.3. A Pedagogia Tecnicista.**

De acordo com esta teoria, o problema da marginalidade não estará centrado na ignorância ou no sentimento de rejeição e sim, na figura do incompetente, isto é, no ser ineficiente e improdutivo.

*cabe à educação proporcionar um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social. A educação será concebida, pois, como um subsistema, cujo funcionamento eficaz é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte. Sua base de sustentação teórica desloca-se para a psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, informática, cibernética, que têm em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista (para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer). (Saviani, 2003, p. 14)*

Observa-se, com esta teoria, uma mecanização do ensino e a proliferação de uma proposta pedagógica com o enfoque sistêmico, o micro-ensino, telensino, etc.

### **2.1.2. Teorias Crítico-reprodutivistas**

Já neste grupo estariam as teorias que analisam a sociedade dividida em grupos ou classes sociais antagônicas que se relacionam à base da força na sociedade capitalista. Para este grupo, a educação não passaria de um instrumento de reprodução da marginalidade e das discriminações sociais a serviço da classe dominante.

*“O futuro da educação só seria promissor após o advento de uma sociedade socialista” (Cury, 2004, p. 12)*

Segundo Saviani, as teorias que alcançaram melhor nível de elaboração dentro desta perspectiva foram:

#### ***2.1.2.1. Teoria do Sistema de Ensino como violência simbólica***

Trata-se de uma teoria axiomática que se desdobra dedutivamente dos princípios universais para os enunciados analíticos de suas conseqüências particulares. Por isso, cada grupo de proposições começa sempre por um universal e termina por uma aplicação particular.

Esta teoria aponta que a ação pedagógica se dá como imposição arbitrária da cultura (que também é arbitrária), da classe dominante para com a classe dominada.

Para esta teoria...

*“A função da educação é a de reprodução das desigualdades sociais. Pela reprodução cultural, ela contribui especificamente para a reprodução social” (Saviani, 2003, p. 20).*

A educação serviria para reproduzir as desigualdades inerentes ao sistema capitalista onde os marginalizados socialmente seriam os grupos ou classes sociais que não possuem força material (capital econômico) e força simbólica (capital cultural).

O poder que a classe dominante exerceria, desta forma, seria tão intenso que inviabilizaria a reação da classe trabalhadora e, portanto, a luta de classes.

#### ***2.1.2.2. Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado (A.I.E.)***

Louis Althusser, o principal representante desta corrente, defendia que para materializar a Ideologia dominante, o Estado se utilizava de alguns instrumentos. Estes seriam: os Aparelhos Repressivos do Estado (governo, exército, polícia, tribunais, etc) e Aparelhos Ideológicos do Estado (igreja, família, escola, belas-artes, sindicatos, etc).

Quanto à escola, ele destaca:

*Como Aparelhos Ideológicos do Estado dominante, vale dizer que a escola constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção de tipo capitalista. Para isso, ela toma a si todas as crianças de todas as classes sociais e inculca-lhes durante anos a fio de audiência obrigatória saberes práticos envolvidos na ideologia dominante. (Althusser, apud: Saviani, 2003, p. 23).*

### **2.1.2.3. Teoria da Escola Dualista.**

De acordo com C. Baudelot e R. Establet (no livro *L'Ecole Capitaliste in France*, de 1971), principais pensadores desta teoria, a escola, mesmo com aparência unitária e unificadora, é dividida em duas classes: a da burguesia e do proletariado. O aparelho escolar é definido como “*unidade contraditória de duas redes de escolarização*” (Baudelot & Establet, 1971, p.28 apud: Saviani, 2003, p. 26).

Para estes autores, a educação, em concordância com as colocações de Althusser, funcionaria como aparelho ideológico de reprodução da ordem burguesa e teria duas funções: a de formar trabalhadores para o mercado de trabalhos e de inculcar a ideologia burguesa.

Porém, diferentemente de Althusser, esta teoria admite a existência de uma ideologia do proletariado, porém fora do âmbito escolar (nas organizações das massas operárias).

A educação teria a missão de impedir que eclodisse a força e a ideologia da classe dominada e a luta revolucionária.

Saviani aponta que as teorias crítico-reprodutivistas não deram conta de construir uma proposta pedagógica e, sim, apenas de tecer a crítica em relação ao mecanismo de funcionamento da escola.

Alguns pensadores, porém, dentro de outras perspectivas teórico-metodológicas, buscaram pensar a educação a partir de concepções críticas sem vê-la apenas como aparelho reprodutor do sistema, sendo Demerval Saviani um deles.

Vale ainda afirmar que pensar a relação do saber erudito e popular é de grande relevância para o Serviço Social que exerce uma ação educativa, porém fora do aparato escolar. Suas ações se dão, principalmente, na área da educação não-formal ou informal.

Para uma maior elucidação desta afirmativa, vale o uso das definições de Afonso utilizadas pela professora e pesquisadora Simsom sobre os três tipos de educação:

*Por educação formal, entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada seqüência e proporcionada pelas escolas enquanto que a designação educação informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado. Por último, a educação não formal, embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém, das escolas) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita à não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto. (Afonso, 1989, p. 78; Apud: Simsom, 2001, p.9)*

## **2.2. Demerval Saviani e a Pedagogia Histórico-Crítica**

A Pedagogia Histórico-Crítica é a proposta pedagógica de Saviani, que a organizou a partir de uma concepção dialética.

Para tanto, baseou-se, inicialmente, nos textos de Paulo Freire que inseriu a educação no plano das lutas de classes e do francês Bordieu-Passeron, que via a escola como aparelho ideológico a serviço da burguesia.

A partir disso, criou o que originalmente chamou-se de pedagogia revolucionária, posteriormente definida como pedagogia histórico-crítica.

*A pedagogia revolucionária é crítica. E, por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado (...) entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade. (Saviani, 2003, p. 65).*

A educação é vista no seu caráter contraditório, onde ocorre a articulação da análise dos condicionantes sociais à sua dimensão histórica.

*A educação tem uma função política (que ninguém mais discute) e também de que essa função da educação é contraditória e, portanto, a classe dominante se empenha em colocar a educação a seu serviço, ao mesmo tempo em que as classes dominadas, os trabalhadores, buscam articular a escola tendo em vista os seus interesses” (Saviani, 1994, p. 17).*

É uma pedagogia articulada com interesses populares que preconiza a necessidade de métodos de ensino eficazes capazes de: valorizar a iniciativa do aluno sem abrir mão da iniciativa do professor; viabilizar o diálogo entre professor e aluno, sem deixar de lado o diálogo com a cultura acumulada historicamente; investir em atividades que partam do interesse dos alunos, os ritmos de aprendizagem e desenvolvimento psicológico, sem desconsiderar a sistematização lógica dos conhecimentos (ordenação e gradação lógica no processo de transmissão e assimilação do mesmo).

*“Os métodos que preconizo mantêm continuamente presente a vinculação entre educação e sociedade (...) professor e aluno são tomados como agentes sociais (...)” (Saviani, 2003, p. 70).*

Saviani define passos para o processo de ensino-aprendizagem. O primeiro deles é a tomada da prática social, comum a professores e alunos, como ponto de partida do ensino.

O segundo seria o levantamento dos principais problemas postos pela prática social, definido pelo professor como “problematização”.

*Trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor. (Saviani, 2003, p. 71).*

O terceiro passo consiste na instrumentalização, que nada mais é do que viabilizar que as camadas populares se apropriem das ferramentas culturais necessárias à luta social em direção à sua libertação.

Catarse é o nome dado ao quarto passo, que se traduziria na incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos concretos para a transformação social.

Vale observar que Saviani se utilizou de algumas idéias de Gramsci para descrever este passo: “*elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens*” (Gramsci, 1978, p. 53 apud Saviani, 2003, p. 72).

É importante ainda lembrar que, para Saviani, a educação supõe uma desigualdade entre educador e educando no ponto de partida e igualdade no ponto de chegada (o que supõe uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível).

“*A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática*” (Saviani, 2003, p. 73).

E o professor ainda completa a idéia da seguinte forma:

*A teoria em si (...) não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma e, em primeiro lugar tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (Saviani, 2003, p. 73).*

Desta forma, ele conceitua educação como “atividade mediadora no seio da prática social global” que tem como papel a socialização do saber socialmente produzido, que, como a sociedade, não é estático, pois está sempre em movimento.

Uma discussão que emergiu, para Saviani, na discussão do saber foi justamente a relação entre o erudito e o popular. Ele tenta superar esta discussão ao afirmar que eles não devem ser encarados como dois tipos de saberes isolados e opostos, visto que um está contido no outro e vice-versa.

“Nem o saber erudito é puramente burguês, dominante, nem a cultura popular é puramente popular. A cultura popular incorpora elementos da ideologia da cultura dominante que, ao se converterem em senso comum, penetram nas massas”. (Savini, 1994, p. 21)

*Mesmo os grupos que, como os nossos, dividem e hierarquizam tipos de saber, de alunos e de usos do saber, não podem abandonar por inteiro as formas livres, familiares e/ou comunitárias de educação. Em todos os cantos do mundo, primeiro a educação existe como um inventário amplo de relações interpessoais diretas no âmbito familiar. Esta é a rede de trocas de saber mais universal e mais persistente na sociedade humana. (Brandão, 2004, p. 31-32).*

Neste estudo, serão também abordadas a seguir, algumas idéias relacionadas à área da educação de Antônio Gramsci (1891-1937) que, junto com Paulo Freire (anteriormente citado), têm contribuído para embasar as reflexões sobre a dimensão educativa no Serviço Social.

### **2.3. Gramsci**

Segundo Manfredi (1987, p. 49), Gramsci não foi um especialista na área da educação<sup>29</sup>, porém, como se debruçou nos estudos da função estratégica que a ideologia desempenha na conquista ou manutenção do poder de uma classe sobre as outras e, conseqüentemente, no papel que os diferentes campos e instituições exercem neste processo, sua análise perpassa, inevitavelmente, pelas organizações educacionais e pela função dos intelectuais.

---

<sup>29</sup> Nos livros: “Cadernos do Cárcere” (volume 02, 2000) e “Os Intelectuais e a Organização da Cultura” (1982), pode-se encontrar discussões acerca da escola formal e a proposta do que Gramsci chamou de Escola unitária ou única. Trata-se de uma “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento de capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e do desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo” (Gramsci, 2000, p. 33-34). A partir dessa proposta, a escola unitária viria de encontro com o que Gramsci via em sua época: uma específica para as elites e outra, profissionalizante, para a classe trabalhadora. Mesmo com essas considerações significativas para repensar o modelo de escola, a maior contribuição para a discussão da dimensão educativa está, de fato, nas reflexões sobre o Estado ampliado e a hegemonia buscada pelas classes.

Abreu (2002, p. 18) aponta que o princípio educativo em Gramsci está imbricado não apenas no contexto escolástico, mas em todas as instâncias onde perpassam a relação entre mundo da produção e formação de uma ordem moral e intelectual consubstanciada na hegemonia de uma classe sobre as demais na sociedade.

*Para Gramsci (1978a:46), 'cada relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica', não limitando esta pedagogia 'às relações especificamente escolásticas, pelas quais as novas gerações entram em contato com as antigas e delas absorvem experiências e valores historicamente necessários, amadurecendo e desenvolvendo uma personalidade própria, histórica e culturalmente superior', mas situando-a 'em toda a sociedade no seu conjunto e para cada indivíduo em relação a outros indivíduos, entre grupos intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e sequazes, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exércitos'. Esta relação se verifica 'não só no interior de uma nação, entre forças que a compõem, mas também em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais'. (Abreu, 2002, p. 19).*

Gramsci foi um importante pensador marxista<sup>30</sup> italiano que trouxe contribuições imprescindíveis para a reflexão do que foi chamado de Estado ampliado<sup>31</sup>, bem como para o delineamento de rumos e estratégias a serem assumidas pelas classes populares para a conquista do poder hegemônico na sociedade.

*“No seu modo de entender era preciso se debruçar sobre as circunstâncias concretas da história, avaliar as forças disponíveis, encontrar soluções práticas, ainda que transitórias, até conseguir construir a hegemonia plena das classes trabalhadoras” (Semeraro, 1999, p. 37-38).*

---

<sup>30</sup> Em sua relação com o marxismo, Semeraro afirma que “(...) Gramsci reafirmará repetidamente os dois princípios fundamentais da ciência política enunciados por Marx: 1) que nenhuma formação social desaparece enquanto as forças produtivas que se desenvolvem nela encontram lugar para um ulterior movimento progressivo; 2) que a sociedade não assume tarefas para cujas soluções não tenham sido já preparadas as condições necessárias” (1999, p. 24).

<sup>31</sup> Estado ampliado foi assim designado devido ao fato de antes dos pressupostos gramscianos, o Estado ser definido a partir - e apenas - da sociedade política que cumpre um papel coercitivo e de força a partir dos interesses das classes dominantes.

Gramsci centrou sua análise no estudo da relação entre estrutura e superestrutura, sendo que, na primeira, estaria a base econômica da sociedade e, na segunda, o Estado ampliado, composto pela síntese da sociedade política com a sociedade civil.

*O Estado, em sentido amplo, 'com novas determinações', comporta duas esferas principais: a sociedade política (que Gramsci também chama de 'Estado em sentido estrito' ou de 'Estado coerção'), que é formada pelo conjunto dos mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência e que se identifica com os aparelhos de coerção sob controle das burocracias executiva e policial militar; e a sociedade civil, formada precisamente pelo conjunto das organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias, compreendendo o sistema escolar, as Igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, as organizações profissionais, a organização material da cultura (revistas, jornais, editoras, meios de comunicação de massa) etc (Coutinho, 1999, p. 127).*

Semeraro (1999, p. 27) aponta que ao fazer a diferenciação entre sociedade política e sociedade civil<sup>32</sup>, Gramsci pôs no centro do debate a questão do poder, uma vez que desloca e amplia a base histórica do Estado, trazendo à tona complexas superestruturas e, com elas, amplos espaços para a determinação da hegemonia<sup>33</sup>.

Vale observar que Gramsci formulou os seus pressupostos sobre o Estado ampliado ao observar os modelos de Estado (coerção) implantados na Rússia durante a vigência do socialismo, e na Itália fascista.

*Nos dois casos, de radicalização 'da sociedade política' e de centralização do poder no Estado, a sociedade civil acaba sendo anulada. No fascismo,*

---

<sup>32</sup> “(...) a distinção entre sociedade política e sociedade civil (...) é uma distinção metodológica (e não) uma distinção orgânica; (...) na realidade efetiva, sociedade civil e Estado se identificam” (Gramsci apud Coutinho, 1999, p. 130).

<sup>33</sup> Aponta Guimarães (1988, p. 177) que “ nos escritos de Gramsci anteriores à prisão, nas poucas ocasiões em que o termo é usado, refere-se a uma estratégia da classe operária. Em um ensaio que escreveu pouco antes de ter sido preso em 1926, Gramsci empregou a palavra para referir-se ao sistema de alianças que a classe operária deve criar para derrubar o ESTADO burguês e servir como a base social do Estado dos trabalhadores (Gramsci, 1978:443). Mais ou menos na mesma época, Gramsci valeu-se igualmente do termo para argumentar que o proletariado soviético teria de sacrificar seus interesses corporativos, econômicos, de modo a sustentar uma aliança com a classe camponesa e servir assim aos seus próprios interesses gerais (Gramsci, 1978: 431). Nos Quaderni del cárcere, Gramsci vai além desse emprego do termo, semelhante ao sentido que tinha nos debates da Internacional Comunista no período, para aplica-lo ao modo pela qual a burguesia estabelece a mantém sua dominação”.

*pela via da manipulação das massas; no bolchevismo, pela repressão da liberdade. Em ambos os lados, o fundador do Partido Comunista Italiano<sup>34</sup> percebia que as lutas operárias vinham sendo sufocadas pelo cerco crescente do autoritarismo e de sistemas centralizadores (Semeraro, 1999, p.33)*

E propõe estratégias de contra-hegemonia:

*Nas sociedades ‘ocidentais’, as estratégias visam a conquista de posições e de espaços, inicialmente no âmbito da sociedade civil, configurando uma ‘guerra de posição’, tendo em vista a criação de bases da direção ideológica e do consenso dos setores majoritários da população, indispensáveis para o acesso ao poder de Estado e para sua posterior conservação, enquanto nas sociedades ‘orientais’, face ao predomínio do Estado coerção, são necessárias estratégias de ataque frontal que caracterizam uma ‘guerra de movimento’, visando a conquista do Estado e sua conservação em sentido estrito. (Coutinho apud Abreu, 2002, p. 139).*

A principal contribuição de Gramsci, portanto, está no estudo da superestrutura nas suas diferentes instâncias, principalmente no que tange à ideologia<sup>35</sup> e à política.

Porém, afirma Manfredi, isso não significa que ele deixou de lado o papel determinante e dominante da infra-estrutura econômica.

*A relação dialética entre ambas está sempre presente, embora o foco central seja a superestrutura, pois, para Gramsci, o exercício do poder de uma classe, numa sociedade historicamente estruturada, não é tão-somente a expressão da estrutura das relações sociais de produção, mas também o exercício de um papel hegemônico do ponto de vista ideológico e político. (Manfredi, 1987, p. 50).*

A relação que Gramsci estabelece entre estrutura e superestrutura também foi abordada nos estudos de Abreu:

*a formação de uma nova cultura pelas classes subalternas só pode ser entendida no marco dos processos revolucionários da sociedade capitalista,*

---

<sup>34</sup> Gramsci.

<sup>35</sup> Coutinho afirma que, para Gramsci, a ideologia é vista como *concepção de mundo articulada com a ética correspondente – é algo que transcende o conhecimento e se liga diretamente com a ação voltada para influir no comportamento dos homens (1999, p. 112). (...) É analisada como “força real, como fato ontológico, que altera e modifica a vida humana, mesmo quando seus conteúdos cognitivos não correspondem adequadamente à reprodução da realidade” (ibid, p. 114).*

*ou seja, do conjunto das transformações estruturais e superestruturais em que a ação política direta constitui o primeiro passo no sentido da auto-realização auto-transcendente das referidas classes. (Abreu, 2002, p. 28)*

A função de hegemonia<sup>36</sup> para Gramsci é exercida, principalmente, ao nível da cultura e da ideologia, onde uma classe fundamental busca o consentimento, a adesão das demais classes, se colocando como dirigente da sociedade. Uma classe, para ser dirigente, deve convencer as outras de que ela é mais apta para garantir o desenvolvimento da sociedade, difundindo suas concepções de mundo e seus valores de forma a buscar a adesão dos outros grupos sociais ao mesmo. (Piotte apud Manfredi, 1987, p. 50-51).

É válido destacar que para a elaboração do conceito de hegemonia, Gramsci teve como base as idéias de Croce, que desenvolveu o tema numa conotação cultural, como também as idéias de Lênin, que direcionava seu estudo numa conotação política.

*O conceito leninista de hegemonia indica a função dirigente do partido em sua luta pelo poder ou, também, o papel predominante do proletariado em sua aliança com o campesinato. Além da significação política (o tema da formação de uma vontade coletiva), o conceito gramsciano significa direção cultural e moral. Pois, segundo Gramsci, não pode existir reforma moral e cultural se amplas camadas dos setores populares não se unirem em uma só vontade para lutar contra a classe dominante e, reciprocamente, o partido não pode dirigir tais massas populares se não empreende uma reforma moral e cultural. (Piotte apud Manfredi, 1987, p. 51).*

O Estado, portanto, é definido por Gramsci como “*sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia escudada na coerção*” (Coutinho, 1999, p. 127).

---

<sup>36</sup> Segundo Guimarães (1988, p. 178), “várias questões se tem levantado a respeito do conceito de hegemonia de Gramsci. Algumas tem a ver com a adequação de sua análise do poder de Estado burguês e as suas conclusões estratégicas que dela extrai (Anderson, 1976-1977). Um aspecto desse debate relaciona-se com o problema de até que ponto a hegemonia da classe operária pode ou deve desenvolver-se antes que o poder do Estado se transforme e com até que medida o desenvolvimento da hegemonia continua sendo tarefa de um Estado socialista (Macchiocchi, 1979 e Gruppi, 1972). Outras questões relacionam-se com o papel do PARTIDO revolucionário na criação da hegemonia proletária. Alguns autores enfatizam o caráter homogêneo ou unitário, e possivelmente totalizante da hegemonia, enquanto outros acentuam seus diversos elementos que não estão necessariamente enraizados em classes definidas economicamente e o modo pelo qual ela representa a convergência de grupos inteiramente diferentes bem como as concessões que isso implica. Algumas interpretações recentes pretendem que o conceito de hegemonia proporciona um instrumento teórico não apenas para a análise da sociedade burguesa e para o desenvolvimento de uma estratégia de TRANSIÇÃO para o SOCIALISMO, como também para a avaliação das realizações e dos limites das próprias sociedades socialistas”.

Segundo Macciocchi (apud Manfredi, 1987, p. 52), Gramsci aprofunda, com sua definição de hegemonia, a noção de poder de uma classe ao constatar que a força, por si só, não é suficiente para o exercício da direção. É preciso, também, que a classe dominante obtenha o consenso dos grupos sociais que lhe estão próximos.

Coutinho afirma que a novidade trazida por Gramsci não foi exatamente a questão da hegemonia, já trabalhada por Lênin e Croce, “*mas ao fato de que a hegemonia – enquanto figura social – recebe agora uma base material própria, um espaço autônomo e específico de manifestação*” (Coutinho, 1999, p. 128).

Os portadores materiais da sociedade política são os aparelhos repressivos de Estado, enquanto que os aparelhos materiais da sociedade civil são os chamados aparelhos privados de hegemonia, ou seja, “*organismos sociais coletivos voluntários e relativamente autônomos em face da sociedade política*” (Coutinho, 1999, p. 129).

“*E é essa independência material (...) que funda ontologicamente a sociedade civil como uma esfera própria, dotada de legalidade própria, e que funciona como mediação necessária entre a estrutura econômica e o Estado-coerção*” (Coutinho, 1999, p. 129).

*(...) em Marx, não há valor-de-troca sem valor-de-uso, não há mais valia sem produto excedente, não há relações sociais de produção sem forças produtivas materiais, etc; em Gramsci, não há hegemonia, ou direção política e ideológica, sem o conjunto de organizações materiais que compõem a sociedade civil enquanto esfera específica do ser social. (Coutinho, 1999, p. 129).*

Vale observar que embora Gramsci diferencie as duas esferas da superestrutura (sociedade civil e sociedade política), ele não deixa de percebê-las numa relação constante, unitária e dialética que desencadeia a supremacia de um grupo sobre os outros.

“*(...) o termo supremacia designa o momento sintético que unifica (sem homogeneizar) a hegemonia e a dominação, o consenso e a coerção, a direção e a ditadura*” (Coutinho, 1999, p. 130).

Na verdade para Gramsci, as classes subalternas, assim como as classes dominantes, podem e devem conquistar a hegemonia.

*Abre-se assim a possibilidade (...) de que a ideologia (ou sistema de ideologias) das classes subalternas obtenha a hegemonia no interior de um ou de vários aparelhos hegemônicos privados, mesmo antes que tais classes tenham conquistado o poder de Estado em sentido estrito, ou seja, tenham se tornado classes dominantes. É a possibilidade que Gramsci entrevê quando diz que ‘um grupo social pode e mesmo deve ser dirigente (hegemônico) já antes de conquistar o poder governamental’, uma possibilidade que, aliás, no quadro das sociedades complexas, onde o Estado se ‘ampliou’, torna-se também necessidade, já que – prossegue Gramsci – ‘essa é uma das condições principais para a própria conquista do poder. (Coutinho, 1999, p. 134).*

Para tanto, seria necessário o desenvolvimento do que ele designou de “filosofia da práxis”.

*A filosofia da práxis (...) não tende a resolver pacificamente as contradições existentes na história e na sociedade, mas é a própria história de tais contradições; não é o instrumento de governo de grupos dominantes para ter o consenso e exercer a hegemonia sobre as classes subalterna; é a expressão dessas classes subalternas que querem educar a si mesmas para a arte do governo e têm interesse em conhecer todas as verdades, também as desagradáveis, e evitar os enganos (impossíveis) da classe superior e até de si mesma (Semeraro, 1999, p.48).*

Para Gramsci, há uma categoria importante a ser considerada no processo de conquista e / ou manutenção da hegemonia: os intelectuais.

É válido destacar que, para ele, todos os homens são intelectuais, mas nem todos exercem essa função na sociedade. A categoria dos intelectuais é formada historicamente para o exercício desta função (Gramsci, 2000, p.18).

Gramsci difere duas modalidades de intelectuais:

- a) os tradicionais, que desenvolvem seus trabalhos numa perspectiva mais técnica, sem exercer uma função de organização e direção na sociedade;

- b) os orgânicos, que vinculados aos interesses de determinada classe, exercem suas ações de forma conectiva e organizativa e se concretizam como dirigentes políticos.

Piotte, citado por Manfredi, aponta que...

*Gramsci delimita o conceito de intelectual, levando em consideração: a) a posição e o lugar que ocupa na estrutura social; b) a posição e o papel que ocupa no seio do processo histórico. O nome orgânico está ligado ao primeiro critério, de tipo sociológico. (Piotte apud Manfredi, 1987, p. 59).*

Para Gramsci, os intelectuais orgânicos – alvo de sua atenção e estudo - assumem um papel preponderante no processo histórico ao atuarem como líderes e formadores de mentalidades (portanto, educadores), exercendo influência tanto sobre as classes populares, quanto sobre os segmentos estratégicos da sociedade, contribuindo ou não para a manutenção da ordem e para o equilíbrio do Estado.

É importante observar que os intelectuais não se relacionam imediatamente com o mundo da produção. Essa relação ocorre “‘mediatizada’, em diversos graus, por todo o tecido social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os ‘funcionários’” (Gramsci, 2000, p. 20).

Manfredi destaca que os intelectuais orgânicos são os organizadores da função econômica, da hegemonia e da coerção que a classe dominante exerce sobre as demais classes por intermédio do Estado.

*Os intelectuais são os ‘prepostos’ do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso ‘espontâneo’ dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce ‘historicamente’ do prestígio (e, portanto, da confiança) obtida pelo grupo fundamental dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparelho de coerção estatal que assegura ‘legalmente’ a disciplina dos grupos que não ‘consentem’, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade na*

*previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo. (Gramsci, 2000, p. 21).*

Já os intelectuais organicamente vinculados à classe operária assumem um importante papel no exercício de conquista da hegemonia desta classe.

*(...) os intelectuais orgânicos da classe operária teriam a função de: (...) homogeneizar a concepção de mundo da classe a que estão vinculados, tentando fazer com que haja uma correspondência entre esta concepção e a função objetiva que esta classe desempenha em uma situação histórica, depurar tal concepção de mundo das influências da ideologia dominante e provocar o aparecimento, no seio da classe operária, de uma outra concepção de mundo homogênea e autônoma. (Piotte apud Manfredi, 1987, p. 53).*

Vale observar que nas reflexões sobre a dimensão educativa da prática do Serviço Social, estas considerações sobre o intelectual orgânico são de fundamental relevância ao refletir-se sobre o papel do profissional e sua vinculação aos interesses de determinada classe. No trabalho com Comunidades da Secretaria Municipal de Assistência Social de Campinas no período 2001-2004, trabalhou-se com uma proposta de educação não-formal voltada para o popular, o que suscita a necessidade de também ser aprofundado o entendimento deste tipo de educação.

Este tema ganha relevância num momento em que se discute a dimensão educativa no Serviço Social vinculado a determinados interesses e classes sociais, assim como o resgate, na própria pedagogia, da educação como uma prática social (como tantas outras) presente em todas as instâncias da vida em sociedade.

#### **2.4. A Educação Popular**

Para se discutir o conceito de Educação Popular, Calado, numa tentativa de reproblemática do mesmo, retoma a discussão sobre Educação como prática social que está presente em diferentes espaços e dimensões do cotidiano.

*a Educação se manifesta, como é sabido, num imenso leque de espaços e dimensões sociais de que são tecidas as relações do cotidiano: da Oikía (casa, família, espaço privado, subjetividade) à Polis (espaço público, locus das decisões macro-estruturais), e desta àquela, passando pelas relações associadas a produção/trabalho/classe social, a gênero, a etnia, a nação/região/espacialidade, a distintos grupos etários, a ética, a religião, à lida com o meio ambiente, e às suas interações e rebatimentos no plano da subjetividade (sexualidade, desejo, afetividade, paixão...). (Calado, 1998, p. 123-124).*

E ainda completa: “ (...) a Educação se apresenta como um campo cuja especificidade mais marcante parece repousar no fato de propiciar, mais do que qualquer outra ciência social, o exercício de articulação dos espaços sociais que oscilam entre a ‘Oikía’ e a ‘Pólis’.” (Calado, 1998, p. 129).

Mas qual seria a especificidade da Educação Popular?

Nascimento, ao discutir a questão, trabalha a concepção de classe ‘Popular’ - termo que, segundo Chauí, é “rico de sentido e, portanto, ambíguo” (apud Nascimento 1998, p. 245)...

*(...) podendo ser decodificado de acordo com a ênfase que se empresta ao olhar e interpretar os diferentes aspectos da organização da sociedade (econômico, político, social, cultural.), e de suas manifestações através das ações e reações, entre as diferentes classes e segmentos sociais. (Nascimento, 1998, p. 245).*

Segundo esta autora, dentro de uma perspectiva econômica, o popular está associado a uma interpretação quantitativista: população incluída no limite da pobreza (os dados em termos de renda têm sido os mais utilizados) (Nascimento, 1998, p. 245).

Já do ponto de vista cultural, esta questão é um pouco mais complexa. Para uma maior compreensão desta afirmativa, é preciso ter claro que:

*a cultura, enquanto conjunto de práticas e representações que perpassam todas as esferas sociais, inclui a reprodução do patrimônio recebido e a criação do novo, motor das transformações; inclui tensão entre os elementos recebidos do exterior, transferência tecnológica e de conhecimentos e o movimento inovador, que parte do interior da experiência dos grupos,*

*podendo levar a um refúgio na tradição ou a um movimento transformador. (Nascimento, 1998, p. 248-249).*

É válido mencionar que é bastante difícil e delicado definir o que, dentro das práticas e representações das massas populares, de fato representa os interesses das camadas populares. Um fator importante a ser considerado nestas discussões é o caráter conservador e/ou transformador das práticas populares (considerando-se que nestas há um entrecruzamento de interesses).

Neste trabalho, adota-se a concepção de classe popular trazida por Wanderley, que aponta que:

*Abrangemos pelo termo classes populares, as classes subalternas, aquelas que vivem uma condição de exploração e de dominação no capitalismo, sob suas múltiplas formas. Exploração que se liga tipicamente à atividade produtiva, mas se produz e se reproduz também em 'outras dimensões' do processo econômico como um todo. E dominação nos plano social e político, vinculada à exploração econômica que por seus efeitos acaba identificando as distintas categorias sociais existentes na vida social concreta, nos bairros, homogeneizando-as em atitudes e comportamentos comuns, ainda que analiticamente devam ser distinguidas. Classes populares, pois, serão entendidas no plural, compreendendo o operariado industrial, a classe trabalhadora em geral, os desempregados e subempregados, o campesinato, os indígenas, os funcionários, os profissionais e alguns setores da pequena burguesia. (Wanderley apud Conceição, 1983, p. 33-34).*

A Educação Popular é uma prática social voltada para o interesse das classes populares.

Nas colocações que seguem, Wanderley faz uma síntese não só do seu entendimento do que seja Educação Popular, mas também dá elementos que tecem o papel dos profissionais que trabalham com ela:

*Entendo por educação popular a educação que é feita pelas classes populares ou em conjunto com elas, de acordo com os seus interesses de classe (...). Quando digo feito pelas classes populares, trato da educação que elas se proporcionam a si próprias através de trabalhos de classe, dos sindicatos e outras instituições legítimas de classe. Quando digo em conjunto com elas, falo do trabalho de agentes externos a essas classes (...)*

*que procuram uma identificação com elas, ajudam-nas em tudo o que for possível, e tentam se transformar em verdadeiros 'intelectuais orgânicos' delas. E quando menciono de acordo com seus interesses de classe, que variam historicamente, de não impor fórmulas prontas, de não manipular em função de interesses particulares de grupos ideológicos. (Wanderley, 1980, p. 122).*

Do ponto de vista pedagógico, a Educação Popular é um processo em construção. É adotado como pressuposto a idéia de que tanto educador quanto educando podem contribuir no movimento de reflexão, sistematização e construção do saber. É o processo identificado como “construir com”. A base da proposta pedagógica é, segundo Gonsalves (1998, p. 217), “o respeito pela cultura do outro e a apresentação de conteúdos que permitam uma leitura crítica de realidade”.

Esta autora afirma que...

*a Educação Popular é um processo político-pedagógico realizado na sociedade civil, que permite à classe subalterna elaborar e divulgar uma concepção de mundo que lhe é própria, vinculada organicamente a interesses de classe, que abarcam desde uma revolução socialista até modestas melhorias nas condições de vida. (1998, p. 214).*

Somando-se a esta concepção, Manfredi aponta o que seria a Educação Popular numa linha gramsciana:

*(...) a perspectiva apreendida em Gramsci parece indicar uma linha de reflexão e de análise que centraria sua atenção na educação popular enquanto processo, que permitiria às classes subalternas elaborar e divulgar uma concepção de mundo organicamente vinculada aos seus interesses e não, simplesmente, como um instrumento ideológico empregado pelas classes dominantes para a conquista ou manutenção de sua hegemonia. Quando se aceita essa possibilidade, parece necessário repensar a história da educação popular à luz dos interesses próprios das classes subalternas, história esta que não está desvinculada daquela das classes dominantes, mas que justamente se constrói a partir do embate ideológico-político constantemente travado entre essas classes enquanto pólos antagônicos. (Manfredi, 1987, p. 40).*

Nascimento afirma que o elemento político é a principal referência da Educação Popular e a sua vinculação com os interesses das classes populares um marco para sua identificação.

Esta autora ainda aponta...

*A EP, enquanto postura, perpassa todas as ações e situações educacionais buscando compreender e intervir no processo mesmo de produção das relações, que são sempre relações conflituosas na luta pelo poder: poder de acesso aos bens materiais e culturais, coletivamente produzidos; poder de criar, participando na produção de objetos materiais e simbólicos, e das regras e normas que regem a organização da vida e das relações sociais; poder de ser, efetuando escolhas e definindo seu padrão individual, diferente e original, compartilhando entanto de valores e orientações comuns; poder de intervir nas decisões que afetam a vida da sociedade e do ser individual que dela participa. (Nascimento, 1998, p. 251-252).*

Segundo Gouvêa na disciplina sobre o tema ministrada no curso de pós-graduação em Serviço Social pela UNESP, campus de Franca, a Educação Popular possui três características fundamentais:

*a) o desenvolvimento da consciência crítica da realidade;*

A consciência é a presença de si a si mesmo.

Já a crítica é diferenciada em dois planos: no senso crítico em relação aos outros; e na crítica em relação a si mesmo.

A consciência crítica seria a consciência da situação que exerce influência sobre as pessoas. Tem-se maior consciência crítica à medida que a pessoa percebe as influências da sociedade sobre o seu modo de pensar e agir.

Manfredi, em consonância com estas idéias, afirma que a Educação Popular tem como objetivos levar as classes populares a...

*(...) perceberem os seus interesses mais gerais e históricos e possibilitar o depuramento da ideologia subalterna, exorcizando-a dos elementos estranhos que a permeiam e que pertencem à ideologia dominante. Outrossim, além de garantir a possibilidade de favorecer a tomada de consciência da função e da posição que as classes subalternas detêm na*

*sociedade capitalista, deveria, também, propiciar novas condições para que o novo saber fosse incorporado a novas formas de agir, que paulatinamente fossem penetrando em suas práticas do cotidiano. Como ressalta Gramsci, 'uma educação que permita uma tomada de consciência dos fins imediatos e supremos e de como tal consciência poderia ser revertida em atos. (Manfredi, 1987, p. 55-56).*

*b) a elaboração de propostas transformadoras;*

A formação da consciência crítica se dá apenas quando há condições para mudanças.

Para manter a ordem, a sociedade se utiliza de dois braços: um representado pelo mundo das idéias, normas, valores e alicerçados reproduzidos pelos aparelhos ideológicos como igrejas, escolas, partidos, etc; o outro, que seria o poder, mantido pelos aparelhos repressivos (como as leis) e a coerção (polícia, exército, forças armadas, etc) e burocráticos.

Os interesses dos diferentes grupos e classes sociais manejam estes dois braços.

O primeiro passo para se obter consciência crítica é se perceber na correlação de forças presentes nestes dois braços.

Para sair do ciclo, é preciso fazer o movimento de levantar suspeita.

*c) é eminentemente política.*

Ainda segundo Gouvêa, três elementos constituem a Educação Popular: a) filosofia de vida; b) visão sociológica; e c) ação.

Souza afirma que *“a trajetória da educação Popular está ligada a princípios que valorizam a participação, a relação entre conhecimento e ação, a capacidade efetiva dos saberes para a solução de problema, entre outros”* (Souza, 1998, p. 19). Porém, ele afirma que é preciso cuidado, pois a ênfase nestes elementos levaram, historicamente, e ainda podem levar a dois equívocos:

a) a sobrepolitização dos discursos em detrimento das preocupações com a dimensão pedagógica, entre outras;

b) e o preconceito em relação às atividades de pesquisa.

As pesquisas na área da Educação Popular buscam captar o saber do povo e dar status de ciência para este saber.

É importante considerar que a realidade é a base do conhecimento, tanto para o saber científico quanto para o saber popular<sup>37</sup>. A verdade é construída por meio de aproximações sucessivas da realidade a partir de algumas categorias de análise.

A Educação Popular é uma prática que deve viabilizar uma reflexão projetiva, ou seja, que haja não apenas o resgate dos elementos históricos, mas também a projeção para o futuro de um projeto de vida e de sociedade.

Afirma Nascimento que nos dias de hoje...

*(...) Nós estamos vivendo uma síndrome do fim. Sob o impacto do fim do século, em que se culmina um processo crescentemente acelerado de transformações nas estruturas de base material, nas estruturas de produção de conhecimento e na organização da vida social, o homem se torna perplexo e se interroga sobre as alternativas possíveis para a direção do processo social histórico. (Nascimento, 1998, p. 235).*

Diante disso, Nascimento (1998, p. 244) aponta alguns desafios a serem superados pela Educação Popular na atualidade:

- fortalecimentos dos espaços tradicionais de Educação Popular, como sindicatos, organizações de trabalhadores, grupos comunitários, de mulheres, jovens, adultos, etc;
- recuperação da escola, não só a comunitária mas, também a pública, como espaço de luta;
- inclusão de novos espaços abertos que permitam o desenvolvimento de meios de comunicação.

---

<sup>37</sup> Conforme já foi apontado anteriormente, de acordo com Saviani, não há uma dualidade entre o saber científico e o popular, visto que um está contido no outro e vice-versa. Por isso, parte-se do pressuposto de que não há uma hierarquia entre os mesmos, mas deve ocorrer uma relação de reciprocidade necessária para o desvelamento do real.

*O ponto chave será a reavaliação da orientação face ao projeto de sociedade que se elabora hoje no movimento social, o que implica a reelaboração das categorias analíticas e da problematização dos objetos de investigação, que devem incluir: a) os novos espaços de resistência e de produção de novas formas de organização social; b) as novas relações sociais face à reestruturação do mundo do trabalho e da vida privada; c) os novos conhecimentos, valores, habilidades produzidos pelos indivíduos, grupos, comunidades e movimentos sociais que possam conduzir à sua autonomização e afirmação, em confronto com aqueles engendrados pelos aparelhos de dominação e alienação dos sujeitos e de suas individualidades. (Nascimento, 1998, p. 245)*

Paludo (2001, p. 116) aponta que nos dias de hoje ocorre um “bloqueamento” sociocultural causado pela defesa de alguns setores de que o projeto de modernidade é o único capaz de dar respostas aos problemas sociais, culturais e ambientais vividos na nossa sociedade.

*“Há um bloqueamento nas possibilidades de desenvolvimento sociocultural que são motivadas pelo direcionamento do projeto de modernidade neste final de século, o que faz o mundo parecer estar de ponta-cabeça” (Hill, 1987 apud Paludo, 2001, p. 116).*

Esta realidade interfere, diretamente, no Campo Democrático e Popular que passa a viver uma intensa crise, motivada, principalmente:

- Pela dificuldade de apreensão dos fatos ocorridos no Brasil e no Mundo. Muitos integrantes do CDP exerciam suas ações sem um respaldo teórico que lhes garantisse um aprofundamento da compreensão da realidade e do processo histórico, resumindo suas ações em práticas ativistas;
- Com a queda do muro de Berlim e do socialismo europeu, houve a perda de perspectivas e crença no socialismo como possibilidade real e concreta – o que foi intensificado, também, por uma crise sócio-cultural vivida pela sociedade;
- Muitos intelectuais, militantes e Organizações sociais se distanciaram, deixando de exercer o papel de assessoria e formação do movimento popular;

- A luta excessiva pelo poder, travada entre as diferentes tendências dentro do próprio Campo Democrático e Popular, contribuiu para afastar muitos integrantes.

Segundo esta autora, a crise no Campo Democrático e Popular<sup>38</sup> (C.D.P.), não foi e não é homogênea.

Parte dos movimentos de esquerda manteve-se presente nas lutas contra a destruição da natureza, discriminações de gênero e raça, contra as privatizações, etc. Muitos intelectuais permaneceram com o intuito de transformar a sociedade.

Apesar deste cenário, Paludo afirma que para a Educação Popular há um terreno fértil para novas possibilidades na luta por uma outra realidade.

*O momento atual, embora se encontre em um estágio aquém do desejado por alguns, e de forma mais confusa, abre possibilidades e espaços concretos da afirmação de novos referenciais, capazes de nortear a práxis de milhares de lutadores e pensadores, na busca do aprofundamento da democracia e da construção de uma forma alternativa de sociabilidade humana, de um novo projeto de sociedade. (Paludo, 2001, p. 106).*

Ainda, segundo a mesma autora, a partir deste processo vivido pelo CDP, alternativas/estratégias de luta por um mundo melhor estão sendo construídas ao longo do tempo. Elas se caracterizam, hoje, basicamente, em quatro tendências:

1) A primeira diz respeito às experiências voltadas para a Economia Popular Solidária<sup>39</sup> e para a elaboração de estratégias de solução de problemas comunitários relacionados à saúde, educação, violência, trabalho, etc, no nível loco-regional. Ganham destaque, neste cenário, os agentes comunitários de saúde, os agentes de pastoral, estudantes,

---

<sup>38</sup> Segundo Paludo, “o Campo Democrático e Popular se constituiu em nosso país nas décadas de 1970 / 1980, em contraposição aos desdobramentos específicos do Projeto de Modernidade; e, de outro, na continuidade do aprofundamento de concepções e práticas que procuravam articular a democracia com justiça social e com a construção de um projeto alternativo de sociedade. (...) Representa, no espaço social ou no interior do Bloco Histórico, a articulação e congregação de forças políticas e culturais com capacidade de intervenção política e organizativa.” (2001, p. 45).

Economia solidária como “uma nova forma de produzir e de vivenciar as relações de produção. Nesta proposta, não se trata de gerenciar os problemas causados pelas formas predatórias de relação com a natureza, mas de produzir, vivendo novas formas de relação com a natureza, primando pela sua preservação (...)” (PALUDO, 2001, p. 136).

etc. O objetivo é o fortalecimento das teias ou redes sociais das classes subalternas nas próprias comunidades onde moram, por meio de encontros de articulação e troca de experiências. São efetivados projetos alternativos, com financiamentos variados, de produção e geração de renda, relações sociais de gênero; teatro; etc. A construção de alternativas se dá no cotidiano.

2) A segunda tendência trabalha no sentido de buscar a construção de um Estado democrático, por meio da ampliação da participação popular nos conselhos, câmaras setoriais, orçamento participativo, etc;

*O fator básico gerador de mudanças socioculturais e políticas é atribuído aos sistema político institucionalizado que se democratiza pela participação direta e pela força de pressões de organizações da sociedade – estas, no conjunto, formariam a esfera plural, pública e não-estatal. (Paludo, 2001, p. 138)*

3) Já a terceira vertente vislumbra organizar e pautar propostas e lutas populares junto à sociedade e ao Estado por meio de organizações em massa (ex: mobilizações, ocupações, marchas e protestos, etc – tidos como escolas do aprendizado da política e da cidadania);

4) A quarta e última tendência, de acordo com Paludo, organiza movimentos de moralização da política e da vida em comum. É o caso do Movimento Ética na Política, Ação da Cidadania contra a miséria e pela vida, etc. Vale mencionar que as ações desta tendência se enquadram mais em grandes campanhas com apelo à consciência individual e convivência humana que aos processos de organização coletiva, deixando de provocar a reflexão acerca do projeto de sociedade que se quer.

Vale destacar que o Serviço Social tem participado, no seu fazer profissional, principalmente nas duas primeiras vertentes acima abordadas.

É imprescindível destacar que as tendências apontadas não são unilaterais<sup>40</sup> na medida em que não desenvolvem suas estratégias num único sentido, mas integram ações com o objetivo de atingir os problemas sociais numa perspectiva de globalidade e totalidade. É o caso, por exemplo, do Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra que não foca suas lutas apenas na reforma agrária, mas cria meios de geração de trabalho e renda de forma cooperada no seu *lôcus* de atuação. Mais recentemente, pudemos observar o movimento fechar os pedágios de uma das rodovias de grande importância para o país como protesto pelos altos valores cobrados e pelas condições de transporte no Brasil.

O que houve e há de maior riqueza neste processo é, justamente a percepção da importância de construir “com o povo” e “não para o povo”.

Esta construção deve se pautar nas necessidades integrais do ser humano, quais sejam: básicas-materiais, convivência, afeto, cultura e participação, centrando energia não só no pólo das carências, mas também das potencialidades.

Para finalizar estas reflexões, concorda-se com Paludo que...

*(...) é necessário superar as visões unilaterais. Consensos e conflito na política, como na vida, , dependem do que estiver em questão, do contexto, das identificações, do comportamento político dos diferentes sujeitos e até mesmo dos afetos, entre outros elementos. ( 2001, p. 151).*

---

<sup>40</sup>“(...) nesses novos tempos, como em outros, a educação popular pode estar inserida tanto num como noutro projeto. É ela, mediada pela intencionalidade e prática dos sujeitos que a fazem, que contribui na viabilização da inserção das classes subalternas como contituíntes e instituintes de processos de organização social, econômica, política e de formas de convivência que solapem as bases constitutivas do projeto de modernidade, anunciando organicidade a algo que é mais do que melhorar a qualidade de vida e se insere na perspectiva de construção de um novo modo de vida. Daí o seu sentido transformador mais profundo.” (PALUDO, 2001, p. 183)

## ***CAPÍTULO 3: A PESQUISA***

Neste capítulo serão feitos alguns apontamentos sobre a cidade e a organização da Assistência Social descentraliza a fim de permitir ao leitor uma melhor compreensão do contexto no qual estão inseridos os profissionais sujeitos desta pesquisa.

Isto porque neste estudo parte-se do pressuposto de que o homem é um sujeito histórico e social, protagonista das transformações da sua realidade, sofrendo, porém, implicações das circunstâncias que o cercam.

### **3.1. Universo**

#### **3.1.1. Sobre Campinas e a Região Metropolitana**

Campinas, situada a cerca de 100 km de São Paulo, se constitui como a principal cidade de uma importante região metropolitana do Estado de São Paulo.

Esta região foi oficializada em 2000 e é composta por 19 municípios, quais sejam: Americana, Artur Nogueira, Campinas, Cosmópolis, Engenheiro Coelho, Holambra, Hortolândia, Indaiatuba, Itatiba, Jaguariúna, Monte Mor, Nova Odessa, Paulínea, Pedreira, Santa Bárbara D'Oeste, Santo Antônio de Posse, Sumaré, Valinhos e Vinhedo.

Esta é uma região que concentra boa parte da riqueza do Estado de São Paulo. O ranking do Índice de Desenvolvimento Econômico Equilibrado (I.D.E.E.<sup>41</sup>), elaborado pelo Instituto de Estudos Metropolitanos (IEME), elencou 04 cidades da região dentre as 10 mais ricas do Estado. São elas: Paulínia, que ocupa a 2ª posição (com I.D.E.E. de 66,44), Vinhedo, na 5ª colocação (com índice 51,13), em 6º Campinas (com 50,52) e, por fim, Valinhos, classificada em 10ª (com índice 44,85).

---

<sup>41</sup> O I.D.E.E. foi estipulado a partir: do Índice de Potencial de Consumo (IPC), elaborado pela Target Marketing e Pesquisas; do Valor Adicionado (P.I.B. de cada cidade), do Mapa da Inclusão Social, sob responsabilidade da Fundação Getúlio Vargas, do Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (I.P.V.A.) e do Imposto sobre Serviços (I.S.S.).(Jornal O Correio Popular de 30/07 /2004, Caderno de Economia, p. B-2).

Foram analisadas todas as cidades que respondem por mais de 70% do PIB do Estado, portanto, 75 municípios e, dentre estes estavam 12 da região Metropolitana de Campinas.

A importância desta região também é dada pela malha viária, ferroviária e de transporte de cargas por via aérea. É importante destacar que está localizado, em Campinas, o 2º maior aeroporto de cargas do país, em estruturação para ocupar, em breve, o 1º lugar.

Porém, a riqueza na região se contrapõe a um quadro grave de pobreza e exclusão, marcando um cenário de desigualdade social, inerente ao sistema capitalista.

Segundo reportagem do jornal O Correio Popular do dia 23/01/2005, com base em dados do Censo Demográfico do ano de 2000 da Fundação IBGE, 4,2% das famílias da região vivem abaixo da linha da miséria, o que corresponde a 110,8 mil pessoas indigentes, com menos de 1 dólar por dia para viver. Há, ainda, mais 623 mil pessoas, ou seja, 23,6% das famílias consideradas pobres, vivendo com uma renda inferior a 1 salário mínimo mensal.

Estes dados foram apontados pelo estudo “Indicadores Sociais Municipais – uma Análise dos resultados da Amostra do Censo 2000”, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (I.B.G.E.).

Campinas é parte deste cenário de contradições.

A mesma cidade - sede da região metropolitana - que comporta um pólo industrial, universitário, e de pesquisas como referência para todo o país, e uma rede de serviços que atrai pessoas de todos os lugares, também é palco de pobreza e exclusão social.

De acordo com o mesmo estudo dos Indicadores Sociais Municipais acima apontados, Campinas tem 12,7 mil famílias vivendo na linha da indigência (com menos de 1 dólar /dia /pessoa para suprir as necessidades).

Há uma contradição entre os que ganham muito e os que ganham pouco. Isto é demonstrado no quadro que segue:

### Quadro n. 1:

#### Distribuição dos responsáveis pelos domicílios de Campinas por renda

2000

Classes	F	%
Até 1/2 s.m.*.	555	0,2
de 1/2 a 1 s.m.	17386	5,9
de 1 a 2 s.m.	39089	13,3
de 2 a 3 s.m.	30900	10,5
de 3 a 5 s.m.	51601	17,6
de 5 a 10 s.m.	65332	22,4
de 10 a 15 s.m.	20903	7,1
de 15 a 20 s.m.	16821	5,7
mais de 20 s.m.	27937	9,5
sem renda	22917	7,8
TOTAL	293.441	100

FONTE: IBGE – Censo 2000

\*s.m.= salário mínimo

É interessante observar no quadro que dos 293.441 domicílios pesquisados pelo Censo, 7,8% dos seus responsáveis não possuem nenhum tipo de renda, 47,5% recebem de 1/2 a 5 salários mínimos e 44,7% recebem acima de 5 salários mínimos.

É imprescindível destacar que na ocasião do Censo de 2000, feito pelo IBGE, foram constatados 969.396 habitantes em Campinas. A mesma Fundação estimou em 1º de julho de 2005 uma população de **1.045.706 habitantes**.

Os dados referentes a desemprego também contribuem para o entendimento desta realidade de exclusão social e desigualdade. A Associação Comercial e Industrial de Campinas trabalha com os seguintes dados:

## Quadro n. 2:

### Estimativa do Índice de Desemprego em Campinas

1999 - 2004

Município de Campinas	População	PEA	Mão de Obra Ocupada			Desemprego	%
			Formal	Informal	TOTAL		
Dez/99	949.480	477.650	217.553	176.960	394.513	83.137	8,76
Dez/00	972.964	492.168	228.656	182.650	411.306	80.862	8,31
Dez/01	989.723	502.780	235.347	183.820	419.167	83.613	8,45
Dez/02	999.217	513.783	241.468	184.305	425.773	88.010	8,81
Dez/03	1.012.468	525.270	246.191	187.234	433.425	91.845	9,10
Dez/04	1.026.904	534.206	261.225	195.672	456.897	77.309	7,53

Fonte: Associação Comercial e Industrial de Campinas

Mesmo os índices tendo apresentado uma retração do desemprego em 2004, é muito grande o número de desempregados ou subempregados no município. E é sabido que estes correspondem à maior parte da população que demanda os serviços públicos, principalmente os da assistência social.

Para se ter uma idéia desta realidade, os dados do Censo de 2000 apontam que existem, na cidade, em torno de 200.000 pessoas sem segurança alimentar.

Em geral, são pessoas vindas de fora de Campinas ou, mesmo, são filhos dos emigrantes que chegaram à cidade há anos, e que não têm acesso às políticas públicas de educação, habitação, saúde, dentre outras, com qualidade. Há, também, analfabetos e que, diante do quadro de desemprego estrutural numa cidade ou numa região que acolhe mão de obra especializada (isso quando ocorre), a realidade destes se traduz numa das imagens mais gritantes da exclusão social. Vale mencionar que os dados do Censo do IBGE, feito em 2000,

apresentam um quadro de 780.770 (95,35%) pessoas com 10 anos de idade ou mais que são alfabetizadas e 38.106 (4,65%) que não são.

Vale a pena considerar, ainda, que Campinas é uma cidade que carrega outros traços culturais, sociais e econômicos que contribuem para aflorar o cenário de vulnerabilidade social vivido por muitos.

Pode-se citar, com destaque, a situação habitacional da população que, além de carregar elementos que apontam também para uma enorme desigualdade, há o indicativo de que os mais pobres ainda vivem em áreas de risco, à beira das linhas de trem, próximos a córregos, sem saneamento básico ou qualquer infra-estrutura.

Os dados do IBGE descrevem que na cidade, em 2000, havia 953.218 (98,33%) pessoas vivendo na área urbana, em contraposição às 16.178 (1,67%) vivendo na área rural. Há 1314 setores censitários (conjunto de 250 domicílios), 182 ocupações e Favelas habitacionais (aglomerados sub-normais<sup>42</sup>). Os números apontam que há 127.647 pessoas vivendo nestes aglomerados. Os dados fornecidos pela COHAB ao Jornal Correio Popular no dia 06/06/2004 são um tanto diferentes dos do IBGE por trabalharem com categorias diferenciadas de análise. A realidade de exclusão e vulnerabilidade social, no entanto, é a mesma e pode ser constatada nas seguintes informações: existem 5326 famílias vivendo em áreas de risco, muitas nas 121 ocupações<sup>43</sup> (10 em fase de regularização), 82 favelas e 20 núcleos habitacionais. Há um déficit habitacional de 32.957 residências.

---

<sup>42</sup> O IBGE define aglomerado sub-normal como um conjunto de favelas e assemelhados constituídos por um mínimo de 51 domicílios ocupando terreno de propriedade alheia, dispostos de forma desordenada e densa, e carente de serviços públicos essenciais.

<sup>43</sup> Segundo relatório produzido pela Secretaria Municipal de Habitação de Campinas, Ocupações são os assentamentos ocorridos após a data de 30/03/1990 (data da promulgação da Lei Orgânica do Município). Sem possibilidade de regularização jurídica quando em áreas de domínio público, cujo atendimento quanto aos abastecimentos de água e energia elétrica são feitos em caráter emergencial. Favelas são formadas pelos assentamentos ocorridos até a data de 30 de março de 1990 e que se encontram em vários estágios de urbanização, ou seja, lotes e quadras demarcados, ruas abertas, cortes, aterros, galerias de águas pluviais, drenagens do solo etc. Núcleos residenciais são as favelas urbanizadas (contando com lotes, quadras demarcadas, arruamento definitivo, redes de água, esgoto, galerias de água pluviais etc e regularização jurídico e judicialmente para fins de outorga de termo administrativo de concessão de direito real de uso aos antigos ocupantes (2000, p. 3)

Um outro elemento importante e que mexe, diretamente, com a condição de risco e vulnerabilidade da população é o número crescente de casos de violência doméstica e urbana, com destaque para o crime organizado na cidade, que também se utiliza dos recursos de transporte e comunicação da região para se fortalecer. Em Campinas é comum ouvir nos jornais e mesmo no meio popular que a cidade serve de sede administrativa para a organização do crime. Nos bairros, ocupações e favelas, os assistentes sociais lidam, diretamente, com esta situação, tendo de conviver com o poder paralelo que, muitas vezes, “supre” demandas da população que o serviço público não supre suficientemente, como é o caso da segurança, assistência e mesmo na geração de trabalho, com possibilidades de rendimentos superiores a quaisquer programas de transferência de renda.

Um outro elemento a ser apontado é a ocupação territorial de Campinas que se fez desordenadamente, tendo em vista o estoque de terras entre o centro e os bairros mais afastados para a especulação imobiliária e a rentabilidade de alguns setores e famílias ricas que ainda detém a propriedade de áreas nestes locais. Mantém-se preservada uma única centralidade na cidade e as áreas estocadas vão ganhando valor fundiário, o que contribui para que o município se espalhe numa grande área territorial (796,4km quadrados), por vezes descontínua, dificultando a comunicação, o transporte e a administração da cidade.

*Em Campinas, essa dinâmica econômica contou, até recente período, como o beneplácito de considerável parcela do poder constituído, que se dispôs a alargar indiscriminadamente os limites urbanos, potencializando a especulação imobiliária e dificultando ao máximo qualquer controle por parte do governo municipal. (Texto base para o Congresso da cidade, 2003, p. 8).*

Numa tentativa de tentar minimizar os impactos desta realidade, Campinas foi dividida administrativamente em 05 grandes regiões: Norte, Sul, Leste, Noroeste e Sudoeste. Estas, por sua vez, comportam 18 administrações regionais que...

*(...) longe de se efetivarem apenas como espaços de resolução de questões emergenciais da população (manutenção de ruas, limpeza pública e saneamento etc), se constituem como locus privilegiados de manifestação do poder local e da cultura regional. Portanto, apresentam histórico e características diferenciados que exigem dos gestores um olhar voltado não só para o macro, mas também para o micro-território. (Luz e Santos, 2003, p. 2).*

Além do nível central, ocorre, também, a administração, em âmbito regional, das políticas públicas com coordenações das diferentes áreas. É o caso, por exemplo, da assistência social que se organiza, descentralizada, a partir das Coordenadorias Regionais de Assistência Social Norte, Sul, Leste, Noroeste e Sudoeste. As assistentes sociais que compõem a amostra desta pesquisa estão, justamente, vinculadas a estas coordenadorias<sup>44</sup>.

As regiões administrativas são bastante grandes e apresentam diferentes características umas das outras e, também, internamente.

Na tentativa de rever a organização da cidade de forma a fortalecer, também, a periferia, o governo petista propôs à população, no Congresso da cidade realizado em 2003, a discussão do território e do que chamou de Novas Centralidades – uma proposta que objetivava descentralizar ainda mais a gestão pública, bem como viabilizar que outros centros fossem constituídos, fortalecendo o convívio local da população e o acesso da mesma aos serviços públicos mais próximos à sua casa, por meio dos chamados Pólos de Cidadania.

*Cabe ao Congresso da Cidade, partindo dos estudos e das ações acumuladas pelo governo democrático e popular, elaborar um planejamento de curto, médio e longo prazo para o desenvolvimento da cidade, com destaque para as novas centralidades, o que inclui a revitalização do centro. O desafio, neste quesito, é fazer com que a revitalização do centro não seja impeditiva para a criação de novas centralidades. O centro da cidade deve se tornar uma área pública, de usufruto de toda a população. Em contrapartida, as novas centralidades são uma forma de garantir que a população menos favorecida não tenha que, obrigatoriamente, se deslocar até o centro. (Texto base para o Congresso da Cidade de Campinas, 2003, p. 8).*

---

<sup>44</sup> Além da referência regional, as equipes profissionais se subdividem nas chamadas micro-regiões que, por vezes, podem compor áreas de abrangência equivalentes a mais de uma administração regional (das 18 existentes).

*“Demandará, ainda, a aposta na criação dos Pólos de Cidadania, projeto do Governo Municipal de Campinas que visa a construção de equipamentos públicos que promovam o convívio solidário da comunidade, criando um lugar de ‘encontro da cidadania’” (ibid, p. 8).*

Embora a proposta não tenha se consolidado, foi em meio a este cenário que também se deram as propostas de trabalho com comunidades a partir de um dos eixos da Assistência Social no Município, definido como: “Novas relações comunitárias”.

Em seguida, far-se-á uma abordagem mais detalhada da assistência social descentralizada em Campinas, buscando relacioná-la com o trabalho com comunidades.

### **3.1.2. A Assistência Social descentralizada e o trabalho com comunidades**

O governo do Partido dos Trabalhadores assumiu a administração em 2001, trazendo como uma de suas propostas o que chamou de inversão de prioridades<sup>45</sup>, buscando, com isso, voltar as suas ações para a área social.

Buscou-se redimensionar as políticas sociais, imprimindo um novo olhar para a área social, assumindo, claramente, uma visão de mundo crítica.

*“A assistência social no governo democrático e popular constitui uma das ferramentas de confronto à exclusão social própria ao neoliberalismo” (ibid, p. 65)*

Inverter prioridades significava, também, olhar pela população mais excluída, dentro de uma lógica de direitos e não apenas com ações compensatórias.

Um dos elementos mais significativos da assistência social foi justamente fazer a diferenciação entre ações de cunho compensatório das de prevenção, forçando os próprios trabalhadores da área a pensarem sobre os sentidos e os resultados das suas ações.

*“Nossa política de assistência permite distinguir as ações compensatórias e corretivas das de caráter preventivo no Plano Municipal de Assistência, estabelecendo metas de*

---

<sup>45</sup> Para se ter uma dimensão do que significou, ideologicamente, a tomada do poder municipal pelo Partido dos Trabalhadores em 2001 na cidade, faz-se necessário apontar que até então a prefeitura era administrada pelo antigo PPB, com a lógica própria de um partido considerado de direita.

*inversão no período de quatro anos”. (PT – Programa de Governo Democrático e Popular, Campinas, 2001 – 2004, p. 13).*

A proposta de não setorização da população atendida e de se buscar programas integrados, também com outros setores da prefeitura, veio suscitar uma luta interna, principalmente no plano ideológico.

*“Preocupa-se com a não setorização da população atendida, garantindo programas integrados intra e inter secretarias”. (ibid)*

Um outro elemento que veio no sentido de contribuir para a ruptura de um modelo de assistência social mais conservadora foi a extinção do Fundo Social de Solidariedade e do fortalecimento do papel do Conselho Municipal de Assistência Social, com ampliação da participação dos usuários dos serviços, na composição do próprio Conselho.

*“Respeita e fortalece a ação do Conselho Municipal de Ação Social (CMAS) e dos demais setoriais, contribuindo para o aprofundamento permanente de seus papéis (...) (ibid).*

Para se discutir o trabalho com comunidades em Campinas, é preciso entender que a Assistência Social na cidade possui ações centralizadas (como serviços de abrigos, penas alternativas, dentre outros) e descentralizadas nas cinco regiões administrativas da cidade.

Nestas últimas são desenvolvidos os atendimentos da população por meio de: Programa de Garantia de Renda Familiar Mínima; Serviço de Núcleos Comunitários de Crianças e Adolescentes; Programa de Formação para o Trabalho e Cidadania (profissionalização básica) e de Economia Solidária; Serviço de Acolhimento e Referenciamento Social (antigo Plantão); Programa Estadual Viva Leite, e demais ações de acompanhamento de casos de famílias com histórico de violência doméstica (dentre outras), tendo como pano de fundo o trabalho com comunidades.

Embora as ações descentralizadas estejam vinculadas a uma mesma Coordenadoria Regional de Assistência Social - as CRAS, elas também estão ligadas a outras coordenadorias

setoriais. Na verdade, tecnicamente e politicamente, os serviços respondem às coordenadorias setoriais e, operacionalmente, às coordenadorias regionais<sup>46</sup>. As verbas e os outros recursos ainda vêm destinados separadamente, o que gera, também, divergências entre os trabalhadores dos diferentes serviços e programas<sup>47</sup>.

O Plano Plurianual da Assistência Social para o período 2002 – 2005 aponta a integração das ações da área dentro de 05 eixos, quais sejam:

- Criança e Adolescente, prioridade absoluta;
- Novas Relações Comunitárias;
- Enfrentamento à pobreza;
- Cidadania e Diferença; e
- Gestão Participativa.

É importante observar que todas as ações eram norteadas pelas seguintes diretrizes gerais:

**a) Trabalho em rede;**

*O trabalho em rede, integrando OG's, ONG's e entidades de Assistência Social, realizado de forma regionalizada, favorece a inserção da comunidade e objetiva a criação e fortalecimento de relações comunitárias de solidariedade (Grifo do autor) (Plano Plurianual da Assistência Social 2002-2005, p. 40).*

**b) Participação Popular / participação do usuário;**

---

<sup>46</sup> Esta questão não é tranqüila e muitas vezes se presenciou discussões sobre o real papel destas coordenadorias, repensando a dimensão e importância técnica e política das coordenadorias regionais no fomento da não setorialização das ações.

<sup>47</sup> Como exemplo, pode-se citar o Programa de Garantia de Renda Familiar Mínima, que, na gestão anterior ao PT, era “a menina dos olhos da Secretaria” e era o único descentralizado que dispunha de transporte, duplas formadas por assistentes sociais e psicólogos, entre outros recursos, para operacionalizar o Programa. A equipe de profissionais contava até com certo status e prestígio dentro do quadro geral da Secretaria. Este fato é importante ser destacado neste trabalho justamente porque, com a administração petista, a equipe de profissionais do Programa Renda Mínima veio a se constituir na principal executora do trabalho com comunidades na cidade, o que gerou muitas resistências por parte dos técnicos que deixariam de fazer parte de um Programa estruturado, fechado e com recursos e status para construir algo novo e sem recursos. Atualmente, o problema matém-se, por exemplo, com os recursos de Formação para o Trabalho e Cidadania, já que a maioria dos assistentes sociais responsáveis por este serviço discordam em liberar parte da verba para constituir cursos e oficinas nas comunidades.

*“A concepção de Trabalho em Rede usualmente se restringe às organizações, aos profissionais, nem sempre considerando a dimensão comunitária, a participação popular e a participação do próprio usuário.”(ibid)*

**c) Ações de prevenção / inversão de prioridades;**

*Tendo em vista o valor central da autonomia das pessoas, e não somente autonomia econômico-financeira, mas psicossocial e política (cidadania plena), o combate à exclusão social e conseqüente busca da inclusão requer a priorização de ações de caráter preventivo. Exemplificando. (ibid, p. 42).*

Como pode ser observado, a dimensão comunitária aparece nas 03 diretrizes.

O trabalho com comunidades, denominado informalmente pela equipe da Secretaria de Assistência Social de “Ação Comunitária”, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Assistência Social em Campinas tem como cerne o eixo: “Novas Relações Comunitárias”.

Este eixo traduz a seguinte missão para a política de assistência no município:

*contribuir no processo de luta contra a brutal competitividade individual e desigualdade fomentadas no (...) sistema capitalista; e enriquecer a vida individual e coletiva do sujeito para que possa provocar mudanças nas relações e trajetórias de vida, na comunidade local e no tempo histórico e social desta sociedade. (PPA 2002 – 2005, p. 96).*

Suscita, portanto, um trabalho a partir de valores que contraponham ao individualismo, fortalecendo as pessoas como sujeitos individuais e coletivos.

Esta missão deve ser cumprida por meio do fortalecimento das chamadas redes de relações, entendida pelos gestores da seguinte forma:

*Indivíduos sozinhos não têm condições de se fortalecer. A construção das redes é processual e dinâmica, envolvendo tanto família como os amigos, os vizinhos, os companheiros de trabalho, partido, sindicato, como redes formais das organizações de saúde, assistência, educação ou outras, a partir dos sujeitos implicados(Grifo nosso). (Faleiros apud Plano Plurianual - 2002 – 2005, p. 96).*

*O enfoque é a criação de relações comunitárias de solidariedade, num espaço urbano construído sob a lógica da especulação financeira. A cidade precisa assegurar possibilidades de convivência solidária. Nesse sentido, planejamos a Prestação de Assistência Social de forma regionalizada, em rede e com inserção comunitária da família, nosso principal referencial (Grifo nosso). (Plano Plurianual - 2002 – 2005, p. 96).*

Pode-se destacar, portanto, a importância das categorias solidariedade, coletivo, autonomia e participação como valores, assim como rede de relações e território na concepção de comunidade expressa no trabalho em Campinas.

Os objetivos do trabalho, a partir do eixo “Novas Relações Comunitárias” são:

- comprometer as instituições com o enfoque local desenvolvendo formas participativas e cooperativas da gestão da assistência social;
- construir um trabalho em rede e intersetorial, promovendo a articulação dos programas, serviços e projetos da assistência social entre si e com as demais políticas públicas;
- construir um processo político-pedagógico de conquista de cidadania que fortaleça as relações comunitárias e a autonomia das famílias;
- superar a fragmentação da organização programática e valorizar o exercício de vivências coletivas;
- que os serviços, programas e projetos da assistência social em Campinas sejam espaços: que possibilitem a organização da vida solidária das famílias de uma comunidade<sup>48</sup>; de participação social e articulação dos diversos atores locais; de discussão da vida cotidiana, de informação, de formação, de capacitação e de valorização da identidade cultural das famílias e da comunidade; de construção de senso de identidade territorial e de projeto social das famílias e da comunidade. (ibid, p. 97)

Nos seus objetivos, pode-se observar o caráter eminentemente educativo-político da proposta.

As ações apontadas para este eixo no Plano Plurianual são as seguintes:

- Construção do trabalho em Rede para o enfrentamento à pobreza com prestação de Assistência Social regional e comunitária;
- Criação de Rede de Assistência Social associada ao trabalho de fortalecimento dos espaços comunitários de convivência;
- Gestão integrada, descentralizada e participativa, envolvendo projetos e ações da administração municipal, entidades beneficentes de assistência

---

<sup>48</sup> Nesta parte do documento, a proposta de Campinas expressa a idéia de Comunidade como um bairro ou localidade formada por famílias e desconsidera outros tipos de formações comunitárias.

*social, ONG's, movimento popular, sindicatos, universidades – para garantir intersectorialidade das ações;*

*- Aplicação conjunta e simultânea de ações prioritárias em um mesmo território da cidade. Nas áreas selecionadas, buscar dar oportunidade de inclusão social à população, a partir de ações integradas e da participação da comunidade;*

*- Criação de espaços de Convivência Comunitária de apoio às famílias e de articulação dos diversos programas sociais da Prefeitura Municipal de Campinas e Parceiros. (ibid, p. 98)*

Os trabalhos deveriam ser focados em:

- fortalecimento da mobilização comunitária (reivindicações<sup>49</sup>, etc); e

- constituição de espaços grupais/ coletivos de socialização e construção de “Novas Relações Comunitárias”.

Ou seja, estrategicamente, os profissionais descentralizados deveriam intensificar mais as ações de cunho coletivo (atividades e grupos com as comunidades) a partir de um processo de estabelecimento de vínculo e de construção conjunta das atividades com os usuários. Além disso, deveriam viabilizar a gestão conjunta dos serviços e estabelecer ações intersectoriais.

Interessante observar, também, quem são os agentes responsáveis por este trabalho, elencados no Plano Plurianual.

*A construção de redes de relações de atendimento da Assistência Social é trabalho para todos os agentes da área - Secretaria Municipal de Assistência Social e Entidades Beneficiárias de Assistência Social – e das outras Secretarias Municipais de Políticas Sociais, Movimentos Populares, Universidades e outros. Não é uma tarefa que possa excluir e escolher parceiros (Grifo nosso). (ibid, p. 97).*

### **3.2. O processo da pesquisa**

Este trabalho de pesquisa partia, inicialmente, de alguns pressupostos, quais sejam:

---

<sup>49</sup> Numa reunião de gestores realizada na Secretaria Municipal de Assistência no primeiro semestre de 2001, foi justamente perguntado o que aconteceria se a comunidade, num processo político-pedagógico, optasse por fazer um movimento reivindicatório junto à Prefeitura, como ficariam os profissionais, e a diretora do Departamento de Operações da Assistência Social respondeu que o papel de educador político estava sendo cumprido e que este era o objetivo da ação.

- na viabilização prática, as novas diretrizes propostas na reformulação das políticas sociais descentralizadas poderiam repercutir em dificuldades para muitos dos assistentes sociais que sempre fizeram o trabalho desenvolvendo suas ações profissionais de forma fechada e segmentada;

- a clivagem histórica da profissão, os perfis profissionais e o próprio significado e forma de estruturação das políticas sociais brasileiras poderiam causar, também, muita influência neste quadro;

-o histórico de um volume de trabalho administrativo excessivo demandado pelos programas e serviços, poderia contribuir para a supremacia do tecnicismo e burocracia nas ações do profissional, que muitas vezes também se acomoda com a situação dada.

- uma dificuldade também seria o fato do assistente social se destacar como executor de políticas, mas ter pouca vivência de planejamento e proposição de ações;

- estas e outras dificuldades gerariam, aparentemente, fortes resistências e a dificuldade, por parte de alguns assistentes sociais, de se perceberem enquanto educadores no processo de intervenção social.

- por outro lado, havia profissionais que se identificavam com a linha de trabalho delineada e estes acabariam por se constituir nos grandes impulsionadores da proposta de trabalho comunitário;

- há os profissionais que passariam a se identificar e desenvolver o trabalho comunitário a partir do processo de descoberta do mesmo como alternativa às práticas profissionais tradicionais;

- estes dois últimos tipos de profissionais destacados, aparentemente, teriam mais facilidade no reconhecimento do seu papel de educador.

- uma das causas de insegurança do profissional na formulação de propostas de trabalho comunitário pode ser a formação acadêmica do assistente social que pouco destaque

dá ao trabalho comunitário. Por outro lado, isso gera (embora não por parte de todos) o movimento de busca de conhecimento e reflexão, talvez uma das principais características do processo;

- a possibilidade de várias propostas educativas estarem sendo desenvolvidas e do profissional se colocar como educador, mas com posturas diferenciadas;

- o próprio movimento de rompimento com a segmentação dos programas e serviços descentralizados da assistência social pública na cidade, teria repercutido na mudança da prática do assistente social com destaque ao caráter educativo, já que há uma tendência de resgate das categorias de totalidade e historicidade, com uma direção no sentido de eixos transversais cruzarem as ações (família, ação comunitária, formação para o trabalho e cidadania).

Para se conseguir a análise proposta, foi feita uma apropriação das informações e avaliação de dados a partir de estudo bibliográfico e pesquisa qualitativa, considerando como sujeitos os profissionais de Serviço Social da Secretaria Municipal de Assistência Social que desenvolvem ações ligadas ao trabalho com comunidades na cidade de Campinas.

Pretendia-se conseguir uma amostra aleatória a partir da listagem de todos os profissionais que desenvolvem o trabalho comunitário no município. Entretanto, os procedimentos propostos inicialmente no projeto desta pesquisa sofreram algumas alterações em decorrência de iniciativas adotadas pelos gestores da Secretaria Municipal de Assistência Social de Campinas. Foi enviado um documento à diretoria do Departamento de Operações da Assistência Social do município (vide cópia em anexo) pedindo que fosse informado à pesquisadora quem eram os assistentes sociais que atuam, diretamente, no trabalho com comunidades com vistas à realização de entrevistas semi-estruturadas.

A gestora da Assistência Social encaminhou cópia do documento para as cinco coordenadoras das regiões com o fim de que já indicassem as interessadas em participar da

pesquisa. Algumas coordenadoras, confusas, procuraram a pesquisadora com o fim de esclarecer dúvidas a respeito de quais seriam os profissionais que atuam com comunidades e lhes foi explicado que elas é que definiriam, dentro do processo de trabalho da Assistência Social descentralizada.

Elas apresentaram o documento às equipes, algumas já definindo, por exemplo, que os profissionais do Serviço de Núcleos Comunitários de Crianças e Adolescentes (caso da SUL), ou dos Centros de formação para o trabalho e cidadania (caso da Noroeste) não deveriam participar, pois não fazem parte da equipe de trabalho com comunidades. Em outras regiões, todos os assistentes sociais descentralizados foram consultados. Resultado: 12 assistentes sociais se prontificaram, sendo: 03 da Região Norte, 0 da Sul, 02 da Leste, 04 da Noroeste e 03 da Sudoeste.

A partir de levantamentos efetuados, pôde-se constatar que havia, em 2004, 55 assistentes sociais atuando nos serviços descentralizados nas 05 regiões, o que nos aponta que os 12 profissionais disponíveis conformam uma amostra de 21,81% do total, com representação de 80% das 05 regiões quais sejam: Norte, Leste, Noroeste e Sudoeste, faltando apenas a Sul.

Foram desenvolvidas as seguintes técnicas e instrumentos:

- ▶ Entrevistas semi-estruturadas, com questões abertas e registradas por gravador;
- ▶ Análise de documentos (leis, Programa de governo do PT para a cidade, relatórios, ofícios, plano municipal da assistência social, outros documentos produzidos pela Secretaria etc.).

As entrevistas foram feitas no período de 16/10 a 29/11/2004, com horários previamente agendados e em locais de preferência das entrevistadas (algumas optaram pela residência da pesquisadora, outras, seus locais de trabalho e apenas uma solicitou que fosse em sua casa). A duração das entrevistas foi bastante variável, de 30 minutos a 1h35.

Algumas optaram por responder pergunta a pergunta, pausando o gravador entre cada resposta e a maioria preferiu ir respondendo com poucas interrupções.

Apenas as entrevistas realizadas na CRAS Sudoeste apresentaram algumas dificuldades em decorrência do barulho local, mas isso não chegou a prejudicar a sua realização.

### **3.3. Os Sujeitos**

Um primeiro elemento a ser considerado nesta pesquisa na análise do perfil profissional, é que as 12 assistentes sociais entrevistadas se dispuseram, livre e espontaneamente, a dar as entrevistas, se mostrando abertas para contribuir no processo de construção de reflexões sobre a temática em pauta neste trabalho.

Todas são mulheres, sendo que 02 têm mais de 50 anos, 03 têm entre 44 e 49 anos, 05 têm entre 30 e 34 anos e 02 têm 25 e 29 anos. Ou seja, mais de 50% sequer atingiu os 35 anos, sendo, portanto, bem jovens.

Das 12 profissionais entrevistadas, 06 são formadas pela UNESP-Franca, entre os anos de 1995 e 2001; 03 se graduaram pela PUC-Campinas, sendo 02 no ano de 1981 e 01 em 1984; 02 na UNISAL-Americana, sendo 01 em 1996 e outra em 2002; e, por fim, 01 estudou no ITE, de Presidente Prudente, se graduando no ano de 1988. Portanto, pode-se observar que metade das assistentes sociais provém da UNESP e 75% das entrevistadas se formaram fora de Campinas.

Duas assistentes sociais formadas pela UNESP destacaram a importância da faculdade no processo de identificação com a proposta das “Novas Relações Comunitárias” trazidas pela administração petista.

*“(…) não é adesão à proposta da administração, (…), é diferente, eu não aderi porque ela propôs, porque é uma coisa nova, não. É uma que eu já tinha, já desenvolvia desde a*

*faculdade, do estágio e que veio ao encontro do que eu pensava enquanto profissão”.*  
*(Virgínia).*

*“(…) foi uma faculdade que promoveu até bastante reflexão para a questão comunitária, para a gente não ficar focado só num grupo, num indivíduo, para fazer essa relação um pouco mais abrangente”.* (Joana).

Uma das entrevistadas, formada pela PUC, frisou que além dos conhecimentos do Serviço Social, foi buscar saberes na área da educação. Destacou, ainda, que no próprio curso de Serviço Social teve acesso às discussões de Paulo Freire.

*Então assim, eu fui buscar outros saberes, (...) o que eu poderia fazer com esse trabalho de assistente social (...) e aí eu sempre esbarrei na questão da educação. Na minha formação (...) eu estudei Paulo Freire na Faculdade, não sei, muitos teóricos até do serviço social.* (Raquel).

As entrevistadas têm, no máximo, 08 anos de Prefeitura como servidoras públicas, sendo que: 02 foram contratadas em 1997, 03 em 1998, 01 em 2000, 03 em 2002 e 03 em 2003. Ou seja, das 12, 06 vivenciaram a mudança de governo municipal em 2001 do Partido Progressista (PP) para o Partido dos Trabalhadores (PT).

Entre as 12 assistentes sociais, 01 se identifica como atuante do Programa de Economia Solidária, dando apoio à Profissionalização Básica, 01 como integrante do Serviço de Núcleos Comunitários de Crianças e Adolescentes, e 09 atuando no que definem como Ação Comunitária, sendo que 01 delas aponta que também faz Acolhimento e Referenciamento Social e Renda Mínima. Apenas 01 identificou, ao invés de Programa ou serviço, o local onde atua que é um Centro Social localizado na região Noroeste da cidade.

Nas entrevistas, entretanto, esta que não apontou um serviço específico na Ficha do Informante, declarou que atua na Ação Comunitária.

Vale observar que das 06 que experimentaram a mudança de governo, 04 atuavam, antes, no Programa de Garantia de Renda Familiar Mínima (PGRFM), 01 no serviço de

Núcleos de Crianças (onde trabalha até hoje) e 01 num serviço centralizado denominado Serviço de Atenção à Família (SAF) que foi extinto pela administração petista.

*Primeiro eu vivi um processo dentro de uma equipe num serviço centralizado e a gente avançou. Acho que a gente fez um trabalho enquanto equipe e esse trabalho teve repercussão e aí deu para sentir que se você vivencia na equipe, você vivencia com o usuário também. (Raquel)*

Pode-se constatar, portanto, que boa parte das assistentes sociais que desenvolvem o trabalho comunitário atuava, na antiga administração, no Programa Renda Mínima.

Apenas 01 das profissionais não tem participação em comissões, órgãos colegiados etc. Das 11 que participam, apenas 01 está vinculada a 01 única comissão, sendo que o restante participa em 02 ou mais espaços, quais sejam: Comissão de Combate à Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes, ligada ao Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente; Fórum de Representantes do Orçamento Participativo; Diretoria ampliada do Conselho Regional de Serviço Social (CRESS)-Campinas; Fórum Intersetorial Regional; Comissão de Pesquisa sobre o Renda Mínima; Conselho do Idoso; Comissão de Funcionários da Secretaria Municipal de Assistência Social; Comissão sobre Família do Conselho Municipal de Assistência Social; Fórum Social dos Amarais; Partido Socialista dos Trabalhadores Unificados (reuniões); Grupo de representantes sindicais; Comissão de Implantação dos Centros de Vivência dos Idosos; Comissão de discussão do Plano de Cargos da Prefeitura.

Diante do exposto, pode-se avaliar que estas assistentes sociais, na sua maioria, são profissionais que apresentam características de grande envolvimento e militância política com o trabalho e com a profissão.

Nos relatos das depoentes, pôde-se constatar que algumas delas também tiveram participação no movimento grevista dos servidores públicos municipais, o que evidencia o sentimento de pertencimento à classe trabalhadora.

*“(...) teve uma greve dos funcionários públicos, aí fiquei um mês fazendo greve e voltei para lá de novo, para começar o trabalho (...)” (Carla).*

Os estudos realizados pelas entrevistadas nos últimos 02 anos foram bastante diversificados, nas áreas de: Serviço Social, Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes, Economia Solidária e jogos cooperativos, Redes solidárias, Política Social, Trabalho Comunitário, Família, Trabalho (como categoria), Educação formal e não-formal, Política, Psicodrama, Criança e Adolescente, além de leituras sobre Espiritismo, Apometria, romances, histórias infantis, parábolas, crônicas e jornais.

Todas elas realizaram no mínimo 01 curso e/ou participaram de eventos no mesmo período de 02 anos, sendo que: 04 fizeram especialização lato-sensu (03 na área da violência doméstica contra crianças e adolescente e 01 na de política social). A especialista na área de política social também fez o mestrado em Serviço Social. Uma outra fez a faculdade de pedagogia, pela UNICAMP e, neste ano de 2005, ingressou no curso de mestrado em Educação pela USP. Os outros cursos e eventos se deram nas áreas de: Trabalho Comunitário, Educação Popular, Trabalho com Famílias, “A arte do Brincante”, e marcaram presença nas Conferências Municipais: dos direitos das Criança e do Adolescente e da Assistência Social, Congresso da cidade, Assembléias do Orçamento Participativo, Encontro de Pesquisa em Serviço Social, XI Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, Encontro Municipal e Estadual de Economia Solidária, Congresso de Psicodrama, Seminário DST/AIDS, além da participação no Fórum Social Brasileiro.

Vale destacar que a participação no Fórum Social Brasileiro se deu de forma bastante peculiar, visto que a assistente social, dentro do seu perfil, se disponibilizou a estar com a comunidade participante (a mesma com quem trabalhava) de forma muito próxima e atuante, o que favoreceu maior proximidade e realização de ações posteriores.

*Aconteceu o Fórum Social dos Amarais, são pessoas da comunidade que participaram do Fórum Social Mundial e do Fórum Social Brasileiro, eu inclusive fui no Fórum Social Brasileiro com eles(...), lá já foi uma experiência muito legal, porque eles estavam me conhecendo e teve aquela representação do profissional, saindo a viajar com a comunidade. (Carla).*

É importante considerar que alguns cursos foram organizados/custeados, ao todo ou em partes, pela Secretaria Municipal, o que fomentou a participação das profissionais. É o caso do curso sobre Trabalho com Famílias, Educação Popular, e a capacitação sobre Trabalho Comunitário. É, portanto, uma Secretaria que incentiva a formação continuada.

Um elemento fundamental nesta análise é que todas as profissionais, sem exceção, destacaram que se identificaram com a proposta de trabalho comunitário. Algumas delas fizeram questão de frisar que a identificação com a proposta se deu por vir ao encontro com sua visão de mundo e propostas de trabalho que já tinham.

*(...) veio uma coisa que era mais organizada, é diretriz de governo (...) vocês têm que seguir, mas acho que isso já era uma coisa que a gente vinha pensando, que enquanto profissionais, enquanto pessoas, já acreditávamos, anterior a isso e independente do governo, acho que isso é uma coisa que está em alguns profissionais, que não é a maioria (...). (Amanda)*

É tão grande a identificação apresentada com a proposta e o desejo de continuidade da mesma por parte destas profissionais que chegaram a relatar ocasiões em que, na falta de recursos para a realização de atividades, chegaram a criar estratégias de arrecadação de fundos ou mesmo financiaram, pessoalmente, a compra de alguns materiais.

*Então, muitas vezes você tem que fazer algumas atividades com aquela população, de desprender, fazer bazar, fazer rifa, fazer feira, fazer tudo pra conseguir o mínimo pra poder levantar algum recurso e fazer com que aquele projeto que você acreditou, que emergiu, ele venha realmente a dar algum resultado e a crescer, ter visibilidade pra depois ter o recurso. (Suzana)*

Um outro elemento que traduz a identificação com a proposta é justamente o medo de que, com a mudança de governo em 2005, ela viesse a ser extinta.

*A minha maior angústia nesse momento é poder garantir que realmente esse trabalho continue (...). Até cheguei a comentar com as meninas que se alguém vem me falar que eu vou voltar com a renda mínima quadradinha, acho que eu prefiro ir embora, sei lá para onde, mas eu acho que não me identifico, não me adaptaria (...). (Paula)*

É importante ponderar que essa identificação com a proposta não se deu de forma acrítica, o que poderá ser verificado nas afirmações que seguem, como também em outras que serão apontadas nos tópicos de análises posteriores, principalmente no item relativo às dificuldades para operacionalização do trabalho.

*(...) o que é proposto, eu concordo sim, (...) apesar de estar muitas coisas no plano dos papéis, teórico”. (Gisele)*

Um outro elemento bastante elencado pelas próprias profissionais quanto ao perfil “necessário” para este trabalho é a facilidade de estabelecer estratégias a partir da realidade, sem ter algo muito pronto, fechado, acabado.

Quanto à visão de mundo, boa parte das entrevistadas trouxe críticas em relação ao modelo de sociedade vigente. Apontam como projeto de sociedade a construção de uma outra realidade marcada por relações sociais pautadas na solidariedade, autonomia, horizontalidade, o que poderá ser constatado nos depoimentos que seguem e, principalmente, no transcorrer da análise das entrevistas nos próximos itens.

*“Porque muitas situações que ela [população] vivencia hoje, eu acredito que é pelo nosso sistema econômico vigente, mas também, muitas vezes por ineficiência de serviços públicos”. (Gisele)*

Vale destacar que duas entrevistadas misturam visões que, ora defendem a constituição de uma outra realidade social, com respeito às políticas sociais como direitos, ora atribuem a responsabilidade da condição de exclusão às pessoas, e afirmam a necessidade de contrapartida da população no acesso a um serviço público.

Um outro fator do perfil é que algumas assistentes sociais apontaram a preocupação com a identidade da profissão.

*(...) tem outras lideranças que têm uma capacidade crítica muito grande, uma visão bastante interessante do serviço social de, eu acho que uma visão do serviço social enquanto mobilizador (...) na busca da construção de uma sociedade diferente, uma sociedade transformada. (Joana)*

Um último ponto a ser destacado neste perfil é a preocupação com o trabalho num enfoque coletivo, o que também poderá ser observado nos próximos itens de análise e na colocação a seguir.

*“Esse é o objetivo do trabalho, que ele seja um processo de transformação e para ele ser um processo de transformação, ele precisa ser coletivo”. (Raquel).*

## ***CAPÍTULO 4:***

### ***A DIMENSÃO EDUCATIVA NA PRÁTICA PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL NO TRABALHO COM COMUNIDADES EM CAMPINAS***

Neste capítulo, a autora entrará na análise propriamente dita das categorias elencadas nesta pesquisa. Vale destacar que para um maior entendimento do leitor quanto à proposta de Campinas, durante esta análise serão trazidos, também, elementos da sua operacionalização prática.

#### **4.1. Quem é a população atendida**

Quando se pensa no perfil da população atendida pelo trabalho comunitário em Campinas, é preciso, primeiramente, considerar que essa população tem um recorte territorial, ou seja, mora em determinados bairros, ocupações e favelas definidos como alvos das ações.

É importante considerar com Koga que “(...) o território, para além da dimensão física, implica as relações construídas pelos homens que nele vivem”. (2002, p. 24)

A faixa etária da população atendida varia conforme os programas e serviços específicos. No caso do Centro de Formação para o Trabalho e Cidadania, os usuários são jovens acima de 16 anos, em cumprimento ao Estatuto da Criança e do Adolescente, e adultos. No caso do Núcleo Comunitário de Crianças e Adolescentes, é exclusivamente voltado para pessoas na faixa etária entre 7 e 14 anos, podendo se estender até os 16 anos, e suas respectivas famílias.

*São crianças e adolescentes de 7 a 14 anos. (...) era para atender até 14 anos e 11 meses e já tem permanecido até 15 anos e 11 meses, só que eles têm já 16 anos, ainda assim de vez em quando aparecem por lá e ainda é um desligamento muito lento, é difícil desliga-los. (Patrícia)*

Interessante destacar que a profissional sequer se refere, no depoimento acima, à comunidade local como alvo dos trabalhos do Núcleo, mesmo contendo no nome do serviço a terminologia “Comunitário”.

Percebe-se, portanto, que nestes serviços mantém-se uma estrutura organizacional fechada, focalizada, segmentada, sem relação com a realidade mais ampla sequer da população localizada no entorno dos equipamentos.

Nos programas onde atuam os profissionais que se identificam como sendo da “Ação Comunitária”, o recorte é mais por gerações sem limites etários muito fixos. Referem-se a experiências com crianças e adultos, incluindo neste último grupo, os idosos.

Essa segmentação menos rígida parece relacionada à perspectiva de totalidade que considera as pessoas e a realidade como um todo no processo social. No geral, isso se traduz em exceção no rol das políticas sociais que, historicamente, tem seu planejamento, execução e financiamento segmentados e focalizados.

Iamamoto afirma que *“dar conta das particularidades das múltiplas expressões da questão social na história da sociedade brasileira é explicar os processos sociais que as produzem e reproduzem e como são experimentadas pelos sujeitos sociais que as vivenciam em suas relações cotidianas”*. (Iamamoto, 2003, p. 62).

Nesse sentido, as depoentes trazem com destaque a questão de gênero, que aparece com frequência principalmente porque as atividades com adultos têm muita participação de mulheres que, em alguns casos, se constituem em chefes de famílias, o que suscita algumas demandas para o trabalho educativo.

*Na sua maioria são mulheres nos diversos grupos. São mulheres que os filhos estão dando problema na escola, são mulheres que passam pelo Centro de Saúde e que estão sempre com uma demanda, ou de saúde mental ou de alguma doença crônica, são mulheres que também são do Renda Mínima, que buscam o plantão social. (Raquel)*

Vale observar que neste último depoimento, a mulher aparece como usuária de diferentes serviços e não só por trazer questões exclusivas dela, mas também da necessidade de cuidados com os filhos, deixando clara a presença do papel de mãe que historicamente lhe é atribuído.

Essa preocupação com a família, especialmente num cenário de violência urbana, aparece como algo que suscita demandas para o trabalho comunitário, o que pode ser observado no seguinte relato.

*Dois anos em seguida eles têm trazido muito essa questão de educação de filhos, porque é um problema muito sério para eles, principalmente porque eles vivem muito perto do tráfico, muito perto da promiscuidade, quer dizer, essas coisas estão muito próximas do cotidiano deles e eles ficam perdidos, não sabem como lidar. (Paula)*

A exclusão social sempre foi o traço preponderante dos usuários dos serviços sociais. Ela está cada vez mais acirrada neste sistema capitalista de produção, que preconiza o lucro acima de tudo, dentro de uma ordem social marcada pela desigualdade social e contradição entre classes.

Diante disso, a exclusão social foi destacada como o dado de realidade mais significativo entre a população atendida, o que pode ser observado, dentre outros aspectos, no quesito habitação. As famílias residem em barracos de madeirite, sem saneamento básico, alguns localizados em áreas de risco, próximos a córregos e linhas de trem. A violência urbana é rotineira no cotidiano das famílias e dos bairros. As pessoas possuem nenhum ou pouco rendimento mensal proveniente, em alguns casos, do trabalho informal. Há pouco acesso a lazer, a informação e a serviços públicos de qualidade.

*“Eu acho que é a população mais excluída de tudo. A maioria está desempregada ou está pauperizada (...), é a população mais pobre da região”. (Amanda)*

Vale observar que em boa parte das situações, trata-se de pessoas que migraram de outros Estados brasileiros, muitas vezes num processo de êxodo rural, justamente por tentar sair da condição de exclusão social vivida nestes locais.

Em relação a este assunto, afirma Paludo (2001, p. 112) que no meio rural está ocorrendo um grande empobrecimento e a difusão do sentimento de que as pessoas que lá vivem são perdedoras, gerando grande desilusão. Diante disso, principalmente os jovens, acabam abandonando a terra em busca de melhores condições de vida. Com isso, ela afirma, *“o campo parece um asilo”*.

É um cenário que favorece que nem todos tenham identidade com o atual bairro ou cidade de moradia, o que também tem suscitado demandas para o trabalho educativo comunitário. O relato a seguir demonstra esse cenário.

*“Ainda você tem que trabalhar muito as outras questões, tem a questão de identidade no próprio bairro, que é um bairro que ainda não tem essa identidade”. (Virgínia)*

Aparece, portanto, como desafio, em consonâncias com as idéias de Heller, o desenvolvimento de um trabalho educativo que suscite a possibilidade da população se incluir numa comunidade por escolha e o estímulo à constituição de projetos de vida e de sociedade.

Um outro elemento importante que aparece nos relatos de, pelo menos, 03 entrevistadas é o traço cultural da dependência, do costume de serem atendidas de forma assistencialista e paternalista.

*“A gente percebe que é uma população que tem um histórico de muito paternalismo, então a gente percebe que elas têm uma postura de esperar que as coisas aconteçam para elas”. (Ângela)*

Estas pessoas, historicamente, passaram e passam por serviços de assistência que adotam o que Abreu (2002, p. 85) classificou como “Pedagogia da Ajuda”, que preconiza que

a questão social se concretiza como problema de ordem moral, o que justifica ações, geralmente focadas no indivíduo, de cunho moralizador e ressocializador.

É demanda para o trabalho educativo, portanto, desenvolver um processo no sentido de contribuir para a inversão dessa lógica e fortalecer as pessoas como “sujeitos” da sua história, numa perspectiva da Pedagogia Emancipatória.

A partir desta pedagogia, “(...) *busca-se estabelecer estratégias de organização, capacitação e organização das classes subalternas, vinculando o pensar e o agir na projeção de um homem novo e uma nova realidade marcada pela hegemonia das classes populares*”. (Abreu, 2002, p. 134)

Um último ponto a ser considerado no perfil da população atendida e que foi trazido com frequência pelas entrevistadas, são as potencialidades da população e que também são consideradas no momento do planejamento dos trabalhos.

*“Nessa população o sofrimento é muito grande pela exclusão social intensa, nessas relações que estão fragilizadas mas, ao mesmo tempo, com grande vontade de mudança, com grandes talentos que a gente usa potencialidades”.* (Gisele)

Se a população é vista, pela grande maioria das profissionais, como excluída da sociedade em que vive, porém com potencialidades, o trabalho educativo aponta no sentido de criar estratégias para que a população reflita sobre sua realidade e encontre formas de lutar pela sua inclusão e, até mesmo, repensar o projeto de sociedade, sempre levando em conta o seu potencial e a sua condição de sujeito.

#### **4.2. Qual é a percepção de Comunidade e Trabalho Comunitário**

Todas as entrevistadas, conforme item anterior, afirmam ter identidade com a proposta trazida pela Secretaria Municipal de Assistência Social sobre trabalho comunitário. Todavia, o entendimento que se tem sobre a mesma e as definições que constroem sobre comunidade e

trabalho comunitário<sup>50</sup>, por vezes, são diferenciados e algumas depoentes, também, misturam diferentes idéias, apontando que não há um consenso a respeito do assunto.

Num mesmo depoimento, aparece, por exemplo, a percepção de comunidade como localidade, mas também ação para transformar a realidade.

*“No meu cotidiano, a ação comunitária é uma construção de todos os que estão no território, naquele momento ali, na organização, buscando ações, soluções para os problemas, pra realidade ali presente de forma a transformar”. (Célia)*

As idéias de comunidade como localidade aparecem, por exemplo, nos relatos em que se afirma que trabalhar com comunidades é atender, por vezes intersetorialmente, casos individuais de famílias moradoras de determinado local.

*“No momento que estou atendendo um caso que ele é individual e quando eu me reporto a todos os setores que deveriam estar envolvidos no atendimento à consulta, eu estou fazendo ação comunitária”. (Roberta)*

Uma entrevistada, todavia, destaca que não é um “simples” estar no local, suscitando a necessidade de um trabalho que extrapole o atendimento individualizado e busque um envolvimento maior da população, numa perspectiva de um território vivido pelas pessoas.

*Parece que ação comunitária é eu estar lá, como se estivesse lá, eu estaria fazendo uma ação comunitária. Claro que você tem que estar na comunidade para fazer a ação comunitária, mas eu não acho que se eu estiver lá 24 horas por dia e eu não estiver a fim de fazer nada, posso fazer um atendimento individual como se eu estivesse aqui. Eu acho que tem que estar envolvendo mais a população. (Amanda)*

Em consonância com estas idéias, afirma Santos (apud Koga, 2002, p. 24) que “o território, em si, (...) não é um conceito. Ele só se torna um conceito utilizável para a análise social quando o consideramos a partir do seu uso, do momento em que o pensamos juntamente com aqueles atores que deles se utilizam”.

---

<sup>50</sup> Importante lembrar que esta frente de trabalho foi denominada, informalmente, pelos gestores e profissionais.

Comunidade também aparece como “população sujeito da ação” em algumas falas, numa perspectiva de autonomia, participação e inclusão social. Ela é vista como sujeito tanto no sentido de poder levantar os problemas, como poder solucioná-los dentro de um projeto de luta para a conquista de atendimento público às necessidades, como na aquisição de infraestrutura urbana e saúde.

*Para mim, ação comunitária são aquelas questões que a gente consegue levantar junto com a população. É um projeto, é a luta pra conseguir um posto de saúde, pra conseguir um asfalto, é trabalhar com elas dentro dos ambientes que são propícios na cidade como aqui em Campinas foi o Orçamento Participativo. É mobilizar essa população para que ela participe, para que ela entenda esse processo e consiga se inserir, não seja novamente excluída. Isso pra mim é ação comunitária, é onde você consegue emergir da dificuldade da população pra construir e não trazer um pacote pronto, uma cota pronta. Seja em termos de recursos financeiros ou materiais para que ela possa, diante daquele recurso, acordar pra alguma questão que ela está ali vivenciando. (Suzana)*

Na medida em que se entende a população como sujeito, isto interfere, diretamente, na postura do profissional.

*“É o com, ‘com a comunidade’, é estar junto com esse usuário, é ouvir esse usuário, é trabalhar com ele, e não ‘na comunidade’ dele, ou para ele”. (Raquel)*

Vale destacar nestas falas a preocupação pedagógica em definir as ações a partir dos interesses populares e sempre com a população que pode, também, se organizar politicamente na luta por direitos.

Percebe-se, também, uma aproximação com as propostas de Paulo Freire quando afirma que os educandos, assim como os educadores, são sujeitos no processo pedagógico.

Apareceram, principalmente entre as duas assistentes sociais a seguir, idéias que sugerem uma aproximação com a proposta de Desenvolvimento de Comunidade que visa a ampliação da participação dos usuários e estabelecimento de alianças entre população e governo para buscar melhorias da qualidade de vida.

*A assistência social quer fortalecer os eixos de trabalho, a questão do enfrentamento à pobreza, a garantia dos direitos, da cidadania e também o fortalecimento para que essa comunidade possa estar transformando a sua realidade, buscando com o poder público, uma mudança dessa realidade na garantia dos seus direitos. (Célia).*

*Entendo que todas as nossas ações, todos os projetos, todos os grupos, eles fazem parte de um programa maior que nós chamamos de Ação Comunitária e entendo que todas essas nossas atividades, elas fazem parte de uma proposta maior. Então, nós estamos trabalhando com um objetivo maior que é o desenvolvimento de uma comunidade. (Ângela)*

Esta última, também, faz alusão à proposta de trabalho comunitário do passado, afirmando que a proposta de Campinas de hoje é a mesma, alterando apenas a bibliografia, que, na fala dela, é mais atualizada<sup>51</sup>.

*Na verdade não tem muita diferença, quando desconhecia o trabalho, eu imaginava que pudesse ser alguma coisa diferente. Mas, na verdade, eu vejo que é o mesmo tipo de proposta, de forma atualizada, com bibliografia diferente, em níveis mais recentes. Mas eu acho que a questão central é mais ou menos a mesma. (Ângela)*

É importante resgatar que, segundo Abreu, as propostas de Desenvolvimento de Comunidade estão inseridas no que ela definiu de “Pedagogia da Participação”, que redimensiona a Pedagogia da Ajuda em três vertentes:

(...) psicologização das relações sociais; manipulação material e ideológica das necessidades sociais e recursos institucionais via estratégias de assistência social; e combinação entre processos persuasivos e coercitivos para a obtenção da adesão do consentimento ao ‘novo’ ordenamento econômico e social sob o domínio do capital. (Grifo da autora) (Abreu, 2002, p. 107).

Vale observar que as duas profissionais acima também colocam a Ação Comunitária como um Programa Específico.

Na descrição da prática, a visão de trabalho comunitário como busca de parceiros (moradores locais) para ajudar a resolver problemas do serviço que o próprio poder público

---

<sup>51</sup> Vale observar que lhe foi perguntado sobre a bibliografia anterior e a de hoje e ela não conseguiu responder.

não deu conta de fazer, aparece na fala de uma profissional quando descreve o envolvimento e participação da população na Comissão de Gerenciamento do equipamento, o que também traz uma conotação utilitarista na relação pedagógica estabelecida.

*No trabalho nosso, surgiu esse assunto da sala de informática e elas têm ajudado a gente também, então, assim, acabou envolvendo um grande número de pessoas. Tem mobilizado tanto pessoas da comunidade, quanto os próprios serviços da prefeitura de um modo geral. (Patrícia)*

Porém, as idéias que apareceram com maior frequência, principalmente nos depoimentos de oito (08) entrevistadas, dão a noção do entendimento de comunidade também como valor, e trabalho comunitário como estratégia pedagógica de organização da população e de trabalhar visões de mundo e relações sociais num processo de politização, conforme afirma Abreu:

*O processo de politização das relações sociais é compreendido, com base na análise gramsciana sobre a avaliação das relações de forças políticas, como aquele que dá conta do grau de homogeneidade, de autoconsciência e de organização alcançados pelos vários grupos sociais, o qual corresponde aos diversos momentos da consciência política coletiva. (Abreu, 2002, p. 133)*

E isso pode ser constatado nos depoimentos que seguem.

*Ação Comunitária é a ação comum, ação envolvendo uma parcela grande da população que seria esse o caminho para onde a gente poderia chegar, mas que, se iniciando com poucos, essa ação seja voltada para conquistas naquela comunidade, não só materiais. Vamos colocar um exemplo, o crescimento de um grupo que possa começar a se enxergar enquanto pessoa que pensa sozinha, que é capaz de identificar o que, ideologicamente, a está aprisionando e como é que faz para se libertar disso, que estratégia teria para se fortalecer, para combater os aspectos ideológicos dominantes. Então isso seria uma outra conquista e, talvez uma das mais importantes (...). Eu vejo que a Ação Comunitária que eu talvez esteja trabalhando é de essas pessoas se reconhecerem como parte de uma comunidade e que podem se fortalecer nessa comunidade e, assim, crescerem politicamente. É conquista para uma geração, para uma cidade, para um gênero. (Joana)*

*É estando lá, conseguindo perceber o que acontece lá, conseguindo entender as representações culturais que permeiam essa comunidade, quais*

*são os determinantes que levam a comunidade a agir de um jeito ou de outro, e que eu, enquanto profissional posso, junto com a comunidade, pensar formas de construir outras formas de relações sociais. (Carla)*

Nestes dois depoimentos, percebem-se, também, elementos das idéias de Gramsci sobre educação quando fala sobre a possibilidade do processo educativo auxiliar as pessoas a perceberem o domínio ideológico das classes dominantes.

*O saber das classes subalternas está inscrito nas práticas e relações do cotidiano das classes subalternas; contudo, (...) é desarticulado e contaminado pelo saber dominante. Um novo desafio está (...) sendo lançado (...): o de que se torne uma prática na qual os próprios agentes populares possam se perceber como produtores de conhecimentos, à medida que iniciam o processo de depuração e rearticulação do seu modo de pensar e agir, tomando a perspectiva de sua classe. (Manfredi, 1987, p. 56).*

Observa-se, também, influências da Educação Popular na medida em que assume o compromisso com os interesses das classes populares.

O desejo de contribuir para a quebra do individualismo e valorização do coletivo e da solidariedade aparecem com frequência, o que pode ser observado nos depoimentos que seguem.

*(...) ação comunitária, como eu vejo hoje, são processos onde as relações das pessoas, como as pessoas se relacionam entre si, relaciona com a comunidade em que ela vive, é muito do individual para um coletivo, como é que as pessoas estão, é mesmo para chegar até na visão de mundo. Para mim, a Ação Comunitária, ela fica muito abrangente. (Rose)*

Esta perspectiva, também se afina com as idéias de Heller sobre comunidade, principalmente por tratar da relação do particular com a integração social, tendo como base alguns valores fundamentais.

*“Na comunidade, a relação consciente com a genericidade (...) se dará, (...) pela existência de valores positivos, conscientemente escolhidos que irão configurar uma idéia de totalidade” (Estevão, 1989, p. 43).*

As possibilidades de mobilização popular a partir do trabalho comunitário aparecem com frequência, e também contra o próprio serviço público e aqui a “Ação Comunitária” se traduz em estratégia pedagógica.

*Então, Ação Comunitária, até mais no coletivo, te permite primeiro a facilidade para conseguir mudar alguma coisa, porque trabalhando no coletivo, trabalhando com a reivindicação coletiva, tuas chances de mobilizar o poder público, mobilizar as autoridades para um retorno positivo, para alguma mudança de dentro, é muito maior. Você tem uma pessoa gritando que necessita de alguma coisa, é uma coisa! Mil pessoas, duas mil pessoas reivindicando alguma situação, teu poder de reivindicação é muito maior. Eu acho que a Ação Comunitária te permite chegar a mais pessoas. (Paula)*

Percebe-se novamente, nesta fala, o compromisso com os interesses das classes populares, mesmo que isso represente contrapor-se aos gestores municipais, justamente porque se entende que as políticas de atendimento à população se configuram como direito da mesma e não favor dos governantes.

Para finalizar, é preciso considerar que a perspectiva de totalidade também perpassa boa parte das falas, se traduzindo numa visão de mundo que percebe a trama das relações sociais no conjunto da realidade mais ampla.

*“A Ação Comunitária, que sem estar com uma visão maior da comunidade, não consigo atuar, eu vou pegar o sujeito isolado, olhar só para ele, não vejo o contexto”.*  
*(Amanda)*

#### **4.3. A proposta de trabalho com Comunidades a partir do eixo “Novas Relações Comunitárias”**

Conforme afirmam várias depoentes, o início da implementação das “Novas Relações Comunitárias” não foi fácil, principalmente porque os profissionais da Secretaria vinham de um histórico de trabalho com programas e serviços fechados, segmentados.

Um outro fator que contribuiu para esta dificuldade, causando, também, medo e paralisação nas profissionais, foi a pouca experiência e conhecimento acerca de trabalho comunitário e da própria realidade com a qual trabalhariam.

Vale destacar que as profissionais deveriam trabalhar, dentro do eixo “Novas Relações Comunitárias”, em três tipos de ações: a) gerenciamento dos serviços em conjunto com a população; b) fortalecimento das relações solidárias em territórios específicos; e c) intersetorialidade.

Para o município como um todo, não houve um modelo fechado de trabalho e este deveria ser construído pelas profissionais, na relação com a população, tendo em vista a realidade de cada local.

#### **4.3.1. Operacionalização da proposta**

Afirma Yamamoto (2003, p. 48) que nos municípios vão se abrindo novas possibilidades de trabalho no serviço social no sentido de ampliar os canais de participação da população na formulação, fiscalização e gestão das políticas públicas.

As ações de gerenciamento dos serviços da Assistência Social em Campinas podem culminar num dos movimentos neste sentido. Apesar disso, apenas uma depoente trouxe uma experiência concreta e é justamente uma das vinculadas a um serviço específico que é o Núcleo Comunitário de Crianças e Adolescentes.

Neste caso, a Comissão de Gerenciamento do local atua, muitas vezes, no sentido de tentar suprir demandas do serviço, como exemplo a organização de uma sala de informática no equipamento, assumindo, neste quesito, uma dimensão educativa utilitarista, onde o poder público requisita da população o seu apoio para assumir as responsabilidades daquilo que ele não cumpriu. Todavia, este espaço também tem servido para viabilizar reflexões e discussões

acerca da realidade do bairro, e a assistente social, neste caso, desempenha um papel educativo como facilitadora do processo.

*Eu acho que a comissão de gerenciamento, que tem a participação não só das mães do núcleo, como também das pessoas da comunidade, que eram representantes do OP e que hoje nem são representantes (...), apesar de discutir questões do núcleo, tem também o objetivo de discutir questões que são relativas à comunidade. A gente tem discutido ultimamente, por exemplo, a questão da Sociedade Amigos de Bairro. (Patrícia)*

No sentido inverso, as outras profissionais que não estão vinculadas a um serviço específico não trouxeram experiências concretas de gerenciamento dos serviços. Essa não vinculação a um equipamento público específico por parte destas últimas certamente contribuiu para esta realidade.

Por outro lado, uma profissional vinculada ao Programa de Economia Solidária, também não apontou experiências nesta direção e sim, apenas na Intersetorialidade.

Quanto às ações de fortalecimento de relações solidárias em territórios específicos, é preciso destacar que o tamanho da demanda da cidade de Campinas não permitia implantar atividades em todos os bairros e as profissionais e a população tiveram que definir, dentro deste tipo de ação, as áreas de abrangência, tendo como base alguns critérios definidos no nível central da Secretaria, que eram: a) centro prático de ações (inserção e base de apoio); b) oportunidade (mobilização da comunidade e intersectorialidade); c) efeito demonstrativo (impacto).

Alguns indicadores também foram sugeridos:

*A definição das micro-regiões pode ser baseada, inicialmente, no levantamento da demanda reprimida e nos conhecimentos empíricos da realidade. Porém, há necessidade de construir instrumentos baseados em dados oficiais sobre renda e emprego, escolaridade, faixas etárias, mortalidade infantil e por causas externas, esperança de vida ao nascer, cadastros de atividades econômicas e informações habitacionais. Obter dados sobre as entidades, programas e serviços que atuam na área e as atividades relevantes. Informações de escolas, unidades e agentes*

*comunitários de saúde, infra-estrutura, transportes, programas específicos, etc.*<sup>52</sup> (Secretaria Municipal de Assistência Social, 2001, p. 04)

A cidade já era dividida em cinco regiões. Dentro de cada coordenadoria, também havia subdivisões, chamadas de micro-regiões<sup>53</sup>, que também eram bastante extensas<sup>54</sup>. Os territórios-alvos escolhidos têm uma dimensão territorial ainda menor.

No trabalho direto nos bairros, uma característica importante a ser considerada é a inversão da lógica que preconizava que os usuários deveriam se locomover até os serviços, por vezes distantes de seus lares. Ocorre, com esta proposta, a aproximação real da população nos seus locais de moradia, levando o profissional a ir até os bairros para conhecer a realidade e se fazer conhecer. Isto denota uma outra perspectiva pedagógica que toma como base a realidade, o cotidiano das pessoas nos seus territórios de moradia, o que, mais uma vez, se aproxima das idéias de Paulo Freire.

*Eu não conheço a realidade dele se eu não estou presente, se eu não compartilho (...). Então eu acho que o primeiro princípio da comunidade e eu querer estar lá, estar pronta para querer conhecer o universo dele (...) mas eu conseguir perceber as contradições que permeiam o cotidiano, que eu acho que é a partir daí que eu vou ter elementos para fazer a ação comunitária. (Carla)*

Em relação aos locais para desenvolvimento das atividades, percebe-se que o fato de não haver prédios públicos da assistência social, na grande maioria, nas áreas focos de ação, ocasionou que a equipe de profissionais, em conjunto com a população e outros serviços, precisaram buscar alternativas, como igrejas, sedes de associações de bairros, residências dos

---

<sup>52</sup> Dentro do micro-território, que também chega a ser imenso, era necessário definir locais de atuação (um bairro ou ocupação específico ou conjunto de bairros/ocupações).

<sup>53</sup> Na verdade, algumas ações, não necessariamente vinculadas ao trabalho comunitário, permaneceram voltadas para o micro-território inteiro, como os plantões sociais, renda mínima, atendimento de casos de denúncia de Conselho Tutelar, Vara da Infância e Juventude, Conselho do Idoso etc, e outras, mais localizadas em bairros/ocupações/favelas, foram constituídas pelas equipes que não são vinculadas a serviços específicos.

<sup>54</sup> Uma micro região, por exemplo, localizada na região Norte da cidade, de acordo com o documento para planejamento produzido pela CRAS Norte em outubro de 2005, aponta que tem 24 ocupações, 14 bairros e favelas, com mais de 60.000 moradores.

moradores locais, outras dependências públicas, campos improvisados de futebol (apelidados de “Raspadões”) e até mesmo as ruas dos bairros.

Cada região fez o processo de aproximação e organização do trabalho de acordo com sua realidade e, também, dentro da perspectiva dos profissionais.

A CRAS Leste, por exemplo, fez um exercício de descentralizar os plantões sociais e, como não focou nenhuma área de atuação direta, buscando atender toda a região numa postura messiânica, tentou construir propostas a partir dos vínculos conseguidos com a população a partir dos atendimentos individualizados nesses plantões e nos cursos de profissionalização básica, se utilizando de recursos para garantir a participação da população.

*“(…) messianismo é uma visão heróica do Serviço Social que reforça unilateralmente a subjetividade dos sujeitos, a sua vontade política sem confrontá-la com as possibilidades e limites da realidade social”. (Iamamoto, 2003, p. 22).*

No caso da CRAS Noroeste, verificam-se diferentes experiências na mesma região. Pela especificidade da população de determinado bairro estar mais acostumada com ações de cunho assistencialista, não foi possível constituir propostas de trabalho desvinculadas do recurso material. Já em outro local, que inicialmente sequer era alvo de trabalho comunitário, pelas características de autonomia e desejo de participação popular, foram organizadas ações sem vinculação com recursos.

Na CRAS Norte, as propostas de trabalho comunitário foram estabelecidas sem a vinculação direta com recursos materiais. Foram montadas estratégias de trabalho em torno de grupos e eventos que tentaram garantir, no mínimo, uma dupla de assistentes sociais como referência para determinado local.

Vários tipos de grupos também foram montados neste região.

Na região Sudoeste também buscou-se a organização dos trabalhos comunitários a partir de grupos descentralizados nos bairros. No geral, também houve uma desvinculação dos recursos materiais.

Outras profissionais da mesma região fizeram um percurso diferente ao buscar a aproximação direta com a população e foi a partir desta relação que os grupos foram montados.

Diante do exposto, pode-se observar que em todas as regiões, a principal estratégia pedagógica utilizada para a aglutinação e trabalho com a população é por meio de grupos, na maioria dos casos, abertos, realizados próximos aos locais de moradia, aliados ou não a outras atividades de organização da comunidade. Em alguns, há a vinculação direta com recursos e, em outros, não. São grupos que apresentam diferentes formatos e objetivos que variam desde a socialização e fortalecimento de vínculos entre as pessoas até a geração de renda e organização política da população.

É uma estratégia que se enquadra, principalmente, na primeira das 4 tendências atuais da Educação Popular sugeridas por Paludo (2001, p. 136) que aponta para a direção do fortalecimento das teias ou redes sociais das classes subalternas nas próprias comunidades onde residem por meio de espaços (grupos) de articulação e troca.

Vale considerar que os relatos sobre as experiências “*in loco*” foram trazidas pelas profissionais que não estão vinculadas ao Núcleo Comunitário de Crianças e Adolescentes e ao Programa de Economia Solidária.

E quanto à Intersetorialidade? Koga afirma que “*(...) não é a conjugação de várias ações de diferentes secretarias que irá configurar a intersetorialidade, mas uma estratégia comum que defina, a partir do lugar comum da ação, quais ou que tipos de intervenção deverão ser efetuados*”.(2002, p. 33)

Quanto a este tipo de ação em Campinas, vale apontar que a partir da aproximação das áreas nas reuniões periódicas (em alguns casos, mensais e, em outros, quinzenais) a idéia era que um outro tipo de rotina também pudesse ser desencadeado e os trabalhadores, mais sensibilizados e imbuídos da proposta, se tornassem mais abertos para o trabalho em conjunto e isso se deu em partes.

É importante destacar que esse processo também não vem se dando da mesma forma em todos os lugares, sendo que há alguns Fóruns micro-regionais, dentro de uma mesma região, que são completamente diferentes.

*Na região 07 acho que está legal o trabalho, mas na região 02 em eu trabalho, acho que está difícil, a gente não conseguiu trazer pessoas da comunidade, Pastoral, Vicentinhos, é mais a Cultura e o Esporte, porque lá a Secretaria de Saúde e Educação são muito rotativas, cada dia vem uma pessoa, vem numa reunião, falta noutra. (Amanda)*

De região para região também há diferenças. A Noroeste, por exemplo, foi a única que trouxe a experiência de trabalho por eixos, ou seja, o grupo foi dividido para discutir dentro de determinadas temáticas.

Esta forma de operacionalizar, de acordo com uma entrevistada da região, reforçou uma fragmentação das ações.

É interessante observar duas características específicas da Noroeste. Apenas nesta ocorre a participação popular nos fóruns e também a preocupação com a articulação dos diferentes fóruns micro-regionais dentro de uma mesma região no sentido de construírem uma identidade regional.

Vale observar que, embora não tendo ainda encontrado o caminho de como fazê-lo, outras duas regiões também trouxeram a necessidade de participação da população no processo.

*“A gente não tem uma participação do usuário, a gente ainda pensa um trabalho intersetorial com os serviços mas que a participação do usuário, a família na comunidade ainda é alguma coisa um pouco distante”. (Raquel)*

É, portanto, um processo que, embora esteja dentro do eixo “Novas Relações Comunitárias”, está distante de perceber a população como sujeito, pois fica restrito aos representantes dos diferentes serviços.

Vale destacar que as assistentes sociais foram apontadas por grande parte das entrevistadas como líderes no processo no sentido de fomentar, articular e organizar os Fóruns Intersetoriais, exercendo um papel educativo importante junto, também, aos serviços.

*“A região Norte foi uma das precursoras nesse projeto e a assistência, talvez o carro chefe”. (Joana).*

Ao se observar o movimento criado pela Intersetorialidade no sentido de mexer com os diferentes setores, fomentando que eles passassem a olhar a realidade como um todo e a trabalharem juntos, também suscitou a necessidade de entendimento de como se dá a relação interdisciplinar dentro da própria Secretaria e como os recursos e os serviços descentralizados se organizam dentro do eixo “Novas Relações Comunitárias”.

Souza (2001, p. 1) afirma que Multidisciplinaridade está voltada para uma relação de vizinhança, muito mais no sentido de uma abertura ao diferente e respeito à posição do outro. A Interdisciplinaridade requer uma relação de troca, reciprocidade, discussão e complementação. Ela destaca que as visões de mundo, neste caso, podem até ser diferentes, mas há possibilidade de discussão e troca. Já a Transdisciplinaridade tem como cerne uma teleologia definida em conjunto e aceita por diferentes profissionais. É um trabalho direcionado para finalidades que a todos pertencem, mas não são de ninguém.

É interessante observar que as profissionais entrevistadas, quase na totalidade, afirmaram que a relação estabelecida entre os próprios serviços da Assistência é ruim, visto que há pouca comunicação e trabalho conjunto.

*“Mas eu acho ainda que o movimento não é de co-responsabilização, é de: minha filha, pega o abacaxi que é teu”. (Paula)*

Até mesmo entre as CRAS esta relação não é considerada boa, visto que há poucos espaços para discussão e reflexão sobre o trabalho.

Na relação entre os profissionais das micro-regiões, boa parte das entrevistadas trouxe discussões, principalmente sobre a relação entre psicólogos e assistentes sociais, afirmando que há muitas dificuldades também. Com o reordenamento das Ações, dando ênfase para o trabalho comunitário conforme foi proposto pelo governo petista na Secretaria de Assistência Social, afirmam algumas entrevistadas que a relação piorou.

Para se analisar melhor estes movimentos, vale lembrar que no caso dos serviços descentralizados, essa relação, anteriormente, se dava pelo próprio modelo do Renda Mínima que estabelecia que psicólogo e assistente social deveriam atuar juntos na operacionalização do Programa, o que não significava que a relação interdisciplinar era boa. Há um relato onde isso é apontado.

*“Em alguns momentos eu achava que era muito mais praia do psicólogo e, às vezes, eu ficava meio mal com isso, porque sentia que era muito mais terapêutico que qualquer outra coisa”. (Paula)*

O antigo modelo do Programa Renda Mínima previa que, com o acompanhamento psico-social das famílias, elas seriam inseridas na rede de serviços e ficariam fortalecidas, podendo mudar a sua realidade. Era, portanto, centrado na responsabilização da família e desconsiderava, no concreto, uma análise de sociedade que relacionava a interferência dos determinantes estruturais e conjunturais sobre a realidade. Embora buscasse atender as

famílias também numa abordagem grupal, o enfoque era no indivíduo (representante da família). Estava muito próximo da Pedagogia da Ajuda trazida por Abreu.

*Com a racionalização da assistência social, a pedagogia da 'ajuda' tende a agregar à mesma componentes morais inerentes a uma filosofia da 'promoção social', ao mobilizar os indivíduos para certo envolvimento participativo no processo de atendimento às suas necessidades, sob o pretexto de valorização desse mesmo processo, cujo corolário é colocado como possível autopromoção(...). (Abreu, 2002, p. 100)*

Muitas assistentes sociais não concordavam com a leitura de mundo presente no Programa e com a proposta pedagógica do mesmo e está nisso um dos elementos causadores da não satisfação profissional. E o direcionamento político dado ao Programa e as relações de poder estabelecidas entre as profissões determinavam, também, esta realidade.

No caso do trabalho comunitário, esta realidade se inverteu a partir do momento em que novos paradigmas foram trazidos e a visão de mundo, conforme apontam várias entrevistadas, também fez a diferença.

*Em relação a essas duas categorias, pode-se dizer que a maioria foi bastante difícil, porque as visões de mundo são bastante diferenciadas, para não dizer contrárias em relação a minha visão de mundo, eu que tenho uma visão de trabalho coletivo, comunitário, e a visão de mundo dos profissionais da psicologia com quem eu tenho me relacionado não tem sido essa, é mais focada no individual, em projetos de acompanhamentos sistematizados. (Joana)*

Como o trabalho comunitário inviabiliza, pedagogicamente, que sejam constituídos grupos fechados, como ocorria antes com o antigo Programa Renda Mínima, muitos psicólogos tiveram dificuldade em se adaptar a esse modelo.

*Então eu não quero que o grupo seja aberto, tem que ser fechado, muito naquela lógica ainda de que eu tenho que ter controle, e mais uma coisa, não sei se na linha terapêutica, mas uma coisa muito fechada. Então teve divergência: como é que você vai fazer um grupo comunitário fechado, com 15, 20? Mas isso não existe! (...) Elas não conseguiram trabalhar com a*

*lógica da coisa mais coletiva, da coisa mais ampla, não muito organizada, não muito enquadrada. (Paula)*

Na maioria dos depoimentos, percebe-se que a relação pedagógica trazida pelas “Novas Relações Comunitárias” preconiza a construção conjunta das ações, o fortalecimento dos sujeitos, respeitando-se sempre a realidade local.

Uma das entrevistadas trouxe um exemplo concreto dessa dificuldade ao afirmar que um psicólogo não admitia que pessoas mais politizadas fizessem parte de um mesmo grupo com pessoas menos politizadas, desconsiderando a convivência das diferenças e a possibilidade de troca no processo educativo.

Uma outra profissional chama a atenção para a formação profissional dos psicólogos ser mais voltada para o trabalho em clínica, como também destaca a característica do elitismo por parte de alguns, o que também teria gerado dificuldades.

Esse elitismo se manifesta, entre outras, na postura de não considerar o saber do outro no sentido de viabilizar ampliação e troca de conhecimentos, o que ficou evidente no relato de uma depoente quando afirma que uma psicóloga se recusou a discutir o trabalho comunitário a partir da literatura do serviço social.

*“(...) olha, busca lá na literatura do serviço social a definição de ação comunitária e da metodologia do trabalho, eu vou buscar na minha área, porque assim eu não aceito, não é por aí, e não aceita até hoje”. (Paula)*

Vale apontar que as duas profissionais vinculadas com um programa/serviço específico e que não se deslocaram para realizar o trabalho nos bairros alvos, afirmaram que há problemas na relação interdisciplinar entre psicólogos e assistentes sociais, porém esta não é tão ruim. Ou seja, quando não há uma relação muito próxima e uma proposta pedagógica mais aberta com a comunidade, não ocorrem tantos problemas.

A questão da visão de mundo e valores é tão presente e significativa, que não interfere apenas na relação entre as diferentes disciplinas, mas dentro da própria área do Serviço Social.

*“Então, na nossa Secretaria, acho que não somente entre disciplinas diferentes, entre a própria categoria tem essas diferenças, não só entre as disciplinas, mas dentro da nossa categoria, que eu acho isso mais sério ainda, dada a nossa formação”.* (Virgínia)

Portanto, pode-se concluir, a partir do conjunto das entrevistas, que a visão de mundo e os valores vão nortear e indicar a direção do processo educativo e quando estes são antagônicos, dificulta as possibilidades de discussão e troca. As relações de poder também exercem um papel preponderante neste cenário.

Já a integração das políticas descentralizadas de assistência social, vinculadas às CRAS, vai sofrer as interferências desta relação, já que são os mesmos profissionais que as executam. Os Programas de Formação para o Trabalho e Cidadania e Economia Solidária e o serviço de Núcleos de Crianças, não tem integrado o processo, mantendo-se segmentados e, conseqüentemente, os seus recursos não têm servido de suporte para o trabalho comunitário.

Vale observar que os únicos recursos que, de fato, tem servido de suporte são, em alguns casos, cestas básicas e o leite do Programa Viva Leite, ambos operacionalizados pela equipe aberta, sem vínculo a um serviço ou Programa Específico.

#### **4.3.2.. O que dificulta e facilita a realização da proposta**

Muitas foram as dificuldades trazidas pelas depoentes para concretizar a proposta das “Novas Relações Comunitárias” nas suas três frentes. É importante considerar que, neste estudo, estas dificuldades, assim como as facilidades, são também consideradas como determinantes no processo.

Uma primeira dificuldade apontada é que a proposta não é clara para todos os sujeitos que com ela trabalham

Ocorre, ainda, uma dúvida entre as profissionais se as “Novas Relações Comunitárias” são, de fato, diretriz de governo, já que quando surgem outras ações que não têm relação direta com o trabalho comunitário, deixa-se de lado tudo para cumprí-las por determinação dos gestores da Secretaria.

*“Como, de repente, você para tudo aquilo para atender uma coisa que lhe determinam, tipo um cadastro ou alguma coisa assim, (...) então eu acho que a gente tem sido atropelado o tempo inteiro e a outra coisa acaba não acontecendo”. (Amanda)*

Uma assistente social chega a afirmar que a visibilidade das ações tem mais importância que o real objetivo e processo pedagógico desenvolvido.

Vale destacar que houve troca de gestores da Secretaria no meio do governo petista e isso também aparece como dificuldade para a operacionalização da proposta, já que com a nova equipe, ela perdeu espaço e prioridade.

*Com a substituição da secretária, no meio da gestão, a impressão que nos dá, por todos os movimentos até então, é que não há um valor, uma priorização em relação à ação comunitária como a outra equipe apresentava e como a outra equipe incentivou a categoria a fazer, a buscar, a construir. Então há uma valorização do atendimento individualizado. (Joana)*

As questões das diferentes visões de mundo, identidade profissional e falta do coletivo como valor apareceram, com muita frequência, como uma grande dificuldade no sentido de viabilizar a discussão e troca de saberes.

*“Na nossa Secretaria, a experiência que eu tive, eu acredito que não houve a relação interdisciplinar, pela diferença, de repente, na formação, na visão de mundo, valorização de outras questões não coletivas”. (Gisele)*

Vale resgatar que as visões mais focadas no indivíduo trazem uma perspectiva pedagógica muito próxima da Pedagogia da Ajuda assim definida por Abreu. Segundo esta autora, esta pedagogia...

*“(...) desloca para o campo psicológico o que é expressão dos antagonismos de classes, reforçando o fetiche do colaboracionismo entre capital e trabalho (...)”.* (Abreu, 2002, p. 88).

Houve diferentes formas de se posicionar perante a proposta, sendo que as assistentes sociais que se opuseram muitas vezes o fizeram de forma a até “boicotar” o trabalho segundo relato das profissionais, o que também prejudicou o andamento das atividades.

*“Algumas pessoas resistiram muito, tanto que se recusaram, não declaradamente, mas em forma de boicote, eu acho que dá para falar boicote. Continuaram a fazer da mesma forma que estavam fazendo”.* (Joana)

A focalização e segmentação da prática como algo historicamente construído pelas diferentes áreas também dificulta o trabalho.

Quanto a esta realidade, afirma Abreu...

*(...) a questão social é recortada pelo Estado, desfigurando-lhe como totalidade processual fundado na relação capital/trabalho – base da ordem burguesa. A intervenção estatal procura ocultar esta realidade fragmentando-a e parcializando-a em suas expressões particulares, tomadas como problemáticas específicas e sobre as quais se estruturam e incidem as políticas sociais.* (Abreu, 2002, p. 86).

Em alguns casos, o tipo de formação profissional da faculdade foi abordado como uma dificuldade.

*“Na faculdade, ficava um pouco com a representação de grupos formais, onde as pessoas chegam, sentam, você vai e discursa e, na comunidade, no meu trabalho é muito diferente”.* (Carla)

Pelo trabalho ser mais livre, de acordo com a proposta da Secretaria, ela exige mais ousadia, criatividade do profissional, capacidade de propor e, portanto, é mais trabalhosa e isso significou dificuldades para aqueles que não queriam essa realidade.

*“É muito mais fácil, se for comparar, o quanto eu tenho que despende de energia e criatividade para trabalhar com ação comunitária, ao contrário de um programa fechadinho”. (Paula)*

Até no caso da Intersetorialidade, ela está, ainda, muito mais vinculada ao perfil de quem acredita, quer e faz do que a uma diretriz de governo de fato. Ou seja, se dá mais entre determinados parceiros que possuem afinidade na visão de mundo.

Uma entrevistada destacou a estrutura cristalizada do serviço público como outra dificuldade.

*Então, essa coisa cristalizada, essa coisa do ‘eu cumpro hora’, ‘eu aqui não me abro muito’, ‘eu não tenho transparência’, eu tenho muitos melindres’ (...). Eu acho que isso dificulta, o próprio ranço, a própria cultura do serviço público, se a gente não quebrar isso também, a gente não avança para o usuário. (Raquel)*

Uma assistente social afirma que faltam supervisão e espaços de troca sobre trabalho comunitário, o que também caracteriza uma dificuldade.

As relações de poder desiguais, estabelecidas em diferentes instâncias, também dificultam o processo. No caso das relações da base com o nível central da Secretaria ocorre, por exemplo, a ordem de que se trabalhe com comunidades e intersetorialmente, mesmo para quem não concorda, e isso obriga as equipes a vivenciarem relações difíceis e conflituosas por visões de mundo completamente antagônicas.

*Acho que há uma dificuldade muito grande na minha equipe de aceitar as diferenças de ideais, de valores, de visões de mundo, aceitar o antagonismo, pois é, muitas vezes, radicalmente opostas, que não se juntam, e se propor a fazer uma reestruturação na equipe, onde deixar essas pessoas que tem mais*

*identidade trabalhar mais próximo do que com essas que querem fazer outras coisas (...). (Carla)*

Portanto, embora a Secretaria preconize o respeito à realidade de cada local e da população na definição das ações, ela desconsidera a realidade do próprio serviço e, neste aspecto, não estabelece uma relação horizontal e democrática.

Uma outra relação de poder delicada que também dificulta o trabalho comunitário é das profissionais com a chefia direta na Coordenadoria Regional de Assistência Social, pois, quando essa tem uma visão de mundo diferente, focada no indivíduo, ela boicota o trabalho e isso se dá justamente porque o trabalho comunitário, embora se configure como diretriz, com a falta de respaldo da Secretaria no nível central, acaba sustentado apenas pelos próprios trabalhadores que se identificam com a proposta.

*Eu acho que a relação de poder que se estabelece entre as pessoas na maioria das vezes emperra o trabalho. Você tem uma chefia que não compartilha com as coisas que você acredita e se essa chefia, de alguma forma, se sente ameaçada por você ou com medo, ela necessariamente pode vir a te boicotar e teu trabalho pode vir por água a baixo. (Carla)*

As relações de poder também são delicadas entre os próprios profissionais. Geralmente, os vinculados a serviços e programas específicos, que detêm mais recursos materiais e financeiros (que deveriam servir de suporte para o trabalho comunitário), quando não se identificam com a proposta, continuam imprimindo sua forma de atuar numa relação pedagógica autoritária, desconsiderando a equipe e a população.

*O curso que a gente conseguiu, de tanto brigar com ela, ela não deixou virar oficina, virou oficina o curso que ela quis que virasse. Então a forma como os técnicos operacionalizam isso e a forma como a Secretaria deixa ficar, não fortalece a ação comunitária. (Carla)*

Também existem as dificuldades decorrentes das relações de poder entre os serviços das diferentes Secretarias, conforme é demonstrado no relato a seguir.

*Nesse centro de saúde, especificamente na nossa região dentro do Vida Nova, a gente criou uma relação meio complicada, inclusive já foi dito que a gente estava invadindo território, que a gente estava entrando lá pela porta da frente sem pedir licença. (Paula)*

A clivagem histórica da profissão e da área da assistência numa perspectiva paternalista, controladora e assistencialista também contribui para comprometer o processo pedagógico no trabalho comunitário.

*Há uma barreira tanto que eles não dão abertura para a gente participar na questão da formação, da organização da Associação de Moradores. Eles nunca permitiram, apesar da gente ter se oferecido e ter se colocado (...) talvez por não fazerem essa associação desse papel nosso enquanto parte de um papel político, organizador e mobilizador. (Joana)*

O próprio histórico do poder público, que gera descrença por parte de população, também interfere no processo de trabalho comunitário, já que as profissionais são funcionárias públicas.

A estrutura organizacional da Prefeitura Municipal de Campinas também não contribui na medida em que se fala em descentralização, porém na prática o que ocorre é uma desconcentração, mantendo o poder de decisão e controle de recursos no nível central.

*Eu acho que essa questão estrutural do serviço público e dessa descentralização da assistência não acontecer de fato com a descentralização de recursos financeiros, porque eu acho que se você potencializar a descentralização, ela não pode só descentralizar profissionais, você tem que descentralizar dinheiro, poder, para mim isso é fato, se não é desconcentração. (Carla)*

A dificuldade mais apontada por todas as profissionais é justamente a falta de recursos para a realização dos trabalhos comunitários.

*“Eu acho que a Secretaria tem uma proposta teórica muito boa, já li, já me apropriei, teoricamente é boa, mas que ela não dá estrutura alguma para fazer trabalho de ação comunitária”. (Carla)*

A falta de um local apropriado para a realização das ações também se tornou um problema para o trabalho comunitário, assim como o excesso de trabalho apontado por algumas profissionais.

A população também traz algumas características que dificultam o trabalho comunitário. Uma delas é justamente a sua condição de exclusão que, muitas vezes, gera descrédito na sua condição de sujeito.

*A característica da população mais marcante é essa postura de não se acreditar, o que é compreensível porque, por um lado, eu acho que a população fica muito tempo marginalizada e sem conseguir recursos, trabalho, e ela acaba assimilando que ela é incapaz. (Ângela)*

A própria condição de pobreza da população e a pouca capacidade dos serviços de dar respostas às questões de ordem econômica, fazem com que muitas pessoas, participantes dos grupos, deixem de frequentá-los para fazer trabalhos, na maioria das vezes, como biscates.

*O grupo é aberto, muitas vezes participam as pessoas, depois mudam os participantes porque, no caso de adultos, há a necessidade de trabalho, então consegue um bico e não vai mais poder continuar. Gerar renda é uma realidade que está na necessidade, o tempo todo. (Gisele)*

O acirramento das desigualdades e do processo de exclusão social dentro do sistema capitalista de produção, vem gerando frutos no processo de relações sociais que fortalece valores e práticas voltadas para a desvalorização do ser humano como sujeito coletivo. Afirma Paludo que “no plano da sociabilidade, a consequência mais imediata é expressada na cultura de massas que impulsiona a prática ou o desejo de consumo e intensifica a necessidade de qualificação do individualismo e a competição para a sobrevivência”. (2001, p. 113). E assim como acontece com algumas profissionais, também a população não tem no

coletivo e na solidariedade um valor, o que se caracteriza também em dificuldade para o trabalho, mas também num desafio.

*Mas uma outra questão bastante importante é a própria cultura da nossa sociedade de não conseguir trabalhar coletivamente. Muito difícil compartilhar se uma pessoa deu dinheiro para comprar material para o grupo todo, então aquela pessoa teria que se beneficiar. (Joana)*

Por ser uma população que, muitas vezes, não escolheu viver naquele bairro específico, não tem uma relação de identidade com o mesmo e isso também dificulta.

*As pessoas vieram para morar em um kit-barraco, em uma estrutura muito ruim, muitas vezes para um lugar que elas não queriam ir, que não era o desejo delas. Então, tem uma relação como o bairro que é ruim, de não querer estar naquele lugar, de não gostar daquele lugar. (Célia)*

As classes populares também carregam traços conservadores nos seus ideários. Gramsci aponta que estes traços são reforçados pela classe dominante que cria mecanismos, por meio dos aparelhos ideológicos e repressivos, para impô-los, fortalecendo a sua hegemonia.

Um dos exemplos desta realidade é justamente a lógica do “jeitinho” que determina às pessoas que sejam “espertas”, buscando favorecimentos pessoais às vezes por meios ilícitos. Isso impera entre os grandes empresários, administradores e, claro, em todos os lugares e, portanto, não é diferente entre a população destes bairros, o que também dificulta o trabalho.

*Não coloco a população como vítima porque tem, também, uma grande responsabilidade da própria comunidade, do próprio grupo que, seduzido por um caminho mais fácil até de troca, se deixou levar por esse envolvimento partidário e perdeu o sentido da mobilização, parou de pressionar os órgãos responsáveis, acreditando que isso seria conseguido de uma outra forma, na troca de apoio para um candidato. (Joana)*

Portanto, também é desafio desenvolver um trabalho educativo que contribua para rever valores e visão de mundo, desconstruindo as ideologias e valores massificados e impostos pela classe dominante.

*A independência e a autonomia ideológica deveriam expressar uma prática educativa que (...) tenha por objetivos levá-los a perceberem os seus interesses mais gerais e históricos e possibilitar o depuramento da ideologia subalterna, exorcizando-a dos elementos estranhos que a permeiam e que pertencem à ideologia dominante. (Manfredi, 1987, p. 55)*

Desta forma, segundo Abreu, dentro de uma Pedagogia Emancipatória, se poderá trabalhar no sentido de construir a hegemonia das classes subalternas estabelecendo novos princípios e valores.

Uma grande dificuldade gerada no processo de trabalho comunitário é o desgaste e desmotivação das equipes de profissionais diante de tantos obstáculos.

*“A equipe durante muitos momentos ficou bem reduzida e isso sobrecarregou, desgastou, desmotivou”. (Patrícia)*

Uma outra dificuldade do trabalho comunitário é encontrar formas de documentar todo o seu processo, mensurar e avaliar os seus resultados.

Por fim, a última dificuldade trazida por uma profissional é a própria mudança constante de governo e que acaba deixando as equipes de profissionais, muitas vezes, na condição de reféns dos novos gestores, prejudicando a continuidade das ações.

*“(...) sempre aquele movimento de vai e vem. Tem o que ela propõe enquanto diretriz e o que esse trabalhador também propõe. Então eu não posso estar a mercê dessa administração, ou dessa que virá ou dessa que veio”. (Raquel).*

São, também, vários os fatores que facilitam a proposta das “Novas Relações Comunitárias”. Dentre eles, o apontado com unanimidade é justamente a possibilidade de estabelecer uma maior aproximação dos profissionais e dos serviços com a população,

favorecendo o conhecimento da realidade *in loco* para criar as novas estratégias de trabalho, dentro de um novo modelo pedagógico.

*O que facilita na forma descentralizada é a grande aproximação que nós temos com as comunidades e com os recursos existentes em cada micro região e vivenciar a realidade de uma maneira mais próxima, porque eles moram, eles sofrem as angústias, as dificuldades, os medos, as felicidades, são próprios de quem mora. Mas permite uma proximidade bem grande e pensar o trabalho de uma forma peculiar com cada equipe, não padronizada. (Joana)*

O fato das equipes disporem de certa autonomia, pelo menos para criar, para propor as ações de acordo com cada realidade, é trazido como um grande facilitador.

Essa liberdade e autonomia foram traduzidas também nas posturas dos gestores que, diante das críticas dos trabalhadores, não os reprimiam com ameaças de perda de emprego, conforme afirma a entrevistada a seguir.

*“E autonomia no sentido de brigar, de peitar, de bater o pé, de falar que vai fazer sem ser punido com advertências, com demissões”. (Carla)*

Nesse caso, o fato dos trabalhadores se constituírem em servidores públicos concursados, aliado à própria postura da administração, favoreceu a abertura aos questionamentos e às críticas.

Ou seja, pode-se concluir que é um governo que traz posturas contraditórias na medida em que obriga as equipes a determinadas ações que dificultam o trabalho comunitário (conforme apontado anteriormente), mas não reprime as críticas e dá liberdade para se trabalhar conforme a realidade.

Numa micro-região, as profissionais encontraram um outro tipo de representação da assistência social como uma área não assistencialista, o que, também, favoreceu o trabalho.

A própria realidade difícil de determinada localidade favoreceu a aglutinação e organização dos serviços, como também da população.

Muitos profissionais das diferentes Secretarias, a partir de sua visão de mundo, também se identificaram com a proposta, o que facilitou a sua operacionalização, mesmo quando seus gestores não compartilhavam das mesmas prioridades.

*“Quem compôs a intersetorialidade foram algumas pessoas mais atuantes, que compartilham muito dessa concepção, principalmente o pessoal que veio da Cultura, algumas pessoas da saúde e, também, algumas pessoas da educação”. (Virgínia)*

Um outro elemento que também facilita e que aparece com bastante frequência nos depoimentos é, justamente, o empenho dos profissionais que se identificam com a proposta.

*“Foi graças ao nosso empenho, a nossa força, a nossa coragem que saiu mesmo. O que foi realizado, as cooperativas que saíram, como a da Moscou, foram graças à força da equipe, porque houve muitos momentos de desânimo do grupo, dos moradores, da população que faz parte. E houve toda uma mobilização e uma correria da equipe para estar suprindo e fazendo aquele grupo não desistir”. (Roberta)*

#### **4.3.3. Resultados observados pelas profissionais**

Também foram vários os resultados observados pelas depoentes quanto à operacionalização do eixo “Novas Relações Comunitárias” na cidade de Campinas desde 2001.

Um resultado observado por algumas delas é a facilitação do acesso da população aos serviços, na medida em que ficaram mais próximos das suas residências.

*“Facilita o acesso da população às políticas de uma forma mais direta”. (Célia)*

Também possibilitou, segundo entrevistadas, a ampliação de atendimentos individuais no sentido de orientações feitas para uma demanda espontânea.

*Hoje as pessoas procuram mais o serviço. Eu acho que quando cheguei, era mais o programa e o atendimento era mais exclusivo no dia do plantão. As*

*peessoas só iam ao serviço no dia do plantão. Hoje não, a gente tem sempre que ter um serviço de orientação para as pessoas, orientação mesmo.*

Ampliou, também, a participação das pessoas no processo, também de não usuários diretos dos serviços.

*“Acho que veio uma coisa muito legal que foi o envolvimento de algumas pessoas da comunidade na comissão de gerenciamento, de algumas pessoas de um condomínio próximo”. (Patrícia)*

Uma depoente também faz uma comparação com o processo pedagógico desenvolvido no Programa Renda Mínima na sua região anteriormente, avaliando a qualidade da participação nos grupos sem a obrigatoriedade de contrapartida vinculada a um subsídio financeiro ou a um recurso material.

*Na verdade, a gente tinha cerca de 900 atendimentos mês, de todas as pessoas que a gente conseguia visitar e das pessoas que participavam dos grupos. Então, fazendo um parênteses, você já viu quanto, apesar de ainda atingir um grupo pequeno da população, como os beneficiários são muito mais visíveis, muito mais efetivos do que a gente tinha no Renda Mínima, que era uma relação de contrapartida, que era uma relação muito diferente do que a gente tem no grupo. Ali a gente não oferece nada, ali não dou cesta básica, não dou renda mínima, não dou nada. Eles estão aí porque querem estar e o quanto isso é diferente, de você construir essa relação. (Paula)*

Segundo várias depoentes, as pessoas ampliaram a sua percepção de protagonistas, de sujeitos.

*Eu acho que tem uma grande possibilidade de você ver o retorno, o crescimento das pessoas dentro do teu espaço, e o movimento que ela começa a fazer a partir do momento que você começa a trabalhar com ela no coletivo. Você começa a ver o crescimento visível, tanto pessoal quanto de participação (...). Aquela pessoa que nem abria a boca ali no cantinho quando você conheceu e que, de repente, começa a reivindicar. (Paula)*

Elas também ampliaram seus conhecimentos dentro de um processo amplo, de um trabalho em conjunto com outros serviços e Secretarias, segundo uma depoente.

*“Acho que a população, hoje, tem um outro nível de conhecimento e eu acho que isso faz parte de toda uma construção que foi feita no município, é um trabalho de conjunto”.*

*(Célia)*

Gramsci (apud Abreu, 2002, p. 133) afirma que há três graus no processo de politização das relações sociais no movimento histórico, quais sejam: a) caracteriza-se pela manifestação da solidariedade entre os membros de um mesmo grupo; b) a consciência da solidariedade de interesses ainda é restrita ao campo econômico; e c) o mais político, se concretiza na consciência da solidariedade entre os diferentes grupos subordinados, traduzida na unidade dos fins econômicos e políticos, intelectual e moral.

O início de uma consciência de solidariedade entre os membros dos grupos também foi trazido como fruto do trabalho educativo, principalmente no sentido das pessoas começarem a conhecer melhor a realidade do outro, orientar quanto a direitos que conheceram no grupo e até mesmo trazerem as pessoas para participar.

*Então essa coisa de rede de solidariedade é muito pequeno, caseiro, muito da vizinha ainda, mas que vai ajudando as pessoas a terem consciência dos direitos que muitas pessoas ainda não sabem, que existe uma série de benefícios que elas podem estar acessando, pode estar ajudando para elas saírem dessa situação. (...) Por exemplo, é muito comum, hoje, as pessoas que participam do grupo trazerem pessoas que elas detectaram na comunidade que estão passando por uma situação difícil. (Paula)*

A percepção do próprio potencial (e não apenas das dificuldades) pelas pessoas também foi lembrada por uma entrevistada.

*“Com adolescentes a gente está conseguindo muito pouco, mas já está conseguindo que eles vejam que eles também têm potencial”.* (Virgínia)

O processo de transcender do individual para o coletivo também foi apontado como fruto importante.

*“A cada encontro a gente foi valorizando essa demonstração, essa preocupação que o grupo tinha a respeito da própria comunidade e não só da sua questão familiar, sua questão individual, mas o grupo ali estava demonstrando interesse na melhoria do bairro. (Joana)*

É resultado, também, o fato das pessoas começarem a agregar valor à vida e ao espaço onde vivem.

*“As pessoas conseguem agregar um valor na sua vida, valorizar até onde ela mora de uma forma a dar significado também a onde ela está”. (Célia)*

A apropriação dos usuários pelo espaço do serviço também foi trazido como um fruto do trabalho.

*“Agora os adolescentes já freqüentam o espaço independentemente se no dia tem oficina ou não. Eles vêm para aquele espaço, criaram identidade ali dentro, então é o espaço deles”. (Virgínia)*

A proposta das “Novas Relações Comunitárias”, no seu braço intersectorialidade, atingiu outras áreas profissionais, ganhando espaço e legitimidade entre alguns atores.

*Mas eu acredito que todo mundo está enxergando assim, não todos os trabalhadores de todos os serviços, mas existe isso pairando em todas as áreas, a palavra intersectorialidade não é tão desconhecida. (...) É um processo que vai demorar mais quatro ou mais oito anos, ou mais, mas eu acho que ele não regride. (Joana)*

Até mesmo a questão do aumento do afeto da população para com as profissionais foi lembrada como resultado.

*“(…) você está mais próxima da população e a população tem mais afeto por nós agora, pelas assistentes sociais”. (Amanda)*

O trabalho comunitário possibilitou uma aproximação maior com lideranças comunitárias, além do reconhecimento do profissional pela população, o que foi um resultado significativo para algumas entrevistadas.

*A comunidade hoje sabe o que o assistente social faz, ela sabe qual o papel da Secretaria de Assistência, não diria em sua grande maioria, mas um grande número de pessoas, hoje, já sabe e eu acho que isso é conquista da gente ter ido para a comunidade. (Paula)*

O aumento do reconhecimento da Secretaria pelos serviços das outras áreas também é avaliado como fruto desse trabalho.

Com a proposta das “Novas Relações Comunitárias”, ocorreu um fortalecimento da categoria dos assistentes sociais, já que as profissionais conseguiram perceber, melhor, as possibilidades de atuação dentro do Serviço Social na Prefeitura Municipal de Campinas.

*“Mas eu acho que consigo me definir mais profissionalmente, eu acho que consigo enxergar a minha atuação e a minha prática ali muito mais evidenciada do que tinha no Renda Mínima”. (Paula)*

E esse fortalecimento se deu, também, na busca pela ampliação do conhecimento por meio de estudos dentro da área.

*Eu acho que distribuo mais atenção a estudar e aperfeiçoar. Eu acho engraçado porque tinha muito movimento, no começo quando entrei<sup>55</sup>, de trabalho muito com a área da psicologia, de me aperfeiçoar, por exemplo, em psicoterapia de grupo. Eu achava que eu tinha que trabalhar nessa linha, porque o trabalho tinha muito mais de terapêutico que qualquer outra coisa. (...) Agora eu tenho uma relação totalmente diferente, acho que tenho possibilidade muito mais de investir dentro da área do Serviço Social, dentro da minha profissão. (Paula)*

Um outro fruto é a ampliação do conhecimento profissional, mas a partir da relação de troca estabelecida com a própria população.

---

<sup>55</sup> Ela se refere ao período em que entrou para trabalhar no Programa de Garantia de Renda Familiar Mínima durante a administração anterior.

*“Não é demagogo dizer que não só eles aprendem com a gente, a gente aprende muito com eles”. (Joana)*

E mesmo com todas as dificuldades para a operacionalização da proposta, diante destes resultados, algumas profissionais ficaram mais felizes e realizadas.

*“Mas eu sou muito mais feliz profissionalmente hoje e eu acho que a abertura que a ação comunitária me deu me faz, hoje, ser uma profissional muito mais realizada do que eu fui na época do Renda Mínima”. (Paula)*

Há, porém, um resultado que aponta que há muito que se fazer ainda nesta frente de trabalho, dentro de um processo. Ele diz respeito a estabelecer estratégias pedagógicas para ampliar ainda mais o foco e envolver um número maior de pessoas coletivamente, tanto na gestão dos equipamentos quanto nas ações nos territórios, já que, na maioria das experiências, as ações ficaram restritas a alguns grupos nas comunidades.

*“Eu sei que algumas questões que a gente trabalha no grupo influenciam na vida delas e vai influenciar na comunidade também. Mas, de fato, acho que ações mexam com a comunidade como um todo, que eu acho que é a ação comunitária, às vezes fica a desejar”. (Gisele)*

#### **4.4. A Dimensão Educativa na perspectiva das assistentes sociais entrevistadas**

Iamamoto (2002, p. 40) afirma que atuando em organizações públicas e privadas, o Assistente Social exerce uma ação eminentemente “educativa” organizativa nas classes trabalhadoras, sendo que seu intuito é transformar a maneira de ver, agir, se comportar e sentir dos indivíduos inseridos na sociedade. *“Essa ação incide, portanto, sobre o modo de viver e de pensar dos trabalhadores, a partir de situações vivenciadas no seu cotidiano (...)”*.

Ao observar os objetivos do trabalho apontados pelas entrevistadas, pode-se constatar que todas se percebem como educadoras, a maioria dando destaque para o aspecto educativo

político da prática profissional. Esta percepção pode ser constatada nos depoimentos que seguem:

*“A gente busca sempre atividades que a população traga, para pensar essas questões e, a partir daí, buscar estratégias dentro de um processo político”.* (Gisele)

*O objetivo do meu trabalho acho que tanto em relação a essas ações comunitárias, quanto nos atendimentos individualizados, é se colocar junto à população para pensar a realidade vivida pela sociedade, refletir as causas, na perspectiva de futuro e trabalhar em conjunto e pensar estratégias de mudanças de forma conjunta com a população.* (Joana)

Afirma, ainda, Iamamoto que...

*Os assistentes sociais, ao realizarem suas ações profissionais, seja ao nível das Secretarias de Governo, dos bairros, das instâncias de organização e mobilização da população, das organizações não governamentais (ONGs), exercem a função de um educador político; um educador comprometido com uma política democrática ou um educador envolvido com a política dos ‘donos do poder’. Mas é nesse campo atravessado por feixes de tensões que se trabalha e nele que são abertas inúmeras possibilidades ao exercício profissional (Grifo da autora) (Iamamoto, 2003, p. 79)*

Algumas depoentes trazem essa percepção de que nem sempre as ações educativas são emancipatórias e que o que vai determinar seu sentido são os valores e a visão de mundo do profissional na correlação de forças estabelecidas na realidade social.

*“É a visão de mundo que eu imprimo na minha prática profissional, são meus valores, são meus referenciais teóricos, é isso que para mim define se uma ação sócio-educativa é A ou B”.* (Carla)

Dez das entrevistadas trouxeram elementos que definem educação como uma prática social que pode contribuir para a reflexão da realidade, mudanças de valores e construção de um outro modelo societário.

*“Quando você fala de trabalho educativo, é algo que tem esse objetivo de ter uma ação emancipatória”.* (Ângela)

*“Eu acho que esse processo de estar com a comunidade e o processo da comunidade estar percebendo, estar conseguindo olhar a realidade de outra forma, estar querendo discutir seu cotidiano e estar querendo transformar”. (Carla)*

Trazem, portanto, uma visão crítica de sociedade, um modelo pedagógico emancipatório e uma identificação ideológica com as classes populares.

Cardoso e Maciel (2000, p. 144) afirmam que a função educativa numa perspectiva crítica de sociedade, se realiza por meio de novas relações pedagógicas entre o profissional e os usuários dos serviços em dois sentidos: a) no conhecimento e análise crítica da realidade vislumbrando estratégias coletivas para o atendimento das necessidades e interesses das classes subalternas; e b) mobilização e instrumentalização das lutas e manifestações coletivas desses sujeitos tendo em vista o fortalecimento da sua hegemonia.

Porém, duas depoentes, embora não de forma uniforme no conjunto das suas entrevistas, trouxeram mais o entendimento de educação como uma prática que pode favorecer o ajustamento da população.

*“Porque, na verdade, o que a gente tenta conseguir é que a pessoa se fortaleça para conseguir as coisas. É difícil conseguir emprego, a pessoa tem que lutar, tem que batalhar e é isso que a gente tenta passar”. (Roberta)*

*“Esse curso pode estar favorecendo a inclusão dela no mercado de trabalho, como também potencializar uma capacitação para ela conseguir, através do trabalho informal, montar um negócio”. (Célia)*

Esta vertente é reforçada por estas mesmas profissionais quando afirmam que o seu papel educativo, num atendimento, está mais para acolher as pessoas, como também, quando uma delas defende que uma pessoa não pode receber a renda mínima sem dar uma contrapartida e fazer a sua parte e, nesse caso, o grupo sócio-educativo tem o objetivo de

cobrar e controlar que a família assim cumpra. Neste momento, elas se aproximam mais da Pedagogia da Ajuda discutida por Abreu.

*“Eu sou muito acolhedora, de ouvir muito a pessoa, de me colocar no lugar dela e ser essa força que ela precisa naquele momento”.* (Roberta)

*Eu acho que esse trabalho sócio-educativo, esse acompanhamento aproximado de alguns grupos, ele precisa, porque senão fica uma distribuição de renda para as pessoas e não fica claro o papel delas. Elas também são co-responsáveis por aquela ação e se isso não ficar claro (...) elas voltam aos nossos serviços, muitas vezes em situações até piores.* (Célia)

Afirma Abreu (2002, p. 89) que esta Pedagogia da Ajuda se desenvolve *“tendo por base uma explicação do homem e da sociedade legitimadora da ordem estabelecida, supondo a sociedade como um todo harmônico e equilibrado e o indivíduo como a centralidade do funcionamento social”*.

Quatro entrevistadas se vêem desenvolvendo trabalho educativo, porém não em todos os momentos, fazendo, portanto, distinções entre o que é ou não educativo na prática do assistente social.

Uma destas profissionais sugere que os atendimentos rápidos, onde não se criam vínculos com as famílias, não têm dimensão educativa.

*“Há um trabalho direcionado à família e ele é prioritariamente sócio-educativo, salvo alguns casos em relação à denúncia do Conselho Tutelar que é uma atitude mais pontual”.* (Patrícia)

Uma outra afirma que educativo está vinculado às ações emancipatórias apenas.

*“Eu entendo que a dimensão sócio-educativa seria aquela que vem trabalhar o da população e que não é uma ação compensatória”.* (Ângela)

Já uma terceira entrevistada caracteriza que o educativo está presente apenas quando o usuário pede pela informação prestada no processo de orientação, pois o fato dele não querer ouvir e, portanto, pouco assimilar do que foi dito, não é educativo.

*Eu não acredito muito na questão da orientação pela orientação, principalmente quando não é solicitado pela população. Eu não acredito que esteja sendo educativo nesse momento porque eu acredito que qualquer informação eu só busco a partir daquilo que eu estou necessitando e daí eu consigo pegar aquela informação, processar, transformar na minha vida. (Amanda)*

A última das quatro afirma que só é educativo quando não se faz “pelo outro”, e sim, “com o outro” e, nesse caso, como ela entende que o assistente social se encaixa apenas no primeiro modelo, ele não é educador<sup>56</sup>.

*Então hoje eu me penso enquanto educadora social e não mais como assistente social. O que é ser educadora social? É pensar que o processo de chegar na população, de chegar até seus lares é um processo educativo. O educador traz com ele que as coisas não estão prontas, que elas vão ser construídas e que eu posso facilitar esse processo. Eu trago meus valores, aquilo em que eu acredito e eu posso ser um referencial. (...) Eu acho que ainda tem uma coisa que engessa e é o assistente social se pensando enquanto profissional que pode ajudar a população a partir dele, do que pensa, do que constrói e não do ‘vamos fazer juntos’. (Raquel)*

Outras quatro assistentes sociais deixam muito claro que não fazem essa separação.

*A dimensão sócio-educativa se dá, para mim, a partir das coisas que eu acredito enquanto valor, do que acredito para mim e para o mundo, do meu projeto ético-político, então a ação sócio-educativa também se dá no atendimento individualizado, na relação que se estabelece com o usuário, na forma como eu digo a ele sobre seus direitos, se eu estabeleço ou não uma relação de troca de benefícios. Então ela pode se dar em qualquer lugar, o que vai determinar a minha ação sócio-educativa são meus princípios. (Carla)*

---

<sup>56</sup> Neste caso, a profissional se assume como educadora, porém se nega como assistente social.

*“A questão sócio-educativa está inerente ao nosso trabalho que é desenvolvido, às vezes em pequenas coisas, acho que desde um atendimento individual (...) até o trabalho coletivo. (Gisele)*

Uma depoente demonstra ter clareza de que não se trata de educação formal.

*Para mim (...) a gente está lidando com as relações com as pessoas e a forma de ver o mundo, para mim é isso. É educativo no sentido de que não é aquele educativo formal. É aquele como a gente está se relacionando com as pessoas, com a comunidade e com o Universo. Então em tudo a gente tem que imprimir essa questão educativa. (Virgínia)*

Uma entrevistada afirma que o educativo está em tudo, mas destaca a preocupação com a forma de se trabalhar, pois aponta que determinados resultados são mais passíveis de serem alcançados a partir do coletivo.

*No meu entendimento não há diferença, quando você atende uma pessoa, quando atende uma família individualmente e quando você está na comunidade, o objetivo do meu trabalho é o mesmo. Agora o alcance das ações é diferente, eu acredito que o alcance de uma ação comunitária, um trabalho coletivo, ele é muito maior porque as pessoas podem se identificar enquanto semelhantes e poder identificar as causas de sua situação vivida. (Joana)*

Uma outra discussão bastante presente nos depoimentos é questão da vinculação ou não da dimensão educativa com a prestação de serviços sociais diretos, pela via dos recursos materiais.

A CRAS Leste desenvolve suas ações dentro do trabalho comunitário, com exceção do serviço específico de Núcleos, vinculando as pessoas aos grupos por meio de contrapartida da população pelo recebimento de cestas básicas ou vagas em cursos profissionalizantes, constituindo-se numa relação pedagógica de troca, condicionando um direito a determinadas obrigações definidas pela profissional. Vale lembrar que é um modelo educativo semelhante ao desenvolvido no Renda Mínima na administração anterior.

Interessante que uma das profissionais que desenvolve a ação desta forma não faz uma análise positiva em relação a este modelo de operacionalização.

*“Discutir a participação comunitária com eles, o que é o O.P. ou uma outra forma de participação comunitária, é muito difícil, eles podem ouvir, mas saindo dali, eles esquecem e só voltam daí um mês para pegar a cesta, então é complicado”. (Roberta)*

Na CRAS Norte e Sudoeste não há essa vinculação com recursos materiais e as profissionais destacam os motivos, relacionando-os com o tipo de vínculo que se estabelece e com os resultados do trabalho educativo.

*Se eu trabalhasse com recurso lá, dificilmente eu conseguiria ter essa relação que eu tenho hoje com a comunidade porque o atendimento no grupo ia ser muito mais focalizado para o recurso do que como ele acontece hoje. A gente separa muito porque, senão, a gente vai voltar à mesma relação que a gente tinha no Renda Mínima e vai por água abaixo todo o trabalho. (Paula)*

Já os profissionais da CRAS Noroeste trabalham com as duas experiências, afirmando que o trabalho precisou se dar desta forma pela própria realidade e expectativa da população. Num local, não há vinculação com recursos e noutro há, senão não se conseguiria vinculação da população no trabalho.

*Então os grupos que a gente tem lá são espontâneos mesmo, já são contatos mais para dar atenção para aquela comunidade, para potencializar na comunidade, diferente do trabalho que a gente faz no Satélite que ainda acaba sendo mais vinculado a um curso ou a um recurso. (Virgínia)*

As informações prestadas pelas assistentes sociais no curso desta pesquisa apontam que:

a) a dimensão educativa na profissão está presente em todas as ações onde ocorrem as relações sociais e podem se dar em diferentes sentidos;

b) porém, ela não se apresenta apenas numa relação condicionada, onde o usuário participa, por exemplo, de um grupo em troca de algum recurso ou subsídio. No caso de Campinas, boa parte dos trabalhos nos bairros é desenvolvida sem essa vinculação;

c) pedagogicamente, várias profissionais destacaram, que os resultados do trabalho, quando não há a vinculação com recursos materiais, são diferenciados, pois as pessoas participam dos processos grupais (por exemplo) a partir do seu real interesse nas discussões e/ou atividades propostas.

Esta pesquisa suscitou uma dúvida a ser trabalhada no curso de novas pesquisas: se a profissional, quando vai para o bairro propondo uma discussão, sentindo a realidade e tomando contato com a vida daquele lugar, com as demandas políticas da população, ela está estabelecendo um processo educativo a partir da mediação de prestação de serviços sociais?

A partir das entrevistas, pode-se perceber que a dimensão educativa é trabalhada, na maioria dos casos, a partir de alguns princípios básicos:

► **a base** das ações é a **realidade da população**;

*“Você tem que partir o trabalho daí, de como essa comunidade está, a partir dela e não do serviço e do critério que eu tenho e a comunidade se encaixar ali, naquilo que você oferecer”. (Virgínia)*

► **horizontalidade** na relação entre as pessoas das comunidades, como também entre profissional e população, aproximando-se, aqui, das propostas de Paulo Freire;

*Sócio-educativo é uma das visões de que seja uma educação horizontal, não vertical do profissional em relação à população, de que nós vamos chegar na comunidade e vamos ser detentores do conhecimento e nós estamos lá para ensinar o que eles têm que fazer, não é essa a visão. Eu acho que o sócio-educativo é recíproco, a comunidade nos educa, ela nos ensina alguns caminhos e nós ensinamos outros caminhos para essa comunidade. (Joana)*

Na contramão deste princípio, há problemas ainda não resolvidos e que, também, sugerem novos temas de estudos para um maior aprofundamento.

A maioria das regiões traz a horizontalidade como princípio, porém convive com alguns problemas na operacionalização que podem suscitar um caminho inverso. Na CRAS Sudoeste e em outras, o papel profissional dentro do trabalho comunitário é visto, pelas próprias assistentes sociais, também como o de alguém que, estando mais presente e conhecedor da população no seu território, pode facilitar as denúncias das pessoas, principalmente quanto à situações de violência doméstica, deixando margem para uma postura investigativa e controladora.

*“Eu acho que o trabalho comunitário ajuda até as pessoas denunciarem mais alguns problemas que acontecem. (...) a gente teve várias situações da própria comunidade sinalizando situações de violência doméstica que aconteciam ali na comunidade”.* (Paula)

Na CRAS Norte, com a intenção de evitar este tipo de relação pedagógica, os casos de violência doméstica, por exemplo, denunciados pelo Conselho Tutelar, são trabalhados pela equipe que não é referência de trabalho comunitário na área.

A questão da horizontalidade nas relações de poder entre a própria população também se traduz em desafio para o trabalho educativo comunitário, justamente porque as pessoas almejam a conquista de poder acima dos interesses coletivos. A questão aparece, por exemplo, quando bairros e grupos organizados, ambos populares, travam disputas entre si.

*O fato de esse grupo começar com um poder significativo dentro da comunidade, começar a ser conhecido, começou a trazer problemas para os grupos organizados que já existem. (...) Então, mesmo com o movimento que a gente tinha de agregar, de chamar essas pessoas, a gente teve alguns problemas.* (Paula)

O crime organizado também impõe relações de poder bastante difíceis, por vezes atuando como justiceiro nos bairros, o que interfere, diretamente, no trabalho comunitário.

*(...) e exercem poder muito grande na comunidade, de medo dos moradores em relação à ela e à família dela. (...) Então ali, ao mesmo tempo em que exercem a função maternal, no caso dela, é uma pessoa que ajuda quando*

*uma família está sem casa, vai lá e arruma a casa, quando está sem comida, pede alimento no bairro, ajuda quem está morando ali no bairro. Mas, se fez alguma coisa que contraria a família dela ou ao grupo ao qual pertence, um grupo envolvido com tráfico, eles chamam ou eles pegam a pessoa e ameaçam, agredem e há relatos de assassinato. Isso é a maior dificuldade que a gente vê de participação da comunidade no grupo. (Joana)*

Vale lembrar que estas posturas são construídas historicamente e que fazem parte da estrutura da sociedade, mantida e reforçada pelos aparelhos ideológicos e repressivos utilizados pela classe dominante para sustentar a sua hegemonia.

Um dos desafios desse trabalho é, portanto, contribuir para reverter a lógica de mando e opressão presente nas relações de poder nos diferentes níveis, fortalecendo a horizontalidade nas relações em todos os sentidos.

► ***troca de saberes entre educador e educando***, numa perspectiva de respeito pela cultura do outro, conforme afirma Gonsalves (1998, p. 19).

*“Ela, a população, as pessoas atendidas nos ensinando muitas coisas e nós, enquanto profissionais, podendo prestar algumas informações, esclarecimentos e também ensinando”.*  
(Joana)

► ***construção conjunta das ações*** com a população usuária, ampliando-se a ***participação social***;

*“A ação comunitária não vem previamente feita, se faz na comunidade. Não adianta você trazer nada pronto, não adianta você definir uma oficina pronta, se a comunidade não quiser ela não vai aderir”.* (Carla)

Também em contraposição a este princípio estão, principalmente, os cursos da profissionalização básica que ainda vêm pré-estabelecidos e a população se inscreve a partir do que é oferecido e não do seu real interesse e necessidade.

*“Ela escolhe aquele curso que mais ela se identifica, na área administrativa, culinária, alimentação, beleza, como o corte de cabelo, manicure, e agora um curso de gestão também”. (Célia)*

Na lógica deste Programa de Formação para o Trabalho e Cidadania, dentro da discussão feita por Saviani (2003, p. 13) sobre os modelos pedagógicos, percebem-se elementos da Pedagogia Tecnicista que afirma que...

*marginalizado será o incompetente (no sentido técnico da palavra), isto é, o ineficiente e improdutivo. A educação estará contribuindo para superar problemas da marginalidade na medida em que formar os eficientes, isto é, aptos a dar a sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade. (Saviani, 2003, p. 13)*

Freire e Nogueira afirmam que nestes tipos de situações...

*Ocorre que nós impedimos suas (deles) práticas de conhecimento. Roubamos autonomia ao processo deles de saber e aprender. E recebemos conteúdos que serão colocados sobre os corpos deles. Quando isto ocorre, estamos reproduzindo a dominação sobre eles. Estaremos impondo nosso método de conhecimento por cima da inteligência deles. E fazemos pacotes. Transposição de ideologias. (Freire e Nogueira, 1999, p. 26).*

Das profissionais não vinculadas a serviço específico, tanto as da CRAS Leste, quanto uma outra da Sudoeste, também apresentam dificuldades para concretizar este princípio na medida em que estabelecem as ações previamente e vinculam a população pela via do recurso material ou, no caso da assistente social da Sudoeste, que propôs o trabalho de grupos a partir dos parceiros das outras Secretarias Municipais e não do interesse da população, o que tem se tornado motivo de preocupações e de autocrítica para ela.

*“Então é um pouco disso, é um trabalho ‘na comunidade’ e não ‘com a comunidade’, é lógico que a partir dos grupos constituídos você trabalha ‘com’ o grupo, mas na elaboração do projeto a gente ainda não elabora ‘com’ a população”. (Raquel)*

► ***difusão da solidariedade e do coletivo como valores;***

*Eu acho que é uma mudança de cultura mesmo, onde as pessoas possam estar acreditando na sua potencialidade, que é possível construir e trabalhar em grupo dentro dos princípios da cooperação e solidariedade, do grupo se fortalecer enquanto um agente de transformação. (Célia)*

*Não há intenção de atendimento individualizado às famílias, mesmo porque também não é nossa linha de ação. Mas os aspectos vão se evidenciando na comunidade e há possibilidade de futuramente até se desenvolver um trabalho com as famílias, mais avançado, mais aprofundado, de forma coletiva. (Joana)*

► **fortalecimento da Autonomia;**

*Então eu queria poder contribuir para que a gente pudesse estar pensando em novas formas de estabelecer um processo de autonomia com as pessoas que pertencem a essa comunidade, seja autonomia de decisão, desde a compra de uma caixa de fósforos até um voto ou coisas maiores, até autonomia política, econômica, cultural. (Carla)*

► **leitura crítica de sociedade** numa perspectiva de **Totalidade;**

*(...) a mexer, por exemplo, com a questão da violência doméstica, do trabalho infantil que a gente vê cotidianamente, desemprego, saúde, também habitação, acho que com tudo que, de alguma forma, são os limites colocados ali e que não acontecem só ali, são os principais problemas estruturais. (Gisele)*

Mais uma vez pode-se concluir que são princípios que se afinam tanto com algumas idéias de Paulo Freire, de Antônio Gramsci, quanto com a Educação Popular.

A dimensão educativa se dá de diferentes formas no processo de trabalho comunitário, dentro ou fora dos equipamentos, vinculados ou não a serviços específicos.

No caso dos Núcleos Comunitários de Crianças e Adolescentes, as assistentes sociais fazem reuniões com mães dos usuários do serviço, com trabalhadores, com a Comissão de Gerenciamento e com profissionais de outros serviços, além de monitorar as ações desenvolvidas pelos monitores infanto-juvenis e outros trabalhadores do serviço. Elas mantêm

contanto com as crianças, na maioria das vezes, por meio de conversas informais, e realizam entrevistas individuais e domiciliares com representantes das famílias atendidas.

*“Quando eu estou lá, eu tento dar uma olhada nas atividades que estão sendo desenvolvidas (...), conversar com as crianças, atender alguma mãe que aparece por lá (...) e a gente faz visitas algumas vezes”. (Patrícia)*

*“Faço reuniões de mães (...) com a psicóloga, uma vez por mês”. (Patrícia)*

Já no caso do Programa de Economia Solidária, em apoio aos Centros de Formação para o Trabalho e Cidadania, a assistente social desenvolve a dimensão educativa por meio de plantões de orientações gerais à população, coordenação das primeiras reuniões com os participantes de cada curso iniciante e entrevistas individuais.

*Então esse trabalho é feito assim, nós organizamos os grupos, chamamos as pessoas para virem ao serviço, organizamos a primeira reunião explicando como é que funciona todo o trabalho, o que é esse Programa dentro da Assistência Social, o objetivo (...). Trabalho o sócio educativo na orientação dos Programas, na questão dos direitos da mulher, do idoso, a questão da cidadania.(Célia)*

Nos bairros alvos de trabalho comunitário, a dimensão educativa é desenvolvida, principalmente, por meio de grupos variados, alguns com vinculação a recursos materiais e outros não.

*(...) dependem do acaso o bairro em que vivo, a profissão para a qual sou formado, a fábrica em que encontro trabalho etc. Na medida em que esses fatores deixam de ser casuais, na medida em que minha individualidade ‘constrói’ o grupo a que pertença, ‘meus’ grupos convertem-se paulatinamente em comunidades.(Heller, 1992, p. 66)*

No que tange aos grupos com vinculação com recursos, nos grupos da CRAS Leste, os temas trabalhados são, em parte, definidos pelos assistentes sociais que lá atuam, por vezes em forma de palestras feitas por profissionais de outros serviços e, em parte, pelos participantes no processo de grupo.

*“Então eu pensei, na Secretaria tem balcão de empregos, Pró-rendas, eu acho que seria importante, se a gente vai montar um grupo de seis meses, eu conseguir agendar, organizar um cronograma, de estar trazendo isso para os grupos”.* (Roberta)

Aproxima-se, em partes, da pedagogia tradicional elencada por Saviani, na medida em que a profissional-educadora traz os “novos” conhecimentos para os educandos, que se configuram como receptores do saber; e, em partes, da proposta de Paulo Freire e de Educação Popular, quando também propõe construir os rumos das ações com os próprios participantes do grupo.

Vale considerar que é um tipo de proposta que não difere muito do tipo de reuniões que aconteciam no Programa Renda Mínima na administração anterior ao P.T.

Nos grupos com vinculação a recursos da CRAS Noroeste, há o do Programa Viva Leite e o de cesta básica. Há uma preocupação em montar as pautas de discussão a partir do processo de grupo.

*“Como elas vêm para receber o leite, a gente aproveita, uma vez por semana, e usa o espaço para que a gente se encontre, converse partindo de demandas que elas trazem”.*  
(Ângela)

Embora o grupo seja voltado exclusivamente para quem recebe o leite e a cesta básica e seja estabelecida uma relação de troca, os rumos do grupo são tomados pelos participantes do mesmo, o que o torna menos fechado. Neste caso, vale ressaltar que a disponibilização de recursos, quando condicionados à participação nos grupos, perdem a característica de direito.

Nos chamados grupos abertos, sem vinculação direta com distribuição de recursos materiais, a presença não é obrigatória e não há limites de participação, condição que é dada, também, pela própria realidade do trabalho que, por vezes, acontece em espaços cedidos, improvisados, até mesmo nas ruas dos bairros. Os temas também se dão de acordo com a demanda dos seus participantes.

*“Esse grupo sempre foi aberto, a gente nunca delimitou horário para começar e terminar, ou quem queria participar ou não. Ele sempre foi aberto e vinha quem queria e estava interessado em discutir temas<sup>57</sup>”. (Paula)*

Em quase todos os tipos de grupos implantados, foram utilizadas estratégias pedagógicas variadas para trabalhar os temas trazidos, bem como oficinas de geração de renda, numa lógica de Economia Solidária.

O lúdico foi apontado por várias profissionais como um importante instrumento de trabalho em grupo, principalmente com crianças.

*(...) o grupo com crianças é feito no meio da rua, num espaço aberto, e a dimensão sócio-educativa se dá através do lúdico, que estou descobrindo que é a melhor forma (...), de estar criando espaços para que o outro fale de si e do seu contexto (...). A questão lúdica é um grande instrumento para o sócio-educativo, para mim é um achado. (Carla)*

*Como trabalhar relações de gênero com essas crianças? Eu acredito que é de forma lúdica, através de histórias, confecção de bonecos, danças, teatro, enfim, com as mais variadas expressões a gente consegue trabalhar questões de família, das relações sociais que ela vive, da comunidade. (Gisele)*

Um caminho encontrado para trabalhar com jovens foi a musicalização.

*Esse Projeto Viva a Arte busca, através da musicalização, a reflexão da realidade e a contribuição do jovem para a sua realidade. (Célia)*

As festas também se constituíram em elemento importante de todos os grupos.

*“Eles precisam de festa mesmo, a gente não precisa só discutir problemas, a gente precisa de prazer também”. (Paula)*

---

<sup>57</sup> A entrevistada faz uma comparação com os grupos realizados anteriormente no Programa Renda Mínima, em que o número e tipo de participantes era fechado e as reuniões sempre ocorriam durante a semana, no período diurno. No caso do trabalho comunitário, não há um número estabelecido de participantes, nem tipologia dos participantes, dia e horário para a realização dos trabalhos, podendo se dar no período da noite ou mesmo nos finais de semana.

Os grupos de temas livres e de educação popular se dão a partir do uso de dinâmicas grupais, teatro, vídeo, músicas, dentre outros, sempre com o objetivo de provocar reflexões e ações conjuntas.

*“O papel eu acho que é, junto com a população, na parte de mobilização do olhar dessa população para que ela mesma veja essas questões e lute nos espaços possíveis por melhoria na qualidade de vida dela”. (Gisele)*

Os assuntos abordados nestes grupos também são variados, indo desde questões específicas até mais gerais, sempre buscando a relação com o todo.

*Falando das questões que ela vive, orientações com relação à questão da sexualidade, à violência tanto urbana quanto doméstica, contra a mulher, contra a criança e o adolescente, é a gente trabalhando questões da escola, da saúde (...). Eu tenho trabalhado muito na perspectiva do direito dela. (Gisele)*

*O grupo sempre trazendo, a cada encontro, algumas questões do bairro, da comunidade, questões emergenciais, questões relacionadas à estrutura, tanto da comunidade como do país, como exemplo, o desemprego, e foi acentuando a necessidade de discussão a respeito da realidade deles. (Joana)*

Dentro do processo de trabalho destas profissionais, a dimensão educativa vai se dando também por meio de outras ações como Eventos realizados com a população, Assembléias Populares, outras reuniões com a população e com representantes do poder público, políticos, empresários, Plantões Sociais (Acolhimento e Referenciamento Social) dentre outras.

Vale mencionar que várias dessas estratégias se consolidam como meios utilizados em processos de Educação Popular em diferentes locais.

A relação educativa e o processo de conhecimento da realidade, a partir da troca entre população e profissionais, vão se dando até mesmo nos espaços informais de relações, como é o caso dos cortejos para levar as crianças ao local de atividades.

*E ao mesmo tempo em que são realizadas as atividades, nós fazemos as leituras das realidades das crianças, espontaneamente, dos relatos espontâneos nas caminhadas até o local da atividade, elas vão relatando o que acontece em casa, como é que é a relação de vizinhança, como elas vêem o Mundo e, com isso, a gente vai fazendo análises das realidades das famílias e das comunidades. (Joana)*

Uma entrevistada destacou a importância de se trazer para o grupo novas referências e conhecimentos que os usuários não puderam ter acesso para ampliar o seu rol de escolhas e isso se dá, também, levando o grupo para fora da comunidade.

*Um dia eles foram ver a UNICAMP e ele (adolescente) perguntou o que era o vestibular, ele não sabia o que era o vestibular. Então a referência é totalmente outra. (...) A gente trabalha assim, que eles façam a opção, mas têm que ter referências para fazer a opção. (Virgínia)*

Neste caso, a proposta se aproxima da Pedagogia Histórico Crítica, tanto na leitura crítica de sociedade, quanto na proposta de socialização da cultura historicamente acumulada. Vale lembrar que também Freire faz essa defesa.

*“O conhecimento mais sistematizado é indispensável à luta popular e ele vai facilitar os programas (...)” (Freire e Nogueira, 1999, p. 25).*

Vale observar que um trabalho que propõe mexer com as relações sociais de forma a fortalecer a solidariedade, organizar a população em torno de interesses comuns e levar à discussão da realidade de forma a fortalecer a hegemonia das classes subalternas, vai suscitar a necessidade de reflexões e ações conjuntas. Há, aqui, desafios para o trabalho educativo porque a população é, culturalmente, condicionada pela classe dominante que impõe a sua ideologia e os seus valores na busca por manter a sua hegemonia. Isso ocorre, por exemplo, quando a classe dominante dissemina a idéia de que não se pode questionar e participar, já que o “correto”, o “ideal” é se calar e não “causar problemas”.

*“Na verdade, o que a gente aprendeu a vida inteira é que quanto mais a gente reivindicar, quanto mais a gente batalhar, pior para a gente. Isso é um defeito e não uma qualidade”. (Paula)*

Diante de tudo o que foi exposto, é possível concluir que o trabalho educativo se dá, principalmente, no sentido de trabalhar, horizontalmente, valores, aglutinar e organizar pessoas em torno de interesses comuns, vislumbrando o fortalecimento de vínculos comunitários e a busca de soluções coletivas para os problemas dos bairros, mesmo que isso implique em reivindicações populares junto aos gestores municipais.

Faz parte de um processo de Educação Popular apontado por Wanderley na medida em que se concretiza numa experiência de trabalho feita por profissionais em conjunto com as classes populares.

Vale resgatar que nesse sentido, ele afirma que Educação Popular é a que é feita pelas classes populares ou em conjunto com elas, a partir dos seus interesses de classe. *“Quando digo em conjunto com elas, falo do trabalho de agentes externos a essas classes (...) que procuram uma identificação com elas ajudando em tudo que for possível e tentam se transformar em verdadeiros intelectuais orgânicos delas”.* (Wanderley, 1980, p. 122)

Encaixa-se, também, na perspectiva de Educação Popular trazida por Souza, que afirma que ela pressupõe participação, relação entre conhecimento e ação, capacidade efetiva de utilização dos saberes para a solução dos problemas.

Tem como cerne, para boa parte das profissionais envolvidas, a desconstrução da ideologia dominante e o apontamento da possibilidade de projeção de uma sociedade mais justa e solidária, vinculada aos interesses das classes populares. Trata-se de uma perspectiva de Educação Popular que também se aproxima das propostas de Gramsci, sugerida por Manfredi.

*(...) a perspectiva apreendida em Gramsci parece indicar uma linha de reflexão e de análise que centraria sua atenção na educação popular enquanto processo, que permitiria às classes subalternas elaborar e divulgar uma concepção de mundo organicamente vinculada aos seus interesses e não, simplesmente, como um instrumento ideológico empregado pelas classes dominantes para a conquista ou manutenção de sua hegemonia. (Manfredi, 1987, p. 40).*

Encaixa-se, principalmente, na primeira das quatro tendências atuais da Educação Popular sugeridas por Paludo (2001, p. 138), na medida em que esta está centrada, entre outras, na formulação de estratégias de fortalecimento das redes sociais das classes subalternas nas próprias comunidades a partir de encontros de articulação e troca.

Conforme já foi apontado no corpo das análises, toma como base, também, algumas propostas de Paulo Freire nos princípios pedagógicos no processo educativo, principalmente na relação de horizontalidade, da necessidade de se partir da realidade e no respeito pela cultura e autonomia do outro.

*“Nós temos diretrizes de Educação Popular, de resgate da cultura, de valores, mas a população é quem dita os nossos caminhos”. (Joana)*

## ***CONSIDERAÇÕES FINAIS***

A partir dos estudos e análises realizados no curso desta pesquisa, pôde-se concluir que o Serviço Social é uma profissão inscrita na divisão social e técnica do trabalho e possui três dimensões: teórico-metodológica, ético-política e técnico-operacional. Essas sofrem implicações do processo social mais amplo, bem como do direcionamento político dado à profissão pela categoria dos assistentes sociais.

A prática profissional do assistente social se dá, principalmente, pela prestação de serviços assistenciais, do qual o trabalho educativo é inerente.

No caso da proposta de Campinas, também é importante considerar que boa parte dos profissionais desenvolve um trabalho educativo sem a vinculação direta com a distribuição de recursos materiais e demonstram uma identificação ideológica com as classes populares.

O trabalho com comunidades da Prefeitura Municipal de Campinas tem como base o eixo “Novas Relações Comunitárias” do Plano Plurianual da Assistência Social do período 2002-2005. Ele não é um serviço ou Programa específico e, portanto, não tem uma equipe de profissionais exclusiva para ele, e sim, todos são responsáveis.

É uma proposta que trouxe novas possibilidades de atuação para o assistente social no município na medida em que suscitou a desconstrução do modelo, historicamente, segmentado e focalizado das políticas sociais, bem como viabilizou a assimilação de novos valores e paradigmas, contribuindo para que se repensasse a relação pedagógica estabelecida entre profissionais e população atendida, dentro de uma perspectiva mais ampla, crítica e participativa.

Neste trabalho, proposto pela administração petista, ocorreu o destaque para a solidariedade, coletivo, autonomia e participação como valores e para rede de relações e

território como categorias importantes. Há uma coerência com a definição de comunidade discutida por Heller e Estevão.

As profissionais entrevistadas apresentam percepções variadas de comunidade, vista como: localidade, território vivido, valor e estratégia pedagógica de aglutinação e organização coletiva das pessoas em torno de interesses comuns. Quanto a estas percepções, é importante destacar que várias assistentes sociais aglutinam diferentes categorias nas suas concepções de comunidade.

Todas as assistentes sociais entrevistadas se percebem enquanto educadoras, embora, para algumas, a dimensão educativa não esteja presente em todas as suas ações.

Duas assistentes sociais trazem alguns elementos contraditórios na percepção do seu papel pedagógico na medida em que fazem a defesa dos serviços como direitos e, neste caso, se colocam como facilitadoras do acesso aos mesmos e, por outro lado, se põem na perspectiva de acolher ou mesmo controlar a população, tentando garantir a contrapartida da mesma quando acessa algum recurso no cumprimento de algumas exigências dos programas/serviços e dos profissionais.

As assistentes sociais, na sua maioria, se vêem como educadoras políticas no sentido de poderem viabilizar, em conjunto com a população, diferentes espaços de reflexão e crítica acerca da realidade tendo em vista a construção de ações que viabilizem a melhoria da qualidade de vida da população nos seus bairros de moradia. Estas podem se dar, também, no sentido de questionar e reivindicar providências junto ao poder público, já que as melhorias são vistas como direitos. Neste caso, as assistentes sociais se posicionam como educadoras na medida em que constroem estratégias de fortalecimento das classes populares a partir dos interesses e necessidades das mesmas.

Para algumas profissionais, este papel educativo se dá, também, na possibilidade de poder contribuir para gerar mudanças de valores e idéias a partir da percepção crítica da

influência da ideologia dominante na sociedade, contribuindo para o fortalecimento das classes populares.

As propostas trazidas pelo eixo Novas Relações Comunitárias deveriam contribuir para o reordenamento de todas as políticas sociais desenvolvidas de forma descentralizada pela Prefeitura, tendo alguns territórios como alvos de ações prioritárias. Porém, muitos Programas e serviços mantiveram-se setorizados, segmentados e sem dar suporte para o trabalho comunitário. Isso se deu, entre outros fatores, porque muitos profissionais não se identificaram com a visão de mundo trazida pela proposta.

Ocorreu um trabalho voltado para o fortalecimento de relações solidárias em territórios específicos que se configura como uma ação que se encaixa num dos tipos de tendências atuais da Educação Popular sugeridas por Paludo que diz respeito ao fortalecimento das redes sociais no seio das comunidades por meio da criação de espaços coletivos de troca de saberes e experiências.

Este trabalho de Campinas também se enquadra na proposta de Educação Popular discutida por Luis Eduardo Wanderley na medida em que se configura numa ação onde agentes externos à Comunidade (as profissionais) realizam atividades com a população tendo em vista o fortalecimento das classes subalternas.

Ele também traz elementos das idéias de Paulo Freire, quando toma por base a relação de horizontalidade, o respeito pela cultura do outro e a realidade como base do processo educativo, de Saviani, quando propõe socializar, numa perspectiva crítica de sociedade, a cultura socialmente acumulada pelos povos, e de Gramsci, quando aponta para a necessidade de depuramento das visões de mundo, auxiliando as classes subalternas a perceberem o que há de massificado e imposto pelas classes dominantes no seu cotidiano, para, aos poucos, ir construindo seus próprios projetos, fortalecendo a sua hegemonia;

Apesar das grandes possibilidades de atuação dentro de uma perspectiva crítica de sociedade, os gestores não priorizaram a proposta, de fato, o que ficou evidenciado principalmente na falta de apoio material e político para a mesma. No entanto, os profissionais ficaram livres para operacionalizar a proposta, que teve a sua permanência garantida até o fim do governo petista pelo compromisso das profissionais que acreditam nesse trabalho.

## FONTES

1. Depoimentos orais de 12 assistentes sociais que atuavam no trabalho comunitário da Secretaria Municipal de Assistência Social da Prefeitura Municipal de Campinas no período de 2001 a 2004: gravados e transcritos. (arquivo da autora)

### *Entrevistadas:*

Cristiane Gonçalves de Oliveira

Denize Mara C. J. Oliveira

Eliane Perpétua Paulon

Eliete Ap. Bruno Sampaio

Letícia Lofiego Sanchez Chrispi

Maria do Carmo Rocha Lourenço

Maria Regina N. Salgado

Mônica Giacomette Secco

Neide M. Costa

Ria A. Aguiar de Faria

Rosemeire da Silva Raimundo

Tânia Regina F. Puschnick

2. Dados Estatísticos

ASSOCIAÇÃO COMERCIAL E INDUSTRIAL DE CAMPINAS. Departamento de Economia.

FUNDAÇÃO IBGE. <http://www.ibge.gov.br/cidadesat>

FUNDAÇÃO IBGE. <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao>

SEPLAMA. <http://www.Campinas.sp.gov/seplan/censo2000>

### 3. Documentos

CAMARGO, Maria Soares de. Diretrizes para a SMAS a partir do Programa de Governo Democrático e Popular. Secretaria Municipal de Assistência Social: Campinas, junho de 2001. 2p. mimeogr.

COORDENADORIA REGIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL NORTE. Relatório preparatório para o planejamento. Campinas, 2005. 32p.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. Programa de Governo Democrático e Popular. Campinas, 2001 – 2004. 78p.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. *Plano Plurianual de Assistência Social* 2002 – 2005. Campinas, 2001. 159p. (mimeogr.).

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. Congresso da cidade: Campinas mais humana. Texto base. Campinas, jun. 2004. 16p. mimeogr.

SECRETARIA MUNICIPAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL. Trabalho com comunidades. Campinas, 2001. 4p. mimeogr.

SECRETARIA MUNICIPAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL. Ações agenciadoras do trabalho comunitário e critérios de definição das micro-regiões. Campinas, 2001. 9p. mimeogr.

SECRETARIA MUNICIPAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL. Diretrizes do Programa de governo do PT. Campinas, julho de 2001. 2p. mimeogr.

SECRETARIA MUNICIPAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL. As seguranças da Assistência Social. Campinas, 02/02/2002. 2p. mimeogr.

SECRETARIA MUNICIPAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL. *Ações agenciadoras do trabalho comunitário, família, trabalho e renda*. Campinas, jun. 2001 7p. mimeogr.

SECRETARIA MUNICIPAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL. *Trabalho com comunidades*. Campinas, jun. 2001 5p. mimeogr.

SECRETARIA MUNICIPAL DE HABITAÇÃO. *Relatórios: Favelas, Núcleos Residenciais, Ocupações, Ocupações em fase de regularização*. Campinas, 2000. 7p.

SOUZA, Martha Coelho de. Trabalho Interdisciplinar. Secretaria Municipal de Assistência Social: Campinas, jun. 2001. 2p. mimeogr.

SOUZA, Martha Coelho de. Seminário de construção da Intersetorialidade. Secretaria Municipal de Assistência Social: Campinas, 13/09/2002. 6p. mimeogr.

#### **BIBLIOGRAFIA UTILIZADA**

ABREU, Marina Maciel. *Serviço Social e organização da cultura: perfis pedagógicos da prática profissional*. – São Paulo: Cortez, 2002. 240p.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 5ª. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade de Campinas, 1998. 152 p.

ANTUNES, Ricardo. Dimensões da crise e metamorfoses do mundo do trabalho. *Revista Serviço Social & Sociedade*. São Paulo, n. 50. p. 78 – 86, 1996.

A REVISTA DO PROFESSOR NOVA ESCOLA. São Paulo, v. 139, jan. fev. de 2001. 58p.

A REVISTA DO PROFESSOR NOVA ESCOLA. São Paulo, edição especial Grandes Pensadores, 2004. 78p.

BARROCO, Maria Lúcia. *Ética e Serviço Social: fundamentos ontológicos*. São Paulo, Cortez, 2001. 222 p

BARROCO, Maria Lúcia. *O projeto político profissional*. (palestra da autora no Encontro CFESS/CRESS). Belém, 1997 (mimeogr.)

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. – São Paulo: Brasiliense, 2004. (Coleção primeiros passos; 20). 116p.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. Reproblematicando o(s) conceito(s) de Educação Popular. In: V.V.A.A. (vários autores). *Educação Popular Hoje*. São Paulo: Edições Loyola, 1998. p. 123 - 149

CARDOSO, F. G. e MACIEL, M. Mobilização social e práticas educativas. *In: Curso de Capacitação em serviço Social e política social*, módulo , Brasília, 2000. p. 139 – 149.

CFESS (Conselho Federal de Serviço Social). *Código de Ética Profissional do Assistente Social*, 1993.

CONCEIÇÃO, Antonia. *A Organização dos Movimentos Populares em Andradina – S.P.* Andradina, S.P., 1983. 89 p. Trabalho de Conclusão de Curso – Faculdade de Serviço Social de Lins, S.P., 1983

COUTINHO, Carlos Nelson. *Gramsci: Um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. p. 63-143

CURY, Carlos Roberto Jamil. Do Iluminismo de Rousseau aos dias atuais. . *In: A Revista do Professor Nova Escola. Grandes Pensadores*. São Paulo: Editora Abril, 2004. Edição especial. p.9-12.

ESTEVIÃO, Ana Maria ramos. *A comunidade como valor*. 1989. 53p. Dissertação de Mestrado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, S.P., 1989.

FALEIROS, Vicente de Paula. Serviço Social: questões presentes para o futuro. *Revista Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 50, p. 9-39, 1996.

FERRARI, Márcio. A pedagogia começa na Grécia Antiga. *In: A Revista do Professor Nova Escola. Grandes Pensadores*. São Paulo,. Edição especial. p. 6-8, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*, 17<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. 184p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura). 148p.

FREIRE, Paulo. NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. – Petrópolis, R.J.: Ed. Vozes, 1989. 68p.

GONSALVES, Elisa Pereira. Educação Popular: entre a modernidade e a pós-modernidade. In: V.V.A.A. (vários autores). *Educação Popular Hoje*. São Paulo: Edições Loyola, 1998. p. 213 - 234

GOUVÊA, Maria das Graças. Educação Popular. 2003. Franca. Disciplina ministrada no curso de Pós Graduação em Serviço Social. UNESP, FHDSS, 2003. mimeogr.

GRAMSCI, Antônio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. (tradução de Carlos Nelson Coutinho). 4<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. p. 117-157

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do Cárcere*. v. 1 (tradução de Carlos Nelson Coutinho). 4<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. p. 63 - 143

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do Cárcere*. v. 2 (tradução de Carlos Nelson Coutinho). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. p. 5 – 53

GUIMARÃES, Antônio Monteiro (org.). *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro:

Zahar Editora, 1988. (edição em Língua Portuguesa). p. 177-178 e 263-264.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a História*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992. p.

65 – 85.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. O trabalho do assistente social frente às mudanças do

padrão de acumulação e de regulação social. In: *Curso de Capacitação em*

*serviço Social e política social*, módulo 1, Brasília, 1999. p. 111 -128.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. *Renovação e conservadorismo no serviço Social:*

Ensaio crítico. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002. 216 p.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. *O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e*

formação profissional. São Paulo: Cortez, 2003. 326 p.

JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO. *Campinas prevê novos 'pequenos centros'*. São

Paulo, 7 de jan. 2004, Cotidiano, p. C-1.

JORNAL CORREIO POPULAR. *OP da habitação conclui só 30 de 103 demandas.*

Campinas, 06 de jun. 2004, Caderno Cidades, p. 12.

JORNAL CORREIO POPULAR. *RMC tem 4 cidades entre as mais ricas de SP.*

Campinas, 30 de jun. 2004, Caderno Economia, p. B-2.

JORNAL CORREIO POPULAR. *Terras 'estocadas' travam o crescimento*. Campinas, 21 de nov. 2004, Caderno Cidades, p. 8.

JORNAL CORREIO POPULAR. *Mais de 110 mil pessoas vivem na miséria na RMC*. Campinas, 23 de jan. 2005, Caderno Cidades, p. 9.

KOGA, Dirce. Cidades entre territórios de vida e territórios vividos. In: *Revista Serviço Social & Sociedade*, n. 72, São Paulo, p. 22-50, nov. 2002.

LUZ, L.; SANTOS, V. Campinas: um apontamento preliminar de dados a partir do território regional e micro-regional. Franca, 2003. 28p. mimeogr.

MANFREDI, Sílvia M. Paulo Freire e a “Educação Popular”. In: MANFREDI, Sílvia M. *Política: Educação Popular*. São Paulo: Edições Símbolo, 1978 (Col. Ensaio e memória). p. 63 - 60

MANFREDI, Sílvia M. A educação popular no Brasil: uma releitura a partir de Antônio Gramsci. In: COSTA, M. A. B., BRANDÃO, C. R., WANDERLEY, L.E. (org.). *A questão política da Educação Popular*. 7. ed. São Paulo, Brasiliense, 1987. p. 40-121.

MARTINELLI, Maria Lúcia. *Serviço Social: identidade e alienação*. São Paulo: Cortez, 1991.

NASCIMENTO, Severina Ilza do. Repensando a Educação Popular no processo de metamorfose da sociedade global – novas problemáticas. In: V.V.A.A. (vários autores). *Educação Popular Hoje*. São Paulo: Edições Loyola, 1998. p. 235 – 255

NETTO, José Paulo. Transformações societárias e Serviço Social.- notas para uma Análise prospectiva da profissão no Brasil. *Revista Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 50, p. 87-132, 1986.

NETTO, José Paulo. A construção do projeto ético-político do Serviço Social frente à crise contemporânea. In: *Curso de Capacitação em serviço Social e política social*, módulo 1, Brasília, 1999. p. 111 -128.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. *Leitura freireanas sobre educação*. – São Paulo: Editora UNESP, 2003. – (Série Paulo Freire / direção Ana Maria Araújo Freire). 119p.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. *Concepção Freireana de Educação Popular*. Indaiatuba, S.P., 19/06/2004 (palestra).

PALUDO, Conceição. *Educação Popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático popular*. – Porto Alegre: Tomo Editorial; Camp 2001. – 272p.

PAULON, Eliane Perpétua. *Política de Assistência Social para adolescentes: o caso de Barretos – SP.*, 2003. 174 p. Dissertação de mestrado em Serviço Social da Faculdade de História, Direito e Serviço Social, campus de Franca, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2003.

PELLEGRINI, Denise. Aprenda com eles e ensine melhor. In: *A Revista do Professor Nova Escola*, São Paulo, n. 139, p. 18-25, jan. fev. 2001.

- PONTES, Reinaldo Nobre. Mediação: categoria fundamental para o trabalho do assistente social. In: *Curso de Capacitação em Serviço Social e Política Social*, módulo 04, Brasília; CEAD, Universidade de Brasília, 2000. p. 35-50.
- REIS, Maria Rita. Pressupostos Teóricos. Programa Alfabetização Solidária. *Apostila para formação de educadores: Método Paulo Freire.*- Franca, S.P., julho de 2001. p. 42-46.
- SADER, E. e GENTILI, P. (orgs). *Pós – neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. 205 p.
- SANT'ANA, Raquel Santos. *Serviço Social em debate: ação profissional com crianças e adolescentes no município de São José do Rio Preto*. SP. 1999. 209. p. Tese de Doutorado em Serviço Social da Faculdade de História, Direito e Serviço, campus de Franca, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 1999.
- SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia de; SILVEIRA, Maria Laura (org). *Território: Globalização e Fragmentação*. 5 ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2002. p. 15 – 20.
- SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política – 36. ed.* Revista – Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; vol. 5). 94p.
- SAVIANI, Demerval. *A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da Educação Brasileira*. Revista Ande, São Paulo, n.133, p. 15-23, 1994.

SEMERARO, Giovanni. *Cultura e Educação para a Democracia: Gramsci e a sociedade civil*. – Cultura e educação para a cidadania. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1.999. p. 69 - 178

SERRA, Rose M. S. *Crise de materialidade no Serviço Social: repercussões no mercado profissional no mercado profissional* – São Paulo: Cortez, 2000. 200 p.

SILVA, Maria Lúcia Lopes da. Um Novo fazer profissional. In: *Curso de Capacitação em Serviço em Serviço Social e Política Social*, módulo 04, Brasília; CEAD, Universidade de Brasília, 2000. p. 111 124.

SIMIONATTO, Ivete. *Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social*. – Florianópolis; ed. Da UFSC; São Paulo: Cortez, 1995. 278p.

SIMSON, Olga Rodrigues Moraes Von (org.). *Educação Não Formal: cenários da criação*; Campinas: Ed. Unicamp, 2001. 142p.

SOUZA, João Francisco de. Educação Popular para o terceiro milênio – desafios e perspectivas. In: V.V.A.A. (Vários autores). *Educação Popular hoje*. São Paulo: Edições Loyola, 1998. p11 – 36)

VASCONCELOS, Ana Maria. O trabalho ao assistente social e o projeto hegemônico no debate profissional. In: *Curso de Capacitação em Serviço em Serviço Social e Política Social*, módulo 04, Brasília; CEAD, Universidade de Brasília, 2000. p. 125-137.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. Perspectivas do Profissional na atual conjuntura In: *Revista Serviço Social & Sociedade*. São Paulo, n. 2, p. 72 – 81, 1980.

WANDERLEY, Luiz Eduardo (org.). *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1987 7ª ed., p. 40-61.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. Movimentos sociais populares: aspectos econômicos, sociais e políticos. In: *Encontros com a Civilização Brasileira*. n. 25, Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1980. p. 107 - 131

YAZBEK, Maria Carmelita. Os fundamentos do Serviço Social na contemporaneidade. In: *Curso de Capacitação em Serviço em Serviço Social e Política Social*, módulo 04, Brasília; CEAD, Universidade de Brasília, 2000. p. 19-34.

YAZBEK, Maria Carmelita. *Classes subalternas e assistência social* – São Paulo: Cortez, 1996. 96 p

***ANEXOS***