

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS  
CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE  
HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL – CPDOC  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA, POLÍTICA E BENS CULTURAIS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM BENS CULTURAIS E PROJETOS SOCIAIS

**Desatando os NÓS: uma experiência do Serviço Social na área da  
Educação e da Cultura**

APRESENTADO POR

Fabricia Vellasquez Paiva

RIO DE JANEIRO  
Março de 2011

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS  
CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE  
HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL – CPDOC  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA, POLÍTICA E BENS CULTURAIS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM BENS CULTURAIS E PROJETOS SOCIAIS

PROFESSOR ORIENTADOR ACADÊMICO:

PROFA. DRA. HELENA BOMENY

FABRÍCIA VELLASQUEZ PAIVA

Desatando os NÓS: uma experiência do Serviço Social na área da  
Educação e da Cultura

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL APRESENTADA AO CENTRO  
DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO  
BRASIL – CPDOC – COMO REQUISITO PARCIAL PARA A OBTENÇÃO DO  
GRAU DE MESTRE EM BENS CULTURAIS E PROJETOS SOCIAIS

RIO DE JANEIRO  
Março de 2011

## RESUMO

Esta pesquisa aborda a aproximação entre Serviço Social e Educação, tendo como viés diretivo a cultura. Focaliza a relação entre as áreas a partir de um estudo de caso, cuja intervenção ocorreu por meio de um Projeto de extensão universitária – Projeto de Extensão Educação Pública e Serviço Social (PEEPSS) – oferecido sob a coordenação de um professor pioneiro nesta discussão no âmbito da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Este trabalho se situa com olhar em um subprojeto do PEEPSS – Educação, Cultura, Universidade e Serviço Social (ECUSS) – mais especificamente em um trabalho realizado com a ONG Nós do Cinema (NDC). Por ser também um campo de estágio supervisionado aos graduandos em Serviço Social da UERJ, a metodologia utilizada neste trabalho priorizou a análise do discurso de alguns relatórios de estágio, seguida de entrevistas ao coordenador do projeto, bem como aos mesmos supervisionados que tiveram seus documentos de estágio analisados. A pesquisa apresenta elementos de interseção entre as áreas mencionadas, procurando discutir sobre a formação profissional para tal abordagem cultural, assim como o debate acerca dos campos de prática na área da Educação e da Cultura para o assistente social.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação e Cultura; Cultura e Serviço Social; Formação profissional; Campos de prática; Educação e Serviço Social.

## **ABSTRACT**

This inquiry boards the approximation between Social Service and Education, taking the culture as a directive slant. It focuses the relation between the areas from a case study, which intervention took place through a Project of university extension – Project of Extension Public Education and Social Service (PEEPSS) – when pioneer was offered under the co-ordination of a teacher in this discussion in the University of the State of the Rio de Janeiro (UERJ). This work is situated in spite of looking in a subproject of the PEEPSS – Education, Culture, University and Social Service (ECUSS) – more specifically in a work carried out with the ONG Knots of the Cinema (NDC). Because of being also a field of traineeship supervised to the graduating students in Social Service of the UERJ, the used methodology went to analysis of the speech of some reports of traineeship, pursuance of interviews to a coordinator of the project, as well as to same when what had his documents of traineeship analysed were supervised. The inquiry presents elements of intersection between the mentioned areas, trying to talk about the professional formation for such a cultural approach, as well as the discussion about the fields of practice in the area of the Education and of the Culture for the social worker.

**KEY-WORDS:** Education and Culture; Culture and Social Service; professional Formation; Fields of practice; Education and Social Service.

Para meus pais, irmão e amigos,  
pela companhia sempre desejada.

Para Bruno,  
por acreditar *sempre* em minhas aventuras intelectuais.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente à minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helena Bomeny, pela maneira acolhedora como recebeu a mim e a meu projeto, assim como pelo olhar atento e cuidadoso a cada parágrafo e a cada ideia anunciada. Igualmente agradeço aos professores que se dispuseram a participar de minha banca, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vanda Maria Ribeiro Costa, Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Américo Oscar Guichard Freire e Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Paulo Fontes (suplente), presenças fundamentais para o desenvolvimento de minha dissertação, assim como os demais professores do CPDOC, ao longo de minha jornada como aluna do Programa.

Um agradecimento mais do que especial a minha família. A meus pais e irmão, pela simples existência e pelo olhar acolhedor e compreensivo, toda vez que, ao encontrá-los, geralmente exausta, o tempo se tornava ainda mais escasso. Ao meu marido, amor mais do que conjugal, que soube ser cúmplice em todos os momentos de minha trajetória, estando presente mesmo com minha ausência por conta da escrita. A todos vocês, meu carinho e minha gratidão.

Aos demais amigos e colegas de trabalho, sempre ouvindo e acreditando ser possível, pelo meu entusiasmo, pensar em um segundo mestrado – agora profissional, como eu costumava dizer – antes mesmo de cogitar a possibilidade de investir, como todos costumam fazê-lo, em um doutorado. Mesmo diante de alguns porquês sobre isso, eis o resultado dessa decisão.

Não poderia deixar de agradecer aos incentivadores dessa ideia, assistentes sociais que pensam em Educação e em Cultura, como Jurema Alves Pereira, Vanessa Jacovazzo e Felipe Moreira, assim como toda a equipe da Comissão de Educação do Conselho Regional de Serviço Social do Rio de Janeiro. E, em especial, ao Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Ney Luiz Teixeira de Almeida, pioneiro e mantenedor dessa relação entre as duas áreas, do qual sou profunda admiradora pessoal e profissional, pela disponibilidade em realizar trabalhos importantes, mantendo a simplicidade que é tão cara àquele que socializa conhecimento.

## SUMÁRIO

Introdução	08
1 – Educação e Serviço Social: uma investigação	13
1.1. Da relação entre as áreas	15
1.2. Da inquietação presente	25
2 – O Projeto de Extensão, Educação Pública e Serviço Social: uma experiência	36
2.2. Da caracterização do campo de estágio	38
2.3. Dos instrumentos e dos relatórios	50
3 – Cultura e Educação: diálogos com o Serviço Social	62
3.1. Da formação curricular	64
3.2. Dos campos de prática	78
Considerações finais	90
Bibliografia	95
Anexos	102

## INTRODUÇÃO

Comissão de Educação do Conselho Regional de Serviço Social do Rio de Janeiro – CRESS/RJ. Minhas movimentações pelo campo relacional da Educação e do Serviço Social ocorrem especificamente nestes espaços, quando, à época, ainda era aluna de graduação em Serviço Social, com o recém terminado Mestrado em Educação, pela UFRJ, realizado após a graduação em Letras. Passo a conviver com a possibilidade real de articular minhas áreas de formação – cujo objetivo me levava a realizar uma segunda graduação após um mestrado – e conheço pessoas engajadas nesta causa há muito tempo. Uma delas, o Prof.º Ney Luiz Teixeira de Almeida, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que será citado outras vezes ao longo deste trabalho. Através dele, pude tomar conhecimento de um Projeto – que mais tinha a estrutura de um Programa, dada sua extensão, sua complexidade e seus frutos gerados em forma de produções, de cursos, de seminários, de subprojetos – que me levaria, mais tarde, a problematizá-lo na pesquisa que se apresenta.

O Projeto de Extensão Educação Pública e Serviço Social – PEEPSS – surge, então, como uma grande possibilidade não apenas de campo de prática para mim, mas, sobretudo, como fonte inspiradora e objeto de estudo para que a pesquisa sobre Educação e Serviço Social curiosamente se voltasse para estudar, agora, o próprio pesquisador e seus resultados na área. Criador e criatura, com a devida licença literária, se permitem trocar de papéis neste texto com o intuito de contribuir para ampliação mesmo do debate através da concretização de uma prática que, ao pesquisar a aproximação entre as áreas, também fornece continuidade e sustentação à mesma.

Pretendemos incitar, provocar quanto ao que se tem de realização madura de trabalho e de estudo que envolva o Serviço Social e a Educação a partir de experiências objetivas e de formação profissional tal como o subprojeto Educação, Cultura, Universidade e Serviço Social (ECUSS). Em um momento de votação de um Projeto de lei que revigora a presença de um assistente social nas escolas públicas brasileiras, entendemos como igualmente importante trazer à tona o que se tem feito, o que já se faz, tomando como exemplo a intervenção do ECUSS na ONG Nós do Cinema (NDC), para que, com a aprovação final ou não deste Projeto, a vivência e o registro do ECUSS no *NDC* não



fiquem apenas na memória e nos documentos formais obrigatórios da disciplina de Estágio Supervisionado da UERJ.

Ademais, é justamente nesse sentido que entendemos a importância deste trabalho para a comunidade científica e para a mesma sociedade que hoje acompanha a tramitação de um Projeto de Lei: a de eternizar, via escrita acadêmica, uma experiência que vem sendo desenvolvida, há algum tempo, com o intuito de pensar não apenas a categoria profissional na Educação, mas, principalmente, o olhar conjunto dessas duas áreas do conhecimento sobre a mesma questão social que se apresenta dentro ou fora da escola, mas, sempre, em espaços educativos.

Sendo, pois, o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) a Escola de Ciências Sociais e História da Fundação Getúlio Vargas, entendemos que o tema por nós desenvolvido se justifica como documentação de um registro escrito de uma história específica do Serviço Social, a saber: a sua vinculação com a Educação. Retratar, portanto, o percurso de estudo entre as duas áreas é, também, considerar as contribuições do Prof.º Ney Luiz Teixeira de Almeida e os resultados de seu trabalho, cuja continuidade, hoje, se apresenta sob a forma de outros projetos.

Tais frutos, aliás, justificam também a articulação desta produção com o Programa de Pós-Graduação em História, Política e Bens Culturais, donde se vincula o Mestrado Profissional em Bens Culturais e Projetos Sociais pelo fato dos resultados do ECUSS no *NDC* terem representado um entendimento de “cultura como via privilegiada para o desenvolvimento da cidadania e para a redução da exclusão social”, tal como prevê o próprio Programa. Tendo como concentração a área de Memória, acervos e bens culturais, a pesquisa está direcionada à linha de memória, representações e identidades, pela proximidade do tema aos objetivos destes campos, especialmente aqui retratado pelos conceitos de educação e de cultura com que se dispôs a trabalhar a equipe de Serviço Social no Núcleo Sócio-Educativo da ONG – antes iniciado como uma assessoria pelo ECUSS e, mais tarde, ocupado também pelos estagiários que ingressaram no PEEPSS como campo de estágio supervisionado.

E foi justamente com a intenção de preservar essa experiência – tão significativa para o Serviço Social de modo geral – que pensamos em utilizar, como parte da metodologia, o

recurso da memória dos integrantes do ECUSS, e, mais especificamente, aqueles que tiveram alguma vinculação com o *NDC*. A ideia surgiu a partir da leitura dos relatórios de estágio e do conhecimento do próprio processo de envolvimento daqueles estagiários com o professor Ney e com o PEEPSS em si.

O resgate da memória, a partir da visão e das lembranças dos próprios partícipes, foi, para nós, um elemento fundamental para pensar este trabalho, também entendido como um instrumento de coesão entre o que se fez à época no ECUSS e o que se entende, hoje, como cultura e educação no Serviço Social. Esta marca temporal nos ajuda a pensar, inclusive, sobre o que se tem discutido a respeito da cultura popular, pois, em que pese esta forma de cultura ter sua definição ampliada ao longo do tempo, muitas práticas ainda procuram “encaixar”, geralmente por um referencial conservador e elitizado, o que se produz em um grupo considerado como “não-clássico”.

Essa aproximação, como tentativa de nivelar a cultura popular a apenas mais um modelo considerado como erudito, é justamente um dos pontos que percebemos ser de grande valia para ser pensado pelo Serviço Social também, uma vez que esta é uma área que se preocupa com o respeito e a garantia das equidades – a igualdade pela diferença. Logo, falar do ECUSS, nesse sentido, é trazer exatamente uma possibilidade de se trabalhar essa equidade cultural *através e no* Serviço Social. De acordo com Lúcia Lippi Oliveira:

[...] Consideram-se diferentes formas de articulação entre modernidade e tradições populares, entre a cultura das classes dominantes e a das classes subalternas. Reconhece-se que as culturas populares, longe de estar em decadência, prosperam, e seu hibridismo anula as divisões entre o culto, o popular e a cultura de massas. Ou seja, a complexidade das manifestações culturais de um povo não permite mais uma categorização simplista, que mantenha, por exemplo, a segregação entre popular e erudito [...] (OLIVEIRA, 2008, p. 95).

Acreditamos que a pesquisa pode, assim, contribuir para outros estudos que se interessem não apenas na aproximação entre os dois campos de que tratamos, mas, também, para fomentar o debate sobre novas áreas, sempre renovadas, uma vez que faz parte da profissão uma formação generalista e articulada com o próprio movimento da sociedade. A cultura, por exemplo, tem se mostrado um campo novo, cheio de inquietações e de dúvidas para futuros assistentes sociais, mas que precisa ter um olhar

mais cuidadoso e um espaço maior na formação desses profissionais – tanto pensada como uma ferramenta quanto como um *locus* de atuação propriamente.

Importante mencionar que este resgate pela memória dos integrantes do ECUSS ocorreu através de uma entrevista, cujo procedimento de análise resultou do cruzamento de dados da análise do discurso dos relatórios com as informações que foram possíveis nos encontros, via entrevista. Procuramos deixá-los à vontade no momento de realização das perguntas, mas seguimos um roteiro aberto, como orientação, para que as propostas de provocação seguissem uma ordem linear de ideias.

Optamos, além disso, por privilegiar apenas dois estagiários – até pelo contato a que tivemos acesso – e analisar todos os relatórios (de todos os períodos) durante a passagem deles pelo ECUSS, uma vez que foram momentos vivenciados no *NDC*. Acreditamos que, por se tratar de um estudo com foco em um caso, o olhar para o objeto em profundidade, com limitação de subjetividades, poderia nos revelar dados mais fidedignos à realidade da época. Além disso, os estagiários também representaram uma importante fonte de informação, pois, pela fala do próprio professor Ney, são comumente destacados como aqueles que estavam mais engajados – ou apresentavam mais disponibilidade de tempo – no PEEPSS.

A escolha por esses dois supervisionados para nossa pesquisa também está permeada por outro fator. Para além da resposta de contato, quisemos comparar a visão de um estagiário totalmente envolvido com o projeto e com o campo de estágio – por ter realizado todos os seus créditos da disciplina apenas naquele espaço – e de outro que realizou a maioria dos períodos no ECUSS, mas que tinha vindo de outra experiência anterior, fora, inclusive, da UERJ. Isso nos daria, em nosso entendimento, uma aproximação de duas realidades de formação diferentes, mesmo sendo, os dois, companheiros de turma. Mas, uma vez entendido o estágio como formação – posto como uma disciplina obrigatória – temos certeza de que o vínculo institucional como estagiário também é diferente pelas trocas que se realiza fora da universidade.

Quanto à estrutura, este trabalho está dividido em três capítulos, elencados em uma ordem de apresentação das ideias com vistas ao conhecimento da discussão que circula no âmbito do Serviço Social para, depois, chegarmos ao entendimento do PEEPSS e sua

contribuição para a área da Educação, através da cultura. Cada capítulo foi pensado em uma divisão de duas unidades, contemplando tópicos de assuntos relacionados ao grande tema do capítulo, mas distribuídos para facilitar a leitura. Dessa forma, no capítulo 1, procuramos apresentar nossa proposta de investigação. Trazemos, para isso, uma unidade sobre a relação entre as duas áreas de conhecimento e outra sobre a inquietação que se faz presente, justificando o momento desse debate, tanto por uma questão pessoal e profissional da autora, quanto por se tratar de um assunto já em voga há algum tempo, especialmente pela atual votação do Projeto de Lei.

O segundo capítulo traz consigo as informações sobre o PEEPSS, caracterizando-o como uma experiência na área, e, para nós, fonte de nosso estudo de caso. Para entendê-lo junto ao leitor, construímos uma unidade só com as caracterizações do projeto como campo de estágio para, só então, apresentarmos os instrumentos de pesquisa utilizados, especialmente quanto à análise dos relatórios. E, por fim, o último capítulo propõe a relação entre Serviço Social e Cultura. Em seus tópicos, foram tratadas as temáticas sobre a formação curricular – como proposta de se repensar o currículo de graduação em Serviço Social tendo como crítica o lugar da cultura – e sobre os campos de prática que se apresentam ou não ao assistente social – seja estágio ou profissional – vinculados à educação e, nesta, à cultura.

Procuramos, assim, estabelecer a compreensão quanto à possibilidade de se aproximar campos do conhecimento aparentemente específicos – Serviço Social e Educação – a partir da experiência de um projeto de extensão (PEEPSS). Como tal Projeto mais se assemelha a um Programa, optamos por focar no subprojeto ECUSS, não apenas por um recorte necessário, mas pelo fato da relação com a cultura, entendida, aqui, como uma manifestação *da e na* Educação. Neste subprojeto, restringimo-nos à experiência do *Nós do Cinema*, pela rica articulação com os estagiários partícipes deste momento.

Convidamos, agora, o leitor a nos acompanhar na tarefa que intitula a pesquisa, não com pretensão de desvelar grandes mistérios, mas de ser co-autor, assim como nós, a partir da leitura que fizemos de um projeto que soube unir as duas áreas, respeitando, no entanto, as particularidades de cada uma. O convite para desatar os “NÓS” é, nesse sentido, uma proposta de pensarmos juntos as possibilidades presentes quando o tema é Educação, Cultura e Serviço Social.

## **CAPÍTULO 1**

### **Educação e Serviço Social: uma investigação**

A presente pesquisa surge a partir de três eixos centrais de inquietação. O primeiro está relacionado à minha formação profissional e às minhas inquietações pela inserção nos dois campos de atuação de que nos demonstra o trabalho, a saber: Educação e Serviço Social. Estando, pois, inserida nesses dois espaços, pude ter a experiência de vivenciar os limites e as possibilidades diante da relação dessas duas áreas de conhecimento – especialmente quanto ao aceite ou formalização do Serviço Social como um profissional da Educação, mais especificamente na esfera escolar.

O segundo eixo diz respeito à movimentação que vem sendo estabelecida, pela categoria do Serviço Social, no sentido de legitimar esse locus de atuação que é a Educação. Tais ações vão desde o reconhecimento de trabalhos já realizados<sup>1</sup> até a organização política dos assistentes sociais na idealização e na tramitação de projetos de lei que versam sobre a necessidade – e mais: a obrigação de inclusão desse profissional nas escolas públicas em esfera nacional. Refiro-me, nesse último, em especial ao Projeto de lei n.º 060/2007 (PLC), em complementação ao projeto original 3.688/2000, atualmente em julgamento no Senado Federal.

Outro importante ponto para o surgimento do problema foi o contato direto com o último curso de extensão “Serviço Social e Educação”, oferecido pelo Conselho Regional de Serviço Social – CRESS/RJ (7ª região) e a participação das reuniões da Comissão de Educação do Conselho. Através de análises dos questionários dos egressos do curso, foi possível verificar alguns pontos interessantes acerca da circulação do profissional de Serviço Social na área de Educação: seus receios, suas experiências, suas limitações e suas sugestões. Ademais, pelas trocas de experiências nos encontros da Comissão, foi muito interessante notar como essa movimentação vem se fazendo presente, ao redor de outros estados também, constituindo-se, inclusive, um importante

---

<sup>1</sup> Apesar de a profissão ser reconhecida como uma atividade que *também* tem fins educativos: “O profissional de Serviço Social realiza um trabalho essencialmente sócio-educativo e está qualificado para atuar nas diversas áreas ligadas à condução das políticas sociais públicas e privadas, tais como planejamento, organização, execução, avaliação, gestão, pesquisa e assessoria” (Conselho Regional de Serviço Social do Rio de Janeiro – 7ª Região).

documento nessa área que são as Diretrizes de atuação do Serviço Social na Educação<sup>2</sup>, ainda em elaboração.

Por fim, o terceiro eixo está relacionado a uma concepção mais ampliada de Educação: a cultura. Este ponto, em verdade, representa o problema principal que norteou o presente trabalho, no sentido de investigar, a partir da relação entre Serviço Social e Educação, suas práticas profissionais com a cultura. O foco, assim, continua sendo a aproximação das duas grandes áreas acima descritas, mas tomando como ponto de chegada não o universo escolar, mas ambientes outros de formação.

Nosso questionamento, assim, foi no sentido de verificar, com o olhar sobre uma experiência concreta do Serviço Social na área da Educação a partir de um projeto cultural, se já estariam alicerçadas as bases possíveis para que essa relação profissional alcançasse mais legitimidade. Assim, pretendemos, a partir do contato com os dados deste objeto, contribuir para a discussão sobre formação e atuação – apoiadas na discussão sobre teoria e prática – que são tão caras ao Serviço Social.

Dessa forma, esse primeiro capítulo traz ao debate algumas considerações sobre como teóricos e profissionais entendem a relação entre as áreas de Serviço Social e Educação, e, nesta, onde se insere – se é que assim o faz – a cultura. Um levantamento bibliográfico, bem como algumas falas de assistentes sociais inseridos na Educação serão considerados nesse ponto, justamente para que possamos aproximar a relação teoria-prática na construção desses saberes.

Ainda neste capítulo, serão apresentadas as inquietações presentes, no cotidiano, que vêm configurando esse rol de perguntas e, ao mesmo tempo, fazendo repercutir ações fundamentais para fomentar a discussão. Serão apresentadas, então, as atividades constantes que vêm sendo realizadas pela categoria, cuja representatividade já pode ser sentida em todo o país.

---

<sup>2</sup> Por ter uma formação generalista, o Serviço Social conta, atualmente, com algumas Diretrizes profissionais para algumas áreas de atuação já legitimadas socialmente. Na área de Assistência Social e de Saúde, por exemplo, é possível consultar e socializar as informações apontadas em Diretrizes específicas. Na área de Educação, o Serviço Social, através de seu Grupo de Trabalho específico – GT de Educação – vem trabalhando nessa construção, tendo como um de seus principais representantes o Prof.º Ney Luiz Teixeira de Almeida, da UERJ.

### **1.1. Da relação entre as áreas**

A defesa da relação entre Serviço Social e Educação se apropria da discussão sobre a realidade global por meio da qual o ser humano se relaciona, se amplia e se constitui como sujeito social. Estaria, pois, para além dos mecanismos de escolarização formal. Um dos pontos primeiros a levantar seria entender qual o sentido de Educação aqui abordado, até para que possamos vislumbrar sua aproximação ao Serviço Social.

O campo educacional é uma importante política pública e, nesta, articula-se como uma das políticas sociais do Estado. Sua discussão está atribuída, nesse sentido, como uma garantia de direito básico à população. Tal como nos lembra Azevedo:

Abordar a educação, como uma política social, requer diluí-la na sua inserção mais ampla: o espaço teórico-analítico próprio das políticas públicas, que representam a materialidade da intervenção do Estado, ou o “Estado em ação” (AZEVEDO, 2004, p. 5).

Sendo a assistência social um campo que formula, organiza, implementa, acompanha e avalia os projetos e os programas sociais que são pensados como formas materializadas de uma política social e pública de educação, tem crescido no segmento a proposta de que se reconheça o campo educacional como legítimo e necessário para este contexto profissional. De acordo com Iamamoto:

Parece haver consenso de que se trata de uma atividade inscrita predominantemente no terreno político e ideológico, com refrações nas condições materiais da existência dos sujeitos via serviços, programas e projetos implementados pelas políticas públicas [...] que interferem no padrão de consumo e na qualidade de vida das famílias trabalhadoras (IAMAMOTO, 2009, 349).

Entretanto quanto mais atores sociais ou institucionais fizerem parte do curso político, mais amplo ele será, sendo a política pública o resultado das relações estabelecidas entre eles. Dessa forma, a política pública e a social não são contextos exclusivos do assistente social. Pelo contrário: nem mesmo em campos de conhecimento e de atuação com parâmetros definidos, tal como a saúde, acredita-se na possibilidade de uma garantia de manifestação, sem intervenções, para o Serviço Social. A política pública compreende um conjunto de atores ou de grupos de interesses que se mobilizam em torno de um objetivo; instituições, cujas regras de procedimento impedem ou facilitam o acesso de atores às arenas decisórias; processo de decisão, no qual os atores estabelecem coalizões e fazem escolhas para a ação; e produtos do processo decisório ou política resultante.

Como qualquer política pública, a política de educação – articulação mais direta, na atualidade, com o Serviço Social – é fruto de um complexo processo de negociações e de confrontações entre a burocracia pública, os profissionais de educação, os sindicatos, os partidos políticos, os grupos de interesses e as organizações da sociedade civil.

Na sociedade, portanto, a influência dos diversos setores, e dos grupos que predominam em cada setor, vai depender do grau de organização e articulação destes grupos com ele envolvidos. Este é um elemento chave para que se compreenda o padrão que assume uma determinada política e, portanto, porque é escolhida uma determinada solução e não outra, para a questão que estava sendo alvo de problematização (AZEVEDO, 2004, p. 63).

Para o presente estudo, interessou-nos focar a Educação como um processo de formação para o trabalho, para as habilidades de profissionalização, em especial a de Serviço Social, a partir de análises que, por outro lado, também transcendem meramente o preparo formal curricular do Curso de Serviço Social.

Entendemos que a análise entre Educação e o papel do Serviço Social como ente reflexivo nesta esfera nos permite vislumbrar o próprio movimento que vem se estabelecendo entre os campos de trabalho, de forma a inibir ou a clamar por um profissional ainda mais especializado nas relações sociais que circulam a divisão de classes, na sociedade capitalista, tal como o assistente social. De acordo com Ney Luiz Teixeira de Almeida:

Pensar os vínculos entre educação e trabalho no Brasil hoje, em face de recentes mudanças operadas no próprio sistema educacional [...], e as metamorfoses na esfera da produção que agudizam e aceleram a crise do trabalho em todo o mundo, além de ser uma questão bastante desafiadora, dada sua contemporaneidade, é também muito instigante diante do grande leque de possibilidades de enfoque (ALMEIDA, 2000, p. 62).

De forma particular, no que tange ao Estado brasileiro, vemos que a Constituição Federal de 1988 trouxe a tríplice dimensão do desenvolvimento da pessoa humana, do preparo para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho, sendo, portanto, a “Educação um direito de todos” (Art. 205). Logo, partindo da última dimensão, este trabalho, em particular, trará algumas considerações sobre a formação em Serviço Social, pelo viés educacional, desde o currículo inicial até alguns processos de formação continuada, tal como a extensão e os campos de estágio voltados particularmente para a Educação.



A intenção é, pois, contribuir para o debate de aproximação entre as duas áreas, considerando-se desde a Educação formal que é tão cara para a formação profissional do próprio assistente social – profissão esta entendida como uma especialização do trabalho, com formação técnica, de nível superior – até a Educação como um campo de atuação profissional para o assistente social em formação – ainda da Graduação ou em constante atualização – e, neste caso, um pouco mais “livre” de um modelo tradicional e formalizado.

Partimos do princípio, assim, que, em sendo a Educação um ponto fundamental para que o indivíduo possa se relacionar com a sociedade, ela também permite sua qualificação para o trabalho, podendo ser entendida como uma das várias dimensões para o ideário de cidadania, que se amplia, vale dizer, à medida que se afirma como prática social. Segundo Tomazi:

De todo modo, queremos lembrar mais uma vez que o exercício da cidadania é algo que envolve uma prática cotidiana constante, pois, afinal, cidadania é ter direitos: todos os mencionados e mais um, que é o direito a ter uma educação para saber quais são os nossos direitos e exercitá-los (TOMAZI, 1997, p. 131).

Desse modo, algumas mediações passam a ser centrais para a compreensão da relação entre a educação, como dimensão da vida social, e a dinâmica do mundo do trabalho. Situar a política educacional nesse esforço é imprescindível, o que impõe a necessidade de não produzir nenhum hiato interpretativo no tratamento de sua complexidade. Ou seja: não se deve desconsiderar a relação entre as expressões legais, como a Lei de Diretrizes e Bases, e institucionais, nas quais se materializa a extensa e diferenciada rede de unidades educacionais.

Vemos, assim, que há um caráter ontológico na educação como dimensão da vida social: o ser da existência humana na sua relação com a sociedade. E, em um modelo de sociedade que ainda privilegia o capitalismo, o ser humano torna-se um ponto-chave nesse processo, sendo alterado – ou adaptado – à ordem vigente. Como nos lembra Marx:

A teoria materialista de que os homens são produtos das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produtos de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado (MARX, 1845, p. 118).

Analisar, assim, a educação para a formação profissional em Serviço Social requer que se considere que a história da educação traz, em si, articulações das instituições que se ocupam das diferentes funções socializadoras, embora grande parte delas sofra grandes transformações em seu caráter educativo, principalmente a partir da expansão do capital, numa relação entre o sujeito e o mundo:

O homem está no mundo e com o mundo. Se apenas estivesse no mundo não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo. Mas como pode objetivar-se, pode também distinguir entre um eu e um não-eu. Isto o torna um ser capaz de relacionar-se; de sair de si; de projetar-se nos outros; de transcender. Pode distinguir órbitas existenciais distintas de si mesmo. Estas relações não se dão apenas com os outros, mas se dão no mundo e pelo mundo (FREIRE, 1979, p. 30).

Em que pese, portanto, a legitimação, via Constituição Cidadã, de uma educação para a formação e para a qualificação para o mundo do trabalho, não se pode prescindir do entendimento de que ela está circunscrita dentro de um processo social, e que este é, por sua vez, vinculado a um determinado modelo sócio-econômico. A educação expressa, pois, uma manifestação de um projeto societário específico que pode ser tanto o hegemônico como contra ou não-hegemônico.

O Serviço Social, neste sentido, articula-se diretamente com a Educação justamente por se comprometer, há 30 anos, com um projeto profissional<sup>3</sup> que está intimamente direcionado e ligado à classe trabalhadora. Tendo como base a democracia, o projeto dos assistentes sociais prima, em larga escala, pela garantia da universalização e da equidade de acesso aos serviços sociais, especialmente públicos.

Entendemos que o Serviço Social, assim como a educação que se pretende democrática, não deve prescindir de uma vinculação direta com populações – ou grupos de pessoas – que não possuem acesso direto, ou garantido, aos direitos. Ademais, é indispensável considerar que um país de dimensões continentais, grande diversidade regional e profundas desigualdades sociais não deve comportar alternativas únicas e modelos idênticos – daí a necessidade de interrelação entre as duas áreas, inclusive para a construção de projetos diversificados quanto aos direitos sociais.

---

<sup>3</sup> O atual projeto profissional – o Projeto ético-político da profissão – teve seu marco ideológico com o “Congresso da Virada”, em 1979, donde se consolidaram os procedimentos da categoria com a garantia de direitos sociais. Vale lembrar que o projeto fora influenciado, assim como todo o percurso do Serviço Social, pelo movimento de redemocratização que envolvia o país à época.

A inserção e a legitimidade do assistente social nos espaços de educação implicam uma tomada de decisão que é, acima de tudo, política e que, não raro, também fortalece demandas de outras políticas sociais. Como nos lembra Ney Luiz Teixeira de Almeida:

A política educacional é, assim, expressão da própria questão social na medida em que representa o resultado das lutas sociais travadas pelo reconhecimento da educação pública como direito social. E aqui deve ser ressaltada uma das principais características da realidade brasileira: o fato de a educação não ter se constituído até o momento em um direito social efetivo e universalmente garantido, um patrimônio da sociedade civil, conforme ocorreu em vários países como etapa fundamental do processo de consolidação do próprio modo de produção capitalista, ou seja, como um valor social universal e como condição necessária ao desenvolvimento das forças produtivas (ALMEIDA, 2005, p. 6).

Entendida, dessa forma, como um espaço de manifestação da Educação, a escola tende a viabilizar e a concretizar, talvez mais facilmente, a aproximação do Serviço Social à esfera educacional. Por ser um locus que é socialmente visto como “o lugar do ensino”, seria possível considerar adequada uma articulação com o Serviço Social. Mas nada aqui é natural. Trata-se de questão sociológica central a interpretação das possíveis associações entre campos distintos de atuação em uma esfera mais ampla como a da educação.

Destacamos, entretanto, que embora a escola pública se destaque quanto a essa legitimidade de ocupação que relatamos – por motivos de democratização da aprendizagem – é importante que destaquemos que o setor privado não está imune ao sucateamento dos processos sociais que circulam com o rótulo de alguns parâmetros que são, em verdade, muitas vezes limitadores. Também na escola particular o profissional de Serviço Social vem sendo requisitado. Em que pese algumas diferenças de demandas, próprias da natureza institucional diversificada, tanto no setor público quanto no privado, a educação escolarizada vem demonstrando, para fortalecer a própria democracia, que o assistente social pode ser o viabilizador ou detonador de mobilizações necessárias à conquista de direitos – pelo acesso ao direito mais fundamental: a informação.

E não nos focamos, aqui, na informação solitária, advinda da leitura silenciosa de livros ou de outras fontes. Referimo-nos, especialmente à troca de informações – base, aliás, do conceito de Educação de que tratamos, que pode se transformar, ou se constituir, em

conhecimento – através do diálogo na ótica de Paulo Freire: aquele que, quanto mais questionado, mais instigado, viabiliza, em consequência, uma reconstrução, por seu caráter eminentemente político.

É nessa concepção que se articulam o Serviço Social e a Educação democrática, colocando-se, ambos, a favor do diálogo dos oprimidos. Essa postura, de viabilidade de educar para a consciência crítica da realidade social, apresenta a ideia de que o educador que se pretende democrático – escolar ou não, mas sempre social – deve procurar uma aliança de compromisso com o oprimido, de escolhas e nunca de neutralidade. Segundo Gadotti:

Em Paulo Freire o diálogo não é só um encontro de dois sujeitos que buscam o significado das coisas – o saber – mas um encontro que se realiza na *práxis* – ação + reflexão –, no engajamento, no compromisso com a transformação social. Dialogar não é trocar ideias. O diálogo que não leva ação transformadora é puro verbalismo (GADOTTI, 2010, p. 15).

O diálogo, portanto, para a relação aqui proposta deve transcender, por assim dizer, o mero ato de organização de ideias dispostas em um discurso. Dialogar, em uma proposta de educação para a transformação, não deve prescindir de uma formação *também* intelectual, mas, sobretudo, política.

O Serviço Social, aliado à perspectiva de Paulo Freire, corrobora a aceção de que a Educação não deve privilegiar um sujeito, mas o coletivo; não deve destacar uma classe, mas proporcionar, como um dos meios, a autonomia real de grupos sociais diversos, respeitando-se, para tal, sua natureza e características próprias.

Focando-se na equidade, vemos que, defendida por uma educação democrática, ela ainda representa um desafio para muitas sociedades em pleno século XXI. Defender a igualdade pela diferença não é algo culturalmente aceito, por questões também de poder, e a educação é uma das áreas em que se manifesta tal realidade. E por ser historicamente velada aos oprimidos essa manifestação da equidade, não por acaso o Serviço Social vem se aproximando, como um movimento necessário, a esses grupos.

Dadas as condições de exclusão de amplos segmentos, fortaleceu-se em áreas do Serviço Social a ideia de que a Educação não deveria se apropriar apenas de um diálogo

construtor de teorias. Seria interessante e pertinente, segundo esta perspectiva, que essa teoria pudesse se relacionar diretamente com um diálogo social, caracterizado por uma ação transformadora – práxis – de modo a possibilitar um movimento que se inicie e se articule pelo próprio grupo anteriormente marginalizado.

Partindo da ideia de que nenhum projeto de educação esteve dissociado de um projeto de poder, vemos, claramente, a que proposta política pode estar direcionada ou engajada uma sociedade. John Dewey já afirmava, em sua obra *Democracy and Education* (1966) que, em sendo a educação o prolongamento de um projeto político, não deve ser vista sob o rótulo de uma técnica. Antes de um conjunto de conceitos e de normas, qualquer projeto educacional é, por fim, social. Ainda de acordo com Gadotti:

A relação entre educação e poder acompanha o desenvolvimento de toda a história das ideias pedagógicas. O que existe de novo em cada época é que essa relação é vista de maneira diferente e suscita novas questões. A educação não é um processo que se repete sempre da mesma forma. Existe uma leitura histórica diferente em cada época do que se entende e do que se quer da educação (GADOTTI, 2010, p. 22).

Por serem dinâmicos, tanto a Educação quanto o estudo das relações sociais e sua questão social<sup>4</sup> – próprios do Serviço Social – demonstram, em seus movimentos, o caráter igualmente processual que lhe é característico. A manutenção de uma ou de outra ordem, nesse sentido, tende a configurar uma imposição de poder em qualquer esfera social. De acordo com Iamamoto e Carvalho:

O Serviço Social só pode afirmar-se como prática institucionalizada e legitimada na sociedade ao responder a necessidades sociais derivadas da prática histórica das classes sociais na produção e reprodução dos meios de vida e de trabalho de forma socialmente determinada (IAMAMOTO & CARVALHO, 2006, p. 16).

Essa relação de poder, no entanto, nem sempre fora uma posição tão clara e tão direta, sobretudo para o Serviço Social. Nascida de uma situação de controle social, a profissão já surge com a aproximação das relações de poder, pois fora inicialmente pensada como um “domínio do Estado sobre as massas”, especialmente visando às questões de vivência ou de sobrevivência humanas, tal como a pobreza. A profissão, historicamente,

---

<sup>4</sup> Tal estudo representa a matéria-prima do Serviço Social, segundo Iamamoto (2006), sendo entendida como a relação entre capital e trabalho que se articula a partir da consolidação da sociedade capitalista. Nesta, segundo a autora, há a generalização de um trabalho “livre” em um contexto cuja marca é uma escravidão recente.

precisou entender seu papel – tal como a categoria o enxergava e menos como o determinavam – a partir de uma análise crítica e reflexiva do relacionamento do Estado com as classes sociais.

Segundo Michel Foucault (1981), conceituar poder não é tarefa fácil. Envolve complexidade de sentidos e de idéias, a começar pela própria definição de sujeito. Isso porque, para ele, o termo "sujeito" tem duplo significado: designa o indivíduo dotado de consciência e autodeterminação, mas pode significar também, como adjetivo, aquele que está submetido, sujeitado à ação de outros agentes. De alguma forma, todas as pessoas são, ao mesmo tempo, dotadas de poder e sofrem sua ação.

É interessante notar como essa contradição – possível a um mesmo vocábulo – reflete exatamente o paradoxo que constitui as atividades do Serviço Social: de um lado, o profissional atua a favor dos sujeitos, especialmente quanto ao acesso universal a direitos, mas também está situado em um contexto de opressão dos sujeitos, no qual ele mesmo se insere como um reproduzidor da sociedade. O assistente social, na divisão social do trabalho, é também trabalhador, constituindo-se como um especialista do trabalho – dada sua apropriação desta categoria em suas análises e suas intervenções. Ainda segundo Iamamoto & Carvalho:

O Serviço Social, como instituição componente da organização da sociedade, reproduz pela mesma atividade, interesses contrapostos, respondendo tanto a demandas do capital como do trabalho e só pode fortalecer um ou outro pólo pela mediação de seu oposto. Tanto participa dos mecanismos de dominação e exploração como da resposta às necessidades de sobrevivência da classe trabalhadora e da reprodução do antagonismo nesses interesses sociais, reforçando as contradições que constituem o móvel básico da história (IAMAMOTO & CARVALHO, 2006, p. 75).

Vale lembrar que o poder não é uma coisa, algo que se toma ou que se dá, se ganha ou se perde. É uma relação de forças. Circula em rede e perpassa todos os indivíduos. Neste sentido não existe o "fora" do poder. Trata-se de um jogo de forças, de luta transversais presentes em toda sociedade – tal como é possível observar em cada política, em cada programa ou projeto social.

Foucault (1995) nos alerta, ainda, que onde há saber, há poder. Mas é importante acrescentar também que onde há poder, há resistência. Cabe destacar que, para o

pensador, entre o poder e o saber não se estabelece uma relação de nexos causal. Nessa direção, ao contrário de pensar o primeiro como causa e o segundo como efeito (ou vice-versa), ele enfatiza a presença de um total entrelaçamento (“encontro”) entre um e outro. Segundo Lebrun:

[poder] é o nome atribuído a um conjunto de relações, que formigam por toda parte na espessura do corpo social: poder pedagógico, poder pátrio, poder do policial, poder do contramestre, poder do psicanalista, poder do padre, etc (LEBRUN, 1981, p. 20).

Dessa forma, se a especificidade das relações de poder caracteriza-se pela ação sobre as ações, “[...] elas (as relações de poder) se exercem por um aspecto extremamente importante através da produção e da troca de signos” (Foucault, 1995, p. 241). É nesse ponto que enxergamos o estreito vínculo das relações de poder com os efeitos da palavra, especialmente nos discursos, ou nas práticas dialógicas, em que se encontram o sujeito e o poder – especialmente nos espaços educacionais.

O ponto de vista foucaultiano acerca do discurso entendido como *prática* discursiva reflete justamente a necessidade de se considerar o ato do discurso como um importante campo de estudo em que podem se revelar relações que são essenciais à própria compreensão do cotidiano da sociedade:

Gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua; o intrincamento entre um léxico e uma experiência [...] revela, afinal de contas, uma tarefa inteiramente diferente, que consiste em não mais tratar os discursos como conjuntos de signos [...] mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam (FOUCAULT, 2003, p. 54-55).

A idéia é, pois, verificar em que medida podemos lidar com a *apropriação social dos discursos*, como nos diz Foucault, especialmente por serem, estes, parte importante em qualquer prática do diálogo. Acreditamos que, neste ponto, a Educação pode ter um lugar privilegiado, por permitir o acesso ao saber, à informação – tão cara para o contato com a base de direitos. No entanto, como lembra Foucault, “a educação [...] segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais” (Foucault, 2003, p. 44).

Entendemos, assim, que Foucault pode contribuir com seu conceito de poder, sobretudo quando voltado, em destaque, a evidenciar uma cultura hegemônica, presente mesmo

nos diálogos e que valoriza, por assim dizer, cada escolha ou permissão de opção. Logo, a relação dialógica, de que tratamos anteriormente, por se constituir parte de um projeto social – e, neste, de Educação – não é mais concebida como neutra ou como promotora de igualdade por afetividade. Novamente com Gadotti:

Num primeiro momento a pedagogia do diálogo tinha por objetivo estabelecer relações amigáveis entre mestres e discípulos na sala de aula. Agora é diferente: o diálogo visa a atingir diretamente o coração das relações sociais. A autogestão pedagógica objetiva preparar para a autogestão social (GADOTTI, 2010, p. 16).

Nesta pesquisa, trataremos de uma relação entre Serviço Social e Educação que transcende o ambiente escolar – sabedores de que neste, não raro, encontram-se situações complexas de poder. Mas, em ocorrendo também na escola, que não se limitem – comunidade escolar como um todo – à forma e ao conteúdo que se ensina. A troca, acima de tudo, faz-se não só necessária, mas urgente.

Diante da aproximação antitética de diálogo e conflito que circula a educação que se permite crítica, assim como a característica cada vez mais legitimada de um profissional de Serviço Social que trabalha entre o consenso e a disputa, vemos que o marco direcional dessas duas áreas encontra-se, mesmo, situado em uma proposta de pedagogia – entendida, aqui, como uma ciência da Educação – de mudanças. Teremos de trabalhar com um discurso que considera que tal prática precisa ser, acima de tudo, transformadora, que não atue “apenas no nível da ideologia e da teoria. Visa a formação de grupos políticos preocupados em defender a qualidade das relações sociais e humanas” (GADOTTI, 2010, p. 85).

Na perspectiva aqui trabalhada, Educação e Serviço Social não só estão próximos, como se entrecruzam em suas próprias bases teórico-conceituais. A dialética, presente no papel crítico e revolucionário de algumas ciências humanas e sociais, apresenta-se norteando práticas educativas no movimento histórico-político educacional, assim como a práxis o faz, não menos carregada de pensamento dialético, na ação do assistente social.

O elo, por assim se conceber, que permite a liga estruturante entre as áreas está centrado na Pedagogia da Práxis, tão difundida por Moacir Gadotti (2010). Nela se encontram as contradições típicas do percurso dialético em que se é possível contestar, questionar,



pela aproximação de opostos inerente ao pensamento. E esta, é importante destacar, reflete sobremaneira a forma como unidade e oposição se manifestam na Educação e nas relações sociais.

São exemplos evidentes dessa proposta educacional a disciplina e a liberdade, ocupando lugares quase indivisíveis e para os quais não se pode chegar a uma fórmula exata, a não ser ao entendimento de que uma pode conviver com a outra. Além disso, a tolerância e a intolerância que disputam lugares bem definidos, mas igualmente presentes em todas as instituições sociais, ainda nos instigam quanto a questões como igualdade e diferença, tão em voga nas discussões sobre direitos humanos, por exemplo.

A pedagogia da práxis pretende ser uma pedagogia para a educação transformadora. Ela radica numa antropologia que considera o homem um ser criador, sujeito da história, que se transforma na medida em que transforma o mundo (GADOTTI, 2010, p. 30).

Como não vislumbramos a educação como mais uma mercadoria no processo social e entendemos para além do capital, concebemos, também, que a relação entre Serviço Social e Educação deve privilegiar o conflito – respeitando-se seu lugar de origem – mas permitir-se chegar à ação reflexiva utilizando, como instrumento, o pensamento dialético – a forma de enxergar o mundo pela complexidade que é típica do ser humano como sujeito social.

## **1.2. Da inquietação presente**

Nossa investigação acerca da aproximação entre Serviço Social e Educação foi ainda mais aguçada a partir de um Projeto de Lei (PLC n.º 060/2007), que ainda tramita no Senado, e que surge em complementação ao projeto original 3.688/2000. Tal projeto permeou a busca investigativa deste trabalho, sobretudo por trazer, em sua proposta textual, a defesa de novos profissionais na Educação, sobretudo na escola pública, na educação básica.

Para além da importância que vislumbramos nesse Projeto, o que nos desperta curiosidade está pautado em três grandes questões: 1. Por que uma proposta restrita à educação escolar e aos níveis fundamental e médio? 2. Por que uma concepção de Educação, a partir da reflexão anterior, igualmente limitada? 3. Por que não buscar e legitimar – também – ações e espaços outros que o Serviço Social já apresenta ligados à Educação?

A partir disso, nos propusemos a trazer, neste tópico, uma discussão mais aprofundada quanto ao nivelamento, que entendemos necessário, que requer tal concepção a um patamar mais elevado, ou considerado, com fins de manter suas atividades. Referimo-nos ao entendimento de que, muito mais do que uma proposta restrita, a atuação do Serviço Social na Educação merece reconhecimento como parte da Política Pública de Educação.

Sendo, pois, entendido como um ponto fundamental desta política, que também é social, as ações desse profissional poderiam não apenas ser legitimadas em continuidade por se tratar de uma política de Estado, mas, sobretudo, por lotá-lo como um trabalhador da Educação – com parâmetros de atuação<sup>5</sup> que são próprios de uma área específica, dentre as muitas possíveis – fato que poderia reconhecer, além disso, formas de intervenção que são apresentadas pela categoria, em vez de surgirem de não assistentes sociais.

A política pública é resultado de um demorado e intrincado processo que envolve interesses divergentes, confrontos e negociações entre várias instâncias instituídas ou arenas e entre os atores que delas fazem parte. Dessa forma, a primeira relação estabelecida encontra-se na esfera do próprio poder público, de maneira que a coordenação nacional, articulada à coordenação regional, deva ser de competência do Estado e suas instâncias centralizadas no nível federal e estadual. A essas instâncias cumpre conduzir a política pública em sentido amplo, garantindo que não se perca de vista os objetivos estratégicos, como a gratuidade e a equidade, no caso da Educação, mas também assegurando a adequação dos programas à realidade local.

---

<sup>5</sup> Até o presente, o Serviço Social é reconhecido, por lei, como uma profissão da saúde. Embora tenha habilitação para atuar em todas as áreas sociais, o reconhecimento e a legitimação desta área apresentam-se ainda mais fortalecidos em função dos Parâmetros para a área da Saúde.

A formatação do Estado de Bem-Estar Social realizava a intervenção na economia ao direcionar os investimentos, estimular a produção, efetivar obras públicas, controlar os níveis de emprego, para que fossem os mais altos possíveis ao modo de produção capitalista, e promover políticas sociais de proteção ao trabalho, dentre as quais saúde, previdência, habitação, educação, e várias outras (GRANEMANN, 2006, p. 16).

A esse mesmo Estado interessou, como já vimos, a criação de uma profissão que o ajudasse em seu controle de massas, na relação de dominação que era preciso ter com as reivindicações das classes sociais diferentes, sobretudo, a classe trabalhadora. Reconhecê-lo, assim, na área da Educação e atuante diretamente nas políticas públicas talvez representasse um passo audacioso demais.

A política educacional constitui um campo de atuação por parte do Estado como tantas outras: saúde, habitação, segurança, assistência social e previdência. No entanto, é também de conhecimento que a educação sempre foi um campo da vida social tensionado pelas disputas dos projetos societários de diferentes grupos e segmentos sociais, principalmente em função de se constituir um espaço de luta privilegiado no processo de conquista da hegemonia política e cultural na sociedade.

[...] não se pode esquecer que a escola e principalmente a sala de aula são espaços em que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias, como projeto ou modelo educativo que se tenta pôr em ação. O cotidiano escolar, portanto, representa o elo final de uma complexa cadeia que se monta para dar concretude a uma política [...] entendida aqui como um programa de ação (AZEVEDO, 2004, p. 59).

Podemos, então, entender a educação como um lócus legítimo de inserção do indivíduo em sua sociedade, de forma muitas vezes a apresentá-lo à realidade social sob a qual está subordinado e, ao mesmo tempo, sobre a qual impera. Segundo a autora acima, a escola tem caminhado para que a formação básica também seja permeada de noções de cidadania, de direitos humanos e de respeito.

Em que pese o questionamento que fazemos sobre o fato de a escola ser entendida como o único lugar de reconhecimento da Educação, não devemos negar que seu espaço e seu papel são imprescindíveis para a formação dos indivíduos, cabendo profissionais como o assistente social atuando de forma interdisciplinar junto àqueles que pertencem a esse universo.

Toda análise de processos e relações sociais, na verdade, é impregnada de política e disputa de projetos societários, apesar de algumas perspectivas analíticas [...] propugnarem de variadas formas o mito da neutralidade científica (BEHRING & BOSCHETTI, 2007, p. 25).

Para a construção dessa formação mais ampliada, no entanto, com nítidas expressões de cidadania é preciso que todos tenham conhecimento sobre a natureza dos problemas concretos que motivam a mobilização das pessoas, o acesso e a seletividade no uso da informação, o domínio dos mecanismos legais e institucionais que existem para encaminhar suas demandas. Dessa forma, vemos que o que se espera da educação, embora não apenas dela, é que contribua para a qualificação dessa cidadania, para além da reivindicação da igualdade formal.

Aquisição de conhecimentos, compreensão de idéias e de valores, formação de hábitos de convivência são entendidos como condição para que essas formas de exercício da cidadania não produzam novas segmentações, mas contribuam para tornar a sociedade mais justa e solidária. A constatação de que o crescimento econômico não conduz mecanicamente à superação das desigualdades sociais também tem levado a se repensar o papel da educação, não no paradigma clássico da teoria do capital humano, mas como elemento que pode dinamizar outros processos sociais importantes para alcançar maior equidade.

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais historicamente importantes funções de mudança (MÉSZÁROS, 2008, p. 25)

Entendemos que a educação deve ocupar um lugar central na pauta das macropolíticas do Estado, como fator importante para a qualificação e o reconhecimento dos recursos humanos requeridos pelo novo padrão de desenvolvimento. Tal modelo baseia-se na qualidade da produção de bens e produtos como fator decisivo para a competitividade no mercado. Dessa forma, ainda que por si só a educação não assegure a justiça social, nem se possa esperar só dela a erradicação da violência, o respeito ao meio ambiente, o fim das discriminações sociais, e outros objetivos humanistas que se colocam para as

sociedades, de fato ela se apresenta, sem dúvida, como parte indispensável do esforço para tornar essas sociedades mais integradas.

E a legitimação de novos espaços tende a fortalecer esse entendimento de Educação para além dos muros da escola – sem prescindir dela –, bem como estabelecer, a partir de trocas de diferentes áreas de conhecimento, a construção de propostas coletivas para e a partir da Educação com vistas ao atendimento da maioria, em uma concepção democrática e mais universal e integradora possível

Nesse sentido é que concebemos a educação como política pública, especialmente pelo fato de que a aquisição de informações básicas e a formação de habilidades cognitivas – objetivos tradicionais do ensino – constituem condição indispensável para que todas as pessoas consigam, ainda que visando à produtividade, conviver em ambientes saturados de dados e tenham capacidade para processá-los, de forma a saber selecionar e continuar aprendendo.

Ademais, em sendo a Educação – e tudo que circule sobre ela – assunto de uma política de Estado, tendemos a abrir caminho para a apropriação de práticas já consolidadas e experimentadas na área. Não devemos – com a presunção de um projeto de lei –, que já vimos ter sua importância, negar ou prescindir de experiências anteriormente vivenciadas entre Serviço Social e Educação. Ainda segundo Mészáros:

Uma vez que o significado real de educação, digno de seu preceito, é fazer os indivíduos viverem positivamente à altura dos desafios das condições sociais historicamente em transformação – das quais são também os produtores mesmo sob as circunstâncias mais difíceis – todo sistema de educação orientado à preservação acrítica da ordem estabelecida a todo custo só pode ser compatível com os mais perversos ideais e valores educacionais (MÉSZÁROS, 2008, p. 83).

Afinal, se a informação e o conhecimento que circulam pela Educação são historicamente construídos e totalmente flexíveis, no sentido de não serem estáveis, é natural que se permitam justamente as divergências, para a própria manutenção da produção de conhecimento.

Acreditamos que o conhecimento coletivamente construído, a informação processada e uma visão crítica e mais ampla dos valores sejam a base para a cidadania organizada em

sociedades plurais, variáveis e cada vez mais complexas, nas quais a hegemonia do Estado, dos partidos ou de um setor social específico tende a ser substituída por equilíbrios instáveis, que envolvem permanente negociação dos conflitos como forma de se estabelecer consensos. No entanto, como bem posiciona Souza:

Por serem os usuários dessa política pessoas que, em sua grande maioria, encontram-se excluídas socialmente, e que buscam os serviços para os suprimentos de suas carências individuais, sua organização é quase uma utopia (SOUZA, 2006, p. 91).

Não deixamos, com isso, de acreditar na possibilidade de mudança e de autogestão social, como anteriormente citamos. Pelo contrário: é justamente visando à transformação, pela Educação via política pública, que defendemos a ideia do profissional de Serviço Social, como um trabalhador da Educação, sendo legitimado na área. A Educação estaria, neste caso, convocada também, e talvez prioritariamente, a expressar uma nova relação entre desenvolvimento e democracia, como um dos fatores que podem contribuir para associar o crescimento econômico com a melhoria da qualidade de vida e a consolidação dos valores da democracia.

A aproximação do Serviço Social com a Educação, entendida como política pública, nem sempre foi plenamente objetiva, sobretudo pela posição do Estado frente à compreensão de como as políticas sociais poderiam ser realizadas por um viés controlador, de polícia mesmo. Além disso, não devemos nos esquecer de que a conquista dessa construção também faz parte de importantes movimentos sociais que reivindicavam, às suas épocas, não a garantia de direitos, mas, antes disso, a elaboração dos mesmos.

Se fizermos uma retomada histórica, veremos que o Estado preocupa-se em incluir a educação como uma de suas políticas públicas no século XX. Na década de 1960 e início dos anos 1970, após um breve período de reação e de crescimento, foi possível perceber um processo depressivo na economia. Uma das características gerais dessa depressão foi a queda significativa da taxa de crescimento, de renda nacional e de produção. Tal fato trouxe uma grande onda de desemprego. Era, assim, o momento de se experimentar novas formas de organização do trabalho, da produção e do gerenciamento de negócios, e um novo modelo de Estado dentro do sistema capitalista mundial.

É importante assinalar que a década de 1980 se distingue, tanto nos países de capitalismo avançado como na América Latina, por um vigoroso processo de redefinição do padrão de intervenção do setor público na área social. Esse processo assume o caráter de busca de alternativas que possam dotar a ação pública de eficiência, de eficácia e de efetividade, no sentido de superação do padrão centralizador, concentrador, autoritário, burocrático e, financeiramente, auto-sustentado, característico do período anterior.

A transição para o regime democrático no Brasil desenvolveu-se em um clima de grande expectativa de transformação do padrão de desenvolvimento econômico e social. A consequência mais importante da conjuntura liberalizante e democratizante, principalmente no início da transição, foi trazer à arena decisória atores até então dela excluídos. O desempenho desses atores se orientou pela necessidade de construção e de defesa de uma agenda descentralizadora como forma de valorização do espaço público, com o intuito de enfraquecer e de quebrar os interesses privados que, ao longo do período autoritário, fincaram raízes profundas no processo de definição de políticas sociais.

Embora as relações entre produção e educação não sejam imediatas e não tenham apresentado o mesmo ritmo ao longo do desenvolvimento histórico, mudanças significativas podem ser constatadas em vários sistemas educacionais durante o século XX, especialmente no período pós-guerra, quando se dá a introdução acelerada de novas tecnologias e de diferentes formas de organização do processo produtivo, complexificando a divisão social do trabalho (BACKX, 2006, p. 123).

Forma-se, nesse momento, uma nova aproximação entre Serviço Social e Educação, a partir de dois pontos: primeiro, a reformulação das formas de reprodução social a partir do processo de redemocratização do país e da própria movimentação da economia, com seus novos arranjos; segundo, por mudanças significativas no interior da própria categoria, cuja maior expressão, como já citado, é o projeto ético-político, cujas primeiras manifestações estão representadas no Código de Ética de 1986 e materializadas no de 1993.

As políticas públicas de educação passam a ser analisadas através de uma problemática em que a ação estruturada e organizada é articulada, traduzida e reproduzida através de processos e cursos de ação marcados ainda por interpretações, interesses e poderes

contextuais e locais – sempre apoiados pelo poder central, nacional e, ainda, controlador. Para Azevedo, a política educacional apregoada pelos neoliberais exige novas regras para a educação:

Postula-se que os poderes públicos devem transferir ou dividir suas responsabilidades administrativas com o setor privado, um meio de estimular a competição e o aquecimento do mercado, mantendo-se o padrão de qualidade na oferta dos serviços. (AZEVEDO, 2004, p. 15).

Observamos, assim, que não é difícil entender que a educação passou a representar um papel estratégico para o projeto neoliberal. Os governos liberais passaram a intervir no sistema educacional consorciados com as empresas privadas. A ação foi conduzida por duas diretrizes: na primeira, direciona-se a formação para atender aos objetivos da produção capitalista, preparando pessoas para o local de trabalho, com uma visão meramente tecnológica; na segunda, usa-se também a educação como meio para a difusão do liberalismo, interpretado como a única forma de organização social por meio da livre iniciativa e do livre mercado.

A concepção neoliberal, no contexto das políticas públicas, passou a forçar melhores desempenhos educacionais básicos nos países em desenvolvimento para dar condições para a globalização. A educação, em tempos de globalização econômica e de pós-modernidade cultural, tem sido considerada, pelas novas situações da sociedade, como um caminho capaz de orientar as respostas às necessidades emergentes. A qualidade aparece como a marca das novas formas de organização, produção e vida na sociedade. Nessa perspectiva, a educação é vista como um dos principais instrumentos geradores dessa qualidade, contribuindo, apenas, para a formação de indivíduos capazes de reproduzir as situações previstas pelo mercado.

Para o Banco Mundial, a prioridade ao ensino fundamental tem aspectos muito peculiares: não se trata mais de construir prédios de forma a garantir acesso à escola e nem aumentar os gastos com contratação de professor e merenda (que deve ser *adaptada ao horário de estudos dos alunos*, isto é, lanche em vez de almoço). A proposta é aumentar a produtividade do sistema com os recursos existentes (BACKX, 2006, p. 127).

Nesse sentido, a educação escolar ganha ainda mais destaque, não pelo reconhecimento de ser a escola um lócus de formação cidadã – o que estaria em consonância com o recente processo de democratização que vivemos, tendo como consequência a conhecida Constituição Cidadã de 1988. Pelo contrário: o espaço escolar seria, ainda, o



legítimo – ou o único reconhecido – espaço da educação por representar a institucionalização de um saber específico, passível de controle, portanto, através de uma burocratização.

Cresce, assim, a convicção de que a atitude mais urgente da educação consiste em situar a pretendida qualidade no conhecimento e na prática aprofundados do processo de ensino e de aprendizagem que exigem, dentre outros fatores, a formação aprimorada do docente pesquisador e o estudo cuidadoso dos aspectos organizacionais. No entanto, há uma urgente necessidade de conhecer a situação dos professores na formação e no exercício de sua docência e as possibilidades das instituições em proporcionar uma formação consistente aos alunos, voltada às suas reais necessidades de desenvolvimento cultural.

É nesse sentido que nossa inquietação se predispõe: pensar os lugares de circulação e de manifestação da Educação, em suas mais variadas formas, com a insistente convicção de que equipes de profissionais diversos, nesses ambientes, só tendem a somar. Afinal, se a educação é um direito fundamental, universal e constitui um dever do Estado, ela deve ser justamente entendida como instrumento de formação amplo, de luta pelos direitos da cidadania e da emancipação social, capaz de contribuir na preparação de pessoas e da sociedade para a responsabilidade de construir, coletivamente, um projeto de inclusão e de qualidade social para o país.

Ao Estado cabe a responsabilidade de assegurar a cada cidadão tal direito; ou, senão, pelo menos o de exigir a educação de qualidade, social, igualitária e justa – prevista como princípio básico legal. Uma educação ampliada, culturalmente pensada, e não restrita a um espaçotempo de preceitos conceituais apenas. Como volta a nos afirmar Backx:

Defende-se aqui uma concepção de educação que tem por finalidade a formação de sujeitos capazes de pensarem por si mesmos a partir do domínio dos bens culturais produzidos socialmente; enfim, de indivíduos que assumam sua condição de sujeito na dinâmica da vida social, sem perder de vista um projeto coletivo de sua transformação (BACKX, 2006, p. 122).

E essa formação de sujeitos críticos, em busca e na construção de sua autonomia, é um dos preceitos defendidos pelo projeto ético-político do Serviço Social. Está, pois, na

defesa da universalização dos direitos sociais, dentre os quais a educação. Privilegia-se, assim, que a educação para todos, como comumente é pronunciada, também deveria apresentar, além da premissa da integração, padrões de excelência e de adequação aos interesses da maioria da população, tendo como valores fundamentais: a solidariedade, a justiça, a autonomia, a liberdade e a cidadania, e como conseqüências a inclusão social, através da qual todos os brasileiros se tornem aptos ao questionamento, à crítica, buscando as ações coletivas possíveis e necessárias.

A educação, nessa perspectiva, é focada ao ser humano integral, englobando todas as dimensões de sua relação com o mundo. Trabalhar, pois, com a realização efetiva de uma política pública no Brasil pressupõe a garantia de autonomias. Em contrapartida, ter autonomia requer responsabilidade e compromisso, mas também propõe, por sua vez, a diminuição das burocracias centralizadas, dedicadas aos controles processuais e cartoriais, e a redução a um mínimo indispensável dos ordenamentos homogêneos para todo o sistema, tanto legais como técnicos.

Além disso, precisamos considerar, como parte inseparável da autonomia, a integração ao meio social da instituição/grupo de pessoas atendido, de forma a poder garantir, também, a conseqüente participação da comunidade. Tal fato tende a assegurar que as propostas de trabalho, oriundas de uma política pública, não se prendam a modismos ou teorias abstratas, mas partam das características e necessidades das pessoas, integrando suas experiências com os pressupostos teóricos criados por um programa ou um projeto em atendimento a uma determinada política pública.

A inquietação que nos motivou, a partir da investigação entre as duas áreas de conhecimento, portanto, procurou iniciar a temática da práxis como categoria fundamental para se entender como Marx pôde contribuir tanto para a Educação quanto para o Serviço Social. E como, além disso, continua tão atual na contemporaneidade. Segundo Sousa Júnior:

A temática da educação jamais se constituiu, para Marx, como um problema central, pelo menos se tomada em sentido estrito, como processo formal de ensino-aprendizagem. Porém, mesmo não sendo a educação, no sentido apontado acima, um tema sobre o qual Marx houvesse dedicado especial atenção, ainda assim se acredita que sua obra ofereça grande contribuição para a discussão do tema, especialmente se a concepção de educação se amplia para além dos

processos formais e dos espaços institucionalizados (SOUSA JÚNIOR, 2010, p. 19).

Observamos, por fim, que a aproximação mais enriquecedora entre Serviço Social e Educação seja, efetivamente, repensar esses espaços reconhecidamente especiais de circulação de saber e de troca de informações. A construção coletiva de conhecimento pode – e deve – ser efetivada em espaços diversos. Não negamos, com isso, a formalidade de um processo de ensino e de aprendizagem, mas lançamos o questionamento acerca da legitimidade de outros contextos, sobretudo quando se está em pauta a discussão quanto à criação de campos profissionais necessários, mas apenas para a educação escolar, tal como o Projeto de Lei anteriormente citado.

Partimos, pois, para o próximo capítulo com essas inquietações – agora compartilhadas e passíveis de revisão – para que possamos analisar os dados coletados em uma pesquisa recente. A coleta nos permitirá ter uma visão ampliada da discussão que travamos no primeiro capítulo, com o intuito mesmo de nos permitir reformular e nos inquietar ainda mais com uma experiência importante e marcante para o Serviço Social na Educação.

## **CAPÍTULO 2**

### **O Projeto de Extensão, Educação Pública e Serviço Social: uma experiência**

O presente capítulo destina-se à primeira parte da análise do objeto selecionado acerca da aproximação entre Serviço Social e Educação, a partir de um estudo de caso específico na área da cultura. Trata-se de um subprojeto vinculado a um projeto maior, desenvolvido por um grupo de estudantes sob a coordenação e supervisão de um professor da Faculdade de Serviço Social na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FSS/UERJ<sup>6</sup>.

Em que pese o foco no subprojeto *Educação, Cultura, Universidade e Serviço Social* – ECUSS, no tocante à visão sobre cultura no campo da Educação e do Serviço Social e que discutiremos ao longo deste e do próximo capítulo, acreditamos que se faz necessário apresentar o projeto de extensão que lhe deu origem e que, portanto, tem servido de base para pensar outros subprojetos com a proposta de aproximação das áreas que circunscrevem a presente pesquisa.

Vinculado ao Departamento de Fundamentos Teórico-Práticos do Serviço Social da Faculdade de Serviço Social (UERJ), o Projeto de Extensão, Educação Pública e Serviço Social (PEEPSS) foi criado em 1994 com o intuito de pesquisar a educação como um campo legítimo de trabalho do assistente social, verificando quais as experiências do Serviço Social que existiam nesta área – consolidadas ou não. Articulou-se, assim, em consonância com a perspectiva de uma universidade pública, a base do projeto no tripé ensino, pesquisa e extensão, a partir de atividades distintas.

Inicialmente pensado como uma possibilidade de produção de materiais que discutissem a articulação entre os campos já citados, o Projeto logo se ampliou para a área da pesquisa, da extensão e do ensino, especialmente com a vinculação ao campo de estágio. Na primeira delas, apresenta-se calcado no objetivo de sistematizar a prática

---

<sup>6</sup> Vale destacar que o projeto e o subprojeto, idealizados pelo Professor Ney Luiz Teixeira de Almeida, aqui apresentados como objeto de pesquisa foram escolhidos por serem referência na área de discussão entre Serviço Social e Educação, mantendo-se como um dos poucos campos de estágio, de assessoria, de pesquisa e de extensão relacional entre as duas áreas em uma Universidade pública do Rio de Janeiro que oferece o Curso de Graduação em Serviço Social.

profissional do Serviço Social na Educação, através de estratégias discutidas e apresentadas por meio de assessorias.

A consultoria e a assessoria, além disso, também foram estruturadas, pela equipe do PEEPSS, por meio de atividade de extensão e de estágio, com fins de atendimento a outros grupos e até instituições, fora da UERJ. Esta nova frente, vale dizer, possibilitou a renovação dos campos de estágio oferecidos pelo Projeto, uma vez que se vislumbrou, pela nova atividade, uma importante fonte de informação de novas experiências na área, bem como um estudo mais profundo, da equipe, para assumir tal função de assessoria.

No que tange à formação profissional, a experiência de estágio supervisionado na área de Educação foi pioneira no Rio de Janeiro, especialmente por não se restringir ao universo escolar. Visando à apreensão e dinamização da articulação entre a universidade e organismos de cultura, o PEEPSS procurou viabilizar discussões que particularizaram o campo educacional na reflexão do Serviço Social. Ou seja: seu desenvolvimento procurou expandir o conceito de Educação, para além dos muros da escola, sempre considerando experiências já construídas por ONGs, por exemplo, e por demais instituições não escolares.

Em 2003, o Projeto se revigorou, ampliando suas atividades para demais áreas relacionadas à Educação, tais como: trabalho, cultura, esporte e lazer. Tal abertura foi pensada a partir de demandas apresentadas por grupos ou por profissionais que, ao conhecerem o Projeto, viram a possibilidade de articular estas necessidades em conjunto com o PEEPSS. Além disso, a partir da inserção nos campos de estágio, foi possível também à equipe levantar algumas questões que mereciam um acompanhamento sistemático, configurando-se em áreas interrelacionadas ao campo da Educação, como a cultura, por exemplo.

## 2.1. Da caracterização do campo de estágio

O ECUSS – Educação, Cultura, Universidade e Serviço Social – foi pensado como um subprojeto do PEEPSS – Projeto de Extensão, Educação Pública e Serviço Social –, trazendo, como eixo central, a questão cultural. Foi formulado com o objetivo de desenvolver uma experiência de estágio supervisionado na área de educação, uma vez que já se apresentava em momento posterior à consolidação do PEEPSS, visando, também, à formação de recursos humanos qualificados na área de Educação, a partir do viés cultural.

A efetivação desse subprojeto, em relação ao desenvolvimento de ações interativas e investigativas sob o olhar da cultura como instrumento teórico, ocorreu a partir de 2004, quando da inserção do PEEPSS na Organização Não-Governamental *Nós do Cinema*, inicialmente a partir de uma demanda, da própria instituição, quanto à assessoria do trabalho do Serviço Social que começava a surgir naquele espaço<sup>7</sup>.

Todo processo de destruição da velha e de construção de uma nova sociedade exerceram repercussão e influência sobre as diferentes práticas sociais, inclusive em várias profissões, como é o caso do Serviço Social e de Educação, por exemplo, os trabalhos de organização e de educação popular (FERNANDES, 1981, *apud* LOPES, 1998, p. 86).

A ONG, que está localizada na Rua Voluntários da Pátria, nº 53, 2º andar, em Botafogo, na Zona Sul do Rio de Janeiro, surgiu com o objetivo de formar crianças e adolescentes moradoras de favelas – inicialmente da própria comunidade, ampliando-se em seguida – que apresentassem algum interesse pela temática cultural, especialmente no campo do cinema.

Uma das prerrogativas para participar da ONG e dos cursos oferecidos era a necessidade de que os jovens estivessem matriculados em uma escola, preferencialmente pública, e com registro de assiduidade. É interessante notar, nesse sentido, a forte vinculação da instituição com os projetos formais de ensino – seja por legitimidade de seu espaço, seja por cultivar uma ideologia que, mesmo em se tratando

---

<sup>7</sup> Não nos interessa, para efeito deste trabalho, apresentar a história da ONG em particular, mas, sim, introduzir, nesse debate, a própria articulação e posição de uma Organização dessa natureza frente às demais estruturas sociais que se relacionam com a Educação.

de uma educação não escolar, precisa estar vinculada a um parâmetro educacional para o reconhecimento de novos profissionais do campo cinematográfico.

Em que pese, no entanto, essa condição de matrícula em um processo formal de ensino, nossa discussão se faz pelo viés de um real engajamento entre uma cultura realizada em um espaço como a ONG e um contexto formal de ensino como a escola. Logo, não criticamos aleatoriamente o vínculo entre escola e ONG, mas procuramos debater a socialização desses dois universos, a partir de um eixo cultural como o cinema – e não simplesmente a verificação de uma presença como dispositivo para a participação.

É importante registrar que não houve, em nenhum momento, o pensamento de se oferecer uma atividade específica para aquele grupo social. Ou seja: pelo próprio processo de formação da ONG, a partir de um projeto para um filme, desde cedo vislumbrou-se a ideia de um espaço para oficinas e socialização de saberes próprios do cinema e não de um outro elemento cultural mais próximo da comunidade. Isso nos revela, em sentido positivo, a preocupação de não segregar socialmente as pessoas usando como ferramenta a cultura. Segundo Gramsci:

Não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”, significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las”, por assim dizer; e, portanto, transformá-las em bases de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual (GRAMSCI, 1991, p. 13).

O *Nós do Cinema – NDC*, a partir dessa concepção, passou a oferecer aos alunos, gratuitamente, treinamento e capacitação em cinema e informática, contando com experiência prática através de produções próprias e de acesso ao mercado de trabalho. Procurou viabilizar, portanto, oportunidades de conhecer, aprender e até de escolher, como profissão, uma dentre as várias atividades que compõem esse universo de entretenimento e de mercado de trabalho para muitos.

Os jovens que têm interesse em fazer parte da instituição passavam por um processo seletivo. Neste, era realizada uma entrevista para que se tivesse como informação a estrutura familiar, a situação sócio-econômica, o nível cultural geral do jovem, os interesses profissionais e as expectativas em relação à ONG, não só no que diz respeito à formação profissional, mas à possibilidade de ampliação do universo cultural. Este

instrumento de acesso fora pensado e organizado pelo campo Sócio-Educativo da instituição, cuja função é a de coordenação pedagógico-administrativa da Escola.

Quando a instituição se estruturou como uma ONG, foi possível perceber que o processo de trabalho foi igualmente organizado de forma coletiva. Todos da equipe, desde os funcionários, passando pelo Serviço Social até os professores, se envolviam na maioria das atividades, procurando agir na interdisciplinaridade. Todo o movimento educativo, portanto, por que passavam esses jovens ao longo de sua formação cultural, e também profissional para alguns, era acompanhado por todos da Organização, podendo, por isso mesmo, ser criticado e aprimorado.

Quando o *NDC* se propôs a desenvolver seu trabalho com educação audiovisual, ele também permitiu a viabilidade de troca de particularidades culturais, informação, educação e entretenimento entre diferentes camadas da sociedade através do trabalho coletivo. Ou melhor: vislumbrou e projetou uma possibilidade de sugerir que a cultura não pertence a uma ou a outra classe, mas à sociedade.

Nos documentos formais do *NDC*, vemos claramente o viés de educação e de socialização dessa forma de cultura contidos no Projeto Político Pedagógico: “*a câmera e os demais equipamentos da tecnologia audiovisual passam a ser um instrumento de expressão, possibilitando o aumento da auto-estima e da reflexão crítica dos alunos, ampliando assim a intervenção social da mídia*”. É considerada a participação dos alunos, bem como a construção, a partir das atividades realizadas, de sua leitura crítica do mundo, sempre buscando novas descobertas quanto à potencialidade de cada um.

Quanto às atividades, a ONG apresentava três propostas de profissionalização, que eram as mais procuradas pelos jovens: a *Escola de Educação Audiovisual com Interpretação e Técnicas de Cinema, Atores e Técnicos Nós do Cinema e Produções Nós do Cinema*. Outros projetos menores também eram oferecidos, com a intenção de capacitar, inicialmente, aqueles que chegavam à instituição: “*Juntando Gente*” e “*De olho na sua imagem*”.

A equipe do Serviço Social, situada no setor Sócio-Educativo, tinha suas atividades a partir de três frentes: *atividades com os jovens, atividades com as famílias desses jovens*



*e atividades com os educadores da ONG.* Todas elas, vale dizer, não eram exclusivas desta equipe, mas procuravam ser realizadas com o olhar dos assistentes sociais na consideração do espaço tempo daquela instituição, a partir de uma proposta que vislumbrava não só a aproximação entre cultura e educação, mas, sobretudo, o entendimento cultural no contexto da educação.

Vemos como essa questão do *NDC* traz o importante debate sobre o trabalho do assistente social nos distintos espaços sócio-ocupacionais. Discussão esta que precisa considerar os obstáculos impostos na atualidade sobre a efetivação de possibilidades em instituições cada vez mais diferentes, com dinâmicas próprias e com características de parceria e de concretização de resultados muito peculiares.

Temos podido observar que a literatura mais recente (Iamamoto, 2009) tem enfatizado a natureza qualitativa dessa atividade profissional, entendida como uma ação orientada com a finalidade de resposta às necessidades sociais – seja a partir dos indivíduos e suas famílias, seja a partir de grupos com recortes específicos. Isso não desconsidera, entretanto, os dois principais desafios com os quais se defronta o Serviço Social em suas várias esferas de espaços ocupacionais.

O primeiro deles está com a presença do fatalismo e do messianismo no cotidiano profissional. E, não raro, vemos que, em uma Organização não-governamental, isso não está distante. Assim, entender o Serviço Social preso e fadado aos condicionantes de uma instituição ou tomar para a equipe a total responsabilidade de intervir nas demandas apresentadas pelos usuários é, segundo Yamamoto (2009, p. 349), “silenciar ou subestimar os determinantes histórico-estruturais objetivos que atravessam o exercício de uma profissão”.

Nesse mesmo sentido, o segundo desafio coloca-se justamente na participação do trabalho do Serviço Social como algo coletivo, colocado no centro do debate para toda a sociedade. Entendemos essa medida como fundamental para o exercício profissional nos diversos campos institucionais, mas, a partir da experiência apresentada neste trabalho, focado em uma organização que também expõe as contradições presentes nas

relações sociais, assim como o peso político dos interesses em jogo, nem sempre advindos de um mesmo projeto societário<sup>8</sup>.

Embora não seja nosso propósito voltar à origem da ONG, acreditamos ser importante destacar que o *NDC* surgiu em 2000 para compor o elenco do filme “Cidade de Deus”<sup>9</sup>. Foram selecionados, nesta época, 200 jovens de comunidade de baixa renda para uma etapa minuciosa de preparação para a dinâmica do filme. Os selecionados participaram, durante quatro meses, de uma *oficina de interpretação para cinema*, que, ao longo dos anos de consolidação da ONG, foi ampliada para uma *oficina de interpretação e técnicas audiovisuais*.

Já em 2002, ano de lançamento do filme, os cineastas passaram a realizar um trabalho de manutenção e de coesão do grupo Nós do Cinema, com encontros frequentes. Neste momento, foi formada a primeira turma de técnicos e de atores, com uma perspectiva de grupo, na qual os próprios alunos começaram a ensinar o que aprenderam neste processo. É possível perceber que também neste instante o Nós do Cinema ganha uma ampliação em sua estrutura, passando de projeto a instituição dirigida, a princípio, por estes jovens de comunidades com baixo nível sócio-econômico, contando com a participação de profissionais de cinema e de educação.

Com o decorrer do tempo, a instituição pôde ser legalizada como Organização não-governamental (ONG) em 2003, passando a assumir em alguma medida, e naquele local, o papel social que antes era de responsabilidade apenas do Estado, ainda que oficialmente. A partir dessa nova realidade institucional, é criado, no ano seguinte, um núcleo de Serviço Social na ONG, cujo trabalho passa a ser assessorado pelo PEEPSS, através do subprojeto ECUSS.

A ONG, assim, passa a se articular com as políticas de educação e de cultura, mesmo não sendo uma instituição tradicionalmente implementadora dessas políticas. É nesse contexto que se insere o Serviço Social, com a complexa tarefa de desenvolver seu

---

<sup>8</sup> Partimos da compreensão de que os projetos societários em disputa – democrático e neoliberal – interferem consideravelmente na tomada de decisões de muitas organizações, formais ou não, influenciando, por fim, nos programas ou projetos pensados e executados por elas.

<sup>9</sup> O filme, lançado em 2002, teve a direção de Fernando Meireles e é considerado uma das melhores produções brasileiras, sendo indicado a vários prêmios. Para saber mais: <http://cidadededeus.globo.com/>.

trabalho neste campo sócio-ocupacional tão específico e, ao mesmo tempo, tão comum a cada dia mais para a categoria.

O conjunto de transformações no padrão de resposta às expressões da questão social nas últimas décadas tem colocado em pauta o reordenamento de vários espaços socioprofissionais. Isso tem acontecido, principalmente, pela reconfiguração do campo das políticas sociais de forma significativa, mediante algumas tendências como a privatização e a mercantilização no enfrentamento da questão social.

Não defendemos, com isso, a falta de espaço para o assistente social nestas novas configurações de trabalho. Pelo contrário: com a retração do Estado, diminuindo igualmente o espaço deste profissional em suas esferas, acreditamos que a articulação de uma equipe de Serviço Social em contextos outros se faça importante pela aproximação com a sociedade na garantia de direitos sociais, cada vez mais ocultos como não-informação.

Vemos aumentar consideravelmente a presença de assistentes sociais em organizações sem fins lucrativos, especialmente as ONGs, donde são recrutados para atribuições profissionais que não lhe são necessariamente exclusivas, mas que demandam um profissional que atenda a alguns requisitos de formação capaz de realizá-las. É o caso da gestão de programas sociais, por exemplo, cuja aplicabilidade requer o desenvolvimento de competências no campo do planejamento, da formulação e da avaliação de políticas sociais, assim como do próprio histórico dos programas ao longo das últimas décadas. De acordo com Alencar:

[...] há uma grande tendência de crescimento das funções socioinstitucionais do serviço social para o plano da gerência de programas sociais, o que requer do profissional o domínio de conhecimentos e saberes, tais como de: legislações sociais correntes, numa atualização permanente; análises das relações de poder e da conjuntura; pesquisa, diagnóstico social e de indicadores sociais, com o devido tratamento técnico dos dados e das informações obtidas [...] (ALENCAR, 2009, p. 459).

No tocante aos campos de configuração do *NDC*, vemos que a posição do Serviço Social não é o de ocupar necessariamente um lugar do Estado – até pelas restrições que esse campo institucional impõe. Entendemos que a articulação que se faz presente na ONG permite à equipe um diálogo entre as duas políticas – de educação e de cultura –

com vistas a viabilizar demandas a partir do que se faz possível encaminhar, não pretendendo, após sua consolidação naquele espaço, prescindir do papel social que o Estado possui.

Durante a composição do Serviço Social na instituição, identificamos muitas atribuições realizadas pela equipe que são de competência da categoria ou ainda privativas a esse grupo profissional. Em sendo, portanto, restritas, observamos a importância da articulação entre pesquisa, extensão e ensino no PEEPSS, uma vez que a equipe era *também* formada por estagiários de Serviço Social. Logo, para além de ser ter um grupo coeso, era igualmente preciso que estivessem claras as posições de cada integrante, especialmente por estarem em processo de formação.

Cabe destacar, neste sentido, o foco dado à sistematização da prática, entendida como o conjunto de procedimentos de registro de atividades prático-interventivas, seja da realidade social, seja das respostas profissionais formuladas que determinam a atividade profissional, sempre com o intuito de perceber e de compreender o próprio trabalho em sentido amplo. Tal prática, defendida há muito tempo pelo Prof. Ney Luiz Teixeira de Almeida, coordenador do PEEPSS, não poderia ter sido esquecida justamente quando da realização do ECUSS. Segundo ele:

A “sistematização da prática” para o Serviço Social encerra, contudo, diversos significados. Tomando por base as produções do Centro Latino-Americano de Trabalho Social (CELATS, 1983), percebemos que ela engloba não só os procedimentos investigativos que demarcam a ação profissional como objeto de reflexão. A sistematização da prática foi entendida pelo CELATS como todo o processo de organização teórico-metodológico e técnico-instrumental a ação profissional em Serviço Social. Neste sentido, a preocupação com a sistematização se inicia com a própria delimitação dos referenciais que orientarão a eleição dos aportes teóricos, da condução metodológica, da definição das estratégias de ação, do reconhecimento do objeto da intervenção profissional, assim como de seus objetivos e da avaliação dos resultados alcançados (ALMEIDA, 2009, p. 401).

Dessa forma, o Serviço Social, através do subprojeto ECUSS, pôde participar de diversas atividades a partir da sistematização acima descrita, realizada logo no início dos trabalhos no *NDC*. Nesse sentido, tais práticas vivenciadas vão desde a orientação a indivíduos e suas famílias até a assessoria e consultoria para a formação de um grupo presente de assistentes sociais na instituição.

No que tange à primeira atribuição – orientação e acompanhamento de indivíduos, grupos e famílias – percebemos que o Serviço Social realizou uma atividade típica da categoria que, de acordo com Cardoso e Maciel (2000, p. 142), “se institucionaliza e se desenvolve na sociedade capitalista como ação de cunho sócio-educativo, inscrita no campo político-ideológico, nos marcos institucionais das políticas sociais públicas e privadas”.

Os jovens, quando entravam no *NDC*, depois de passar pela entrevista, começavam a freqüentar as aulas (sob o formato de oficinas), divididas em: obrigatórias (História do Cinema, Teoria e Prática, Documentário e Oficina Cultural), realizadas durante a semana, e as eletivas (Inglês e Interpretação), oferecidas aos sábados. Durante todo o processo de formação, havia um acompanhamento por parte da equipe do setor sócioeducativo, onde estava situado o Serviço Social.

Assim, se um professor (ou próprio sócioeducativo) identificasse algo que pudesse atrapalhar o processo formativo do aluno, este seria encaminhado ao Serviço Social para procedimentos e instrumentos decididos entre a equipe. Geralmente, era realizada uma entrevista individual com o objetivo de identificar o motivo da questão e dar uma possível resposta ao caso. Esse encaminhamento poderia habilitar o aluno a continuar freqüentando as oficinas, ou desligá-lo da Instituição. Constituía responsabilidade da equipe esta decisão de manutenção de cada jovem, a partir da análise da demanda apresentada.

Abreu (2002), ao aprofundar essa discussão sobre a aproximação entre o Serviço Social e a Educação, debate, sob a perspectiva do pensamento gramsciano, que as atividades desenvolvidas pelos assistentes sociais apresentam uma “função pedagógica” que se articula por um princípio educativo comumente condicionado através dos vínculos que a categoria estabelece com as classes sociais.

Diante dessas afirmações, pode-se dizer que discutir orientação e acompanhamento significa discutir o caráter educativo dessas ações, uma vez que interferem diretamente na formação de condutas e de subjetividades de sujeitos que freqüentam o cotidiano dos diferentes espaços sócio-ocupacionais do Serviço Social (VASCONCELOS, 2000, *apud* MIOTO, 2009, p. 499).

Partindo para a segunda atribuição, chegamos à assessoria e consultoria realizada pela equipe tanto no momento em que se concretiza no *NDC*, como antes, quando o PEEPSS fora procurado para se pensar o próprio *Nós do Cinema* como uma organização que dialogasse com a Educação. Cabe-nos, antes, entender como o Serviço Social vem compreendendo o que se define como essa prática. Segundo Matos:

Assim, definimos assessoria/consultoria como aquela ação que é desenvolvida por um profissional com conhecimentos na área, que toma a realidade como objeto de estudo e detém uma intenção de alteração da realidade. O assessor não é aquele que intervém; deve, sim, propor caminhos e estratégias ao profissional ou à equipe que assessora e estes têm autonomia em acatar ou não as suas proposições. Portanto, o assessor deve ser alguém estudioso, permanentemente atualizado e com capacidade de apresentar claramente as suas proposições (MATOS, 2006, p. 31-32).

Vemos, assim, que a atividade realizada nesta perspectiva também não foge de um caráter educativo no que diz respeito ao preparo de que se necessita, em estudos e em pesquisas, para se chegar à elaboração de um parecer ou de outro objeto que organize o trabalho de busca realizado.

No campo do *NDC*, ao Serviço Social também eram demandadas ações que visavam ao aprimoramento das oficinas, como uma proposta integradora dos sujeitos. Toda e qualquer discussão era realizada coletivamente, com o intuito de incluir toda a equipe – professor e estagiários – na elaboração, crítica e revisão do que projetavam para cada atividade. Como destaca Vasconcelos:

Frequentemente, para que uma equipe ou assistente social solicite um processo de consultoria, é necessário que já tenha passado, ainda que precariamente, pela elaboração de um projeto de prática, objetivando, com a consultoria, respostas para algumas questões pontuais que dificultam o encaminhamento do mesmo [...]. Os processos de assessoria são também solicitados tanto por uma equipe quanto por indicação externa, mas neles nos deparamos com uma realidade diferente. As assessorias são solicitadas ou indicadas, na maioria das vezes, com o objetivo de possibilitar a articulação e preparação de uma equipe para a construção de seu projeto de prática por meio de um *expert* que venha assisti-la teórica e tecnicamente (VASCONCELOS, 1998, p. 128-129).

Em que pese a diferença ínfima existente entre assessoria e consultoria, sobretudo para o conceito atribuído pelo Serviço Social, vemos que, mesmo separadas, as duas práticas, por assim dizer, puderam ser vivenciadas pela equipe presente no *NDC*. Afinal, tanto a opinião do PEEPSS fora consultada, em seu processo de criação, quanto se manteve

uma ação de acompanhamento e assistência mais pontuais à Organização em sua fase posterior, mantendo-se, inclusive, a participação do grupo do Projeto de extensão, sobretudo estagiários, em sua composição.

Tal realidade é de suma importância para a concepção de assessoria e de consultoria presente hoje nas universidades. Mesmo considerando que este não seja o lugar único de circulação desse tipo de atribuição profissional, é também nos campos da universidade que o acompanhamento pode ser efetivado de maneira produtiva, com vistas ao alcance do crescimento intelectual inclusive por parte dos alunos envolvidos. De acordo com Matos:

[...] é na universidade que a assessoria encontra um espaço privilegiado para se constituir, já que por meio do saber que envolve os seus integrantes (alunos, professores e servidores técnico-administrativos) pode disponibilizar novos conhecimentos e se retroalimentar por meio do contato dinâmico com as demandas da sociedade (MATOS, 2009, p. 519).

Pensando nessa articulação e nesse movimento de troca, antes do início de qualquer atividade, o professor Ney Luiz Teixeira de Almeida, coordenador do projeto ECUSS e Supervisor de Estágio, realizava frequentes reuniões com a equipe de Serviço Social para pensar o processo de planejamento do trabalho *com e no* Nós do Cinema. Era uma forma de incluir os estagiários no processo de pensar o projeto estruturante de assessoria na ONG.

Vale ressaltar que o processo de construção dessa assessoria ocorreu já nos primeiros encontros da equipe, donde foram considerados o significado e as particularidades da inserção do projeto ECUSS na Organização. Aos poucos, sempre com a presença da equipe, as proposições foram sendo construídas e consolidadas, chegando-se, mais adiante, à estruturação dos objetivos e das frentes de intervenção.

Importante registrar que, para atender a toda a proposta de consultoria e, principalmente, de assessoria, no sentido de acompanhamento constante, a equipe de estagiários foi dividida de forma a poder atuar nos três turnos que a instituição comportava: manhã, tarde e noite. Isso também permitiu que a avaliação, a partir da assistência direta, fosse sempre realizada a partir das demandas diversas advindas dos turnos diferentes.

Outra importante atuação do Serviço Social, em termos de competência, foi desenvolvida a partir da Supervisão de estágio. Também nesta função coube ao professor Ney Luiz Teixeira de Almeida a responsabilidade pela condução. A supervisão, realizada por ele, tinha os dois vieses: tanto como professor supervisor (supervisor acadêmico) da disciplina de Estágio Supervisionado na própria Universidade, quanto como assistente social supervisor (supervisor de campo) no próprio contexto do campo de estágio no *NDC*.

A supervisão pode ser concebida como o momento de troca profissional tão importante para a prática, mas deve, especialmente, ser vista também como a continuidade da formação com reflexões a partir da práxis, em um movimento em que teoria e prática se aproximam para a possibilidade de criticidade por cada graduando. Como nos afirmam Guerra e Braga:

[...] temos a concepção de supervisão como uma atribuição profissional que se localiza no âmbito da formação graduada e permanente para a qualificação dos serviços prestados à sociedade, direcionada para a realização dos objetivos, valores, princípios e direção social estratégica do projeto ético-político profissional com vistas à emancipação social (GUERRA & BRAGA, 2009, p. 533).

Para além da matriz de identidade profissional, a Supervisão é, também, um processo de ensino e de aprendizagem que não se restringe ao espaço acadêmico, mas à vida do aluno, o que representa uma visão de totalidade deste mesmo aluno e do ensino. Logo, discutir supervisão significa considerá-la como um movimento que se volta para determinado objeto e objetivo e que envolve uma relação de troca entre o supervisor e o supervisionado.

A educação, na supervisão, passa por um ensino compartilhado, a partir de uma relação horizontal, donde se tem momentos de recobrar o conhecimento teórico na vivência do aluno-estagiário. Estes instantes são de aprendizagem tanto para os estagiários quanto para o professor supervisor que, a partir da troca, permitem que o sujeito supervisionado se desenvolva até inverter o papel com o próprio supervisor, tornando-se um profissional e transformando também o outro que ali interagiu com ele. De acordo com Buriolla:

O processo de ensino-aprendizagem que se desenvolve no ensino de Serviço Social tem, portanto, a Supervisão como espaço privilegiado. Esse processo não pode ser separado do contexto mais amplo que o



determina e o direciona para a necessidade de se estudar as relações que se imprimem neste movimento, para compreender a sua complexidade e superá-la (BURIOLLA, 2008, p. 56).

Buriolla também destaca para o fato de que o contexto interfere sobremaneira na articulação de educação que a supervisão possa imprimir. Nesse sentido, é preciso considerar a instituição em que a experiência de estágio se realiza para que se consiga vislumbrar um processo de continuidade de formação através do estágio com a orientação supervisora.

O papel de educador, por assim dizer, do supervisor é estar atento a esses determinantes para que a ação de supervisão se concretize com aprendizagem para ele e para os alunos. Não se trata de romper com as adversidades de um campo de estágio, por exemplo, mas conhecê-las dialeticamente para que a convivência entre ideias e campo institucional não seja inviabilizada. Como ainda ressalta a autora:

Como educador, o supervisor partilha com o supervisionado a responsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, o desempenho do papel de educador faz com que o supervisor oriente e acompanhe todo o processo educativo junto com o estagiário desde o seu início. O supervisor, enquanto educador, ao desvelar o sentido que atribui ao que pensa fazer: educar, conscientizar, organizar, participar, sistematizar, pesquisar, comprometer-se e, ainda, perguntar, expor, incentivar, executar, coordenar, explicar, ilustrar, operar – na verdade se defronta com diferentes modalidades de educar que existem imbricadas neste papel e em sua forma prática de operacionalização no ensino, em seu planejamento de ação e de desenvolvimento (BURIOLLA, 2008, p. 166-167).

Na ONG, foi possível realizar, a partir de um estudo sobre sua organização e composição, as diversas ações que pressupõem as funções educativas da supervisão: desde a sistematização até a coordenação e o incentivo de novas atividades naquele espaço institucional.

Mesmo com as dificuldades que são típicas dessa Organização, o *NDC* conseguiu grandes avanços para se pensar a educação naquele contexto, tanto para os alunos dos cursos de formação em cinema, quanto para, indiretamente, os assistentes sociais estagiários. Mas, vale lembrar, a forma de composição deste grupo foi realmente diferente, a partir da experiência de um projeto – fato que denota outra realidade. Isso

porque, mesmo na atualidade, vemos que os espaços das ONGs não são muito ampliados, como bem nos lembra Tenório:

[...] apesar da luta hoje parecer mais suave, as certezas quanto aos rumos são mais difíceis, porque (as ONGs) pressupõem colaborar com o Estado para a democratização da sociedade, propor uma nova forma de produzir e distribuir bens e serviços que supere os limites da lógica do capital, acabar com o estatal e restabelecer o público, e universalizar todos os valores éticos de sua própria experiência (TENÓRIO, 2006, p. 14).

O subprojeto ECUSS conseguiu viabilizar, com os integrantes do *NDC*, a continuidade de formação dos estagiários que ali compunham a equipe do PEEPSS no sentido mais ampliado de Educação. Afinal, como já exposto, os estagiários apresentavam relativa autonomia, com o acompanhamento supervisionado, de atendimento e de levantamento de demandas e consequente apresentação de propostas para a ONG.

## **2.2. Dos instrumentos e dos relatórios**

Na presente unidade, pretendemos apresentar a metodologia utilizada neste trabalho. Trata-se de uma análise documental dos relatórios de estágio de dois estagiários pertencentes ao campo de estágio do PEEPSS no *NDC* durante o processo de vinculação e de efetivação do subprojeto ECUSS.

A partir da compreensão de que documentos são todos os materiais escritos que valham como informação de um determinado objeto, escolhemos essa metodologia por se tratar de um importante instrumento capaz de identificar dados factuais de questões sociais diversas. Logo, tomando-se como base um foco de pesquisa, a análise documental pode viabilizar a descoberta de outros importantes elementos detonadores e relacionais quanto à hipótese de uma pesquisa qualitativa. De acordo com Lüdke e André:

Embora pouco explorada não só na área de educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 38).

Ademais, os documentos – como os relatórios de estágio, por exemplo – representam uma importante fonte a partir da qual podem surgir evidências que fundamentem o

objeto de estudo de um trabalho. Sendo, ainda, um campo natural de informações, apresentam dados contextualizados do universo tratado, tendendo à proximidade da realidade de que trata.

Com a viabilidade de obtenção de dados mais representativos daquele momento, os relatórios representam, para a presente pesquisa, muito mais do que um mero trabalho de conclusão obrigatória da disciplina de Estágio Supervisionado. Ele traz e socializa elementos fundamentais que, a depender do campo de estágio, talvez necessitem de mais desdobramentos, com estudos e pesquisas, sobre o objeto de que trata. Ainda segundo as autoras:

[...] como uma técnica exploratória, a análise documental indica problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos. Além disso, ela pode complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 39).

Para complementar essa técnica, escolhemos a análise do discurso para aprofundar o processo de investigação dos relatórios, bem como posteriormente, quando do momento de análise da entrevista, cuja interseção apresentaremos no terceiro capítulo. Pretendemos, com isso, aproximar o discurso escrito contido nos relatórios – a partir de uma análise documental – com os discursos orais apresentados na entrevista, através dos mesmos participantes selecionados, em momentos de formação, no entanto, distintos.

Entendemos que, para tal aproximação, fosse necessário buscar alguns personagens envolvidos no processo de efetivação do ECUSS – como o próprio coordenador do projeto e os estagiários – para vislumbrar, com suas impressões, o que puderam vivenciar da relação que se estabeleceu, se é que assim o fez, entre Serviço Social e Educação, pelo viés da cultura.

Dessa forma, consideramos que a análise do discurso pode contribuir nesse resgate, através de um olhar mais direcionado para o elemento textual. Afinal, como nos afirma Helena Brandão (2004), tal técnica nos permite considerar a língua e a linguagem como partes componentes de uma abordagem interacional, reveladora, por sua vez, de muitas relações sociais presentes em cada discurso. E é isso o que justamente nos interessa buscar como ponto de partida para a análise de nosso objeto. Ainda segundo a autora,

em consonância com Bakhtin (1990), a manifestação da linguagem, como enunciação, reveste-se ao mesmo tempo da formalidade e das diversas intervenções subjetivas e sociais, que são parte de sua própria existência, por ser justamente individual e pertencer, também, à sociedade.

Vemos, assim, importantes contribuições de Helena Brandão para a metodologia de que nos propomos. Destacamos, no entanto, sua especial participação com o estudo sobre a análise do discurso, que nos ajuda a entender a linguagem de maneira própria, dentro de um contexto discursivo, e, portanto, social:

A linguagem enquanto discurso não constitui um universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação ou suporte de pensamento; a linguagem enquanto discurso é interação, e um modo de produção social; ela não é neutra, inocente e nem natural, por isso o lugar privilegiado de manifestação da ideologia (BRANDÃO, 2004, p. 11).

Brandão apresenta a existência de duas correntes, a saber: uma americana e outra européia. Interessa-nos, entretanto, a segunda delas, justamente pelo fato de considerar que “o enveredar para a vertente do discurso [é um] sintoma de uma crise interna da lingüística, principalmente na área da semântica (BRANDÃO, 2004, p. 14). Isso significa entender, pois, que não podemos simplesmente ignorar o extralingüístico, o contexto social no qual cada discurso é pensado, elaborado e proferido.

Orlandi (1986) apresenta-nos a concepção da perspectiva européia como sendo uma consideração a mais para a linguagem. Segundo ela, tal vertente consideraria o discurso como algo necessário, sendo, portanto, construído a partir de uma relação intrínseca entre aquilo que é dito e as condições que se tem para produzir esse dizer. Assim, “o discurso caracteriza-se como o que vem a mais, o que vem depois, o que se acrescenta. Em suma, o secundário, o contingente” (ORLANDI, 1986, p. 108).

Outra importante contribuição de Helena Brandão diz respeito a seu diálogo com Foucault. Trazendo à tona o conceito de discurso para Foucault, ela corrobora algumas concepções do autor. A apresentação do conceito de *formação discursiva* mostra-se como fundamental para a compreensão da análise discursiva nessa perspectiva, visto que ela representa um sistema complexo de relação entre objetos, enunciados e estratégias que são utilizados pelos indivíduos no ato de utilização da linguagem.

Essa *formação discursiva*, apresentada por Foucault (2003), relaciona-se diretamente com a noção de *comunidades discursivas*, a partir do entendimento de que uma contribui para a formação e manutenção da outra. Afinal, segundo Maingueneau (1998, p. 29), estas representam “os grupos sociais que produzem e administram um certo tipo de discurso”.

Ainda segundo Helena Brandão, Foucault considera a noção de discurso como estando diretamente ligada ao enunciado, a partir da formação discursiva. Esta, inclusive, representaria o elo entre os enunciados possíveis em cada sujeito. Assim:

Definindo o discurso como um conjunto de enunciados que se remetem a uma mesma formação discursiva (“um discurso é um conjunto de enunciados que tem seus princípios de regularidade em uma mesma formação discursiva”, Foucault, 2004, p. 146), para Foucault, a análise de uma formação discursiva consistirá, então, na descrição dos enunciados que a compõem. [...] O discurso seria concebido, dessa forma, como uma família de enunciados pertencentes a uma mesma formação discursiva (BRANDÃO, 2004, p. 33).

Muito embora a autora ainda apresente outras concepções acerca do entendimento do discurso e da análise do discurso, interessa-nos, mais propriamente, os pensamentos supracitados, como forma de elaboração de um conjunto de pressupostos teóricos capazes de nos orientar no entendimento e na análise do objeto, a saber: a consideração de que tanto os discursos dos relatórios quanto das entrevistas foram formados a partir de um contexto muito peculiar, em tempos e universos distintos, mas que se encontram igualmente compostos por uma mesma temática – Educação, Serviço Social e Cultura.

A direção de análise está situada a partir das atividades relatadas pelos supervisionados durante o período de composição do ECUSS, especialmente na ONG *Nós do Cinema*. Entendemos que a partir desse recorte fosse possível investigar a aproximação entre Serviço Social e Educação, a partir da cultura e da experiência, como um estudo de caso<sup>10</sup>, das contribuições da equipe de Serviço Social no *NDC*. Como relatamos, a intenção é investigar se esse caso, ou essa experiência, na ONG, a partir das ações ali pensadas, implementadas e avaliadas podem configurar uma relação que se espelhe para

---

<sup>10</sup> A partir das contribuições de Menga Lüdke e Marli André, entendemos como estudo de caso, na presente pesquisa, uma estratégia qualitativa que permita ao leitor utilizar o conhecimento tácito para realizar as generalizações possíveis e desenvolver novas ideias, novos significados, novas compreensões.

outros contextos cujo ponto de partida seja também a aproximação entre as duas grandes áreas de conhecimento.

Para a análise dos relatórios, compreendemos que seria mais fidedigno se optássemos por alunos que tivessem pertencido, durante a vinculação com o PEEPSS, apenas ao campo de estágio do ECUSS. Isso porque, como mencionamos, o subprojeto em questão era apenas um do Projeto maior, mas que justamente estava voltado para a subtemática da cultura no contexto educacional.

Ademais, interessava-nos também que, na maior parte do estágio, esses alunos tivessem tido algum contato – ou, de preferência, uma continuidade de experiências – especificamente no *NDC*. Tal entendimento nos viabilizaria mais informações sobre nosso objeto, assim como um resgate mais focado das ações e das impressões daqueles sujeitos em um campo específico de teoria-prática.

Assim, utilizamos como recorte a escolha de dois estagiários e seus relatórios a partir de dois pontos que foram cruciais para o andamento da pesquisa. O primeiro deles diz respeito ao fato de que o contato com os demais participantes não fora tão facilmente construído, fato que inviabilizaria, posteriormente, a entrevista. Isso ocorreu, principalmente, pelos contatos modificados (telefone e email) ao longo do tempo e, também, pelo tempo de conclusão da graduação, cujo vínculo com a universidade não necessariamente tenha tido continuidade – assunto de que trataremos adiante.

Após as primeiras comunicações que conseguimos, chegamos ao segundo ponto. Tivemos a oportunidade de escolher dois estagiários: um que tivesse feito todo o seu campo de estágio no ECUSS, especialmente no *NDC*, e outro que tivesse cumprido alguns períodos no campo, sem ter tido todo o vínculo de formação nele. Isso nos daria algum suporte quanto à posição, a partir de dois lugares diferentes, daquilo que buscamos com a pesquisa, pois teríamos, de um lado, as considerações de um integrante que participara desde o início, e cuja formação ficou norteada pela visão do PEEPSS sobre Educação e cultura; e, de outro, as informações relativizadas de um supervisionado com influências de outro campo de estágio, até fora da universidade.

Para efeito deste trabalho, focaremos nas ações apresentadas pelos relatórios<sup>11</sup>, a partir dos registros formais feitos pelos alunos, como forma de análise das ações que eram pensadas e concretizadas naquele espaço de educação e de cultura. Como foram analisados sete relatórios – quatro de um estagiário e três de outro – trabalhamos, a princípio com o que a escrita de memória e de observação deles nos permitiu vislumbrar como elemento futuro para a composição de um roteiro para entrevistá-los. A partir da leitura dos relatórios, portanto, foi possível traçar uma direção quanto às inquietações que o campo de estudo – o *NDC* – nos deixava a cada contato com os documentos.

De posse das perguntas elaboradas pela leitura, foi pensado um roteiro de questões para o momento de entrevista – um só para o Coordenador do PEEPSS e outro só para os estagiários (ANEXOS I e II, respectivamente), Professor Ney Luiz Teixeira de Almeida, como forma de confrontar também as contribuições de lugares diferentes do processo de integração teórico-prático. Isso porque, mesmo tendo observado que na maioria dos documentos os supervisionados destacassem que a construção do Projeto, do Subprojeto e das atividades tivesse sido de forma coletiva, também consideramos que o papel de supervisor e de estagiários, em uma relação de troca, também se encontra demarcado distintamente. Como bem nos lembra Buriolla:

No contexto da supervisão em Serviço Social, na medida em que esta incorpora um acervo mais amplo, que é a profissão de Serviço Social, sendo elemento integrante do preparo de profissionais para a sua execução, à experiência de supervisor congregam-se determinados papéis que são específicos da profissão na qual se insere. Desta forma, ao desempenhar os papéis que lhe são conferidos, legitimados historicamente pelos atores que compõem a profissão de Serviço Social, o supervisor participa de um mundo social objetivado (BURIOLLA, 2008, p. 144).

Antes de esclarecermos a construção do roteiro, como parte do instrumento de análise da pesquisa, resta-nos apresentar o entendimento sobre essa ferramenta para o universo da coleta de dados e, conseqüentemente, o porquê da escolha frente outros mecanismos de tratamento e de avaliação do material coletado.

---

<sup>11</sup> Importante pontuar que a Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro preconiza, como formação, quatro períodos semestrais de estágio – do Estágio I ao IV – de forma disciplinar, donde se instrumentaliza o aluno a perpassar as áreas comuns ao Serviço Social, desde a saúde, a assistência até a Educação. O aluno, no entanto, que quiser realizar todo o estágio em um único campo, por afinidade ou por oportunidade, assim pode fazê-lo.

Tomada em seu sentido ampliado, a entrevista é um ato de comunicação verbal, sendo determinada, no universo da pesquisa, para um fim específico que é a coleta de informações. Permite, ainda, a captação imediata e corrente de uma informação, sobretudo de participantes que vivenciaram uma determinada experiência que, vale lembrar, é objeto de pesquisa de um trabalho.

Entendemos que a entrevista, na concepção de uma abordagem qualitativa, representa, assim como a observação, um importante caminho para a pesquisa que articule Educação. Isso porque, seu caráter revelador traz também consigo uma possibilidade de interagir com o entrevistado, de permiti-lo explorar suas memórias e apresentar, ainda que seletivamente, aquilo que, para ele, a partir do roteiro apresentado e do que deseja expor, o que é importante sobre o objeto em questão. Segundo Lüdke e André:

[...] é importante atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista. Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisando, como na observação unidirecional, por exemplo, ou na aplicação de questionários ou de técnica projetivas, na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 33).

Partilhamos da mesma preocupação das autoras tanto na organização de um roteiro – apenas como suporte e direção da conversa – quanto na execução da entrevista, no sentido de permitir ao entrevistado a reflexão e a exposição contínua de suas contribuições. Não houve, portanto, preocupação quanto à ordem rígida das questões, de modo a viabilizar que o participante discorresse sobre o tema proposto com base no resgate de suas informações.

Nesse sentido, dentre os tipos possíveis de entrevista, optamos justamente pela *aberta* ou *em profundidade*, que é aquela cuja realização convida o informante a falar mais livremente sobre o assunto, estando as perguntas do investigador – quando proferidas<sup>12</sup> – situadas para dar mais profundidade às reflexões, destacando um ou outro ponto que o entrevistado tenha mencionado e que, particularmente, interesse ao estudo. Ainda de acordo com as autoras:

---

<sup>12</sup> É importante destacar que, conforme já citamos, as perguntas do roteiro seguiram uma ordem lógica para organização do pensamento e não a obrigatoriedade de serem colocadas ao entrevistado. Logo, algumas questões não foram completamente apresentadas, justamente para que não se perdesse o fio condutor com que o participante tomara para si aquele diálogo.



Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 33).

Optamos pela entrevista, para o presente estudo, como parte de uma metodologia que se une à análise documental como coleta de dados e recai na análise do discurso como elemento de compreensão das informações. Acreditamos que ela pode fornecer tanto dados secundários, a partir de nosso olhar primeiro nos relatórios, quanto primários, no sentido de apresentação, por parte dos entrevistados, de situações que não foram contempladas nos documentos de estágio.

Quanto aos dados secundários, vemos que a entrevista articula-se como um importante instrumento que pode tanto deflagrar uma nova realidade em relação às primeiras leituras, quanto corroborar com o que a documentação apresenta. Já os dados primários são constantemente construídos ao longo da interação, do encontro dialógico, tal como propõe Bakhtin (1990). São, por assim se conceber, dados subjetivos, uma vez que constituem uma representação da realidade do objeto: a do próprio sujeito entrevistado ou do grupo ao qual ele pertence. De acordo com Minayo:

Uma entrevista, como forma privilegiada de interação social, está sujeita à mesma dinâmica das relações existentes na própria sociedade. Quando se trata de uma sociedade ou de um grupo marcado por muitos conflitos, cada entrevista expressa de forma diferenciada a luz e a sombra da realidade, tanto no ato de realizá-la como nos dados que aí são produzidos (MINAYO, 2010, p. 65).

A elaboração do roteiro, assim, contou com alguns eixos principais, que procuraram privilegiar pontos norteadores de que vimos tratando neste trabalho. Logo, a entrevista não contou apenas com momentos específicos do Projeto e da inserção do *NDC*, mas, também, com elementos teórico-práticos que vêm circulando a discussão entre a relação que se estabelece entre Serviço Social e Educação. Exploramos, nesse sentido, em relação ao Professor Ney Luiz Teixeira de Almeida, as contribuições dele acerca da discussão entre as duas áreas temáticas, por ser, há algum tempo, fonte inspiradora de pesquisa e de trabalho do pesquisador.

Além disso, tratamos do Projeto de Lei 060/2007 – também para os estagiários entrevistados – como forma de demonstrar uma inquietação nossa, mas que vem se apresentando em várias discussões do Serviço Social. Outro ponto em comum lançado a todos os entrevistados foi a provocação quanto à articulação dos campos de extensão, ensino e estágio curricular, a partir da experiência do PEEPSS.

De maneira mais livre, e ampliada, pedimos também para que todos falassem, cada um a seu tempo<sup>13</sup>, sobre o PEEPSS em si e sobre o processo que culminou com a elaboração e a execução do ECUSS. No mesmo sentido, pedimos para que mencionassem o contato e a vinculação com o *NDC*, procurando resgatar e relacionar com as informações já obtidas pelos relatórios.

No roteiro dos estagiários, entendemos como importante destacar duas diretivas. A primeira delas situa-se sobre a impressão dos supervisionados sobre o PEEPSS, no sentido de fazê-los resgatar a opinião deles, embasada nas concepções de formação, para o futuro acadêmico profissional. E ainda nesse sentido, o que tinha motivado a procura por esse campo à época.

Para esse mesmo grupo, a segunda pergunta procurou nortear a discussão sobre as ações desenvolvidas por eles no *NDC*, a partir do ECUSS: como eram pensadas as atividades e depois como eram avaliadas. Por fim, pedimos que escolhessem e citassem uma ação, um projeto ou uma atividade, realizada durante esse período, que representasse, na visão de cada um, uma relação concreta entre Serviço Social e Educação – como um elemento detonador da reflexão de ser o ECUSS um ponto de discussão para se pensar a proximidade entre as áreas, através de uma experiência vivenciada.

Procuramos destacar outros dois eixos que, por revelarem importantes questões tanto nos relatórios quanto nas entrevistas, acabaram por direcionar a discussão do capítulo 3. Questionamos a todos, igualmente, como cada um observava, também no campo profissional, o espaço que existe – e se assim se estabelece – entre Serviço Social e Cultura. Partindo do princípio de experiência viva do ECUSS e do *NDC*, vimos que

---

<sup>13</sup> Destacamos, aqui, que cada entrevista fora realizada em dia e em horário específico. Acreditamos ser importante essa informação para que não se confunda com outro instrumento, que se assemelha à natureza da entrevista que apresentamos, que é o grupo focal, donde se espera uma interação ainda mais livre e maior, através de diálogos com mais de uma pessoa ao mesmo tempo.

teriam muito a nos revelar, especialmente quanto aos campos de trabalho e, conseqüentemente, de estágio nessa área.

Em seguida, sentimo-nos ainda mais provocados para tocar em outro ponto: a formação curricular em Serviço Social. Focando na concepção de preparação profissional presente na graduação, partimos para inquietá-los, através da formulação da questão, sobre o embasamento teórico-prático necessário para atuação nos campos da Educação e da Cultura.

Apesar de o capítulo seguinte estar reservado aos resultados do tratamento desses dados – tanto da análise dos relatórios quanto das entrevistas – adiantaremos, aqui, uma informação que destacamos como importante e que se fez presente nas duas leituras que realizamos: tanto escrita quanto oral. Durante o contato com os instrumentos de pesquisa, percebemos que o entendimento de que o PEEPSS trata de uma formação continuada esteve em todos os discursos. Foi consensual o entendimento de que a extensão, como campo de formação continuada, propicia, aos graduandos, uma ampliação em seu crescimento profissional.

Diante desse importante dado, trataremos dessa questão antes da socialização dos resultados a que conseguimos alcançar diretamente e pelo cruzamento de informações. Segundo Iamamoto (2004), para garantir a sintonia entre Serviço Social e a realidade social, no tempo presente, faz-se cada vez mais necessário romper com uma visão endógena por parte da categoria, sempre procurando alargar os horizontes, especialmente direcionado para o movimento das classes sociais, entendendo, assim, a relação do Estado com a sociedade.

Vemos, inclusive, pelo exposto nos relatórios, que um dos maiores desafios ainda postos para a profissão é a capacidade de decifrar a realidade, construindo, a todo tempo, novas propostas de trabalho criativas, garantindo o pleno acesso aos direitos a partir de demandas trazidas ou percebidas no cotidiano. E isso, no campo da Educação e da Cultura é crucial, tendo em vista que não se espera trabalhar com fórmulas prontas nestes dois campos: procuramos considerar a educação mais plural possível, em conjunto com cultura(s), longe de uma visão singular.

A esse *novo* assistente social, como muito postularam nas entrevistas, ainda “formulado” no século passado, é exigida a capacidade, para efeito de garantias à própria classe a qual se volta, de ser muito mais do que um trabalhador executivo: precisa ser propositivo, com ideias e ações críticas. A ele, assim, se declara a emergência de uma formação constante, atualizadora e formadora, com vistas à continuidade de acesso, ele mesmo, a conhecimentos – que a todo tempo se (re)formulam – em prol da própria sociedade.

Considerando o próprio sentido ampliado de Educação – trazido já pelos intelectuais escolanovistas<sup>14</sup> – temos a consideração de um processo de desenvolvimento da personalidade, envolvendo a formação de qualidades humanas, no sentido de orientá-las na sua relação com o meio social, em um determinado grupo e contexto de relações sociais.

Recuperar nos discursos a noção de educação, e de educação continuada, a partir dessa perspectiva, nos faz compreender que os entrevistados entendem a formação como um processo social. Isso significa, pois, que ela é parte integrante das relações sociais, econômicas, políticas e culturais de uma determinada sociedade. Não raro, as finalidades e os meios da educação subordinam-se à estrutura e à dinâmica das relações entre as classes sociais, ou seja, são socialmente determinados.

Se consideramos a educação para a formação profissional de forma ampliada e constante, é preciso entender a formação de indivíduos que vivem em contextos sociais determinados. Ficou evidente, nesse sentido, como os participantes compreendem ser importante que se desenvolva, por meio dessa educação mais ampla, a capacidade de se descobrir as relações sociais reais implicadas em cada acontecimento, em cada situação da profissão, em cada discurso, nos meios de comunicação de massa.

Nossa compreensão dessas leituras é a de que formação continuada estaria direcionada à contribuição de um profissional que, já tendo passado por conteúdos de uma bagagem inicial, pudesse compreender mais a realidade sobre a qual intervém. Seria ele um

---

<sup>14</sup> O Movimento Escolanovista foi um marco na Educação Brasileira, especialmente nas décadas de 1930 e 1940, pois suscita um novo modelo de Educação, voltado para a formação humana, para as relações sociais, considerando, portanto, uma formação ampla e constante.

propositor para as demandas, com a devida competência para superar os obstáculos, criar projetos, estando, enfim, mais capacitado para assumir desafios que a profissão lhe propõe.

Nóvoa (1997, p. 23) destaca que: “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”. Para ele, a formação continuada se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise. E mais: entende o retorno aos bancos escolares, ou, ainda, a “nunca saída deles” como um importante instrumento de interrelação entre teoria e prática profissionais.

Segundo o estudioso Philippe Perrenoud (2005), a formação profissional contínua se organiza em determinadas áreas prioritárias. Dentre elas estão as competências básicas que cabem a cada profissional. Essas áreas definem-se como áreas de competências pelo fato de demonstrarem a complementação ou a atualização de determinadas habilidades para o fazer profissional, que nem sempre podem ser adquiridas durante a formação inicial, presa à grade curricular acadêmica.

Pudemos entender, por fim, que o desenvolvimento profissional corresponde ao curso superior somado ao conhecimento acumulado ao longo da vida e aos conhecimentos que ainda serão (re)construídos ao longo das relações sociais. Logo, não se tem o entendimento de um conhecimento pré-concebido ou finalizado em si mesmo. E isso fica evidente especialmente no momento da entrevista, quando se lançam as duas perguntas já mencionadas a respeito da formação curricular e dos campos de atuação do assistente social na área de Educação e da Cultura. Sobre isso, mais detalhadamente, trataremos no capítulo que se segue.

### **CAPÍTULO 3**

#### **Cultura e Educação: diálogos com o Serviço Social**

Iniciamos o capítulo com o resultado das análises dos discursos contidos nos relatórios e nas entrevistas, a partir do elemento-chave, a aproximação do Serviço Social e da Educação, tomando como pressuposto sua concepção cultural. Para tal, pretendemos esclarecer o conceito de cultura que nos estruturou e que serviu de base para entendermos, inclusive, as atividades apresentadas pela experiência do ECUSS no *NDC*.

A vinculação que entendemos entre Educação e Cultura parte da compreensão de que ambos são instituídos como uma política pública, que se aproximaram ainda mais no século vigente com o fortalecimento do segundo campo na área federal e sua institucionalização nas demais esferas de governo: estadual e municipal. Tal realidade começou a demandar novos projetos e a elencar profissionais antes não pensados para atuar *com e na* cultura legitimada como uma política especialmente pública.

Nos anos 1990 até o início do século XXI, o país viu crescer o processo de institucionalização do campo da cultura nos âmbitos estadual e municipal. Ao integrar a pauta das políticas públicas, a cultura começou a exigir, por parte das administrações, uma maior qualificação tanto dos quadros funcionais tanto das ações elaboradas, que procurou a transformação efetiva destas últimas em políticas que não permanecessem como um aglomerado de projetos individuais ou atos desconectados entre si (CALABRE, 2009, p. 11).

Ainda segundo a autora, a discussão sobre políticas culturais está voltada para um conjunto de ações que são elaboradas de forma articulada por várias instâncias: desde grupos organizados de pessoas até instituições públicas e privadas. As atividades executadas visam, sobretudo, ao atendimento das necessidades culturais da sociedade, para além de uma determinada comunidade.

É interessante destacar que as demandas locais são mais ou menos consideradas – dando voz e vez a todos os partícipes – na mesma medida de apresentação democrática do Estado. Logo, tão mais se pretenda democratizante as ações públicas, mais considerada será a diversidade cultural especialmente local. Nesse sentido, Calabre ainda acrescenta que:

[...] A compreensão contemporânea do tema é que se trata de uma política pública que deve ser, necessariamente, elaborada a partir de um pacto entre os diversos agentes envolvidos (gestores, produtores e

consumidores) e não em um movimento de mão única por meio do qual o Estado determina o que será colocado em ação [...] (CALABRE, 2009, p. 13).

Assim como a educação, a cultura é entendida por nós como um bem que deve ser produzido, difundido e consumido por toda a sociedade. E essa visão é também compartilhada, em tom consensual, por autores que vêm discutindo o bem cultural como um projeto também social, tais como Teixeira Coelho, Lúcia Lippi, Lia Calabre, dentre outros.

Sendo, pois, um patrimônio social, aos poucos a herança nacional-popular, de acordo com Lúcia Lippi Oliveira (2008), foi sendo considerada pelo mercado de produção cultural, especialmente trazendo, para a discussão, as manifestações populares, como representação de uma classe que, até o período de redemocratização, não havia encontrado muito espaço para a expressão de suas formas de arte.

Vale ressaltar a fundamental participação dos movimentos sociais neste processo de democratização da cultura, tomando-se como pauta principalmente a “popular”. Afinal, o movimento político de democratização trouxe consigo a necessidade de se rever também as práticas de separação e de segregação de expressões culturais tidas como “menores” ou, ainda, diferentes. Segundo a autora:

A ação coletiva passou a fazer a conexão entre cultura e política. A pobreza, por exemplo, que era compreendida como inferioridade, ganhou novo significado. A percepção das carências sociais como direitos alterou o sistema de classificação (com suas exclusões e inclusões, com sua hierarquia básica) que via a atuação política como relação de favor [...] (OLIVEIRA, 2008, p. 178).

Entendemos que essas considerações acerca da cultura como uma política pública nos ajudarão a vislumbrar o resultado das análises dos relatórios e das entrevistas realizadas com os participantes de um Projeto que se propôs a pensar o Serviço Social na Educação, trazendo, como ferramenta, o bem cultural de uma dada realidade. O cinema, patrimônio construído pela equipe do *NDC*, teve seu espaço conquistado e legitimado a partir de ações que também foram detonadas por ações coletivas, reivindicadas por um grupo que buscou, através da Educação, promover a sua cultura.

### **3.1. Da formação curricular**

Na unidade que se inicia pretendemos levantar a discussão sobre a formação curricular<sup>15</sup>, ainda na graduação, dos futuros assistentes sociais. A ideia é promover o debate sobre a presença ou não da educação e da cultura neste campo de formação, especialmente a partir das experiências que vimos trabalhando na dissertação. Nesse sentido, tais provocações também foram lançadas aos entrevistados e observadas, como variáveis de estudo, ainda nos relatórios – a partir de uma descrição de atividade que expusesse uma necessidade ainda mais direta para esta habilitação, por assim dizer.

Antes, porém, acreditamos ser de suma importância apresentar ao leitor um breve histórico do surgimento do Curso de Serviço Social, a partir de seu acompanhamento histórico-social, com a inauguração das primeiras Escolas dessa área. Tal movimento nos ajudará, inclusive, a compreender o processo por que tem passado a matriz curricular como forma de se adaptar às demandas e às lacunas que, vale dizer, sempre serão lançadas para um Curso de graduação que se pretende historicamente construído e interventivo.

Situar a discussão sobre a formação curricular em Serviço Social requer que sejam retomados alguns estudos sobre o próprio surgimento da profissão e sua legitimação e desenvolvimento como categoria profissional inserida na divisão sócio-técnica do trabalho. Sabemos que a profissão tem sua origem vinculada à Igreja Católica, cujo objetivo era qualificar o laicato através de sua parcela feminina pertencente aos grupos sociais abastados. A intenção, com essa característica de formação, era a de influenciar as famílias mais pobres, sobretudo ligadas ao operariado. Nesse sentido, através da Ação Social, a ação católica oferece todo o apoio para formar assistentes sociais através de um curso intensivo de formação social para moças, promovido pelas cónegas de Santo Agostinho.

Além disso, temos também a influência de países europeus na gênese de formação dos primeiros assistentes sociais. Segundo Iamamoto e Carvalho (2006), esse pilar também demarca importantes características assumidas pelos pioneiros da implantação do

---

<sup>15</sup> Consideramos a formação curricular não apenas como disciplinas fundamentais, obrigatórias e presas a uma grade específica. Incluímos, aqui, as disciplinas optativas e as atividades de extensão, de pesquisa e de estágio que são desenvolvidas por alunos de graduação ao longo de sua formação.



Serviço Social no Brasil, tais como: autoritarismo, paternalismo, doutrinário e ausência de base técnica.

Em 1932, surge, em São Paulo, o Centro de Estudos e Ação Social (CEAS). O Centro foi criado com o objetivo de tornar efetivas as iniciativas realizadas pelas classes dominantes paulistas vinculadas à Igreja. Em 1936, por iniciativa do grupo ligado ao CEAS e apoiada pelos setores das classes dominantes paulistas, é fundada a Escola de Serviço Social de São Paulo – atualmente PUC-SP – sendo reconhecida como a primeira Escola do Brasil.

Ao contrário de São Paulo, no Rio de Janeiro as primeiras escolas surgem de ações mais variadas, embora todas tenham resultado, de alguma forma, de instituições assistenciais. Além disso, percebe-se também que, ao contrário da escola pioneira, no Rio de Janeiro há mais participação de órgãos públicos na implementação dos cursos, embora a iniciativa dos movimentos católicos laicos continuasse presente. Tal característica, mais diversificada, representa o cenário político da conjuntura daquele estado<sup>16</sup>.

Em 1936, ocorre a Semana de Ação Social no Rio de Janeiro. Tal evento foi visto como um passo inicial de introdução do Serviço Social no estado. Isso porque, durante algumas discussões, foi mencionada a necessidade de uma formação técnica especializada para a prestação da caridade católica, criticando-se a falta de eficiência social. Ficava evidente na discussão que a ampliação das obras assistenciais necessitava de pessoas aptas e capacitadas para formar quadros profissionais permanentes.

A necessidade de formação técnica especializada para a prática da assistência é vista não apenas como uma necessidade particular ao movimento católico. Tem-se presente essa necessidade enquanto necessidade social que não apenas envolve o aparato religioso, mas também o Estado e o empresariado (IAMAMOTO & CARVALHO, 2006, p. 184).

Assim, em 1937, é criado o Instituto Social (atualmente PUC-RJ), com a iniciativa do grupo Ação Social. Já em 1938, a Escola Técnica de Serviço Social é criada pelo

---

<sup>16</sup> Fazendo uma comparação entre os dois estados brasileiros pioneiros na formação educacional curricular, é possível perceber que, até hoje, contamos com quantidade inferior de Escolas de Serviço Social em São Paulo. Atribui-se a isso, dentre outros motivos, a importância política atribuída ao Rio de Janeiro, que, durante a implantação das primeiras escolas, ainda ocupava a posição de capital do país.

Juizado de Menores (atualmente Universidade Veiga de Almeida), com o objetivo de abranger à época, junto a outros órgãos, a assistência ao então “menor”.

Percebemos que, nessa primeira década, a formação, ainda incipiente, que era oferecida aos primeiros assistentes sociais estava totalmente voltada para o apostolado, para o atendimento aos pobres, e, principalmente, para auxiliar no modo de vista destes, de forma que não se tornassem um incômodo para o Estado e, em especial, para a classe que já se encontrava dentro dele – a burguesia.

Na década de 1940, a Escola de Enfermagem Ana Nery introduz o curso de preparação em trabalho social (hoje, Escola de Serviço Social da UFRJ). Em 1944, devido ao desdobramento masculino do Instituto Social, surge a Escola de Assistência Social Cecy Dodswrt (atualmente UERJ). As demais Escolas, de outros estados, que foram criadas nessa época, tais como: Pernambuco (1940), Paraná (1944), Rio Grande do Sul (1954) e Rio Grande do Norte (1945) mantiveram o incentivo católico, cada uma respeitando suas especificidades locais.

Ainda na mesma década, os Estados Unidos ofereceram bolsas de estudo para o aperfeiçoamento de assistentes sociais brasileiros. Quando estes regressaram, providenciaram, no Brasil, algumas modificações na formação e na atuação profissional do Serviço Social: o método de Serviço Social de Caso e a Supervisão de Estágio. Alie-se a isso a ocorrência do I Congresso Pan-americano de Serviço Social, em 1945, representando um primeiro contato entre assistentes sociais do continente. A importância desse evento foi tão significativa que, no ano seguinte, foram fundadas a Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social (ABESS) e a Associação Brasileira de Assistentes Sociais (ABASS). Tais acontecimentos marcam uma nova formação necessária ao Serviço Social, tal como nos lembra Iamamoto e Carvalho (2006):

As Escolas de Serviço Social que começam a se organizar nesse período rapidamente devem se adaptar ao novo tipo de demanda. Perdem a anterior homogeneidade, que progressivamente vai sendo quebrada a partir de uma base de recrutamento mais ampla, em que parcelas importantes dos alunos serão funcionários de grandes instituições sociais ou pessoas que aspiram a uma carreira remunerada (IAMAMOTO & CARVALHO, 2006, p. 219).

Ainda no final dos anos 1940, temos o I Congresso de Serviço Social, em 1947, e, em 1949, o II Congresso Pan-americano de Serviço Social. Além de darem continuidade ao

primeiro encontro, tais eventos também influenciaram algumas Escolas brasileiras a adotar as disciplinas de Pesquisa e Organização de Comunidade e Serviço Social de Grupo, integralizando mais um modelo curricular de Serviço Social.

Mais uma vez, a formação em Serviço Social vai se adaptando às nuances sociais ainda muito arraigadas na ajuda e/ou caridade, progressivamente, de forma mais técnica. O fator central percebido durante essa década era o de “ajuste” do cliente que não se encontrava devidamente “adaptado”. Não se levava, ainda, em consideração as mudanças sociais, o desenvolvimento que já se demonstrava na sociedade brasileira. O indivíduo, assim, deveria se integrar independente de possuir condições – e vontade – para que isso ocorresse.

Os assistentes sociais formados nessa perspectiva, ou nesse período, ainda se apresentavam com viés assistencialista, centrados nos problemas do ajustamento individual, apoiando-se em valores meramente confessionais e com atuação empírica. Cada vez mais são formulados e repensados critérios para se “formar um assistente social”. É interessante salientar que, para além do currículo, era condição para ingressar em um curso de formação com esse objetivo, sobretudo a partir da década de 1940<sup>17</sup>, possuir algumas características inatas ou adquiridas no seio familiar.

O Assistente Social deveria, assim, ser uma pessoa da mais íntegra formação moral, que a um sólido preparo técnico alie o desinteresse pessoal, uma grande capacidade de devotamento e sentimento de amor ao próximo; deve ser realmente solicitado pela situação penosa de seus irmãos, pelas injustiças sociais, pela ignorância, pela miséria, e a esta solicitação devem corresponder às qualidades pessoais de inteligência e de vontade (IAMAMOTO & CARVALHO, 2006, p. 221).

Em concomitância com o processo de surgimento e de desenvolvimento das grandes entidades assistenciais ocorre o de legitimação e de institucionalização do Serviço Social. Entre as décadas de 1940 e de 1950 vai-se configurando, pois, uma profissão voltada para a atuação em três frentes, a saber: a família – especialmente pela Legião Brasileira de Assistência (LBA) –; o “menor” – através do Sistema “S” e da Fundação

---

<sup>17</sup> Vale ressaltar que essas condições, apesar de já se apresentarem como exigência funcional para a matrícula desde a fundação da primeira Escola de Serviço Social (São Paulo) – até pela característica de surgimento dessa instituição escolar –, apenas em 1939, através do Decreto nº 9.970, e, portanto, implementadas efetivamente a partir de 1940, é que a exigência foi institucionalizada.

Leão XIII; a pobreza – por meio do Serviço Social da Indústria (SESI) – voltado essencialmente para atender aos operários.

A partir desses movimentos, toda uma pressão foi feita no sentido de regulamentar a profissão. Esta ocorre no final dos anos 1950, sancionada pela Lei nº 3.252, de 1957, determinando as atuações do exercício profissional. Decretadas as delimitações profissionais, torna-se preciso fazer acompanhar o ensino, não só por uma questão de adaptação de novos profissionais já no momento da formação inicial, mas, principalmente, pela correlação, aqui já mencionada, entre educação e trabalho, sendo a primeira um dos elementos que podem propiciar o segundo. Assim, nesse mesmo período, o ensino é regulamentado através da Lei nº 1.889, de 1953.

A década de 1960 é marcada pela institucionalização do Serviço Social na maioria dos países latinoamericanos. Há, nesse período, um processo de erosão do conservadorismo que acompanhara a profissão desde seu surgimento. A prática paliativa e tradicional é percebida e entendida pela categoria como orientada por uma ética liberal burguesa. Há, pois, nos discursos dessa década um questionamento claro a uma atuação “claramente funcionalista, [que] visava enfrentar as incidências psicossociais da ‘questão social’ sobre indivíduos e grupos sempre pressupostos à ordenação capitalista da vida social como um lado factual ineliminável” (NETTO, 2005, p. 6).

Uma das primeiras percepções é a de que o profissional, a partir de 1960, começa a se desvincular de um caráter funcionalista e tradicional para se tornar cada vez mais crítico, comprometido e criativo. Novamente, um novo perfil de profissional é construído, e, com ele, a formação deve ser revista. Não raro, é justamente nesse período que surgem, para adequar o profissional à nova realidade, os primeiros cursos de pós-graduação lato sensu na Escola de Serviço Social da UFRJ, na PUC-RJ e na ABESS.

O currículo inicial aos poucos também começa a dividir espaço com os currículos de formação complementar, ou continuada, no âmbito do Serviço Social, sobretudo a partir de um movimento de formação e de atuação profissionais de forma crítica, com um olhar macrossocial da realidade brasileira. Logo em sequência, na década de 1970,

surgem os primeiros cursos de pós-graduação *stricto sensu* na área, tendo registrado o curso de Mestrado na PUC-SP como o pioneiro.

Em 1982, é aprovado o Currículo Mínimo para o Serviço Social, cuja proposta era a de garantir, via formação acadêmica, preceitos elementares na graduação para a prática acadêmico-profissional de cada aluno em qualquer instituição superior que oferecesse o Curso de Serviço Social. Posteriormente, em nova revisão curricular e em consonância com o que propunha a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de dezembro de 1996), modifica-se a expressão “currículo mínimo” para “Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social”, tendo também influência de leis complementares que regulam a educação superior no Brasil. Tal reformulação fora realizada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), donde partem nossas inquietações de formação e de expressão culturais no Serviço Social.

É importante destacar, mais uma vez, que toda a formação em Serviço Social acompanhou, como é próprio do movimento da profissão, as modificações sociais. Vimos, assim, uma formação inicial preocupada, inicialmente, em apenas formalizar procedimentos, com forte ligação ao apostolado, sendo, inclusive, incentivada pela Igreja Católica. Em seguida, com a tecnificação da profissão, a questão da pobreza passa a ser a principal preocupação, com vistas a “tratá-la”, de forma a não permitir que o indivíduo se torne um agravo ao Estado. Logo, importante se fazia o “ajustamento” dessas pessoas. E chegamos, por fim, a um momento que presenciamos hoje: o de um Serviço Social que, paulatinamente, foi-se tornando mais crítico, reflexivo, questionador.

Muito mais do que um eixo central, que ordene o currículo em uma única direção ou habilidade, as entidades de formação da profissão têm procurado pensar em uma grade que mantenha essa possibilidade de articulação e de circulação por áreas temáticas diversas da sociedade. O norteador, por assim se conceber, seria, no máximo, o da orientação via políticas sociais que, por sua própria composição, já se comunica com os demais setores sociais. Como bem nos lembra Almeida:

Este novo patamar das discussões sobre o eixo articulador dos cursos de Serviço Social determinou um avanço bastante significativo para a sua demarcação nas Novas Diretrizes, representado por um tratamento mais apropriado dos processos sociais que fundam e constituem a

matéria-prima do trabalho do Serviço Social, posto que voltado não mais para disciplinas ou uma articulação de matérias, mas para um campo temático que demarca uma área de interesse teórico-prático para a profissão (ALMEIDA, 2000, p. 13).

Atualmente, a UERJ – priorizada neste trabalho em função do campo de estágio e de extensão analisados – conta com quarenta e quatro disciplinas, distribuídas preferencialmente em dez períodos. O currículo, aprovado e publicado pela Deliberação nº 06/UERJ/93, já se apresenta em sua terceira versão, com atualização ainda em 2009, na qual se pode verificar uma formação generalista, com possibilidade de formação complementar através das disciplinas eletivas.

Sobre as disciplinas obrigatórias, a grade contempla, a partir do 4º período, a “Oficina cultural”, lotada na própria Escola de Serviço Social e, portanto, pensada e organizada pelos professores do Curso. Sua ementa prevê o trabalho com a dinâmica cultural, utilizada como um instrumento, para as questões demandadas em cada campo de atuação profissional. Considera, assim, a cultura em um aspecto mais geral, típico de uma formação que não está situada em apenas uma área específica.

Em que pese a oferta da Oficina ser prevista antes do momento do Estágio Supervisionado<sup>18</sup>, entendemos que a possibilidade de se pensar a cultura, em um campo de formação do Serviço Social, pode viabilizar formas outras de lidar com a mesma, não apenas como ferramenta para um determinado trabalho, mas como um fim em si mesma, sobretudo atrelada à Educação, como apresentamos.

E, de alguma forma, isso é entendido através das análises dos relatórios, especialmente quanto à apresentação das atividades que foram realizadas ao longo da vinculação do suprojeto ECUSS ao *NDC*. Vale lembrar que, além da disciplina obrigatória em questão – que pode propiciar uma formação mais direcionada na área cultural –, o aluno também poderia contar, ao longo do Curso, com a escolha de disciplinas eletivas que contemplassem este universo.

---

<sup>18</sup> O Estágio Supervisionado é tratado, na UERJ, como uma disciplina curricular a partir do 6º período, estando dividido em quatro períodos não vinculados entre si. A obrigatoriedade para se cursar qualquer período do Estágio está na realização das disciplinas de Fundamentos em Serviço Social, que funcionam como pré-requisito estrutural para a matrícula nas demais disciplinas, inclusive nas de Estágio.

O que se verifica, nesse sentido, nos discursos dos relatórios é, de maneira geral, um destaque à supervisão e à orientação fornecida pelo PEEPSS, sempre de maneira crítico-reflexiva, atrelado à construção coletiva das propostas e da ação integrada de realização das dinâmicas e do levantamento de demandas pelos estagiários. Alie-se a isso o fato de que todos dividiam, entre si, as impressões e as inquietações de cada grupo formado para atender aos jovens da ONG e que, por isso mesmo, tinham liberdade para a (re)construção de uma proposta se assim concluíssem, como segue na apresentação do estagiário A<sup>19</sup>:

Cada dupla de estagiários ficou responsável pela coordenação da Oficina de uma turma: [um trio ficou] com a turma “*Cinelândia*” da manhã; [a minha dupla] com a turma da tarde, a “*Fala Tu*”. [Outra dupla] com a turma “*Do Balacobaco*”, da noite. As orientações do Professor Ney foram as mesmas para as três turmas até somente o segundo encontro. Após isso, cada turma seguiu por caminhos próprios (2004, p. 13).

A descrição do relatório acima está voltada para a organização de um momento de destaque da participação do ECUSS no *NDC* – motivador, inclusive, de nossa pesquisa. Trata-se da “Oficina Cultural”, atividade que tinha como objetivo proporcionar um espaço livre de socialização entre os adolescentes, em um ambiente já cultural, mas voltado para um momento de reflexão e de expressão dos assuntos do cotidiano.

Embora o subprojeto tenha conseguido outras frentes de atuação, no próprio *NDC*, a Oficina Cultural foi o que mais nos chamou a atenção pelo caráter relacional com a proposta que vimos trabalhando, cuja autonomia foi referenciada pelos próprios estagiários. Dessa forma, as apresentações e os destaques aqui realizados não estão obedecendo a uma ordem linear de leitura dos relatórios, mas, sim, de consideração daquilo que é pertinente para a pesquisa, a partir dos discursos de cada estagiário sobre a relação entre Educação, Serviço Social e Cultura. Segundo o estagiário A:

O Nós do Cinema mescla atividades de profissionalização com atividades educacionais que não podem reproduzir a lógica tradicional escolar, pois a ONG não é uma Escola. O estágio que realizei me fez deparar com esse cenário e, talvez pela falta de experiência como profissional, me fez mais refletir do que propriamente intervir nessa realidade institucional. Exceto na Oficina Cultural, onde tínhamos total liberdade de exercício profissional e transformamos aquele espaço, como já foi exposto antes, em um ambiente extremamente democrático (2004, p. 42).

---

<sup>19</sup> Utilizaremos, para relatar os dois estagiários, a descrição “estagiário A” e “estagiário B”, como opção de enfatizar os dados da pesquisa, apesar da autorização de estudo nos documentos por parte de todos os envolvidos e citados no presente trabalho.

Logo, nos discursos dos estagiários, fica evidente o destaque dado às Oficinas, especialmente por seu caráter de livre expressão – que se configura, de certa forma, em uma liberdade para o próprio estagiário como futuro profissional. A possibilidade de reflexão, aliás, não foi por eles diminuída; pelo contrário: pôde ser compreendida como parte necessária a uma formação que se exige, a todo instante, uma reflexão do seu campo ocupacional e da realidade macrosocial ao mesmo tempo. Como destaca o estagiário A no momento da entrevista: *“A oficina cultural era uma grande atividade que auxiliava as demais. Era ali que a gente conseguia sentir como os alunos tinham a resposta da instituição. Além disso, pela dinâmica, pela forma como a gente trabalhava, possibilitava a reflexão”*.

A oficina foi pensada, dentro do cronograma da instituição e do subprojeto, com o intuito de relacionar as demandas apresentadas pelos jovens à realidade, ampliando a capacidade crítica e propositiva dos alunos, com vistas à colaboração e à dimensão coletiva do trabalho. De acordo com o estagiário B:

As oficinas tiveram início com uma avaliação dos alunos sobre a colônia de férias, que aconteceu no período de recesso dos alunos, e também como um segundo momento para escolherem duas temáticas para trabalhar durante o período, com o objetivo de fazer uma articulação dos temas com a juventude em seu cotidiano (2005, p. 35).

Para efetivação do trabalho, foi projetada uma estrutura mínima para as oficinas, nos três turnos e grupos em que o ECUSS se fazia presente na instituição. Essa organização também foi assim concebida como forma de garantir, ou ao mesmo projetar, um momento em que não apenas fosse possível o debate, mas, principalmente, a produção cultural daquilo que era demandado como forma de se repensar as próprias questões. Logo, a ideia era, a partir das próprias questões, produzir – no sentido de materializar – formas de cultura próprias daquela realidade.

No primeiro momento, intitulado como *“Trocando ideias”*, era a fase inicial de cada Oficina, donde se iniciava a busca por temáticas que fizessem sentido para os jovens da ONG. Era possível trazer fatos do cotidiano através de narrativas orais ou, ainda, de recortes de jornais e/ou de revistas a que tivessem acesso. Em algumas situações, era possível também que desenhassem. Privilegiava-se, assim, alguma forma de manifestação concreta, para que fosse possível o armazenamento em arquivo dessas demandas – até para se pensar ações outras para a intervenção pelo Serviço Social.



O segundo momento, “*Discussão dos temas*”, era incentivado como o momento intermediário para que os temas fossem problematizados a partir do que fora trazido pelos jovens do *NDC*. Nessa fase, a abordagem cultural das expressões da questão social ainda era privilegiada, sobretudo através de atividades lúdicas que fomentassem a discussão a partir da opinião de cada um deles. Muitas dinâmicas de grupo, especialmente colaborativas, foram pensadas e executadas pela equipe do ECUSS como forma de pensar a cultura, como dissemos, dentro do Serviço Social, como forma de manifestação e de lugar de projeção de demandas também.

O último momento das Oficinas, a “*Produção de material*”, contava com a orientação da equipe para que os temas levantados e problematizados fossem igualmente eternizados a partir de elaborações culturais. Como a ONG trazia consigo a natureza e a formação em cinema, na maioria das vezes a primeira proposta de construção de material era através de vídeos pensados, elaborados e filmados pela própria equipe de jovens de cada grupo de Oficina do *NDC*. A produção pioneira foi a efetivação de um documentário com as principais demandas utilizadas na discussão.

Ademais, é importante resgatar que a ideia de consolidação de um debate por um viés cultural também representa a preocupação de articulação da ONG com a Educação, através de uma formação ampliada, como já retratado, dos jovens matriculados. Isso fica claro quando da utilização dessas produções, posteriormente, nos encontros com grupos maiores, em outras atividades de que os alunos participaram em conjunto com o ECUSS, assim como a articulação entre criatividade e ludicidade das oficinas com a questão da vivência do trabalho coletivo.

Voltando às demais atividades realizadas no *NDC*, vemos que realmente muitas são descritas com precisão nos relatórios, mas nenhuma delas ganha tanto espaço quanto a Oficina Cultural. Ações importantes foram realizadas com a construção do núcleo Sócio-Educativo do *NDC*, onde se firmou institucionalmente o Serviço Social. Dentre as mais destacadas, temos o plantão – realizado para atender situações de emergência, geralmente não previsto na organização da instituição – mas que pôde dar um retorno quanto às demandas colocadas, como a evasão, por exemplo.

É interessante retratar que alguns estagiários, sem perceber, relatam que o plantão também pode ser uma importante porta de entrada para as demandas que, por algum motivo, não chegavam como temáticas nas oficinas para serem trabalhadas. Segundo o estagiário B:

Mesmo com a questão de sempre surgirem demandas pelo “simples” fato de estarmos presentes na instituição; a maior parte do tempo dos plantões foi gasto exatamente nas atividades planejadas de organização do local/material de trabalho. O problema de evasão dos alunos e a caracterização da turma e dos educadores estão englobadas nessa organização. O compromisso dos estagiários com o projeto e o conhecimento da necessidade desse material (dados) para poder pensar o trabalho do assistente social na área de educação, fizeram com que essas atividades tivessem prioridade nos plantões da equipe (2004, p. 28).

Diante das demais ações, tais como: *caracterização dos alunos, trabalho com a evasão e reunião com os educadores*, gostaríamos apenas de destacar a *atividade com as famílias*, realizada em um fim de semana, cujo planejamento está à disposição ao final do trabalho (ANEXO III). Com o nome de *Sessão de Sábado*, a ideia era apresentar o espaço físico da instituição para os familiares dos jovens, promovendo a integração entre as famílias e a equipe do Nós do Cinema. A equipe pretendia, com isso, tomar ciência das expectativas das famílias em relação ao trabalho da ONG e viabilizar o contato com os recursos audiovisuais utilizados pelo NDC.

Nosso destaque, entretanto, dessa realização se deve justamente ao fato da representatividade de concretização de um trabalho a partir de uma demanda, como foi a proposta da oficina, com o retorno devido à própria comunidade daquilo que foi produzido sobre ela e as opiniões que dela partiam. No planejamento e na realização dessa atividade, foi possível contemplar o vídeo *Passe livre* produzido pelos alunos de um grupo (o “Fala tu”), produzido diante das inquietações inesperadas, inicialmente, até mesmo pelo NDC, como descreve o estagiário A:

Devemos destacar que ao longo do processo, o plano geral sofreu alterações no que se refere ao tempo previsto para os debates, que excederam ao esperado, como no caso do tema *Desigualdade Social* (que se excedeu por mais um dia) e *Racismo*, já que as entrevistas não foram realizadas pelos alunos e a produção do vídeo foi influenciada por fatos ocorridos no cotidiano: o tema do passe livre que vinha preenchendo o espaço do trocando idéias e foi eleito como assunto a ser tratado no vídeo (2004, p. 18).

Retratar, portanto, a questão do direito ao passe livre era, naquele momento, uma demanda até mais importante do que a desigualdade social ou o racismo, como supunha o grupo do ECUSS. A viabilidade da temática, porque vinda de uma requisição social real, fomentou a construção do vídeo, que pôde ser exibido e novamente problematizado com as famílias na *Sessão de Sábado* – um movimento de circulação de uma produção que concretizou uma ação do Serviço Social no campo da Educação, a partir da cultura. Nas entrevistas, pudemos contemplar novos olhares, mais atualizados talvez, sobre a discussão já presente nos relatórios. Na primeira delas, com o Professor Ney, destacamos o relato de formação do PEEPSS, entendido por ele como um espaço possível de formação ampliada, que não apenas *“integra o Serviço Social e a Educação, mas, especialmente, viabiliza a formação continuada de um graduando através da extensão”*.

Nesse sentido, ele também destaca o ECUSS como um *“processo de legitimidade da Educação no Serviço Social”*, cuja direção – a cultura – ainda se apresenta pouco abordada pela profissão, com pouca discussão na área. Acrescenta, aqui, a questão da formação curricular, em que confirma o caráter generalista da profissão, e, conseqüentemente, do currículo, mas que este *“ainda está longe de permitir um diálogo mais seguro e complexo com a cultura, especialmente quando articulada à Educação”*.

Destaca, no entanto, que o trabalho do ECUSS pode ser considerado uma experiência que fomenta a discussão sobre a aproximação entre Serviço Social e Educação, tendo como base o norteammento cultural. Refere-se, especialmente, na sistematização no núcleo Sócio-Educativo, quanto às atividades do NDC, cujo objetivo é *“atentar para os pontos de estrangulamento do trabalho, percebendo o fluxo e sua organização dentro da instituição”*. Sobre a importância da sistematização como legitimação de um campo, aliás, o estagiário A destaca que no *“relatório do outro estágio, não havia feito um trabalho de articulação entre teoria e prática. O grande diferencial do PEEPSS foi justamente a sistematização pensada e problematizada o tempo todo pelo Ney”*. O próprio professor é lembrado também no relatório do estagiário B:

(...) a preocupação com a sistematização se inicia com a própria delimitação dos referenciais que orientarão a eleição dos aportes teóricos, da condução metodológica, da definição de estratégias de ação, do reconhecimento do objeto de intervenção profissional, assim como de seus objetivos e da avaliação dos resultados alcançados (ALMEIDA, 2009, p. 89).

Proposta a questão do Projeto de Lei, citado anteriormente como uma das inquietações para o presente trabalho, Ney esclarece que ele se apresenta como *uma* possibilidade de articulação entre Serviço Social e Educação, mas não a única. Por isso mesmo, principalmente seu texto está longe de se constituir como um movimento que represente a categoria profissional como um todo. Falta destacar que educação, para quem, com que objetivos e de onde parte o projeto. Segundo ele, “*seria preciso também considerar a educação para além dos muros da escola, ainda que se parta da discussão da educação formal inicialmente, como o Projeto de Lei contempla*”. Mas, apesar disso, ele resgata um dado importante que é o fato de o texto ter sido modificado para considerar o assistente social, na escola, como um trabalhador da educação.

Sobre esse assunto, as entrevistas com os estagiários revelaram posições bastante parecidas com a do Ney, especialmente quanto à crítica à caracterização restrita do mesmo. Assim, para o estagiário A, não havia o entendimento de que o “*projeto de lei fosse uma possibilidade de trabalho com educação e com cultura efetivamente, pois isso já não acontece nos outros espaços de trabalho. Isso vai depender, sim, da formação política de cada assistente social*”. O estagiário B completa com a contribuição de que “*hoje, no trabalho [que se realiza] já nas escolas, vemos um trabalho com assistência e não com educação no sentido mais ampliado. De toda forma é um avanço, mas se colocar o assistente social realmente na educação e não na assistência*”.

Nas entrevistas dos estagiários, ficou evidente a preocupação entendida por eles quanto ao processo de sistematização e de planejamento das atividades do subprojeto. De acordo com o estagiário A, “*o planejamento e a sistematização eram parte do processo de trabalho e não algo à parte. Tínhamos de apresentar o planejamento da oficina antes de executar, apesar da autonomia*”. O estagiário B confirma, ainda, a preocupação no atendimento das demandas dos jovens, quando acrescenta que “*o planejamento era realizado através de demandas. O Ney apresentou a proposta das oficinas, a sistematização do sócio-educativo, mas, nas primeiras reuniões, surgiram demandas espontâneas. Tivemos de mudar algumas propostas iniciais*”.

Isso é interessante, pois reflete ainda a posição apresentada no relatório, a saber: a ideia de que, especialmente quando se pretende trabalhar com educação e com cultura numa

perspectiva democrática, é importante permitir que os sujeitos se façam presentes, que eles tenham voz. Como circula o próprio estagiário A: *“vejo que a articulação entre o PEEPSS e o NDC era alinhada, pois as demandas eram quase consensuais, depois de apresentadas, tanto nas oficinas quanto nas demais atividades, e talvez isso se desse devido à inserção do PEEPSS na ONG através de assessoria”*.

Por fim, quando questionados sobre a formação curricular, ambos apresentaram uma visão crítica do currículo. Para eles, de maneira geral, *“o currículo atual do Serviço Social não trabalha Gramsci como deveria trabalhar. O que vemos de cultura é apenas em matéria eletiva. Apesar de a gente ter na grade da UERJ a disciplina de oficina cultural. Mas, falta trabalhar a questão política. A gente lia um livro e tinha de comentar aquele livro apenas”* (estagiário A). Vemos, nesse discurso, uma visão diferente do que pretendíamos com a consideração da disciplina ofertada. Em que pese, portanto, a possibilidade de uma grade obrigatória (ANEXO IV), há de se rever, também, a ementa e a proposta desta disciplina para o Curso e para a formação acadêmico-profissional destes alunos.

Mas, por outro lado, vemos uma visão reduzida dos estagiários, quanto ao tema cultura, voltado apenas ao referencial gramsciano. Embora saibamos que Gramsci apresenta uma grande adesão pelo Serviço Social, especialmente em função de suas contribuições no campo da cultura política, justamente por este motivo – o de evidenciar *um* aspecto cultural – que chamamos atenção para essa passagem. Marilena Chauí também alerta para a necessidade de alargar o conceito de cultura, tomando-o no sentido de invenção coletiva de símbolos, valores, idéias e comportamentos, *“de modo a afirmar que todos os indivíduos e grupos são seres e sujeitos culturais”* (1995, p. 81). Vemos que muito mais do que restringir, a direção conceitual do termo tem caminhado justamente para sua pluralização – culturas, portanto.

Deixamos registrado, assim, que muito mais do que um movimento político – cuja importância na está em debate, pois respeitamos este lugar – a cultura precisa ser referenciada para além. Necessita, sim, ser compreendida como valorização de um patrimônio cultural imaterial, tais como os modos de fazer, a tradição oral, a organização social de cada comunidade, as manifestações da cultura popular que nos remetem ao mito formador de cada grupo. Retratar isso, vale dizer, é que se configura

como elemento suficiente e primordial para, inclusive, a cultura política daqueles jovens no *NDC*.

### **3.2. Dos campos de prática**

Discutir sobre os campos de prática do Serviço Social significa entendê-los como espaços de formação continuada, seja através do estágio, seja por meio da própria prática profissional. Logo, partindo das contribuições das Diretrizes Curriculares do Serviço Social, as quais apontamos anteriormente, focaremos na extensão, tão presente no PEEPSS, como proposta de se pensar a possibilidade de formação ampliada de um profissional ainda na própria graduação.

Vale lembrar que tais Diretrizes foram construídas coletivamente pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS)<sup>20</sup>, por meio de um debate extenso em conjunto com as Instituições de Ensino em Serviço Social – durante aproximadamente dois anos, tendo início em 1994 com a consolidação em 1996. Por estar inserido na perspectiva dialética do Serviço Social, esse conjunto diretivo já apresentou, em sua concepção, um direcionamento crítico e político para a formação dos futuros assistentes sociais.

A qualificação de um assistente social vem sendo problematizada e repensada a partir de três núcleos fundamentais para a formulação de um profissional “completo” para a atuação, a saber: fundamentos teórico-metodológicos da vida social, fundamentos da particularidade da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e fundamentos do trabalho profissional. Esses núcleos encontram-se dissipados através de áreas de conhecimento, e, dentro dessas, em disciplinas que, de forma complementar, compõem o currículo básico em Serviço Social (Iamamoto, 2004).

Temos podido observar, no entanto, como também nos apontou a unidade anterior, que a formação curricular talvez não esteja conseguindo se adaptar às mudanças exigidas pela própria dinâmica social, a partir do projeto societário em vigor. A graduação, assim, não tem apresentado uma grade curricular, por mais generalista que se apresente,

---

<sup>20</sup> Destacamos que, a partir de 1998, a Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social (ABESS) passou a se chamar Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS).

capaz de dar conta da complexa realidade com que se ocupa e interage o assistente social em seu cotidiano.

Muito se deve, especialmente, à forma como a universidade e demais campos de formação são pensados e estruturados: se a partir do tripé ensino, pesquisa e extensão, tal como preconiza a própria Constituição Federal em seu artigo 207 ou se apenas voltada para um tipo de ensino, geralmente restrito, a partir de uma relação não interativa entre professor e aluno, quiçá entre professor, aluno, universidade e sociedade – um dos pontos-chave da extensão. Como destaca a crítica do estagiário A: *“vemos algumas universidades que não fazem questão de sair do mundinho que lhes é próprio. A extensão, como possibilidade de formação continuada e como forma de articulação com a sociedade, é, hoje, um dos elementos menos utilizados e um dos mais importantes entre universidade e sociedade”*. Sobre tal ponto, aliás, acrescenta-nos a entrevista com o professor Ney, quando intitula que *“ainda há muito o que se pensar no campo da extensão para o Serviço Social, ainda mais como forma de formação continuada”*.

Por isso é que pensar o Serviço Social e a Educação, e mais: o Serviço Social *na* Educação através da cultura ainda seja uma tarefa tão difícil em uma época que se apresenta como tão democrática, como viabilizadora de direitos sociais, com gestão participativa e fomentadora de políticas públicas. Em que pese a dinâmica de formação curricular apresentar lacunas, a formação continuada, donde se inclui a extensão, na própria graduação, apresenta-se como um importante locus de complemento ao aluno, especialmente para se refletir sobre novos espaços de atuação. Isso nos ficou claro quando da entrevista do estagiário B: *“se esse assistente social não procura se atualizar, uma formação continuada, ele não consegue acompanhar as mudanças, especialmente em uma discussão recente como é a educação e a cultura”*.

Os três núcleos de formação, além disso, não têm propiciado, aos alunos, um entendimento profundo da cultura em sua visão ampliada – não apenas a cultura como campo sócio-ocupacional, mas como algo capaz de perpassar qualquer campo profissional. Tanto que, na própria fala dos estagiários ficou evidente que a procura pelo PEEPSS não tinha, no início, um apelo motivacional quanto à preferência pela área da Educação e pela Cultura. Dada a escassez de campos de estágio, a procura ocorreu, mesmo, pela oportunidade de trabalho. O que ocorreu, segundo um deles, foi, inclusive,

um “*certo receio, mas também curiosidade de se trabalhar com Educação e Cultura no Serviço Social*” (estagiário A).

Ainda durante a graduação, o primeiro núcleo, que trata da vida social, se propõe a efetivar um ensino capaz de decifrar e de conhecer o ser social, a vida em sociedade, no sentido de compreender as emergências e o próprio desenvolvimento social. Percebemos, assim, que no currículo inicial existe a preocupação quanto à aproximação entre teoria e prática. Logo, disciplinas capazes de promover essa articulação, com métodos próprios, poderiam ser revistas, repensadas, especialmente para que a procura por campo de estágio não seja apenas pela oportunidade ou, ainda, por curiosidade – que é cara a qualquer pesquisador, vale dizer, mas que não deve ser o único ponto motivador para a inserção em um estágio.

O segundo núcleo, sócio-histórico, reflete a articulação entre Serviço Social e o movimento histórico da própria sociedade. Demonstra, sobretudo, a preocupação com uma formação crítica, de corrente marxista, fortalecida no próprio projeto ético-político da profissão. Resguarda, além disso, as características históricas particulares, evidenciando as relações entre Estado e sociedade, as políticas sociais, a produção e a reprodução das expressões da questão social. Mas, em suas ementas, não se tem, ainda, a precisão de trabalho com a cultura em uma perspectiva de discussão mais ampliada, que dialogue com a Educação pela formação da consciência coletiva.

Por fim, chegamos ao núcleo ligado ao trabalho profissional, cujo conteúdo compreende os elementos que constituem o Serviço Social, tais como: pesquisa, planejamento, administração, ética. Representam, assim, as formas de demonstração concreta, por assim dizer, do trabalho de um assistente social, no âmbito das contradições desse modelo de sociedade. Mais do que essencial que se repense, nesta estrutura, o papel da cultura na formação e na prática desse profissional que, cada vez mais, é levado a refletir o não-dito. Como acrescenta o estagiário A: “*penso a cultura de forma ampliada, gramsciana. A cultura como elemento central para a conscientização, para a ampliação de um capital cultural e social; o assistente social tem de ter essa noção, para além do espaço de trabalho na cultura*”.



Voltamos novamente ao ponto da formação interferindo nos campos de atuação do assistente social. É interessante observar, no entanto, que ambas as Diretrizes Curriculares – do MEC e da atual ABEPSS – consideram o caráter complementar na formação ainda inicial dos assistentes sociais, mencionando, para tal, cursos de extensão e outras atividades como seminários e oficinas. E isso, importante situar, possibilitaria a abertura de novos campos de atuação, em áreas pioneiras. Tem-se, pois, como alguns princípios básicos tanto nas Diretrizes da ABEPSS quanto nas do MEC:

1. Flexibilidade de organização dos currículos plenos, expressa na possibilidade de definição de disciplinas e ou outros componentes curriculares – tais como oficinas, seminários temáticos, atividades complementares – como forma de favorecer a dinamicidade do currículo; [...] 8. Indissociabilidade nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão (ABEPSS, 1996, p. 2; MEC, 2002, p. 2).

Assim, em que pese o debate entre alguns intelectuais de que uma diretriz seja mais ou menos completa do que outra, o que nos interessa, neste trabalho, é a consideração que ambas fazem sobre a importância de uma formação continuada, via projetos complementares, e, dentro desses, a extensão universitária. Além de permitir o assistente social em formação uma visão mais ampliada de seu próprio processo de profissionalização, também interfere no conhecimento técnico necessário à estrutura de novos campos, com o devido embasamento teórico.

Há muito se discute sobre o tripé ensino, pesquisa e extensão nas universidades brasileiras. Sabemos que a universidade é um espaço privilegiado de produção e de divulgação do conhecimento, especialmente quanto ao processo de “*educar pela ciência*” (DEMO, 1995). O estagiário B, quando perguntado sobre a possível relação entre ensino, extensão, pesquisa e estágio curricular, mencionou que via tal articulação, “*considerando o ensino com facilidade pelo fato de o Ney ser também o professor da disciplina, da extensão através do trabalho com a comunidade no NDC, e a pesquisa e o estágio através da sistematização e da assessoria*”.

Não obstante a preocupação em se discutir a permanência desse tripé, a extensão universitária, como tema privilegiado – não apenas por possibilitar à universidade a retribuição para a sociedade, em forma de serviços, de todo o investimento recebido, mas, principalmente, por representar uma experiência universitária extensiva – foi muito resgatada nas falas, tanto do professor Ney quanto dos estagiários. No caso dos

estagiários, apontamos para o reconhecimento quanto à importância da “*extensão como geradora de um campo de estágio, sem perder de vista o aspecto da pesquisa, da teoria que se fazia presente no PEEPSS*” (estagiário A).

No campo do Serviço Social, essa discussão sobre a importância da extensão merece ainda uma discussão mais aprofundada, no sentido de viabilizar, via associação dessas três esferas, uma formação profissional mais próxima de uma educação e atuação democráticas. Como ressalta Mazzili:

Analizando os diversos movimentos que envolvem a formulação do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, sua transformação em preceito legal, podemos constatar que esse princípio foi construído e sustentado ao longo da história do ensino superior no Brasil, pelas forças sociais que incorporam o discurso contra ideológico e buscam construir o projeto de uma universidade socialmente referenciada, projeto este que visa, em última instância, a construção de um novo projeto de sociedade (MAZZILI, 1996, p. 6)

Entendendo, assim, que a evidência da extensão no mesmo nível da pesquisa e do ensino vem sustentada por forças que buscam uma universidade realmente democrática, vemos que a intenção foi justamente a de buscar a construção de uma sociedade mais justa ou mais igualitária. Lembramos, nesse sentido, as contribuições de Paulo Freire quanto à incorporação da extensão com a mesma “importância social” que a pesquisa e o ensino, luta esta que ainda hoje é travada na maioria das universidades públicas do país.

A história da extensão no contexto universitário não foi tão simples. Longe de uma identidade bem definida – garantida no tripé educação, pesquisa e extensão, no seu início – acaba por não garantir grandes ações e projetos, contribuindo para uma institucionalização de pouco reconhecimento ou efetivação, com menos envolvimento e interesse docente. Isso se reflete, de acordo com Carrijo e Moraes Filho, nos momentos marcantes que caracterizam a extensão universitária no Brasil:

[...] a extensão universitária está delimitada em três fases distintas: as duas primeiras de cunho assistencialista – a primeira voltada para o atendimento de populações mais carentes com o estágio dos estudantes universitários; a segunda dando visibilidade à temática da cidadania; e a terceira, intensificada pelo fenômeno da globalização, o recrudescimento do liberalismo e a minimização do Estado (CARRIJO; MORAES FILHO, 2000, p. 22).

Tais reflexões demonstram grande preocupação na entrevista do professor Ney, que, corroborando com as ideias acima, no tocante ao menosprezo desse importante instrumento de formação e ampliação de perspectiva de campo profissional, acrescenta que *“ainda há muito que se destacar na extensão universitária, especialmente se comparado aos demais eixos do tripé. Muito já se construiu, e meu Projeto não é o único, mas ainda há bastante para se refletir na extensão como possibilidade de construção universitária para além da universidade: para alunos e para a sociedade”*.

A ideia dessa interação acaba permanecendo mesmo no campo abstrato, pois a indissociabilidade que se observa é, realmente, entre ensino e pesquisa. Essa discussão realmente se faz importante, especialmente para o Serviço Social, por dois motivos fundamentais: primeiro, por representar, como vimos, uma possibilidade de formação complementar no próprio curso de Serviço Social; segundo, por refletir um projeto societário maior, demonstrado através da relação entre universidade e sociedade, aproximando os dois universos e, conseqüentemente, estreitando o abismo que ainda se observa entre ambos, com perspectivas de geração de novos campos profissionais com resultados não apenas para a categoria, mas para toda esfera social.

Em uma retomada histórica, a extensão torna-se obrigatória no ensino superior brasileiro e é regulamentada pela Lei nº 5.540, 1968, art. 20 e 40. Hoje, a extensão universitária é fundamentada e discutida pelas propostas desenvolvidas no Plano Nacional de Extensão Universitária, pelo Programa Universidade Cidadã e os demais documentos produzidos pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Segundo o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras a extensão *“é concebida como um processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade”* (NOGUEIRA, 2000, p. 11). Mas o que se observa é que, ainda assim, o nível de importância acadêmica seja o suficiente para diferenciá-la dos demais projetos universitários.

É importante lembrarmos que muitos obstáculos foram causados pela ênfase dada à quantidade de produção nas universidades. Vemos o caráter da produtividade em crescente aceleração em detrimento de atividades que não representem grandes

resultados e/ou visibilidade, dentre os quais, a extensão. Isso, evidente se faz, ajuda a promover um modelo de universidade desvinculado dos interesses das classes populares, com submissão de campos de conhecimentos aos interesses do capital. Afinal:

A atividade de extensão tem sua relevância por ser fonte de oxigenação do conhecimento (artístico, científico, tecnológico e cultural) produzido na universidade, por produzir novos conhecimentos de forma interdisciplinar através de suas ações e contribuir para a formação plena do aluno cidadão, oportunizando ao mesmo trabalhar a partir da realidade concreta, cooperando para construção de uma sociedade melhor e melhoria da qualidade de vida da população (SILVA & QUIMELLI, 2006, p. 283).

Mas, ínfimos são campos de extensão na área da Educação e da Cultura, como a experiência por nós apresentada, que conseguem articular um trabalho como o do PEEPSS, demonstrando os resultados concretizados, ainda que pouco divulgados. Quando instigado sobre um ponto do subprojeto que mais tivesse contribuído para essa formação mais ampliada, capaz de circular, pela cultura, através de quaisquer campos de atuação, um dos estagiários respondeu que *“nas oficinas era possível trabalhar com o planejamento para enfrentar a alienação, de forma que o aluno pudesse se identificar, ao final do processo, com seu produto. Uma aluna, aliás, colocou o planejamento como o ponto forte da oficina em uma das avaliações. Isso demonstrou que os processos de trabalho podem ser diferentes dos tradicionais, sem deixar de serem educativos. A aluna completou dizendo que sem o planejamento não haveria acontecido nada daquilo”* (estagiário A).

O estagiário, com esse relato, demonstra que o papel da cultura, naquele espaço, ia muito além de um instrumento ou mesmo de cursos de formação em cinema realizado pela ONG. Era uma possibilidade de se pensar, de se redescobrir – tanto ele, estagiário, como os próprios alunos a cada produção. Não era negar, portanto, a escola, mas ir além dela. Assim como não era negligenciar o capitalismo, mas se enxergar na própria produção.

No trabalho, a alienação/estranhamento em relação à atividade e em relação ao produto afeta direta e especialmente e em sentido lato os trabalhadores e não os capitalistas. A sociabilidade burguesa em seu conjunto, segundo aponta Marx, contraditoriamente e por extensão mesmo do seu caráter contraditório imanente, afeta dramaticamente os trabalhadores, sacrificando-os, ao mesmo tempo em que cria a possibilidade de surgirem expressões vivas dessa contradição, como os instrumentos de luta dos explorados associados e as formas

embrionárias de sociabilidade superior e livre (SOUSA JÚNIOR, 2010, p. 25).

A percepção dos estagiários quanto à possibilidade de construção, durante as Oficinas, de instrumentos de luta para aquele grupo foi percebido por nós como um importante movimento de reflexão crítico-reflexiva daquele espaço, especialmente se consideramos que eram estagiários ainda em formação. Como ainda nos situa o estagiário A: *“Eles [os alunos] viam, a partir do produto final, geralmente o filme, aquilo que nós discutíamos com ele ao longo das oficinas”*. Ainda segundo mesmo estagiário em seu relatório:

A concepção da Oficina nos remete a uma participação dos adolescentes enquanto sujeitos da construção do conhecimento e não como objeto de ação dos coordenadores. Dessa maneira, a Oficina Cultural foi o espaço da fala. Mas não de qualquer fala ou do simples desabafo. A Oficina garantiu ao adolescente um espaço para que as situações que permeiam o seu dia-a-dia aparecessem não como um problema individual, mas como parte de um fenômeno social mais amplo. Foi nesse sentido que os momentos iniciais dos encontros, destinados a composição da pasta e das falas do que tinha acontecido durante a semana, chamado de *Trocando Idéias*, foi crescendo e tomando tal proporção que um dos temas recorrentes, inspirou a produção do vídeo *Passe Livre* (2005, p. 22).

A Oficina configurou-se como espaço de denúncia e de reflexão sobre as condições e relações que se estabelecem no ensino, especialmente formal e no ambiente escolar, desconsiderando os alunos como sujeitos aptos a participarem das decisões do fazer escolar, exercitando assim a sua autonomia e fazendo parte de uma efetiva gestão democrática da escola ou de qualquer outro espaço de formação.

Não foram poucos, portanto, os relatos, até reproduzidos pelos estagiários, de denúncias do autoritarismo escolar, assim como críticas à condução pedagógica de alguns professores da ONG. Nesse sentido, devemos considerar que eles estavam encontrando, nesse espaço, uma abertura para que se colocassem, no sentido de exigir o direito de ser ouvido nas suas necessidades. De acordo com o estagiário A:

Quando propusemos que se elegeisse um representante de turma para participar das reuniões, eles foram terminantemente contrários, pois disseram que ‘representante de turma só serve pra mandar nos outros. Logo fica metido e conta tudo que acontece pra professora’. E decidiram que quando tivessem um problema, todos se manifestariam sem necessidade de representação individual. E isso acabou acontecendo, pois eles usaram o espaço da Oficina para reclamar das dificuldades que estavam enfrentando no NDC, como a sobrecarga de

exercícios das aulas de técnicas de cinema e o questionamento das aulas de história de cinema, referentes aos filmes antigos e com legendas (2005, p. 25).

Considerando-se as dificuldades, por exemplo, por que poderiam passar os integrantes do grupo que produziu o filme<sup>21</sup>, dadas as suas condições também sociais, vemos que o grande obstáculo, por vezes, encontra-se nas relações que geralmente se estabelecem com os adolescentes, sem permitir que seja sujeito de sua história ou deixá-lo expor suas opiniões, dar suas sugestões, construindo junto dele os rumos possíveis.

A Oficina Cultural, implementada como uma das disciplinas obrigatórias da Escola de Cidadania e Técnicas de Cinema do NDC, constituiu-se em uma experiência que permitiu a construção de relações democráticas com os adolescentes, principalmente pela aproximação rica e ao mesmo tempo simples entre os campos de conhecimento presentes no PEEPSS. A nuance entre educação e cultura se realiza por uma linha ainda mais tênue quando da análise do ECUSS, especialmente quanto às oficinas. Isso porque, conforme relatam os estagiários nas entrevistas, muitas vezes a participação e o envolvimento deles eram tão complexos que ficava difícil definir o limite entre assistente social e educador – na perspectiva de que tratamos anteriormente, segundo Buriolla (2008): *“Na oficina, a nossa função era muito mais a de educador social do que de assistente social. Isso porque nós tínhamos como objetivo lançar as questões e identificar as contradições nas falas deles, buscando a ampliação da visão deles, sempre com estratégia de interpretação a partir de elementos culturais como rap, filme, peça, etc. Geralmente pedíamos para gerar um debate entre eles a partir dos personagens elencados, de forma que, inicialmente, eles sustentassem a posição do personagem, por exemplo. Isso levava à reflexão”* (estagiário B).

Por esse motivo, realçamos a importância de se discutir a extensão universitária, no âmbito da formação inicial em Serviço Social, como forma de fomentar o debate sobre a construção de um projeto de curso e, consequentemente, de universidade mais comprometido com as proposições para os problemas sociais, a partir de uma ótica que

---

<sup>21</sup> A turma *Fala Tu* é composta basicamente por adolescentes – 17 alunos de 13 a 21 anos, sendo que 41% têm entre 16 e 17 anos. Todos estudam em escolas públicas e 30% acham que o ensino é ruim. Além disso, 10% estão na primeira fase do ensino fundamental e 32% estão entre a 6ª e 7ª série. Em relação à leitura, 31% não costumam ler em casa, apesar de 52% realizar atividades culturais como forma de lazer. Por fim, 29% relataram, ao entrar no ECUSS, que vão a passeios culturais com escola e/ou projetos.

é própria de uma realidade mais macro. Como sinaliza o estagiário B: *“Não só as oficinas culturais traziam isso, pois os alunos apresentavam questões que eles passavam na instituição e nos procuravam para relatar. Além deles, os outros educadores também sentiam que aquele espaço do Serviço Social era para apresentação de demandas”*.

Essa última fala muito nos traz sobre a possibilidade da cultura também como legitimação de um espaço e de uma prática que, apesar de próprios do Serviço Social – como atribuições por vezes de competência deste profissional – não deixam de contar com a construção coletiva de demandas que são, a todo tempo, negociadas e debatidas por todo o grupo.

E mesmo em se constituindo como um dos escassos campos de estágio que articule educação e cultura no Serviço Social, o ECUSS, pela análise dos estagiários, efetivamente se apresentava como muito mais do que um projeto. Aliás, é próprio de uma dinâmica excludente a ampliação de determinadas áreas para socialização de um bem. Não diferente é, pois, com a cultura, se a consideramos também como um bem cultural. Como nos lembra Almeida:

Embora não se restrinja ao campo educacional, nem tampouco à formação escolar, é nesta dinâmica, principalmente nas sociedades modernas, que a cultura, com seus mecanismos de elaboração e difusão, se processa de forma a estabelecer diferenças significativas entre os grupos sociais que a ela têm acesso. A luta pelo acesso a escola é, portanto, também a luta pelo acesso a certas condições de elaboração de uma cultura própria dos diversos segmentos sociais (ALMEIDA, 2000, p. 65).

O subprojeto era pensado, de forma ampliada, nas quatro dimensões com que se articula a Educação em uma concepção crítica: garantia do acesso, permanência, qualidade e gestão democrática. Este ponto, vale dizer, foi o que mais obteve destaque, nas entrevistas dos estagiários, quando inquietados sobre a articulação entre Serviço Social e Educação.

A despeito dessa provocação, durante a entrevista, o estagiário B realizou *“a construção coletiva dos projetos de intervenção, propostos pelo professor Ney, como forma de*

*particularizar o trabalho do assistente social na educação*”. Tais projetos<sup>22</sup> foram pensados a partir da articulação com o *NDC*, sendo idealizados a partir das dimensões acima descritas. Assim, foi possível estruturar um projeto sobre a questão do acesso, um segundo sobre a frequência e a evasão, outro sobre os egressos (para intervir na qualidade), e o último sobre avaliação (com fins na gestão democrática).

Entendemos, assim, que um projeto democrático para a educação, articulando cultura, não deve prescindir da escola, com todas as suas dificuldades, mas deve estar atento a outros espaços de formação acadêmica para os profissionais que vêm sendo aos poucos legitimados, bem como para o enriquecimento dos próprios alunos. Afinal, segundo Mészáros:

Uma concepção oposta e efetivamente articulada numa educação *para além do capital* não pode ser confinada a um limitado número de anos na vida dos indivíduos mas, devido a suas funções radicalmente mudadas, abarca-os a todos. A “autoeducação de iguais” e a “autogestão da ordem social reprodutiva” não podem ser separadas uma da outra. A autogestão – pelos produtores livremente associados – das funções vitais do processo metabólico social é um empreendimento *progressivo* – e inevitavelmente *em mudança*. O mesmo vale para as práticas educacionais que habilitem o indivíduo a realizar essas funções na medida em que sejam redefinidas por eles próprios, de acordo com os requisitos em mudança dos quais eles são agentes ativos. A educação, nesse sentido, é verdadeiramente uma *educação continuada* (MÉSZÁROS, 2008, p. 74-75).

Por fim, embora sejam contáveis os campos de prática do assistente social na área da educação e da cultura, as experiências a que tivemos contato puderam contemplar aquilo de que é preciso para fomentar novos campos: formação continuada, pesquisa e trabalho coletivo. Além, claro, da disposição de profissionais em fortalecer a ponte entre universidade e sociedade tal como foi possível verificar com o PEEPSS. Seria considerar, como nos lembra Bomeny, a posição dos sujeitos a partir de uma sociologia da ação:

[...] em uma sociologia do sistema social, os atores são considerados recipientes do sistema. A ação social é derivada desse constrangimento imposto por uma ordem social. A sociologia da ação, em oposição, conceitua o sistema como derivado da agência humana, da ação e interação sociais, ou seja, um mundo social produzido pelos seus membros como seres atuantes, conscientes, auto e socialmente criativos (BOMENY, 2001, p. 126).

---

<sup>22</sup> O projeto de intervenção, no Serviço Social, é entendido como um plano de ações voltado para o atendimento de demandas específicas a partir de uma realidade de usuários igualmente direcionada.



Resta, agora, que novos lócus possam tomar como exemplo o pioneirismo de uma área que, relativamente recente para a categoria, já se faz urgente por apresentar, na mesma medida, semelhantes inquietações e expressões da questão social. Tais percepções são importantes para que se possa pensar outra realidade que não esteja tão limitada pelas instituições, mas sim representada por cada sujeito que entende a sua ação social, a sua mobilização, reforçando a sociologia da ação de que nos retrata a autora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi realizado a partir de uma inquietação pessoal e profissional, como dissemos, mas que reflete a preocupação de tantos outros profissionais que lidam com educação, não só assistentes sociais, mas cidadãos que tenham, como mote, a pesquisa ou a vivência a partir de temáticas que refletem a educação ampliada, a tomada de consciência, a reflexão enfim.

Pudemos ver a importância de uma experiência concreta como o Projeto de Extensão Educação Pública e Serviço Social – PEEPSS – e de seu subprojeto Educação, Cultura, Universidade e Serviço Social – ECUSS – especialmente a partir do olhar de uma intervenção na ONG Nós do Cinema. Estamos certos de que não cabe a um projeto ou a uma categoria profissional a mudança ou a tão falada transformação social. Mas, utilizando-se da educação e da cultura, a pesquisa pôde revelar e eternizar uma ação positiva de se trabalhar com uma proposta de articulação de duas áreas do conhecimento com vistas à melhoria da qualidade de vida de um grupo, por sua própria cultura.

Destacamos, no PEEPSS, a importância de se respeitar o adolescente como um sujeito de direitos – fato inclusive mencionado nos relatórios de estágio. A Oficina Cultural também merece atenção como uma ferramenta que ajudou a descortinar muitos pré-conceitos realizados contra jovens de comunidades. Afinal, ela mostrou que trabalhar com esse público, muitas vezes estigmatizado como “difícil”, necessita de um olhar especial: é preciso estar atento para o que ele pensa, entender a sua realidade de vida, compreender suas necessidades e, junto com ele, buscar alternativas.

Qualquer atividade com adolescentes constitui-se num desafio, visto que nos remete a um questionamento da nossa ação, repensando o fazer pedagógico e as relações de poder que se estabelece, muitas vezes inconscientemente, reproduzindo a dominação capital/trabalho. No entanto, isso não significa um problema, uma dificuldade ou falta de compromisso dos jovens com o que se predispõe. Um exemplo disso foi a produção do filme com a posterior exibição na *Sessão de Sábado* para as famílias.

Nos relatórios dos dois estagiários, foi possível observar o nível de mobilização dos adolescentes desde o projeto até a produção mesmo do filme. Sendo construtores

também de seu conhecimento, eles puderam perceber, e isso é descrito em um dos relatórios, que “todos deveriam se orgulhar, pois o filme era uma produção de todos”. Logo, distante da ideia de desobedientes ou ainda de marginais, no sentido do senso comum, os jovens demonstraram que as oficinas, por exemplo, representavam um momento em que eles poderiam falar, por si próprios, sobre a vida deles, na contramão de apenas ouvir.

Entendemos que tratar o adolescente como um sujeito de direitos significa não só mudar a abordagem ou procurar identificar-se com ele, mas entendê-lo, conhecer sua história de vida e sua visão de mundo, respeitando o espaço que lhe é próprio. Dessa forma, acreditamos que o ECUSS, no *NDC*, conseguiu, dentro de suas limitações, estabelecer relações democráticas com vistas a garantir autonomia, solidariedade e consciência crítica, viabilizando ao adolescente o exercício do papel de protagonista no fazer histórico.

Ademais, permitir que eles pensassem a sua própria cultura, trazendo, nas discussões, as temáticas que eles achassem mais pertinente, ou, ainda, que mais os incomodassem gerou, também, uma adesão do grupo de jovens, donde se registram poucas faltas ou mesmo evasão dos cursos ofertados pela ONG. Com isso, o grupo do ECUSS também evitava, de certa forma, que se reproduzisse o que ainda costuma ocorrer em muitas instituições que trabalham com jovens: a transformação dos adolescentes em meros coadjuvantes de suas próprias vidas, com o discurso de que ainda não têm experiência ou ainda porque não sabem fazer o que se pretende ensiná-los naquele espaço que é deles.

Nesse ponto chegamos a mais um “nó” que envolveu esse estudo: a concepção de cultura. Sabemos que conceituar cultura não é uma tarefa simples, trivial, a ponto de poder ser minimizada. Até hoje, embora alguns autores tenham alcançado definições consensuais, longe está de ser um campo não conflituoso, pela própria natureza do termo<sup>23</sup> e, posteriormente, pelo interesse de pesquisa despertado por áreas diversas do conhecimento.

---

<sup>23</sup> Originada da raiz semântica *colore*, a palavra, em latim (já como cultura), possuía uma variedade de significados que iam desde habitar, passando por cultivar até proteger e honrar, de acordo com Williams (2007, p.117).

Gerando interesses multidisciplinares, a cultura vem sendo estudada em áreas como sociologia, antropologia, história, comunicação, administração, entre outras. Em cada uma dessas áreas, é trabalhada a partir de distintos enfoques e usos. Isso também decorre em função do caráter transversal da cultura, que perpassa diferentes campos da vida cotidiana. Acrescente-se a isso o fato de o vocábulo “cultura” ser utilizado em substituição a outros termos como “mentalidade”, “espírito”, “tradição” e “ideologia” (Cuche, 2002, p.203). É frequente, por exemplo, lermos sobre a “cultura política”, a “cultura empresarial”, a “cultura agrícola”. Isso nos permite entender, portanto, que se o próprio termo, por suas variações semânticas, deve ser utilizado no plural, não diferente deve se conceber, a título do que pudemos verificar com o presente trabalho, sobre as tipologias nas quais o mesmo pode se manifestar.

Tem sido comum, no entanto, que três concepções de cultura se sustentem. A primeira, em um sentido mais ampliado, permite o entendimento de que todos os indivíduos são produtores de cultura. Esta seria, então, um conjunto de significados e de valores dos grupos humanos. Segundo Isaura Botelho, a cultura seria dimensionada “através da interação social dos indivíduos, que elaboram seus modos de pensar e sentir, constroem seus valores, manejam suas identidades e diferenças e estabelecem suas rotinas” (2001, p. 2).

Em uma segunda acepção, teríamos a cultura como algo mais restrito, mas não menos social, pois englobaria atividades artísticas e intelectuais com foco na produção, distribuição e consumo de bens e serviços. Entender a cultura desta maneira nos permite também compreendê-la como uma estratégia para o desenvolvimento das nações, a partir do sistema de produção cultural que é criado para difundi-la. De acordo com Rubim:

A profusão das ‘indústrias’, dos mercados e dos produtos culturais na atualidade; o acelerado desenvolvimento das sócio-tecnologias de criação e produção simbólicas; o aumento inusitado dos criadores; o surgimento de novas modalidades e habilidades culturais; a concentração de recursos nunca vista neste campo sugerem não só a importância do campo cultural na contemporaneidade, mas abrem, sem garantir, perspectivas de uma rica diversidade (multi)cultural e possibilidades de reorganizações da cultura (RUBIM, 2007, p. 114).

Por fim, cultura seria, sim, um instrumento pensado e executado com fins no desenvolvimento político e social. Aqui, vale dizer, existe outro ponto de destaque, pois

cultura se confundiria com ação e práticas sociais. E, nisto, há uma forte crítica de alguns intelectuais que denunciam um possível caráter utilitário da cultura, mas acreditamos, sim, que as atividades culturais possam ser *também* realizadas com fins sócio-educativos. Néstor Garcia Canclini corrobora com esta possibilidade, acrescentando que é possível ver a cultura “como parte de La socialización de las clases y los grupos en la formación de las concepciones políticas y en el estilo que la sociedad adopta en diferentes líneas de desarrollo” (1987, p. 25).

A intenção de trazer essas diferentes concepções de cultura nas considerações finais teve como intenção problematizar a conclusão de que, para nós, o ECUSS no *NDC* conseguiu perpassar por todas elas, realizando, de certa forma, um pouco de cada uma durante sua permanência naquele campo. Guardadas as devidas dificuldades, comuns a qualquer projeto que se pretenda e se aventure a sair de sua zona de conforto – no caso, a universidade – tendo como obstáculo as próprias diferenças institucionais – de natureza (uma ONG e uma instituição pública) e de financiamento – foi possível verificar um traço de cada particularidade do entendimento de cultura.

Foi possível ao ECUSS compreender e difundir que todos aqueles jovens eram produtores de cultura, capazes de pensar e de projetar sua ideia cultural. Em seguida, foi igualmente alcançável a ideia de produção e consumo da própria cultura. E a materialização dessas primeiras definições, em forma de conquista é, sem dúvida, o filme produzido – com a interferência total e direta deles – e exibido – portanto, com circulação e com consumo – para outros.

Por fim, na terceira abordagem, fica evidente que a cultura foi, claramente, um elemento de mobilização e de conscientização daquele grupo – primeiro, para se identificarem com o grupo do ECUSS; segundo, para se entenderem como capazes de *também* produzir cultura. Em que pese este fator ter sido o mais considerado pelos estagiários – com importância enfática em uma “cultura política”, via Gramsci – não desconsideramos que a cultura é, de fato, um importante instrumento para que até mesmo esta tipologia seja alcançada.

Vemos, assim, que o ECUSS como campo de estágio – enfoque atribuído por nós no trabalho, uma vez que o subprojeto realizava atividades de extensão e de pesquisa –

rendeu frutos materiais e imateriais, como bens culturais, que vão desde a formação ampliada desses estagiários e dos jovens participantes do *NDC*, pela troca que foi possível, até documentações que merecem ser mais bem exploradas e analisadas, como os relatórios de estágio.

Ademais, é interessante destacar que o PEEPSS, de maneira geral, também mantém outros resultados positivos de seu trabalho até hoje e que se articulam como espaços diferentes, mas não menos importantes, de divulgação e de debate da relação entre Serviço Social e Educação. Dentre eles, podemos citar a própria Comissão de Educação no Conselho Regional de Serviço Social do Rio de Janeiro (CRESS/RJ), o Curso de Extensão em Serviço Social e Educação, oferecido também em conjunto com o Conselho e os Seminários de Educação e Serviço Social que se realizam, à semelhança do Curso de extensão, anualmente.

Logo, vemos que a discussão do Projeto de Lei não deve ser menosprezada, sendo entendida como algo aquém do que a sociedade realmente precisa. Mas, é importante aproveitar sua tramitação para levantar, além daquilo que ainda necessita ser modificado no texto proposto, as experiências que vêm se concretizando nessa área, para que não percamos a oportunidade de, se preciso for, criar algo novo, tendo consciência de que foram disponibilizados tempo e esforço nesse movimento.

Deixamos, assim, a reflexão de que muito ainda precisa ser aperfeiçoado tanto na formação quanto na abertura de novos campos para o Serviço Social se pensar na Educação, sobretudo quanto à cultura, como um processo que é típico de qualquer graduação na área de ciências sociais. Não esperávamos, por fim, que os “NÓS” fossem completamente desatados: a ideia é que seja um processo, para ser revisitado. Esperamos, sim, que tenhamos conseguido, ao menos, afrouxá-los a tempo de uma próxima discussão.

## BIBLIOGRAFIA

- ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: editora Unesp, 2006.
- ABREU, Marina Maciel. *Serviço Social e a organização da cultura: perfis pedagógicos da prática profissional*. São Paulo: Cortez, 2008.
- ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALENCAR, Mônica. O trabalho do assistente social nas organizações privadas não lucrativas. In: CFESS; ABEPSS. *Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais*. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.
- ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. *Parecer sobre os projetos de lei que dispõem sobre a inserção do Serviço Social na Educação*. In: Caderno Especial, n.26, Edição: 04 a 25 de novembro, 2005. Disponível em: <http://www.assistentesocial.com.br>. Acesso em jun de 2010.
- \_\_\_\_\_. Retomando a temática da “sistematização da prática” em Serviço Social. In: MOTA et al (Orgs). *Serviço Social e Saúde*. São Paulo: Cortez, 2009.
- \_\_\_\_\_. *O Serviço Social e a Educação*. Revista Inscrita. Brasília: CEFESS, 2000.
- \_\_\_\_\_. *et al. Educação pública e Serviço Social no Rio de Janeiro*. In: Caderno de comunicações do 8º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais. Salvador, 1995.
- ARAÚJO, Inês Lacerda. *Do signo ao discurso: introdução à filosofia da linguagem*. São Paulo: Parábola, 2004.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- AZEVEDO, Janete Lins de. *A educação como política pública*. São Paulo: Ed. Autores associados, 2004.
- BACKX, Sheila. O serviço social na educação. In: REZENDE, Ilma; CAVALCANTI, Ludmila Fontenele (Orgs). *Serviço Social e Políticas Sociais*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1990.
- \_\_\_\_\_. *A Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BOMENY, Helena. *Darcy Ribeiro: sociologia de um indisciplinado*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

BOSCHETTI, Ivanete; BEHRING, Elaine (Orgs). *Política social: fundamentos e história*. São Paulo: Ed. Cortez, 2007.

BOTELHO, Isaura. *Dimensões da cultura e políticas públicas*. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 15, n. 2, 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S01028392001000200011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01028392001000200011&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em jul de 2010.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo, Perspectiva, 1974.

\_\_\_\_\_. *O Poder Simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.

\_\_\_\_\_. *As regras da arte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

BRANDÃO, Zaia. *Pesquisa em Educação: conversas com pós-graduandos*. Rio de Janeiro: Ed. Puc-Rio, 2002.

BRASIL, (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. *Diário Oficial*.

\_\_\_\_\_, (1962). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Texto definitivo, com índice remissivo e legislação respectiva: Ministério da Educação e Cultura/Conselho Federal de Educação, 3ª ed.

BURIOLLA, Marta A. Feiten. *Supervisão em Serviço Social: o supervisor, sua relação e seus papéis*. São Paulo: Cortez, 2008.

CALABRE, Lia. *Políticas Culturais no Brasil: história e contemporaneidade*. Fortaleza: BNB, 2009.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Políticas culturais: um campo de estudo*. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 2008.

\_\_\_\_\_. *Políticas culturais no Brasil: balanço e perspectivas*. In: RUBIM, Antônio Albino Canelas; BARBALHO, Alexandre (Org.). *Políticas Culturais no Brasil*. Salvador: EDUFBA, 2007.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Políticas culturais: diálogo indispensável*. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 2005.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Políticas culturales y crisis de desarrollo: un balance latinoamericano*. In: CANCLINI, Néstor Garcia (Org.). *Políticas culturales en América Latina*. México: Editorial Grijalbo, 1987.

CANO, Ignácio. *Introdução à avaliação de programas sociais*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004.



CANDAU, Vera Maria. *Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CARRIJO, Inês Luci Machado; MORAES FILHO, Waldenor Barros. *Extensão na UFU: algumas dificuldades e perspectivas*. **Revista em Extensão**: Uberlândia, V. 2, 2000.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. *Educação e história rompendo fronteiras*. Belo Horizonte: Revista Presença Pedagógica, 2000.

CHAUÍ, Marilena. *Cultura política e política cultural*. São Paulo: **Estudos Avançados** 9, n.º 23, 1995.

Conselho Nacional de Educação Superior (CNE)/Ministério da Educação e do Desporto (MEC). **Diretrizes curriculares para o curso de serviço social**. Resolução n. 15, de 13 de março de 2002. Disponível em <http://www.cfess.org.br>. Acesso em maio de 2010.

CORTELLA, M.S. *et al* (Orgs.). *Empregabilidade e educação: novos caminhos no mundo do trabalho*. São Paulo: EDUC, 1997.

COUTINHO, C.N. *Cultura e sociedade no Brasil: ensaios sobre idéias e formas*. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1990.

CUCHE, Denys. *O Conceito de Cultura nas Ciências Sociais*. Tradução de Viviane Ribeiro. 2 ed. Bauru: EDUSC, 2002.

DEMO, Pedro. *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1995.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1981.

\_\_\_\_\_. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. *O sujeito e o poder*. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. *Michel Foucault. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_. *Estratégia, poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da práxis*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano Editora, 2002.

GOODY, Jack. *A Lógica da Escrita e a Organização da Sociedade*. Lisboa: Edições 70, 1987.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

\_\_\_\_\_. *Cadernos do cárcere*: Maquiavel, notas sobre o Estado e a política. Volume 3. Tradução Carlos Nelson Coutinho *et al.* 1ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

\_\_\_\_\_. *Cadernos do cárcere*: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. Volume 2. Tradução Carlos Nelson Coutinho *et al.* 2ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRANEMANN, Sara. Políticas sociais e serviço social. In: REZENDE, Ilma; CAVALCANTI, Ludmila Fontenele (Orgs). *Serviço Social e Políticas Sociais*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2006.

GUERRA, Yolanda; BRAGA, Maria Elisa. *Supervisão em Serviço Social*. In: CFESS; ABEPSS. *Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais*. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

GUIMARÃES Ana Archangelo. *O professor construtivista: Desafios de um sujeito que aprende*. Ensaios. Unicamp: Instituto de Estudos da Linguagem, 1995.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

IAMAMOTO, Marilda; CARVALHO, Raul de. *Relações sociais e Serviço Social no Brasil*: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. *O serviço social na contemporaneidade*: trabalho e formação profissional. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

\_\_\_\_\_. Os espaços sócio-ocupacionais do assistente social. In: CFESS; ABEPSS. *Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais*. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

LAHIRE, Bernard. *Retratos sociológicos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_. *Sucesso escolar nos meios populares*: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. De la théorie de l'habitus à une sociologie psychologique. In: LAHIRE, B. (Org.). *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu*. Paris: La Découverte, 1999.

- LEBRUN, Gérard. *O que é poder*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Edições Loyola, 2005.
- LOPES, Josefa Batista. *O Serviço Social na América Latina: nas malhas da modernização conservadora e do projeto alternativo de sociedade*. São Paulo: PUC, 1998. Tese de Doutorado em Serviço Social.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em Análise do Discurso*. 2ª. ed. Tradução Freda Indursky. Campinas: Pontes, 1993 [1987].
- \_\_\_\_\_. *Análise de textos de comunicação*. 2ª. ed. Tradução Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002 [1998].
- MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da Antigüidade aos nossos dias*. São Paulo: Ed. Cortez, 2006.
- \_\_\_\_\_. *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- MARCUSE, Herbert. *A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARX, K (1845). *Teses sobre Feuerbach*. Disponível em: <[http://www.pstu.org.br/biblioteca/marx\\_feuerbach.rtf](http://www.pstu.org.br/biblioteca/marx_feuerbach.rtf)>. Acesso em abril 2010.
- MATOS, Maurílio Castro. Assessoria, consultoria, auditoria, supervisão técnica. In: CFESS; ABEPSS. *Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais*. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Assessoria e Consultoria: reflexões para o Serviço Social*. In: BRAVO, Maria Inês Souza; MATOS, Maurílio Castro (Org.). *Assessoria, Consultoria e Serviço Social*. Rio de Janeiro: 7 Letras e FAPERJ, 2006.
- MAZZILI, S. *Notas sobre indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão*. Universidade e Sociedade. Ano VI n. 11, jun.1996.
- MÉSZAROS, Istvan. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

MIOTO, Regina Célia. Orientação e acompanhamento social a indivíduos, grupos e famílias. In: CFESS; ABEPSS. *Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais*. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

NETTO, José Paulo. *Capitalismo monopolista e Serviço Social*. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. *O Movimento de Reconceituação: 40 anos depois*. In: **Serviço Social e Sociedade**. N.º 84. São Paulo: Cortez, 2005.

NOGUEIRA, F. M. G. *Ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial*. Cascavel: EDUNIOESTE, 1999.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Claudio M. Martins. *Bourdieu & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NOGUEIRA, Maria da Dolores Pimentel (Org.). *Extensão universitária: diretrizes conceituais e políticas*. Documentos Básicos do Fórum Nacional de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras: Belo Horizonte: PROEX/UFMG, 2000.

NÓVOA, Antonio (Org.). *Os Professores em Formação*. Lisboa/Portugal: Pub. Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. *Cultura é patrimônio: um guia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *A análise do discurso: algumas observações*. São Paulo: Educ, 1986.

\_\_\_\_\_. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes editores, 2003.

\_\_\_\_\_. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes editores, 2005.

PERRENOUD, Philippe. *Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Armed, 2005.

PERROTI, E. *Confinamento Cultural, Infância e Leitura*. São Paulo: Summus, 1990.

PONTES, Reinaldo. *Mediação e instrumentalidade no trabalho do assistente social*. In: CFESS-ABEPSS. *Capacitação em Serviço Social e Política Social. Módulo 4: O Trabalho do assistente social e as políticas sociais*. Brasília: CEAD-UNB, 2000.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; CUNHA, Renata Barrichelo. *Percursos de autoria: exercícios de pesquisa*. Campinas: Alínea, 2007.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações*. Campinas: Alínea, 2007.

REZENDE, Ilma. Serviço social: sua especificidade como profissão prática-interventiva. In: REZENDE, Ilma; CAVALCANTI, Ludmila Fontenele (Orgs). *Serviço Social e Políticas Sociais*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2006.

RUBIM, Antonio Albino Canelas. Políticas culturais: entre o possível e o impossível. In: NUSSBAUMER, Gisele Marchiori (Org.). *Teorias e Políticas da Cultura*. Salvador: EDUFBA, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Uma concepção multicultural dos direitos humanos*. Lua Nova: revista de cultura e política, Cedec, 1997.

SILVA, Soraya Petla; QUIMELLI, Gisele Alves de Sá. *A extensão universitária como espaço de formação profissional do assistente social e a efetivação dos princípios do projeto ético-político*. In: **Revista Emancipação**, V. 6, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O que é, afinal, estudos culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, Fátima Valéria Ferreira de. A política de assistência social. In: REZENDE, Ilma; CAVALCANTI, Ludmila Fontenele (Orgs). *Serviço Social e Políticas Sociais*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2006.

SOUSA JÚNIOR, Justino de. *Marx e a crítica da educação: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital*. São Paulo: Ideias & Letras, 2010.

TENÓRIO, Fernando G. *Gestão de ONGs: principais funções gerenciais*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

TOMAZI, Nelson Dácio. *Sociologia da Educação*. São Paulo: Atual, 1997.

VASCONCELOS, Ana Maria. *Relação teoria/prática: o processo de assessoria/consultoria e o Serviço Social*. In: **Serviço Social e Sociedade**, n.º 56. São Paulo: Cortez, 1998.

VOLOSHINOV, V. N. *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza, 1992 (Obra original publicada em 1929).

WILLIAMS, Raymond. *Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade*. Tradução de Sandra Guardini Vasconcelos. São Paulo: Boitempo, 2007.

## ANEXOS

### Anexo 1: Entrevista com o Prof.º Ney Luiz Teixeira de Almeida (roteiro)

1. Pela sua experiência de pesquisa na área de Educação e, ao mesmo tempo, sua vinculação acadêmica com o Serviço Social, qual a relação que você observa entre as duas áreas?
2. Qual é sua leitura a respeito do Projeto de Lei 060/2007 que dispõe sobre a obrigatoriedade de um assistente social e um psicólogo nas escolas públicas do ensino fundamental?
3. Gostaria de pedir para que você falasse um pouco do Projeto de Extensão, Educação Pública e Serviço Social (PEEPSS).
4. Como foi a articulação, nesse projeto, da criação do subprojeto Educação, Cultura, Universidade e Serviço Social?
5. E como foi a experiência com o Nós do Cinema?
6. Qual é sua compreensão sobre a articulação dos campos de extensão, ensino e estágio curricular, como tem se estabelecido em seus projetos?
7. Como você observa a relação entre Serviço Social e cultura?
8. Como está a formação curricular do Serviço Social para atuação profissional nos campos da Educação e da Cultura?
9. O que você gostaria de acrescentar nesse depoimento pela experiência acumulada que já tem nesse campo?

### Anexo 2: Entrevista com os estagiários (roteiro)

1. Gostaria de pedir para que você falasse um pouco do Projeto de Extensão, Educação Pública e Serviço Social (PEEPSS) e o porquê de sua procura neste campo de estágio à época.
2. Como foi a articulação, nesse projeto, da realização do subprojeto Educação, Cultura, Universidade e Serviço Social? Você pôde escolher dentre outros subprojetos? Como se iniciou o processo?

3. Gostaria de pedir que você mencionasse um pouco de sua atuação, nos períodos de estágio, com o campo do Nós do Cinema. Como eram planejadas as atividades?
4. Qual é sua compreensão sobre a articulação dos campos de extensão, ensino e estágio curricular especificamente no ECUSS?
5. Você observa alguma vinculação do Serviço Social ao campo da Educação neste projeto? Através de quais ações?
6. Como você observa a relação entre Serviço Social e cultura, tomando como base outros campos de presença do assistente social – estágio ou profissional?
7. Como você observa a formação curricular do Serviço Social para atuação profissional nos campos da Educação e da Cultura?
8. A respeito do Projeto de Lei 060/2007 que dispõe sobre a obrigatoriedade de um assistente social e um psicólogo nas escolas públicas de Educação Básica, como você observa a cultura, sendo uma possibilidade de educação, como campo profissional de assistentes sociais?
9. Gostaria que você apontasse uma atividade, um projeto, uma ação que tenha te marcado durante o período de estágio e que demonstre, para você, uma possibilidade concreta da relação entre Serviço Social e Educação.

### Anexo 3: Planejamento da atividade *Sessão de Sábado* com as famílias no NDC

#### Objetivo do encontro:

- Conhecer o espaço do NDC
- Promover a integração entre as famílias e a equipe do NDC
- Conhecer as expectativas das famílias em relação ao trabalho do NDC
- Viabilizar o contato com os recursos audiovisuais utilizados pelo NDC

### Desenvolvimento:

1º momento: Café da manhã

2º momento: Dinâmica de apresentação (“juntando gente e unindo forças”)

Cada pessoa pegará a ponta do barbante e irá se apresentar falando o nome, o bairro onde mora e contará suas expectativas em relação ao NDC.

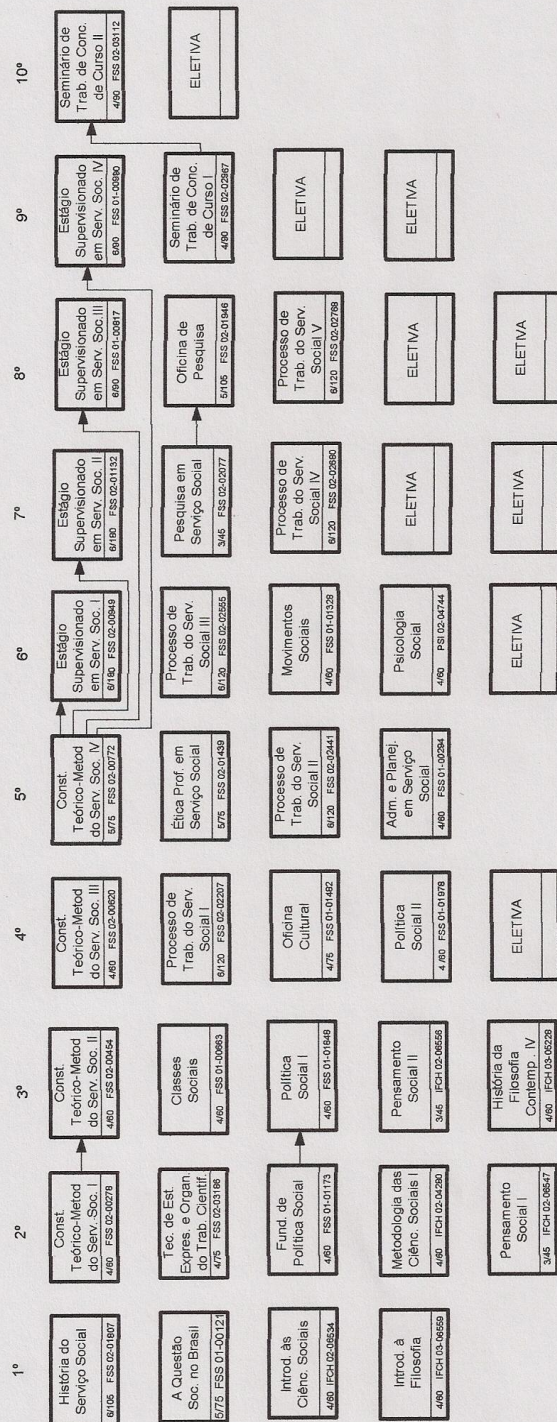
3º momento: Com a câmera de papel na mão, cada pessoa irá dizer o que faria com a posse da câmera. Após a fala dos familiares, toda equipe do NDC (comunicação, produção, sócio-educativo e administração) irá dizer o mesmo dos seus respectivos espaços de trabalho. Neste momento, os familiares também poderão conhecer o espaço do NDC. Passado este momento, o Serviço Social irá mostrar o que o NDC tem feito junto aos alunos, utilizando os recursos da câmera (exibição do filme produzido na turma *Fala Tu* durante a Oficina).

4º momento: Resgate com música

### Anexo 4: Currículo do Curso de graduação em Serviço Social da UERJ



**CURSO DE SERVIÇO SOCIAL - Versão 3**  
**HABILITAÇÃO: BACHARELADO**  
**UNIDADE RESPONSÁVEL: FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL**



Total de horas do curso : 3600  
 Total de créditos do curso: 197  
 Créditos Obrigatórios: 161  
 Créditos em Eletivas: 36, sendo 16 definidos.

**Observações**

- O número situado na parte inferior esquerda do retângulo representa os créditos conferidos por disciplina.
- O Curso será integralizado em um mínimo de 9 períodos e um máximo de 14.

Decreto de reconhecimento: nº 38330  
 Deliberação nº 06/UERJ/93  
 Versão 3

Atualizado em 27/10/2009