

# Assistente Social — Percursos e Construção Identitária

ISABEL PASSARINHO

isabel.passarinho@cm-cascais.pt

Câmara Municipal de Cascais — Divisão de Intervenção Educativa e Acção Social Escolar

## RESUMO:

Este texto tem como eixo central o interesse pela compreensão dos percursos e do processo de construção identitária dos Assistentes Sociais, a partir de uma perspectiva fenomenológica. A investigação que lhe dá suporte, procura produzir conhecimento sobre a formação (com especial enfoque na autoformação) de Assistentes Sociais, procurando identificar os seus percursos profissionais, os significados que lhes atribuem e quais os processos das suas construções identitárias. No âmbito desta investigação, ainda em curso, foi desenvolvido um trabalho empírico, de carácter exploratório, com entrevistas de inspiração biográfica a três profissionais seniores.

Em simultâneo, tenta-se equacionar a institucionalização do Serviço Social como profissão, que, tendo como referência histórica o pensamento humanitário, assume legitimação profissional plena com o estabelecimento de uma nova relação entre o Estado e a Sociedade Civil.

Na actualidade, em resultado da fragmentação provocada pela transferência de múltiplos serviços do sector público para o privado, da especialização crescente das funções dos Assistentes Sociais e do avanço para um trabalho de maior proximidade com outros profissionais, assume cada vez mais pertinência a pergunta: o que é, afinal, ser Assistente Social?

## PALAVRAS-CHAVE:

Autoformação, Identidade Profissional, Profissionalização, Saberes Teóricos e Práticos, Serviço Social.

## INTRODUÇÃO

Este artigo decorre do trabalho desenvolvido no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação, na área de especialização em Formação de Adultos. A investigação tem como questão de partida a interrogação sobre como se constroem as identidades de uma profissão e como se formam os Assistentes Sociais, ao longo da sua trajectória profissional.

Procura-se identificar e compreender o significado atribuído aos processos de formação de, e pelos, Assistentes Sociais que se encontram numa fase consolidada da sua vida e do seu percurso profissional. Esta questão centra o objecto de pesquisa na reflexão sobre as pessoas e os seus contextos, assumindo-se a “perspectiva de recolocar o sujeito no lugar de destaque que lhe pertence quando desejar tornar-se actor que se autonomiza e que assume as suas responsabilidades nas aprendizagens e no horizonte que elas abrem” (Josso, 1989, p. 49).

Sendo eu própria Assistente Social e assumindo-me como “prática-investigadora”, não posso esquecer que o desenvolvimento da investigação é um fenómeno que, tendo implicações práticas, metodológicas e epistemológicas, tem fundamentalmente um significado social.

O problema da participação na investigação corresponde de facto a uma revolta de “uma espécie de classe média no domínio das práticas sociais” (Berger, 1992, p. 25) que se recusa a ver elaborar à sua margem um saber que a trata como objecto, e que,

em consequência desta revolta, procura transformar-se em investigadora de si própria.

Conceber os assistentes sociais como sujeitos passou por colocá-los no lugar central da sua própria formação permanente, no entendimento de que todos os espaços/tempos são potencialmente formativos. E procurar entender as suas perspectivas sobre os seus próprios processos de formação e de construção identitária, talvez possa contribuir para conhecer melhor que quadros de referência utilizam quando intervêm com as respectivas populações e como justificam o seu trabalho (para si, para os outros e para a sociedade em geral).

Assim, as questões que orientam a investigação em curso não são estranhas ao meu próprio processo de autoconhecimento e de auto formação, alimentado na dinâmica entre a estabilidade, o incómodo e a mudança.

Que ligações estabelecem os Assistentes Sociais entre os saberes teóricos e os saberes da prática? Ou seja, qual o relação com o saber académico? Que perspectivas sobre a interacção entre a formação inicial, a formação contínua formal e as aprendizagens experienciais e organizacionais?

Como se constrói uma “reflexividade crítica” no profissional e na profissão? Ou seja, como se processa a “conquista do tempo pessoal” e a “transformação de perspectivas”?

Como se forma a profissionalidade e a identidade profissional destes profissionais? Ou seja, quais as competências construídas — em que tempos, processos e contextos? Qual a relação do domínio profissional com o domínio familiar? E no “fim” do seu ciclo de vida profissional — que balanços, que crises e que projectos?

A pesquisa já realizada aprofundou a problemática do campo profissional onde se situa o Serviço Social, nomeadamente as suas evoluções e paradoxos e o modo como se relaciona com a Formação de Adultos, na linha da Educação Permanente. Do ponto de vista metodológico, fez-se um percurso onde o ponto de partida foi o de pesquisar referenciais que permitissem uma ancoragem, a partir da qual seria possível definir uma estratégia metodológica. O trabalho empírico, ainda de carácter exploratório, permitiu fazer a análise das entrevistas de inspiração biográfica, como instrumento de reconstrução das identidades narrativas.

A concepção de identidade que orienta esta reflexão perspectiva a acção humana como algo que se constrói na comunicação frente a frente, com os outros, e não estritamente comandada pelas normas e valores sociais impostos, reconhecendo a participação activa dos sujeitos na construção da sua identidade.

As características do trabalho social explicam, em parte, a dificuldade estrutural que os assistentes sociais têm em descrever o que fazem, dificuldade que se relaciona com a construção das práticas, nas quais a construção do objecto se encontra profundamente ligada às estratégias de acção.

As actividades do Serviço Social desenvolvem-se no registo da relação (Dubet, 2002) e da linguagem. Enquanto prática simbólica, a sua acção inscreve-se na articulação de quatro domínios, identificados por Autés (1999, p. 246), “subjectividade, identidade, palavra, vínculo social: o trabalho social encontra-os no limite”.

Sendo o campo profissional do Serviço Social atravessado por paradoxos, controvérsias e alguma constância entre um humanismo cristão e uma “crítica anticapitalista romântica”, será, cada vez mais importante alimentar a reflexão, quer sobre as suas narrativas históricas, quer sobre os fins e os meios utilizados, bem como sobre as suas implicações, tanto para a sociedade, como para o corpo profissional.

## A AUTOFORMAÇÃO NA RELAÇÃO COM O SABER

Um dos princípios definidos, nesta nova epistemologia da formação, é o de que se aprende em todos os lugares e circunstâncias da vida, intencionalmente ou não, sendo as aquisições escolares formais (que continuam a validar os conhecimentos) apenas uma parte reduzida do saber global (ser, pensar, fazer, sentir) que cada adulto possui, desenvolve e constrói.

Neste âmbito, essa perspectiva é sobretudo uma crítica a uma concepção de “acumulação de conhecimentos” e a defesa de uma maior inter-relação entre a formação inicial e a formação contínua. Nesta perspectiva a formação constrói-se “através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (Nóvoa, 1991, p. 23).

Assim, parte-se do conceito de que a produção da vida, através da apropriação dos processos de formação, acompanha as mudanças e a produção da profissão de Assistente Social.

Esta perspectiva abre enormes potencialidades, nomeadamente no que respeita a um recente campo de pesquisa que procura entender os saberes adquiridos pelos adultos em contexto de trabalho, ou em contextos não-formais ou informais, com uma especial atenção ao papel da experiência reflectida e ao papel do sujeito no “controle” do seu próprio processo de formação.

No campo das Ciências da Educação, que assumi como porta de entrada na investigação em curso, interessa-me particularmente a articulação entre o social e o psicológico, através da apreensão de trajetórias individuais e colectivas, encaradas simultaneamente como puzzles, focados na questão de saber como os indivíduos aprendem e como a temporalidade se relaciona com a mudança e a aprendizagem.

A escolha, dentro dos adultos possíveis, de Assistentes Sociais, prendeu-se com razões endógenas (porque sendo pares talvez possa compreender e compreender-me melhor, num processo que também pretende ser de autoformação) e razões exógenas — porque, numa altura de definimento do Estado-providência e das respectivas políticas

sociais, com consequências nomeadamente ao nível das práticas e do emprego destes profissionais, procura-se entender que “profissão” é esta que, apesar de tudo, construiu uma história, diversificou-se e equaciona actualmente possibilidades de futuro, para além da utopia impossível de humanizar um capitalismo, cada vez menos humanizável.

Na óptica de Lesne e Minvielle (1988), a formação, entendida como processo organizado e intencional, corresponde a um aspecto particular e parcelar de um processo contínuo e multiforme de socialização que coincide com a trajectória profissional de cada um. Assim, a produção (e a mudança) das práticas profissionais remete para o processo de socialização profissional, vivido nos contextos de trabalho, em que coincidem, no espaço e no tempo, uma dinâmica formativa e um processo de construção identitária.

Historicamente, a profissão do Assistente Social “não foi reconhecida e identificada por contribuir para a produção de um saber específico, mas pelo modo como intervinha nas situações sociais, como desempenhava as atribuições institucionais e a política do serviço onde se inseria, privilegiadamente associada às políticas sociais” (Martins, 1999a, p. 48). Acrescentando a mesma autora que “não se esperava que os assistentes sociais dominassem os fenómenos e processos sociais e participassem na produção de conhecimentos, mas que agissem e fossem intervenientes com o conhecimento produzido pelas ciências sociais. O profissional de serviço social é, assim, concebido para agir e não para produzir conhecimentos, inserindo-se na divisão social do trabalho, que separa produtores do conhecimento e interventores na realidade social” (Martins, 1999a, p. 48).

Com o modelo tecnicista do Serviço Social, nos anos 60 e 70, são pedidas aos Assistentes Sociais formas de intervenção que constituam respostas novas ao agravamento das questões sociais. São de destacar as intervenções ao nível do desenvolvimento de novas competências como as de planificação e do estudo/investigação das comunidades.

A formação inicial dos assistentes sociais, embora tenha sofrido influências de épocas, modelos e contextos diferentes, assentou de uma forma genérica, até meados dos anos 80, sobretudo em conceitos, apresentação de produtos e resultados do processo de investigação em diferentes áreas das

ciências sociais. Contudo, sem ultrapassar o patamar da transmissão dos resultados da produção e das divulgações destas ciências, já que o assistente social não era formado para investigar, e menos ainda para dominar o próprio processo de construção do conhecimento.

Segundo a perspectiva do Movimento de Educação Permanente, é possível ultrapassar as restrições das concepções baseadas numa abordagem racional da ciência, que considera que o conhecimento se baseia em certezas, e em referências fixas e universais, procurando o conhecimento “objectivo” e o “domínio do mundo ao serviço do desenvolvimento do homem”.

À luz do paradigma hermenêutico e interpretativo, toda a acção humana é portadora de sentido e só pode ser compreendida e interpretada a partir de contextos históricos e culturais, valorizando o conhecimento como local e particular.

A propósito será de interesse convocar as palavras de Rui Canário na abordagem daquilo que mudou na formação entre os anos 70 e 90, “No que se refere à formação, a mudança fundamental reside na passagem do modelo da qualificação para o modelo da competência. Estamos, segundo Carré e Gaspar (1999, p. 7), diante de uma autêntica ‘mutação cultural’ que, em menos de trinta anos, permitiu a transição de uma ‘visão social e humanista da educação permanente’ para uma visão ‘económica e realista da produção de competências’. Se o modelo da qualificação, corresponde a um nível preciso de formação, o modelo da competência remete, nos anos 90, para um requisito de empregabilidade” (2000, p. 37). E acrescenta “É ao nível da relação com o saber e da relação de poder que se situam as escolhas educativas fundamentais e se justifica falar de inovação e analisar e discutir o ‘como’ e o ‘por quê?’. Produzir, por um lado, um acréscimo de pertinência e, por outro, um acréscimo de democracia emergem, hoje, como os eixos finalizantes e estruturantes da produção de inovações na educação e na formação” (Canário, 2000, p. 45).

Resta saber se o movimento de qualificação dos profissionais de Serviço Social (ao nível académico e profissional) está a resultar em práticas mais qualificadas e em mudança organizacional, no sentido de também, elas próprias, se tornarem mais aprendentes.

Com a influência das perspectivas e das produções da Escola de Chicago, com as mudanças ocorridas no pós 74 no grau académico e suas variadas implicações, e com o crescimento, nos anos 90, de organizações que têm por objectivo a investigação em Serviço Social, estão criadas condições para que a investigação, nas suas diversas manifestações, possa contribuir para a afirmação e identidade do Serviço Social português.

Para ilustrar estas posições recorro à reflexão sobre as sinopses das entrevistas realizadas a três Assistentes Sociais, entre Março e Agosto de 2006, das quais resultaram narrativas centradas nos respectivos percursos profissionais.

Parece ter ficado claro em todas as narrativas o significado das aprendizagens ao longo da vida profissional, do ponto de vista formal (com a procura de formação pós-graduada, ou de uma segunda licenciatura), e do ponto de vista não formal e informal, onde os entrevistados referem as aprendizagens realizadas com os pares, nos contextos e com os outros agentes em presença.

Estes percursos de formação contínua nem sempre são percebidos pelos entrevistados como fontes de conhecimento, como refere um dos entrevistados a propósito da tomada de consciência que fez quando frequentava o Mestrado: “foi um bocado aprender e perceber que uma pessoa aprendeu muito mais durante os percursos profissionais do que pensa. (...) E no meio daquele pessoal todo fiquei estupefacto. Sempre sabia mais do que pensava”.

Por outro lado, a fragilidade teórica do Serviço Social é abordada pelos três entrevistados como um *handicap*.

Diz Rita<sup>1</sup>, outra entrevistada: “(...) e depois têm uma coisa complicada que é terem a mania que sabem tudo. A gente não sabe de tudo. Dá uma pincelada. E talvez por isso é que sabemos tão pouco de nada”.

Fernando<sup>2</sup>, por seu lado, critica o empirismo da profissão: “É-se prático naquele sentido em que se faz um conjunto de tarefas, e pomos toda a gente a mover, não sabemos para quê, para onde”.

O pressuposto aqui utilizado é o de que os processos de formação não são independentes da história de vida dos sujeitos, e o “formar-se” decorre em estreita ligação com esta e com os saberes e a experiência global que as pessoas detêm e conseguem

mobilizar na sua formação. Para Claude Dubar (1997), é notória a importância do desempenho profissional como o pólo decisivo do processo de produção da profissionalidade, sendo o processo de construção identitária, nesta perspectiva, o resultado do confronto entre o percurso biográfico e um contexto de acção empírica.

Se defendermos que o problema da mudança (individual e colectiva) das práticas profissionais é, acima de tudo, um problema de socialização profissional, então, essa mudança supõe o desenvolvimento, no contexto de trabalho, de uma dinâmica formativa e de construção identitária que corresponde a reinventar novas modalidades de socialização profissional, sendo que essa reinvenção só é possível na acção. Donde resulta que os processos formativos passam a instituir-se como processos de intervenção nas organizações de trabalho (Canário, 1998, p. 19).

Nesta perspectiva, importa aos assistentes sociais, como diz o ditado popular “não deitar fora a criança com a água do banho”, ou seja, apesar da recente legitimação de um saber conquistado por via académica, não esquecer o domínio da aprendizagem experiencial que é perspectivada no sentido “de uma capacidade para resolver problemas, mas acompanhada por uma formação teórica e/ou de uma simbolização” (Josso, 1989, p. 163).

Evidencia-se assim o estatuto que se atribui à experiência no processo de aprendizagem e formação, já não como mero lugar de aplicação de saberes teoricamente adquiridos ou como material facilitador da codificação de saberes disciplinares, mas sim de a considerar, quando reflectida, como fonte e produtora de aprendizagens, na medida em que ao reconhecer-se e ao valorizar-se o que a experiência ensina, se lhes atribui valor de conhecimento e se possibilita a produção de saber(es) (Couceiro, 1994).

## A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Tomo como referente, uma definição de Identidade como o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização, que conjuntamente constróem os

indivíduos e definem as instituições (Dubar, 1991). Nesta concepção, a Identidade incorpora as representações do sujeito sobre si próprio e sobre os outros e, nesse sentido, é construída numa dinâmica de interação permanente na qual intervêm as representações de si e o olhar do outro (Dubar, 1997).

O conceito de identidade aponta, assim, para uma interação dinâmica entre o indivíduo e o seu grupo de pertença e, paralelamente, para a representação que possuem do grupo e da sua posição social no seu interior.

A Identidade Profissional, por sua vez, designa simultaneamente a imagem que o indivíduo possui de si próprio e a forma como se define por referência às instâncias que o rodeiam, designadamente ao grupo de pertença (Dubar, 1998). O espaço de trabalho traduz-se numa recursividade permanente entre as dimensões individuais e sociais da Identidade. Segundo Sainsaulieu (1997), a Identidade constitui-se como um campo de investimento (das práticas, do trabalho, dos saberes, da relação), no decurso do qual se registam transacções entre o indivíduo e a sociedade.

Sendo a profissão de assistente social muito permeável (quase camaleónica), os desempenhos profissionais têm sofrido profundas mudanças, na tentativa de gerar valor (e reproduzir valores) para cada circunstância e tempo histórico.

Os conhecimentos e os seus valores são retirados de campos diferentes, constituindo um referencial profundamente eclético mas, as mais das vezes, comprometido com a manutenção da ordem social.

No trabalho empírico realizado, ainda de carácter exploratório e, especificamente sobre a(s) identidade(s) da profissão, o leque de posições é variado, embora não revele antagonismo.

Um dos entrevistados, Fernando, diz: “O Serviço Social é uma coisa tão aberta, tão humanista que acaba por se esboroar. Não tens suporte nenhum, o pessoal agarra-se aonde?” e acrescenta “O Serviço Social não me deu grandes modelos. Se calhar, se tivesse tido modelos, aonde é que poderíamos ter ido!”.

Rita refere “(...) que se há coisa que define o nosso campo é a mistura, é o estar por dentro. Se a gente não conseguir estar por dentro, estar próximo, não agarra nada”.

Maria<sup>3</sup> refere, numa abordagem mais individualizada, que “(...) na mesma linha que me fez optar pelo Serviço Social, ou seja, provocar que as pessoas sejam donas de si próprias. Provocar que as pessoas tenham direito ao seu projecto de vida. Provocar que as pessoas sintam as contrariedades como provisórias e não definitivas”.

Nas duas mulheres entrevistadas a identidade profissional parece ter contribuído fortemente para os seus processos de construção pessoal; o mesmo não parece ter sucedido com o entrevistado Fernando.

Aliás, Rita refere-o de uma forma explícita: “A gente mesmo que não esteja a trabalhar, mesmo que esteja de férias... pois é, a gente tem isto colado à pele. Para onde quer que vá, não consegue ver por outros olhos”.

A construção da Identidade é, neste sentido, um processo de transacções objectivas e subjectivas. As transacções objectivas (onde predomina a atribuição) procuram acomodar a identidade para si à identidade para o outro. As subjectivas (ou internas ao indivíduo) variam entre a necessidade de manter identidades anteriores e o desejo de construir para si novas identidades no futuro.

Nesta perspectiva, a identidade construída pelo indivíduo no decurso do processo de socialização pode ser analisada alternadamente como produto interiorizado das condições sociais anteriores objectivas e como expressão dos desejos particulares mais subjectivos, mas é necessariamente marcada pela dualidade entre o processo biográfico e o relacional.

Em todas as entrevistas apareceram situações de “empowerment” nos próprios percursos profissionais, muitas vezes traduzidas na mobilidade profissional, em busca de contextos e de desempenhos mais satisfatórios e num certo sentimento de autonomia, como profissionais. Por outro lado, as imagens positivas superam as negativas, em todas as entrevistas.

Contudo, quando generalizam nas suas narrativas e falam dos outros, os três entrevistados argumentam com situações/sentimentos de falta de poder e autonomia.

Maria refere: “Mas tenho muita pena da apropriação que o Estado fez da profissão. Porque penso que isso empobrece. (...) Tornou os Assistentes Sociais funcionários”.

Rita usa metáforas passivas de “mata-borrão” e de “virose”, como se a profissão deixasse uma reduzida margem de opções:

Acho que uma das nossas características é ser um bocado “mata-borrão”. O Serviço Social, é assim uma virose que a gente apanha e que nunca mais cura. Depois vão aparecendo os sintomas, umas vezes dá tosse, outras vezes dá dor de garganta, mas está cá — é uma virulência acumulada.

Fernando refere:

Nós temos sido manipulados, é o elo mais fraco, temo-nos deixado manipular em termos políticos, e não se tem batido o pé...

Depois também tem a ver com uma cultura... da consensualidade... a todo o custo. Não se criam rupturas...

Nesta sequência, não resisti a associar o conceito de “não-lugares”<sup>24</sup> à possibilidade de que a profissão de Assistente Social se torne uma “não-profissão”, tendo-se apenas a si própria por referência, sem atender ao compromisso com uma dimensão ética, histórica e política e com um modelo de sociedade comprometido com os princípios de direitos humanos e de justiça social.

O que é novo não é que o mundo não tenha, ou tenha pouco, ou menos, sentido, é antes que experimentemos explícita e intensamente a necessidade quotidiana de lhe dar um: dar um sentido ao mundo, e não a certa aldeia ou a certa linhagem. Esta necessidade de dar um sentido ao presente, senão ao passado, é a contrapartida da superabundância de acontecimentos que corresponde a uma situação que poderíamos dizer de “sobremodernidade”, a fim de darmos conta da sua modalidade essencial: o excesso (Augé, 2005, pp. 28-29).

Este “excesso” de que fala Augé, com teorias, acontecimentos, coisas, perspectivas, fontes de informação, etc., nas suas diferentes modalidades, acentua paradoxos e institui a complexidade. Para este autor, o défice simbólico, o excesso de imagens conduzem ao desaparecimento do “pensamento do outro e, nomeadamente, à ocultação do conflito

substituído pelo consenso e pelo seu reverso, a “exclusão”.

Como refere Sousa Santos (2005), o excesso de teorias em desequilíbrio sobre o que ainda está, constitui em simultâneo um défice teórico e um grande desafio. Em todo o processo senti o cruzamento desse défice e desse desafio mas, como aproximação inicial, procurei deixar-me interrogar pelos contributos teóricos dos vários autores e pelas narrativas das pessoas entrevistadas.

## A PROFISSIONALIZAÇÃO

A permanência da relação de ajuda como princípio fundador da Identidade do assistente social tem sido uma constante mesmo depois da prática do Serviço Social se inserir no âmbito das políticas sociais, as quais têm por base o modelo democrático ancorado nos direitos do Homem — um homem-cidadão, agora visto como sujeito portador de direitos e deveres.

No movimento interno de construção de novas identidades profissionais, o Serviço Social reaproxima-se das Ciências Sociais e avalia as suas capacidades para se reposicionar na inevitabilidade da partilha do processo de intervenção social, sem “territórios de intervenção protegidos”.

Com base nas sucessivas crises da sua trajetória, e na medida em que se afasta da identidade que o estigmatizou como mediador de um pensamento conformista, o Serviço Social recupera hoje diversidade interna e oportunidades de construção de novas formas de participação no processo de mudança social.

Para que uma ocupação possa chegar ao estatuto de profissão, existem várias dimensões a ter em conta, designadamente: “a sua história, o seu conhecimento teórico e prático transmitido longitudinalmente, a formação de base e especializada ao longo da vida, a sua legitimidade em termos da regulamentação da actividade e aceitação pela sociedade” (Carvalho, 2003, p. 39).

O Serviço Social possui uma história e uma formação específica, mas a questão dos seus saberes específicos e da sua legitimidade continua problemática e longe de consensos, dentro e fora do corpo profissional. Daí que ainda não seja pacífico o seu estatuto de profissão e, menos ainda, o seu estatuto de disciplina. No pressuposto de que os conceitos nunca são

neutros, ficam estes dependentes da ancoragem teórica que se faz, o que também servirá para defender se o Serviço Social é, ou não, uma profissão.

Uma abordagem sociológica de “profissão” faz-nos recuar para os tempos da Revolução Industrial, onde o termo era utilizado para contrapor à designação de “artesão”. Até então, com frequência, um determinado produto era completamente concebido e realizado por alguém que dominava todo o processo de produção. Com a crescente divisão social do trabalho, assiste-se a uma crescente especialização que multiplicou as profissões e as organizações.

As teorias funcionalistas, distinguindo profissão de ocupação, defendem o conceito de profissão quando existe organização de uma comunidade reconhecida, ocupando uma posição social e/ou organizacional elevada e com uma formação longa.

Apesar de existirem especificidades tipológicas na caracterização da profissão, podem identificar-se, segundo Dubar (1997), como pontos comuns a existência: de princípios éticos e deontológicos para a regulação da actividade profissional; de saber científico, como garantia da competência e da especialização de um grupo profissional. Estes princípios e estes saberes serviriam, em simultâneo, para proteger o campo, fazendo de barreira à entrada indiscriminada de indivíduos para a profissão.

Os defensores das teorias interaccionistas, por sua vez, colocam a socialização no centro da análise das realidades de trabalho e distinguem-se por caracterizarem as profissões pela valorização das interacções dinâmicas, ao considerarem a biografia e a interacção como elementos importantes, consideram também que as actividades de trabalho são processos, ao mesmo tempo, de relações dinâmicas com os outros e subjectivamente significativos.

Estes processos incluem aspectos relativos ao *saber*, com a institucionalização do saber formal, e ao *poder*, através de formas de controlo do/no trabalho.

Segundo Dubar (1997), no sentido de construir e fazer reconhecer uma profissão, podem identificar-se duas vias históricas de relação entre *poder* e *saber*:

- Através da iniciativa do Estado que cria os “títulos escolares” e regula o acesso a estatutos sociais de grupos profissionais em situação de monopólio;
- Através da acção colectiva de elites sociais, que fazem reconhecer uma disciplina dotando-a de

dispositivos cognitivos e práticos e obtendo dos poderes políticos o monopólio de um mercado para a profissão.

Claramente, na história da profissão de Serviço Social, se percebe que estas vias não se excluem mutuamente, quanto muito desencontram-se no tempo.

No caso, e dada a particularidade da situação portuguesa, é difícil dizer onde acaba a acção das elites e começa a do Estado.

Se, do ponto de vista histórico, se pode referir que a construção e o reconhecimento da profissão se processou numa primeira fase pela pressão das elites e só mais tarde o Estado regulou a titulação, também se verifica (aliás, o que não é um exclusivo do Serviço Social) a grande importância do Estado como actor preponderante no seu processo de nascimento e desenvolvimento, designadamente nos aspectos ligados à sua emergência, reconhecimento, legalidade, mercado de trabalho, poder, prestígio e às orientações políticas que a podem favorecer ou desqualificar (Negreiros, 1993).

Tal como noutras profissões, a profissão de Assistente Social poderá ser caracterizada sobretudo por três dimensões interrelacionadas e em constante evolução: I) a profissionalização, enquanto processo sócio-histórico de transformação de uma ocupação em profissão socialmente reconhecida; II) a profissionalidade, enquanto conjunto articulado de saberes, saberes-fazer e atitudes requeridas pelo exercício profissional; III) o profissionalismo que remete para princípios éticos e valores orientadores do trabalho profissional (Estrela, 2002).

A mobilização dos conceitos de profissão e campo profissional é importante para situar historicamente a profissão de serviço social e compreender as dinâmicas de recomposição do grupo actualmente designado de “trabalhadores sociais”, no qual se incluem diversas actividades profissionais, diferentes formações e diferentes qualificações (Ion & Tricart, 1985).

Costa e Silva (2007) considera o trabalho social como um espaço duplo, pela relação com o seu objecto e pela norma que o informa. Por um lado, porque tem por missão dizer o que a sociedade não pode ou não quer ouvir, mostrar o que ela não quer ver, por outro lado, porque é mandatário das instituições e o representante das populações. Em

síntese, deveria conjugar a resposta aos pedidos dirigidos aos serviços e a pura relação intersubjectiva, posições muitas vezes incompatíveis.

## OS SABERES TEÓRICOS E PRÁTICOS NO EXERCÍCIO PROFISSIONAL

Procuo distanciar-me dos dualismos correntes na categorização da profissão e considero que os objectos do conhecimento se constroem pela fecundação mútua entre pensar e agir e que as possibilidades teóricas se ampliam, cada vez que pensam criticamente a realidade vivida.

Ao reflectir sobre as relações (muitas vezes tensas e eivadas de contradições e tentativas de domínio) entre saberes provenientes das teorias e saberes situados na prática profissional confrontei-me com a necessidade de distinguir “prática” de “acção”.

Entendendo a acção como o conjunto de comportamentos observáveis que emergem da prática (Jarvis, 1987), entende-se, por sua vez, a prática como um sistema complexo de interacções, ocorridas num dado meio, que por sua vez enquadra a acção e a contextualiza com um conjunto de símbolos, através dos quais lhe confere uma significação. A prática implica a ocorrência de uma experiência e apela à produção de novos saberes, na medida em que é um campo de interacções, de conflitos, de juízos de valor, de jogos de poder e de transformações pessoais e colectivas. Como refere Schon (1996), existe um saber oculto no agir profissional que só a prática permite formalizar.

No rasto de Barbier (1996), defende-se que os saberes práticos não podem ser entendidos como um simples meio de adaptação dos conhecimentos às realidades e aos contextos, mas sim como um meio de reaprender de outra forma e de assimilar os conhecimentos anteriores através da sua mobilização na acção. Distingue o autor a coexistência de dois saberes teóricos: um saber normativo e um saber epistemológico.

No caso dos assistentes sociais, se as relações entre os saberes da acção, aqueles que os interventores fazem nascer no dia-a-dia, e os saberes pedagógicos e normativos são relativamente fortes, pelo contrário as relações com o saber científico são muito mais ténues, ou inexistentes.

O saber pedagógico ao visar a transmissão e ao fazer abstracção de numerosos aspectos da prática, em particular do que ela tem de tácita, constitui como que uma ilustração do saber prático e, deste ponto de vista, é um saber teórico. O saber normativo, nas suas formas mais elaboradas, propõe-se como um quadro teórico (no sentido doutrinal) para a prática, pelo que ambiciona canalizar e antecipar os desenvolvimentos futuros, mas está integrado nos numerosos elementos do saber prático com o qual, para ser eficaz, tem de se compatibilizar.

No limite, pode considerar-se que os saberes práticos, os saberes pedagógicos e os saberes normativos formam um só e mesmo saber, nutrido pelas experiências dos interventores. Mas este saber composto, altamente contingente e em parte tácito, tem finalidades operacionais e assemelha-se pouco ao saber científico, sobretudo na medida em que este pretende ser um saber explicativo sobre o mundo “contabilizável”.

Uma das visões actuais sobre o Serviço Social considera necessário redefinir a profissão, conjugando aspectos dos modelos mais presentes, numa lógica de compreensão antropológica do homem. Esta visão não se resume à integração de conhecimentos, defendendo a necessidade de um novo posicionamento, de uma ética comprometida com a empatia, isto é, com a compreensão e o respeito pelas lógicas conceptuais dos sujeitos de intervenção.

Outros autores, entre eles Desrumaux-Zagrodnicki, apontam o Serviço Social como uma “profissão que tem por finalidade a produção de mudanças” (1998, p. 137), através do desenvolvimento de capacidades sociais.

A dificuldade de reconhecimento das profissões do “social” prende-se, segundo este autor, com a sua história (não nasceu de uma ciência, mas sim de ideologias) e com o facto de ser essencialmente uma prática (a formação privilegia a aprendizagem sobre o terreno, e o conjunto da profissão ainda evolui a partir do pragmatismo).

Este mesmo autor propõe que, para que o Serviço Social se possa definir como profissão, deve dotar-se de métodos de avaliação reconhecidos no plano científico. Mas nem esta qualificação científica resolve a falta de conhecimentos integrados nem, por si mesma, a exposição de experiências parece ser suficiente para a produção de conhecimento.

Na actualidade ganharam expressão as correntes sistémicas que consideram que a intervenção social implica decisões e actuações complexas e que é preciso articular os saberes teóricos mais genéricos com os saberes construídos na prática. Esta postura contribui para manter uma relação de externalidade entre a teoria e a realidade, ilustrada pela voz corrente entre muitos profissionais de que “a formação recebida é muito teórica”, o que pode significar que as teorias são pouco válidas para resolver os problemas quotidianos. Esta posição evidencia sobretudo a ambiguidade (e por vezes a divergência) entre “compreender” e “controlar”, assumindo que os trabalhadores sociais têm uma grande necessidade de controlar a realidade e alguma dificuldade em lidar com a desordem, o caos e o vazio.

O compreender, ao invés, permite conectar a teoria com a prática, relacionando o conhecimento comum com o conhecimento teórico e com a experiência. Nesta perspectiva, talvez não seja necessário prosseguir uma teoria e uma metodologia próprias, mas antes ordenar os conhecimentos em teorias já existentes e produzir novo conhecimento a partir de uma investigação de campo, que desenvolva conceitos sensibilizadores numa dinâmica transdisciplinar.

## CONCLUSÃO

Iniciei esta reflexão com uma questão que permanece em aberto mas que, pelo caminho, permite acrescentar outras interrogações: Qual é o objecto do Serviço Social? Mediante que processos se constrói o seu conhecimento e a sua prática?

Na tentativa de resposta a estas questões encontra-se com frequência alguma confusão entre “o quê” (problema social, necessidade social), o “quem” (indivíduo desajustado, homem oprimido e explorado) e o “onde” (área de interacção entre o indivíduo e o meio), dando a todos estes termos a categoria de objecto, dependendo do momento histórico, da área geográfica e/ou da ideologia.

Apesar destes termos serem elementos constituintes para a construção do objecto, são aspectos parciais de uma realidade que envolve o sujeito contemporâneo, e que se pode sintetizar no conceito de “mal-estar”.

O estado de carência, os problemas sociais actuais, a falta de cobertura das necessidades em muitos grupos da população constitui apenas a ponta do iceberg. É a parte visível de um projecto social fundamentado na assimetria de poder e de acesso aos bens materiais, culturais e sociais da maior parte dos cidadãos do mundo. A produção e reprodução destas condições é o que gera este “mal-estar” de que não podem fugir os indivíduos, na sua condição de sujeitos interdependentes.

Então, a proposta de novo objecto é formalizada da seguinte maneira: “todos os fenómenos relacionados com o ‘mal-estar’ psicossocial dos indivíduos, ordenado segundo a sua génese sócio-espacial e as suas vivências pessoais” (Zamanillo, 2001, p. 141).

Certamente, como refere Dubar, “a questão social ainda não foi resolvida e antes de mais é necessário que ela o seja. É inteiramente verdade e é crucial colocá-la no centro das políticas públicas. (...) Então, só resta este processo lento, tortuoso e frequentemente decepcionante, que consiste em realizar políticas sociais eficazes que facilitem a construção de sujeitos em aprendizagem, mas também que ajam colectivamente para que se convertam em emancipação social” (2006, p. 184).

A prática profissional, para deixar de ser tida como “repetitiva, pragmática ou empirista”, precisa que os profissionais saibam articular os saberes práticos, normativos e pedagógicos e vincular as intervenções no quotidiano a um processo de construção e desconstrução permanente das categorias que permitem a crítica e a autocritica do conhecimento e da intervenção.

Mas, no processo de construção do Serviço Social (disciplina e prática), subsiste o problema da segmentação entre a teoria e a prática, não obstante o reconhecimento da necessidade de uma epistemologia integrada que proporcione uma estrutura teórica significativa para a intervenção.

Donald Schon (1996) aborda a questão do ponto de vista de um “dilema entre o rigor e a pertinência” e utiliza uma metáfora muito interessante para expressar a distinção entre “os profissionais das terras altas” (os que optam por uma prática profissional estritamente técnica e podem fazer um uso eficaz das teorias e das técnicas provenientes da pesquisa) e os “profissionais das terras baixas” (aqueles que se comprometem deliberadamente com os problemas

complexos mas cruciais e que, se lhes pedirmos para descreverem os seus métodos de investigação, falam de experimentação, de tentativa e erro, de intuição e de improviso). A propósito, Schon identifica como duas fontes do referido dilema “entre o rigor e a pertinência”: precisamente o poder da racionalidade técnica, entendida como uma “epistemologia da prática” que é dominante; e a emergência, cada vez mais forte, de certas zonas indeterminadas da prática que saem das categorias da racionalidade técnica.

O modelo da racionalidade técnica, neste aspecto dos saberes profissionais, influenciou muito a nossa opinião tanto sobre as profissões, como sobre as relações institucionais entre a pesquisa, a educação e a prática profissional. Segundo este modelo, a actividade profissional é uma forma de resolver problemas práticos, através da aplicação das teorias e das técnicas científicas.

Visto nesta perspectiva, o que define as profissões é a procura de adaptar os seus meios aos fins que prosseguem, utilizando a técnica de resolução de problemas numa base assente num saber científico especializado. Nesta concepção, dificilmente se pode defender que o serviço social seja uma profissão.

Mas, para já, o conceito de “saber tácito” de Michael Polanyi (1967) é útil para reconhecer que quando se aprende a utilizar uma “ferramenta” (por exemplo, saber “ler” os sentimentos no rosto de alguém, ou conseguir mobilizar um grupo, sem conseguir explicar muito bem como), isso faz com que o nosso conhecimento inicial adquira uma maior densidade em resultado do efeito produzido sobre os outros presentes na intervenção.

A tradicional dicotomia entre “os que sabem” e “os que fazem”, ilustrada durante anos no campo profissional pelo divórcio entre académicos (maioritariamente provenientes dos campos da Sociologia e

da Economia) e práticos (maioritariamente Assistentes Sociais), está hoje bastante mais esbatida, quer pela diversificação de intervenientes presentes no campo de intervenção, quer porque os papéis de uns e outros estão menos estereotipados e já existem boas práticas de profissionais reflexivos, quer do lado dos mais empiristas, quer do lado dos mais teóricos.

Schon defende que, quando alguém reflecte sobre a sua acção, torna-se um pesquisador num contexto da prática e pode edificar uma nova teoria daquele caso particular. Neste processo não depende de categorias retiradas de teorias e técnicas preestabelecidas, nem da separação entre os meios e os fins instituída nas dicotomias da racionalidade técnica. Não precisa de separar a teoria da prática, para construir novas categorias de análise e novas abordagens aos fenómenos em causa.

A via da reflexividade profissional é potencialmente uma das saídas para articular saberes conceptuais e práticos na profissão de Serviço Social. Mas, como refere Dubar (2006, p. 192). “A identidade pessoal não se pode reduzir à reflexividade”, porque o “Eu narrativo” é uma história que cada um conta de si, para si e para os outros, simultaneamente, na procura de “dar um sentido” à sua vida e na tentativa de que tenha um significado compreensível para o outro. Nesta perspectiva, relembro as três tendências que Dubar (2006) define com incidências identitárias importantes: “o trabalho como resolução de problemas”, “o trabalho como realização de competências” e “o trabalho como relação de serviço”.

É assim, através da análise tipológica, que pretendo aprofundar a investigação em curso, na procura de compreender os modos de reinterpretção das referências e dos processos de construção identitária de uma profissão.

1. Nome fictício.
2. Nome fictício.
3. Nome fictício.

4. Conceito de Marc Augé (2005, p. 74) que refere a propósito “A viagem constrói uma relação fictícia entre o olhar e a paisagem. E, se chamamos ‘espaço’ à prática dos lugares que define especificamente a viagem, devemos ainda acrescentar que há espaços em que o indivíduo se experimenta como espectador sem que a natureza do espectáculo para ele conte realmente. Como se a posição de espectador constituísse o essencial do espectáculo, como se, em última análise, o espectador (...) fosse para si próprio o seu próprio espectáculo. (...) O espaço do viajante será assim o arquétipo do não-lugar. (...) estamos em condições de redescobrir a evocação profética de espaços onde nem a identidade, nem a relação, nem a história fazem verdadeiramente sentido, em que a solidão se experimenta como superação ou esvaziamento da individualidade, em que só o movimento das imagens deixa antever por instantes àquele que as vê fugir e que as olha a hipótese de um passado e a possibilidade de um futuro”.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUGÉ, Marc (2005). *Não Lugares*. Lisboa: Editora 90°.
- AUTÉS, Michel (1999). *Les paradoxes du travail social*. Paris: DUNOD.
- BARBIER, J. M. et al. (1996). *Savoirs Théoriques et Savoirs D’Action*. Paris: Presses Universitaires de France.
- BERGER, G. (1992). A Investigação em educação: modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, S/i: s/ed, 32, pp. 23-36.
- CANÁRIO, Rui (1998). A Escola: o lugar onde os professores aprendem. *Psicologia da Educação*. S. Paulo: PUC, 6, pp. 9-27.
- CANÁRIO, Rui (2000). A “aprendizagem ao longo da vida”. Análise crítica de um conceito e de uma política. *Psicologia da Educação*. S. Paulo: PUC, 10/11, pp. 29-52.
- CARVALHO, M<sup>a</sup> Irene L. B. (2003). Reflexões sobre a profissão do Serviço Social em contexto hospitalar. *Revista Intervenção Social*, 28 (Dezembro). Lisboa: ISSSL, pp. 29-55.
- COSTA E SILVA, A. M. (2007). *Formação. Espaço-tempo de mediação na construção de identidade (s)*. Coimbra: Ariadne Editora.
- COUCEIRO, M<sup>a</sup> L. P. P. (1994). A prática das Histórias de Vida em Formação: um processo de investigação e de formação. In Teresa AMBRÓSIO (org.), *O Estado Actual da Investigação em Formação*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 355-362.
- DESRUMAUX-ZAGRODNICKI, Pascal (1998). *Manuel Pratique en Travail Social*. Paris: Gaetan Morin Éditeur.
- DUBAR, Claude (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: A. Collin.
- DUBAR, Claude (1997). *A Socialização. Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto Editora.
- DUBAR, Claude (1998). Trajectoires Sociales et Formes Identitaires: Clarifications Conceptuelles et Méthodologiques. *Sociétés Contemporaines*, 29, pp. 73- 85.
- DUBAR, Claude (2006). *A Crise das Identidades. A Interpretação de uma Mutação*. Porto: Edições Afrontamento.
- DUBET, François (2002). *Le Déclin de l’Institution*. Paris: Éditions du Seuil.
- ESTRELA, Maria Teresa (2002). Professores e Profissionalidade. In Margarida FERNANDES (org.), *O Particular e o Global no Virar do Século. Cruzar saberes em Educação*. Lisboa: Colibri, p. 65.
- ION, Jacques & TRICART, Jean-Paul (1985). Une entité professionnelle problématique: les travailleurs sociaux. *Sociologie du Travail*, 2, pp. 137-153.
- JARVIS, Peter (1987). *Adult learning in the Social Context*. London: Croom-Helm.
- JOSSO, M. C. (1989). Ces expériences au cours desquelles se forment identités et subjectivité. *Apprendre par l’Expérience*, E. P., 100/101, pp. 161-168.
- LESNE, Marcel & MINVIELLE, Y. (1988). Socialisation et formation d’adultes. *Éducation Permanente*, 92, pp. 23-38.
- MARTINS, A.M.C. (1999a). Serviço Social e Investigação. In Maria Augusta NEGREIROS et al. (coords.),

- Serviço Social, Profissão & Identidade — que trajetória?* Lisboa: Veras Editora, pp. 45-65.
- MARTINS, A. M. C. (1999b). *Génesis, Emergência e Institucionalização do Serviço Social Português*. Lisboa: FCG/FCT (Tese de Doutoramento).
- NEGREIROS, M<sup>a</sup> Augusta (1993). Estado e Profissões. *Revista Intervenção Social*, 8, pp. 9-27.
- NÓVOA, A. (org.) (1991). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- POLANYI, Michael (1967). *The Tacit Dimension*. New York: Anchor Books.
- SAINSAULIEU, Renaud (1997). *Sociologia da Empresa. Organização, Cultura e Desenvolvimento*. Lisboa: Instituto Piaget.
- SCHON, D. (1996). A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In J.-M. BARBIER (org.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF, pp. 201-222.
- SANTOS, Boaventura Sousa (2005). *Globalização: fatalidade ou utopia?* Porto: Edições Afrontamento.
- ZAMANILLO, Teresa (2001). Cómo comprender el Trabajo social en la Sociedad Moderna. In Helena Mouro & Dulce Simões (coords.), *100 anos de Serviço Social*. Coimbra: Editora Quarteto, pp. 125-147.

