



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**TECENDO SUBJETIVIDADES:
A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE ALUNAS DO
CURSO DE SERVIÇO SOCIAL**

SIMONE TEREZA TEIXEIRA DA COSTA E SILVA FRANCO

SALVADOR – BAHIA - BRASIL

2003



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TECENDO SUBJETIVIDADES: A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE ALUNAS DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL

SIMONE TEREZA TEIXEIRA DA COSTA E SILVA FRANCO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: PROFA. DRA. ELIZETE SILVA PASSOS

SALVADOR – BAHIA - BRASIL

2003

BIBLIOTECA CENTRAL – UFBA

F825 Franco, Simone Tereza Teixeira da Costa e Silva.
Tecendo subjetividades : a formação profissional de alunas no curso de Serviço Social / Simone Tereza Teixeira da Costa e Silva Franco. – Salvador : S. T. T. da C. e S. Franco, 2003.
204 f. : il.

Orientadora : Profa. Dra. Elizete Silva Passos.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2003.

1. Mulheres – Ensino profissional – Bahia. 2. Educação feminina. 3. Ensino profissional. 4. Serviço social – Ensino. 5. Teoria do conhecimento. 6. Subjetividade. I. Passos, Elizete Silva. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDU – 396.4
CDD – 371.822

Ao companheiro Tuca, à filha Anya, aos
filhos Marcelo e Alexandre, às noras Janaína
e Priscila e ao meu genro Cláudio, afetos sem
os quais a minha vida não teria sentido.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Ubirajara e Zézé, (in memoriam), artífices na minha paixão pelo conhecimento.

Aos meus irmãos, Romain, Anya, Tadeus e Maria José (in memoriam), cúmplices na curiosidade sobre a existência humana.

À Profa. Elizete Passos pela presença carinhosa, amiga e, principalmente, pela orientação competente e cuidadosa, que possibilitou a realização desta dissertação.

Aos professores do Mestrado, Elizete Passos, Ana Alice Costa, Felipe Serpa, Dante Galeffi, Miguel Bordas, Roberto Sidnei e Iraci Picanço, que me despertaram para novos horizontes epistemológicos e apontaram, através dos seus ensinamentos, a direção teórica deste trabalho.

Às alunas da Escola de Serviço Social, da disciplina Seminários Temáticos, do segundo semestre do ano 2000, co-participantes deste trabalho: Adriana Caetano, Agadir Barbosa da Silva, Alexandra de Almeida, Ana Cláudia Monteiro, Ana Paula Fontes, Anailma da Silva de Jesus, Anália Prazeres, Andréa Gonçalves, Andréa Couto, Angela Lima de Jesus, Barbara Cunha, Cátia Garavaglia, Carla Cortes, Cíntia Dias, Clebia Liger, Cristiana Aouad, Cristiane Garcia, Cristina dos Santos, Elaine dos Santos, Elba Pinto, Elisângela Pereira, Eneida Barros, Erika Rios, Ezilda do Carmo Neta, Fabiana da Silva, Flavia Alonso Baz,

Gabriela Silva, Gabriella Almeida, Gilne da Silva Cruz, Joalice Oliveira, Joelma Oliveira, Josefa da Silva Santos, Josilene da Silva, Katia Guimarães, Katia Santos, Lara Silva, Lilian Vieira, Lorena Dattoli, Lucianne de Sant Anna, Lucyla Vilanova, Maracy Barros, Márcia Schiavon, Márcia Figueiredo, Maria Eugênia Neves, Maria Lúcia Clarismundo, Michele Conceição, Mônica Andrade, Mônica Almeida, Nívea Tavares, Patrícia Garcia, Patrícia Azevedo, Patrícia da Silva, Poliana Fonseca, Rívia dos Santos, Rose Pereira, Sueli de Andrade Franca e Leila Paulo.

À comunidade acadêmica da Escola de Serviço Social da UCSAL, da qual faço parte e que constitui a matriz da minha identidade de professora.

À Diva Costa, Prof. da Escola de Serviço Social da UCSAL, pelas excelentes informações sobre o Curso de Serviço Social, tanto nas nossas conversas, quanto nos conteúdos obtidos na sua dissertação de mestrado “Estudos preliminares para avaliação do currículo da Escola de Serviço Social da Universidade Católica do Salvador, 1986”.

Às amigas, que aqueceram meu coração nos momentos extremamente difíceis vivenciados nesses dois últimos anos, Romélia Santos, Rosália Dias, Graça Luz, Deborah Kelman, Edlamar Cavalcanti, Angela Souza e, principalmente, Tereza Fagundes, que também presenteou este trabalho com direcionamentos e observações brilhantes.

À Maria José Bacelar, pela cuidadosa normalização e revisão dos originais, pelas correções e sugestões.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a transformação provocada na subjetividade de mulheres pelo Curso de Serviço Social da Universidade Católica de Salvador, ingressas no período de 1996 a 1999, no que se refere à identidade profissional e de gênero e às concepções de realidade e cidadania. Neste sentido, buscamos investigar como as alunas viram sua formação profissional, especialmente se elas perceberam que a orientação dada pela Escola assegurou a sua estruturação teórica-técnica e emocional. Para tanto, adotamos como estratégia metodológica de investigação o Estudo de Caso, utilizando um questionário e seis Oficinas, embasadas por uma metodologia de grupo, o Sociodrama. Na análise dos dados constatamos que, embora o exercício da profissão mobilize forte carga emocional nas alunas, o Curso de Serviço Social da UCSAL vem privilegiando os aspectos teóricos e técnicos da aprendizagem do papel profissional, em detrimento dos seus conteúdos emocionais. Mesmo assim, a formação caminha satisfatoriamente para a construção subjetiva de identidades profissionais autônomas com uma total transformação nas concepções de realidade, cidadania e gênero das discentes entrevistadas.

ABSTRACT

This research had the objective of studying the transformation provoked on the women students subjectivity by the Social Service Course of Catholic University from Salvador (UCSAL). They attended the course from 1996 to 1999. This study was conducted through the analyses of professional identity and gender, and also citizenship and reality conceptions. In this sense we looked for investigating how the students could see their professional growth. Specially if they were able to realize how the direction given by the school was enough to guarantee their emotional, theoretical and technical structure. The studying case was adopted as a research methodology strategy. Also an application form was used and six workshops were made based on a group approach called Sociodrama. Based on the research results, we realize that, although the professional exercise demands a huge amount of emotional stuff from the students, the Social Service Course of UCSAL, is giving more importance to theoretical aspect, and the learning of a professional role instead of emotional contents. Even though, the graduation course is going to a satisfactory direction to build autonomies professionals identities with a total transformation of the reality, citizenship and gender conceptions of the interviewed students.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - CURRÍCULO DA ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL DA BAHIA - 1958 A 1959	84
QUADRO 2 - CURRÍCULO MÍNIMO DE SERVIÇO SOCIAL - PARECER 242/70 - LEI 1.889/53, REGULAMENTADA PELO DECRETO 35.311/54	86
QUADRO 3 - DISCIPLINAS OFERECIDAS NO PERÍODO DE 1970 A 1979	87
QUADRO 4 - CURRÍCULO PLENO (PARA OS ALUNOS INGRESSOS A PARTIR DE FEVEREIRO DE 1981)	89
QUADRO 5 - GRADE CURRICULAR – A PARTIR DE JULHO DE 1985	93

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1	
Subjetividade feminina	22
1.1 DELINEANDO UM CONCEITO DE SUBJETIVIDADE	24
1.2 O PAPEL DA FAMÍLIA, DA ESCOLA E DA CULTURA NA CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE FEMININA	32
1.3 RELAÇÕES DE PODER DEFININDO A SUBJETIVIDADE FEMININA	43
1.4 FORMAÇÃO PROFISSIONAL E SUBJETIVIDADE FEMININA	53
1.5 UM LUGAR PARA AS EMOÇÕES NO ESPAÇO ACADÊMICO	58
CAPÍTULO 2	
A SUBJETIVIDADE FEMININA NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL	65
2.1 TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA ASSISTENTE SOCIAL NA ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL DA UCSAL	65
2.2 O SIGNIFICADO DO MOVIMENTO DE RECONCEITUAÇÃO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE SERVIÇO SOCIAL	77
2.3 CONTEÚDOS PRESENTES NO CURRÍCULO DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL	82
CAPÍTULO 3	
A INTERPRETAÇÃO SUBJETIVA DAS ALUNAS DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL: EMOÇÕES “VIVIDAS” DURANTE A FORMAÇÃO	96
3.1 O SIGNIFICADO DAS EMOÇÕES PARA O CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UCSAL, NA PERCEPÇÃO DAS ALUNAS	97
3.1.1 Curso que não oportuniza preparo emocional satisfatório	98
3.1.2 Curso com fundamentação teórica satisfatória em detrimento dos aspectos técnicos e emocionais	115
3.1.3 Curso com fundamentação teórica e técnica satisfatória, sem correspondência de eficácia na preparação emocional	120
3.1.4 Curso com preparo emocional e fundamentação teórico/técnica satisfatória	122

3.2	EMOÇÕES EXPERIMENTADAS PELAS ALUNAS DURANTE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL	125
3.2.1	Frustração	126
3.2.2	Desrespeito e exploração profissional	133
CAPÍTULO 4		
	TRANSFORMAÇÃO DA SUBJETIVIDADE DAS ALUNAS DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL	147
4.1	EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NA ESCOLA E NOS ESTÁGIOS	147
4.2	TRANSFORMAÇÕES SUBJETIVAS ALCANÇADAS	161
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	172
	REFERÊNCIAS	177
	APÊNDICE A	182
	APÊNDICE B	203

INTRODUÇÃO

Este trabalho consistiu na análise dos resultados obtidos de uma pesquisa realizada junto a alunas da Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Salvador, ingressas no período de 1996 a 1999. Teve como finalidade investigar a transformação provocada na subjetividade de mulheres que freqüentam esse Curso, no que se refere à identidade profissional e de gênero e às concepções de realidade e cidadania.

O interesse pelo tema da subjetividade emergiu do contato bem próximo que estabelecemos, como professora, com as alunas do último semestre do curso, na disciplina Seminários Temáticos, em 1999, na Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Salvador. Com o trabalho desenvolvido em duas turmas distintas, pudemos socializar as condições subjetivas que entravavam os desempenhos dessas alunas no campo de estágio, favorecendo a possibilidade de discussão no espaço acadêmico dos sentimentos relativos aos novos enfrentamentos impostos pelas circunstâncias do aprendizado do papel profissional no confronto com as desigualdades sociais.

Percebemos, nesse processo, que as situações profissionais carregadas de emoções, quando contextualizadas em papéis e espaços definidos, dirigidos para situações concretas de aprendizagem, tornam-se subsídios essenciais, tanto quanto a razão, para a construção da identidade. A partir dessa experiência, as constatações das inúmeras dificuldades emocionais apresentadas pelas alunas, na sala de aula e no desempenho da prática profissional nos campos de estágio, no confronto com a violência, a criminalidade, a miséria humana, a desigualdade social, a loucura, a doença, o tema da perda e da morte e, principalmente, com a perda da onipotência do papel de assistente social, deram origem à questão fundamental, que balizou as reflexões desenvolvidas neste estudo: até que ponto a formação do profissional do

Curso de Serviço Social tem levado em consideração as dificuldades emocionais apresentadas pelas alunas na construção da sua identidade profissional?

A coragem para transformar este questionamento num projeto de pesquisa, para ser desenvolvido durante o curso de Mestrado em Educação na UFBA, foi motivada pela identificação obtida com as discussões travadas nos estudos teóricos ocorridos na disciplina Tópicos Especiais de Filosofia, Educação e Gênero. Como aluna especial de mestrado, pudemos perceber, com a professora Elizete Passos, através das autoras estudadas nesta disciplina¹, que a lógica cognitiva da teoria feminista aponta para a necessidade de se construir modelos conceituais que não dissociem razão de emoção, desconstruindo um modelo hegemônico centrado nas evidências dos fatos e acolhendo pistas desconsideradas pela epistemologia oficial, como: emoções, intuição, gestos e representações.

As Escolas de Serviço Social brasileiras, surgidas na década de 30, estiveram, desde a sua origem, voltadas para a formação profissional de mulheres, ligadas ao movimento Católico leigo, com o intuito de preparar profissionais para conduzirem o proletariado para longe das influências nefastas dos movimentos subversivos. Para Marilda Iamamoto² (1999), as matrizes profissionais encontradas no recorte de gênero e na forte marca da tradição católica explicam os traços de desvalorização e subalternidade carregados pela profissão em relação a outras de maior prestígio no contexto social e acadêmico. Esses compromissos com os valores humanistas abstratos, existentes na cultura da profissão, foram substituídos paulatinamente, através da influência da reconceituação profissional, por um humanismo histórico-concreto comprometido com o fortalecimento de um projeto de sociedade voltado para a justiça social, a equidade, a solidariedade e a democracia. A Escola de Serviço Social do Estado da Bahia, fundada na cidade de Salvador em 15 de fevereiro de 1944, e incorporada à UCSAL em 1961, representa, junto às suas congêneres, uma fiel lutadora pela defesa desses

¹ Elena Belotti (1975); Nisia Floresta Brasileira (1989); Andrea Nye (1988); Robin Schott (1996); Heleieth Saffioti (1987e1992); Joan Scott (1995); Marion Young (1987), dentre outras.

² Procurando dar visibilidade aos autores, ao referi-los no texto, indicamos os seus nomes.

interesses, demonstrando esta característica através de um compromisso recorrente de reformulações de valores, princípios e estratégias nos conteúdos teóricos e nos exercícios técnicos e metodológicos utilizados para a formação profissional.

Considerando essas reformulações, buscamos, no nosso estudo sobre a subjetividade feminina, recompor o caminho das transformações pelas quais vem trilhando a profissão, principalmente as ocorridas na Escola de Serviço Social da UCSAL. Em seguida, procuramos compreender como a orientação ideológica seguida e os valores adotados – traduzidos por uma mudança da perspectiva caritativa, presente originariamente na profissão, para outra de análise crítica da realidade social, interventiva e propositiva, oriunda da reformulação da profissão, a partir dos anos 80 – contribuíram para a formação de assistentes sociais autônomas, sem perder de vista sua condição de mulher e de cidadã. Por último, buscamos investigar como as alunas vêem sua construção profissional, especialmente se elas perceberam que a orientação proporcionada pela Escola assegurou a sua formação teórico-técnica e emocional.

Este estudo caracterizou-se, por conseguinte, num corpo de conhecimentos sobre a constituição da subjetividade feminina, levando em consideração o papel da educação formal e informal, as relações de poder, a emoção e a profissão, nesta construção. A subjetividade foi considerada no nosso trabalho como fenômeno psicológico construído na relação dialética com o mundo material e social, consubstanciado na atividade humana. Neste sentido, Ana Mercês Bock (1999, 2001), Ana Mercês Bock, Odair Furtado e Maria de Lourdes Teixeira (1999) caracterizam a subjetividade como consciência e identidade, sentimentos, emoções e processos inconscientes, experimentados e produzidos nas esferas mais diversas das nossas relações, admitindo a impossibilidade da compreensão dos fenômenos internos sem a devida correlação com os fenômenos externos e vice-versa. O conhecimento do fenômeno psicológico, portanto, implica em reconhecer a manifestação subjetiva de um mundo coletivo/objetivo, ou seja:

[...] um processo de conversão do social em individual; de construção interna dos elementos e atividades do mundo externo. Conhecê-lo desta forma significa retirá-lo de um campo abstrato e idealista e dar a ele uma base material vigorosa. Permite ainda que se superem definitivamente visões metafísicas do fenômeno psicológico que o conceberam como algo súbito, algo que surge no homem, ou melhor algo que já estava lá, em estado embrionário, e que se atualiza com o amadurecimento humano [...] (BOCK, 2001, p. 23).

Considerar a dissociação dos fenômenos subjetivos da realidade cultural e social é uma questão fundamental, pois é através dela que se camufla a importância dos aspectos sociais e educacionais no processo de construção da subjetividade. Essa concepção de subjetividade, baseada na abordagem da Psicologia Sócio-Histórica, critica a concepção naturalizante dos fenômenos subjetivos assumida pela Psicologia, Educação, Filosofia e Ciências Sociais. A justificação da discriminação na sociedade baseada na natureza tem feito com que esses campos de saberes tornem-se instrumentos a serviço da ocultação das desigualdades sociais. No interior dessas diferenças promovidas e perpetuadas pela educação e pelas relações de poder, encontram-se as discriminações sofridas pelas mulheres, responsáveis pela condição formativa de uma subjetividade direcionada para posições sociais, geralmente hierarquicamente inferiores às posições sociais masculinas.

Neste sentido, Heleieth Saffioti (1987, 1992) trouxe considerações importantes sobre a naturalização do processo histórico da dominação-exploração que os homens vêm exercendo sobre as mulheres em diferentes épocas e sociedades. Esse processo de subjetivação da inferioridade feminina, de acordo com Elizete Passos (1999), tem sido produzido e propagado através da educação formal e informal, enquadrando homens e mulheres numa camisa de força de modelos culturalmente definidos, que impõem valores morais e condutas no mundo, sacramentando-as através da idéia de uma tendência inata, dando limites e indicações do papel que cada um pode e deve desempenhar no social.

As mulheres, contudo, sempre buscaram superar essas determinações, resistindo à dominação e exercendo poderes nos espaços sociais onde seus acessos foram permitidos, como, por exemplo, na família, nas creches, nas escolas e nas Universidades.

Para compreendermos as determinações desses poderes na subjetividade das alunas que realizam o Curso de Serviço Social, utilizamos a análise sobre micro-poder desenvolvida por Michel Foucault (1999, 2000), para quem o poder circula nos locais onde qualquer hierarquia é exercida, e pode ser identificado nos discursos invisíveis daqueles que estão no contra-poder, evidenciando uma teoria sobre ele muito mais fidedigna do que qualquer teoria universal. Esta teoria refere-se a práticas não totalizadoras, históricas e locais. Possibilitar a emergência desses discursos significa lutar para fazer aparecer o poder e “[...] feri-lo onde ele é mais invisível e insidioso.” (FOUCAULT, 1999, p.71). É liberar, nem que seja por momentos ínfimos, o não permitido, o não dito, o escondido, as relações de força e poder escondidas nas verdades instituídas pela escola, pelo espaço acadêmico, pela família, pelas instituições etc.

Uma dessas verdades instituídas nas escolas e nos espaços acadêmicos é a de que a emoção perturba o processo de aprendizagem. As emoções, conforme Alison Jaggar (1997), não podem ser desprezadas por uma epistemologia do conhecimento que pretenda ser completa e fidedigna, mas sim considerada como um processo fundamental, por fecundar a razão e participar ativamente no registro, na estrutura e na comunicação da experiência humana. Também para Silvia Lane (2000), as emoções participam ativamente da interpretação dos fatos significativos da nossa existência, sendo responsáveis por nossas representações mentais e sociais, consistindo um fato ideológico considerar o racional e o objetivo como muito mais significativos do que a expressão dos sentimentos e das emoções que os acompanham. Segundo Fernando Rey (2000), esta ideologização pretende omitir a existência real de fenômenos aparentemente não tangíveis, no interior dos quais se encontra a experiência emotiva, relevantes na construção de processos importantes de subjetivação social, como por exemplo a subjetivação profissional e as emoções que a acompanham.

Mary Gergen (1993) discute o quanto continua difícil, mesmo com o advento do paradigma da subjetividade, lidar com referenciais subjetivos no meio acadêmico, ainda bastante contaminado pelas influências masculinas. Para a autora, não existem ainda práticas feministas que englobem, de forma singular e abrangente, o pensamento, a emoção e a ação. Para tanto, é necessário estabelecer, nas pesquisas e na metodologia científica, as implicações fundamentais da teoria feminista, que se baseiam na importância da consideração da interdependência dos cientistas com seus objetos de pesquisas e com os fatos sociais, que se influenciam reciprocamente e estão vulneráveis a constrangimentos lingüísticos interpretativos, às intenções do pesquisador, aos contextos e às emoções.

Todas essas premissas sobre a subjetividade, as emoções e os discursos *invisíveis*, colocadas pelos autores citados – Michel Foucault (1999, 2000), Mary Gergen (1993), Alison Jaggar (1997), Ana Mercês Bock, Odair Furtado, Maria de Lourdes Teixeira (1999), Ana Mercês Bock (1999, 2001), Elizete Passos (1999), Silvia Lane (2000), Fernando Rey (2000) – justificaram o fato de privilegiarmos na nossa análise a subjetividade feminina das alunas de Serviço Social, dando visibilidade nos seus discursos às suas percepções e às suas emoções nas suas experiências formativas.

Essa pesquisa teve condições de ser efetivada por vários motivos, dentre eles o fato de fazermos parte do quadro profissional da Escola de Serviço Social, lecionando, entre outras disciplinas, no segundo semestre do ano 2000, Seminários Temáticos, o que facilitou a coleta de dados dentro do processo metodológico escolhido. Portanto, o espaço empírico da nossa investigação consistiu no universo desta disciplina, no interior de uma sala de aula, com alunas de vários semestres³, com faixa etária variável (entre 21 e 44 anos). A escolha deu-se em função dessa disciplina trabalhar também com alunas de final de curso, que estão

³ A turma de Seminários Temáticos de 2000/2, era constituída por: trinta e três alunas do 9º semestre; treze alunas do 8º semestre; quatro alunas do 7º semestre; seis alunas do 6º semestre, uma aluna do 5º, uma do 4º e uma do 3º semestre.

vivenciando a prática da profissão através dos estágios, momento em que se deparam com muitas interrogações sobre a qualidade da formação recebida.

O estudo do tema da subjetividade, por ser extremamente complexo, apontou para a necessidade de uma metodologia qualitativa, que colhesse depoimentos relevantes através de uma participação interativa e espontânea entre o pesquisador, o pesquisando e a realidade analisada. Neste sentido, optamos pela abordagem do estudo de caso, devido ao seu enfoque contextual e histórico e por nos permitir observar o fenômeno, tanto na sua evolução quanto nas suas relações estruturais fundamentais, sem deduções apriorísticas. A análise tornou-se mais complexa, à medida que nos aprofundávamos no assunto. Para o seu desenvolvimento, estabelecemos, na condição de observadoras, um contato íntimo entre nós e a realidade investigada, debruçando-nos sobre os depoimentos prestados na busca de caminhos para a construção de categorias de análise através das quais fosse possível dar significado às informações recolhidas. Assim, evidenciamos a necessidade de apreender a lógica interna de cada fala analisada, percebendo o modo singular como cada aluna se apropriava do processo de aprendizagem do papel profissional, sabendo que, no final, do conjunto dos depoimentos das 59 alunas, teríamos um texto sobre o significado do Curso de Serviço Social para a turma que frequentou a disciplina Seminários Temáticos do segundo semestre de 2000 na UCSAL.

Convém salientar, entretanto, que, embora o estudo de caso se refira a uma situação específica, ao elucidar um percurso ou um processo em um dado tempo, em uma dada história, em um dado momento e em um determinado contexto, ele possibilita comparações entre situações semelhantes.

Para obtermos a interpretação das alunas sobre o significado para si da sua formação profissional, utilizamos a metodologia de Oficinas. Trabalhamos, em seis Oficinas, com temas que foram emergindo e se definindo, à medida que as pessoas se aqueciam para o trabalho grupal. Os temas protagônicos que se evidenciaram no grupo e serviram de substrato para a pesquisa foram: 1ª Oficina - Dificuldades e preconceitos relativos à profissão; 2ª Oficina -

Representações sobre o curso e sobre a profissão; 3ª Oficina - Experiências vivenciadas na escola e na prática profissional do estágio (ver Apêndice A); 4ª Oficina - Mitos⁴ a respeito da profissão e o significado de ser mulher e ser assistente social; 5ª e 6ª Oficinas - Nós, o Curso, o Serviço Social e o momento. Estas oficinas foram realizadas nas manhãs das sextas-feiras, durante o semestre letivo, intercaladas por aulas teóricas ministradas pela professora/pesquisadora, que versaram sobre a leitura metodológica deste trabalho grupal, preparando as alunas para um futuro papel de diretoras de grupo.

A Oficina consiste, segundo Wilson Almeida (1988), em um procedimento de coleta de dados, denominado também por *Workshop*. Caracteriza-se por trocas de experiências entre os elementos do grupo e o diretor-pesquisador, permitindo o treinamento, a aprendizagem e a análise profunda de papéis, devendo ser embasadas por um *método de abordagem de grupo*. Neste método, o diretor do grupo deverá ter o domínio do método, facilitando uma vivência significativa entre os participantes, baseando-se nos vínculos afetivos, pois o contato mais prolongado entre os atores da experiência caracteriza o processo.

Como metodologia de abordagem grupal, utilizamos nas Oficinas o Sociodrama⁵, que privilegia a compreensão do grupo e seu desenvolvimento, indicando e vivenciando situações de intervenção (pesquisa-ação), baseada na intencionalidade, nas quais sujeito e objeto são mutuamente constituídos, na intuição que procura observar os fenômenos sem julgamento, incluindo a intersubjetividade, relacionando os fenômenos psíquicos, a comunicação e a subjetividade. O Sociodrama consiste em um método baseado na ação, utilizado na pesquisa social, no diagnóstico, permitindo o esclarecimento das relações intergrupais com seus valores e ideologias compartilhados. O sujeito de um Sociodrama é sempre o grupo, não limitado por um número especial de indivíduos. O vocábulo *sociodrama* possui duas raízes: *socius*, que significa companheiro; e *drama*, que expressa ação. Sociodrama representa ação em benefício

⁴ Mito, neste trabalho, refere-se às crenças presentes no senso comum.

⁵ Método criado pelo psiquiatra romeno Jacó Levi Moreno (1889-1974), que desenvolveu seu trabalho em Viena e nos Estados Unidos.

de outra pessoa, como afirma Jacó Moreno (1978). Este método de abordagem de grupo, conforme Carlos Menegazzo et al. (1995, p.198):

[...] esclarece as relações intergrupais, os valores que funcionam como critérios coletivos, e também as ideologias compartilhadas [...] é um procedimento muito útil, porque permite a investigação psicológica dos papéis sociais dos grupos ou instituições envolvidos, diferenciando-os e deixando uma margem de privacidade aos papéis pessoais [...] Também se deduz que há dois tipos de aplicações do Sociodrama: institucional (prevenção primária) que acabamos de descrever, e terapêutica (prevenção secundária), como por exemplo, o Sociodrama de casais e o Sociodrama familiar.

Para Alfredo Naffah Neto (1979), o Sociodrama é um método que permite captar a dialética indivíduo-grupo, não agentes do drama coletivo. "Drama", palavra grega, traduz concomitantemente uma concepção de homem produzido e aprisionado pela conserva cultural e a perspectiva de resgate da liberdade ao apropriar-se de sua verdade histórica. Significa etimologicamente ação em duplo sentido: ação enquanto movimento presente, se processando, se consumando; ação enquanto movimento concluído, realizado. Neste método, os procedimentos utilizados envolvem os princípios morenianos de aquecimento⁶, espontaneidade/criatividade⁷, momento (*aqui e agora*)⁸, assim como a teoria dos papéis, as fases da sessão de sociodrama – aquecimento (colocação em ação, *warming up*), escolha de

⁶ Aquecimento significa, para Jacó Moreno (1978), todo o processo preparatório do grupo para as manifestações dos estados espontâneos, do tema, do protagonista e das cenas. Representa também a preparação do grupo para o processo sociodramático. Este processo é estimulado através de várias técnicas como: jornal vivo (permitir ao grupo vivenciar no momento, numa experiência de criação coletiva, o presente sociocultural da comunidade, a partir das notícias do jornal); auto-apresentação (revivência do protagonista de situações e convivências que fazem parte da sua vida cotidiana); solilóquio (pensar alto com a finalidade de duplicar sentimentos e pensamentos do mundo interpessoal do protagonista. Fala do ator sobre si mesmo em cena); duplo (expressão por outra pessoa daquilo que o protagonista não consegue verbalizar, prolongamento do eu auxiliado pelo outro); espelho (reconhecimento de si através do outro); e inversão de papéis (situar-se ativamente na outra pessoa e representar o papel desta e vice-versa), entre outras.

⁷ Capacidade de agir de modo *adequado* diante de situações novas, ou a capacidade de criar uma resposta inédita ou renovadora, ou ainda transformadora para situações antigas. A criatividade é indissociável da espontaneidade e é oposta à conserva cultural (GONÇALVES; WOLFF; ALMEIDA, 1998). Para Wedja Costa (1996), a conserva cultural se traduz por comportamentos, costumes, usos, objetos materiais, que se mantém idênticos em uma dada cultura. Mistura bem sucedida do material espontâneo-criador, moldado de forma permanente. Este material atende às necessidades humanas de segurança e estabilidade de referenciais, assegurando a continuidade social através de códigos pré-estabelecidos.

⁸ A categoria do momento representa o tempo vivido e o tempo do devir, da experiência subjetiva. Só no momento é que se pode concretizar, através do *como se* o tempo subjetivo do passado e do futuro, como se a duração da experiência sofresse uma alteração súbita, permitido o destaque de um instante (*aqui e agora*) que transforma as pessoas envolvidas (GONÇALVES; WOLFF; ALMEIDA, 1998).

temas (problematização), ação-dramatização (instrumentalização), comentários finais (elaboração teórico-prática), integração⁹, apontando para a socialização (prática social) e ação transformadora; os contextos social¹⁰, grupal, psicodramático.

O drama surge e circula na sala de aula a partir do contexto social dos alunos, *locus* privado de cada ator social, envolvendo as notícias de seu cotidiano escolar, as questões sociais sobre as quais ele entra em contato através dos meios de comunicação e, muitas vezes, a sua prática de estágio, as dificuldades no papel profissional e os conflitos com os elementos da instituição universitária. Ao tornar-se socializado, público, através dos discursos e das atitudes dos elementos do grupo, esse contexto invade a sala de aula e é revivido através do drama que emerge no interior do grupo, buscando o *locus* dos papéis originais no contexto social, caracterizando o grupo e transformando-o em contexto grupal. Só nesse contexto, conseqüentemente, ele encontra meios de se evidenciar. Para que ele possa ser explicitado, conforme Alfredo Naffah Neto (1979), é necessário, entretanto, a criação do contexto dramático. A função do contexto dramático é a de reunir numa só dimensão o contexto social e o contexto grupal, permitindo aos autores/atores experimentarem neste espaço “simbólico”, através de suas representações, a sociedade, o grupo, o indivíduo, os temas sociais e as

⁹ A integração em Moreno (apud GONÇALVES; WOLFF; ALMEIDA, 1998) engloba a temática do Encontro, que se caracteriza pelo convite para a vivência simultânea, para a sensibilidade bi-empática e para a inversão com o outro.

¹⁰ O *contexto social* representa a realidade social, local de onde emergem, através dos participantes grupais, as informações, relatos e vivências compartilhadas no grupo. Este contexto se refere às características próprias, antropológicas, culturais, políticas e econômicas de uma comunidade ou sociedade. Diz respeito ao tempo cronológico e ao espaço geográfico concreto desta realidade. O *contexto grupal* se forma no momento em que, a partir das notícias compartilhadas pelos elementos do grupo, determinado tema assume preponderância sobre os demais, aquecendo a todos para elaborá-lo e discuti-lo. Este contexto está virtualmente contido no grupo (realidade grupal), formado após as definições de situações e objetivos, delineando o trabalho a ser desenvolvido. Os elementos que compõem o grupo, em suas interações, representam a trama do contexto grupal. Este contexto é permeado pelo co-inconsciente que se apresenta através de sinais objetivos, visíveis e não-verbais, representados pela movimentação, pelo gestual dos participantes, traduzindo uma dinâmica própria. O grupo contextualizado pode representar ora a *miniatura* da família, ora de uma sociedade etc. Resumindo, o contexto grupal é representado “[...] pela realidade grupal tal como é; pelo tempo cronológico dentro de um intervalo previamente estabelecido e combinado, e pelo espaço concreto, que pode ser escolhido e delimitado.” (GONÇALVES; WOLFF; ALMEIDA, 1998, p. 97-98). O *contexto dramático* representa a realidade dramática, o “como se”; representa o tempo e o espaço fenomenológico, subjetivo e virtual, construído sobre o espaço concreto marcado devidamente. Dele fazem parte o imaginário e a fantasia. Todos os que se encontram, nesse espaço protegido, têm possibilidades de tecerem a sua história, no passado, no presente e no futuro, trabalhados a um só tempo no aqui e agora, manifestando o co-inconsciente e o inconsciente individual (GONÇALVES; WOLFF; ALMEIDA, 1998).

vivências específicas de cada um. Portanto, as situações cotidianas da vida profissional das alunas da disciplina Seminários Temáticos, foram apresentadas e socializadas, muitas vezes, no contexto da sala de aula, no *palco*, através de imagens e cenas que simbolizaram a objetivação das interpretações e das emoções experimentadas por elas a respeito do curso e da profissão.

Os Sociodramas realizados foram filmados e gravados em fitas K-7, para possibilitar a reconstrução dos diálogos travados entre os elementos que participaram da experiência sociodramática, através da transcrição, buscando-se preservá-los integralmente. A transcrição das fitas foi feita pela pesquisadora e por alunas que participaram da pesquisa, seguindo o cuidadoso critério de ouvi-las várias vezes, conferindo detalhadamente todas as transcrições. Em seguida, as respostas foram ordenadas a partir das categorias básicas, retiradas dos depoimentos das alunas pesquisadas, e constituem o terceiro e quarto capítulos deste trabalho.

Outra fonte de pesquisa utilizada foi o questionário (ver Apêndice B), que serviu de aquecimento para o desenvolvimento do trabalho da 5ª e 6ª oficinas, contendo perguntas que se vinculavam a todo o processo experimentado pelo grupo, nas oficinas anteriores. Na última oficina, além das alunas fazerem uma retrospectiva do processo de aprendizagem, ofereceram sugestões¹¹ elaboradas em sub-grupos para uma melhora da qualidade de ensino na escola.

O que tentamos resgatar com este trabalho, a partir do caminho anteriormente descrito, foi o significado do Curso de Serviço Social para as alunas da disciplina Seminários Temáticos, levando em consideração suas emoções a respeito do mesmo e as transformações subjetivas vivenciadas por elas na sua identidade.

Desta forma, estruturamos o presente trabalho em quatro capítulos. No Capítulo 1, explicitamos os fundamentos sócio-históricos adotados sobre o fenômeno da subjetividade,

11 As sugestões apresentadas pelas alunas foram as seguintes: laboratórios para trocas de experiências; renovação e reciclagem do quadro de professores; ampliação do curso e do estágio; funcionamento do curso de serviço social no período noturno; melhoramento da estrutura física da universidade; estimular a pesquisa; maior responsabilidade do professor e do aluno com seus papéis; ampliação dos campos de estágio, aumentando-se a oferta; mais disciplinas que trabalhem com grupos.

destacando o papel da educação e do poder na constituição da subjetividade feminina. Criticamos também a dicotomia existente nos discursos pedagógicos entre razão/emoção, mundo feminino/mundo masculino e conhecimento/intuição, defendendo uma epistemologia educativa construída por categorias marginalizadas pela ciência como: corpo, emoção, sensibilidade, intuição e os discursos dos considerados como elementos *passivos* no processo educacional. No Capítulo 2, discorremos sobre formação profissional da assistente social nas escolas brasileiras de Serviço Social, especialmente na Escola de Serviço Social da UCSAL, configurando a importância deste processo na construção da subjetividade feminina. No Capítulo 3, evidenciamos as interpretações das alunas sobre o Curso de Serviço Social e, no Capítulo 4, analisamos as transformações subjetivas vivenciadas pelas alunas durante a sua formação profissional, no ambiente da escola e nos campos de estágios.

CAPÍTULO 1

SUBJETIVIDADE FEMININA

Analisar a subjetividade feminina, adotando como caminho para a sua constituição a historicidade e as interações sociais é o que pretendemos neste capítulo. Em seguida, destacamos o papel exercido pela educação formal e informal e pelo poder na constituição do modo de ser feminino e masculino, na construção das suas diferenças e na definição das escolhas profissionais. Por último, um esforço de crítica à camuflagem ideológica existente nas pedagogias que obscurecem a dicotomia entre razão e emoção, mundo feminino e mundo masculino e entre conhecimento e intuição, defendendo uma epistemologia educativa que inclua categorias até então marginalizadas pelo mundo científico – como corpo, emoção, sensibilidade, intuição – e as vozes daqueles que são considerados elementos *passivos* no processo educacional.

O conceito de subjetividade no sentido aqui tomado, é entendido como identidade. Na perspectiva de Boaventura Santos (1999), a subjetividade é o nome com o qual se batiza a identidade na Modernidade. Na verdade, para o autor, a preocupação com esta temática inaugura a era Moderna. O que acontece, entretanto, é que a construção paradigmática moderna deste conceito não se efetiva de forma tranqüila, devido às múltiplas tensões que se cruzam nesta edificação como as que se estabelecem entre: subjetividade individual x subjetividade coletiva; concretização e contextualização subjetiva x subjetividade abstrata,

sem espaço e tempo definidos. Ao usarmos este termo, estaremos sempre nos referindo à subjetividade concreta, situada em um determinado espaço e tempo histórico.

Para construirmos o conceito de subjetividade e entendermos a sua produção, baseamo-nos em estudos de autores tais como: Jacó Moreno (1978), Vygotski (1999), Jean Chanlat (1996), Alfredo Naffah Neto(1980), Ana Bock, Odair Furtado e Maria de Lourdes Teixeira (1999), Ana Bock (1999, 2001), Fernando Rey (2000), Elizete Passos (1999, 2000) e Marcos Pereira (2000). Estes autores admitem que as ações e interações na vida material, realizadas socialmente pelos homens, são instituidoras de subjetividades.

Para compreendermos as engrenagens que produzem e mantêm essas interações, optamos pelas idéias de Michel Foucault (1999, 2000) entre outros, que dirigem o nosso foco de teorização para as relações de poder presentes nas diversas instituições que fazem parte da nossa cotidianidade e que são responsáveis em primeira e última instância pela criação de subjetividades.

Com relação à influência da educação formal e informal na constituição da subjetividade feminina e na preferência das suas escolhas profissionais, recorreremos, principalmente, às contribuições dos seguintes autores: Elena Belotti (1975), Heleieth Saffioti (1987, 1992), Neus Campillo (1996), Gabriela Castellanos (1996), Susan Bordo (1997), Elizete Passos (1999), Tereza Cristina Fagundes (2001).

Para concluir, no que se refere à importância da vida afetiva na formação profissional, utilizamos os autores: Mary Gergen (1993), Jeni Vaitsman (1995), Alison Jaggar (1997), Silvia Lane (2000), Fernando Rey (2000), que defendem a inclusão desta categoria na epistemologia do conhecimento, concordando que, apesar desta ter sido excluída da epistemologia ocidental, trata-se, sem dúvida, de um conceito estritamente associado à subjetividade feminina.

1.1 DELINEANDO UM CONCEITO DE SUBJETIVIDADE

Toda vez que tentamos compreender a lógica do funcionamento de qualquer prática grupal e pessoal, consultando as pessoas sobre o que estas realidades provocam nelas, estamos percorrendo o mundo complexo da subjetividade.

Entendemos por subjetividade, o reconhecimento daquilo que nós pensamos, percebemos e sentimos a respeito das experiências vivenciadas em nossos vínculos interacionais e em nossas circunstâncias históricas. Construimos uma forma de ser, rica de expressões afetivas, que, ao mesmo tempo, define a nossa singularidade e permite a socialização daquilo que interpretamos da realidade. Quando essas representações subjetivas são compartilhadas, elas são objetivadas, e, neste duplo movimento, criamos uma nova realidade acrescida de outras significações, que provocam novas representações que nos modificam e modificam as pessoas com as quais convivemos.

Admitimos, por conseguinte, como conceito de subjetividade aquele formulado pela Psicologia Sócio-Histórica e defendido por Ana Bock, Odair Furtado e Maria de Lourdes Teixeira (1999) e Ana Bock (1999, 2001). Nesta visão, nosso processo de individuação só é possível de ser efetivado através de nossas ações e intervenções na vida material e nas relações sociais que estabelecemos com os demais. Partindo desta perspectiva, esses autores afirmam a não existência da autonomia, e sim a dependência do outro como constituinte da nossa subjetividade. São as relações sociais que definem as funções e o lugar que ocupamos na rede social da qual participamos.

Nossa matéria prima, portanto, é o homem em todas as suas expressões – as visíveis (nosso comportamento) e as invisíveis (nossos sentimentos), as singulares (porque somos o que somos) e as genéricas (porque somos todos assim) – é o homem-corpo, homem-pensamento, homem-afeto, homem-ação e tudo isso está sintetizado no termo subjetividade. (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999, p. 23).

Segundo Ana Bock (1999), a subjetividade se constitui num processo de idealização, significação e emotividade – internamente construídas pela pessoa, através de suas relações sociais, das suas vivências coletivas e de sua constituição biológica – fonte de manifestações afetivas e comportamentais. O que possibilita a construção do mundo interior é o sentido particular atribuído às experiências cotidianas com o mundo cultural e social. Essa síntese efetivada pelo processo de subjetivação do mundo objetivo não é inata nos seres humanos. Ela é construída aos poucos, através da apropriação material do mundo social e cultural: ao criar e transformar a realidade exterior, os seres humanos modificam e transformam a si mesmos.

Deste modo, as contingências sócio-históricas do sujeito circunscrevem-no, atravessam-no e o constituem, produzindo nele processos de participações interativas cambiáveis a partir de novos elementos sociais intercomunicantes. Assim, à medida que vamos nos desenvolvendo e experienciando a vida social e cultural, singularizamos continuamente e re-significamos as novas vivências coletivas, de modo que, por um lado, ao mesmo tempo em que nos constituímos como ser único e mutante, por outro, nos igualamos em determinado momento com os elementos com os quais vivenciamos o campo comum da objetividade social. Esses processos de identificações e diferenciações entre as pessoas, de movimento e transformação, manifestam o caráter dinâmico da subjetividade.

Ao abordar o tema da subjetividade, Elizete Passos (1999) trilha o mesmo caminho percorrido pelos os autores anteriormente citados. Ela assegura que considerar o ser humano a partir apenas da perspectiva individualista é reduzir e limitar a sua compreensão. A individualidade pura é uma abstração; esta não é naturalmente dada mas efetiva-se na relação com o social e a natureza. É justamente essa construção coletiva que faz do humano um ser resultante de múltiplas determinações, no qual a transformação é uma característica fundamental da sua condição. Admitimos, por conseguinte, que somos seres em processo e não resultados de uma natureza imutável, incapazes de modificar a nossa existência e construir histórias.

A análise de Elizete Passos (1999) toma a concepção de subjetividade como processo, ao admitir que ela é formada pela direção consciente que o Homem dá aos seus atos, o que lhe possibilita criar todas as condições para mudanças, a fim de concretizar seus projetos. Cada ser humano, para ela, é a síntese das relações existentes, mas também da história dessas relações e o que os une ou diferencia são os seus pensamentos e não suas diferenças biológicas. É na prática, no contato com outras pessoas, que os homens constroem suas possibilidades, suas diferenças e seu lugar no mundo.

O ser humano é devir, o que ele é vai se construindo concretamente, numa relação real, concreta e não formal [...] O destino do ser humano, sua natureza, o conduz à emancipação, à auto-realização. Qualquer atitude contrária a isto não pode ser natural [...] e sim uma apropriação que culturalmente se faz da verdadeira essência humana. Apropriação que gera a desigualdade, o apoderamento da individualidade do outro, a subjugação. (PASSOS, 1999, p.97-98).

Estas considerações nos remetem a Vygotski (1999), ao afirmar que toda a evolução dos processos humanos que utilizam signos é dependente da organização da atividade prática na criança, resultante, por conseguinte, da história do seu desenvolvimento. Devemos nos desvencilhar, conforme o autor, das concepções que admitem uma pré-determinação dos processos simbólicos infantis, como se a mente da criança já os trouxesse prontos, esperando apenas o momento adequado para fazê-los emergir. Formas comportamentais humanas mais elaboradas surgem através de mudanças complexas qualitativas de uma forma de ser mais primitiva para outra mais evoluída. É na convergência, por exemplo, da atividade prática com a fala, no curso do desenvolvimento, que a criança experimentará o momento de maior significado na sua evolução intelectual. Este momento consiste em ingressar no universo das formas puramente humanas da inteligência prática e abstrata, ao reconhecer que os signos verbais possuem significados.

Portanto, para Vygotski (1999), o que determina o sistema de atividade da criança, em cada etapa específica de seu crescimento é, em certa medida, tanto o grau de seu

desenvolvimento orgânico, quanto o domínio que ela vai adquirindo na utilização dos instrumentos. Porém, na evolução do seu crescimento, a criança não desenvolve, apenas, formas mais elaboradas no uso de instrumentos. “Desenvolvem-se, também os movimentos sistemáticos, a percepção, o cérebro e as mãos – na verdade, o seu organismo inteiro.” (VYGOTSKI, 1999, p.28).

Estes aportes trazidos por Vygotski (1999) reafirmam a concepção de subjetividade por nós assumida, que não se enquadra nas definições que a tomam como reflexo puro e neutro da realidade objetiva, mas sim como resultante da elaboração e construção de formas históricas de percepção, afetos e representações de uma determinada realidade. A subjetividade, na nossa compreensão, não pode ser entendida como realidade externa ou realidade interna, mas um sistema integrador dialético dessas duas realidades. Também para Fernando Rey (2000), as condições externas e internas não são excludentes na formação da subjetividade, e sim constitutivas de uma nova qualidade do ser: o subjetivo. A formação do subjetivo ocorre, portanto, através de múltiplas formas de integração e desintegração da condição interna e externa do indivíduo, num processo dialético contínuo, no curso do seu desenvolvimento, de modo que o que era interno a ele pode se transformar em externo e vice-versa.

Jean Chanlat (1996) absorve esta mesma concepção de construção da subjetividade baseada nos processos sociais vividos pelos sujeitos. Ele a define como uma interioridade constituída de pensamentos, percepções de si e do mundo, sentimentos, linguagens, ações, símbolos e desejos, desenvolvida a partir da interação entre sujeitos na complexa rede de relações sociais, produzidas por dispositivos econômicos, políticos, culturais etc. Ele acrescenta elementos a esta definição, que nos levam a compreender como se efetiva o processo de subjetivação nos sujeitos. Primeiro, destaca o papel preponderante da afetividade neste processo, ao considerá-la como a base de toda modificação social conhecida pela

humanidade, até o presente momento, muito embora os sentimentos constituam dimensões geralmente esquecidas nos espaços organizacionais¹².

O ser humano jamais poderá ser reduzido a uma visão estreita de causa e efeito, que o tome por um ser essencialmente condicionado. O condicionamento é apenas o início de um processo que torna os humanos semelhantes a outras espécies; é o primeiro sistema de aprendizagem acionado, porém, como os homens são também seres de reflexão e ação, o processo de aprendizagem mobiliza um sistema muito mais complexo, que os diferencia dos animais: o do pensamento e linguagem. É através do pensamento que o homem reflete, avalia, questiona e elabora possibilidades de atuações.

É através da linguagem que apreendemos a realidade. “É graças a esta faculdade de expressar em palavras a realidade, tanto interior quanto exterior, que se pode ascender ao mundo das significações.” (CHANLAT, 1996, p. 29). É também através do simbólico, que o humano representa para si e para o outro o ausente, o imperceptível e o indescritível. É indiscutível, para o autor, que o sistema de pensamento e linguagem, além de provocar um salto qualitativo à espécie humana, está indissolúvelmente ligado à ação. Para Chanlat (1996), a Sociologia tem provado que os seres humanos, através dos seus atos, constroem a própria realidade social, porém essa autonomia é relativa, pois o social é também determinante, na medida em que a construção humana é efetivada a partir de um enredo social já existente.

Para exercer a sua liberdade, é necessário que as pessoas assumam este certo grau de autonomia pelo qual terão que se responsabilizar, a fim de atingirem a satisfação dos seus desejos no plano social. Como seres de desejo, de pulsão e de relações, através dos jogos de identificações, diferenciações, projeções, transferências e encontros, os seres humanos se sentem reconhecidos na sua existência, transformando a realidade do mundo que é o suporte da vida psíquica. O psiquismo humano, por exercer um papel fundamental nos

¹² Os espaços organizacionais são sistemas de relações entre os membros de um grupo ou entre os grupos de uma sociedade, relações essas que envolvem obrigações e compensações recíprocas, obedecendo a padrões socialmente aprovados (LOUREÇO FILHO et al., 1982).

comportamentos individuais e coletivos, segundo Chanlat (1996), não deverá ser desconsiderado, o que fatalmente nos levará a uma visão incompleta da realidade, uma vez que as relações estabelecidas entre os homens nas suas atividades cotidianas se efetivam através das representações afetivas que dominam fantasias, imagens, sonhos e desejos.

Jacó Levi Moreno (1978), seguindo no mesmo processo de esclarecimento da constituição da subjetivação, afirma que o reconhecimento de si a partir do outro ocorre em toda etapa do desenvolvimento humano. O próprio ato de criação de um novo ser é um ato social, porque necessita de duas pessoas para que ele se realize. Este encontro com o outro, fundamental para a nossa existência enquanto sujeitos singulares, tem início na experiência do nascimento, na primeira sensação travada entre a criança e a mãe, desde o momento do parto. O ato de nascer é o primeiro ato compartilhado socialmente, pois sem esse trabalho conjunto de co-participação entre mãe e filho, o nascimento poderá ser prejudicado.

Protagonista que tem de atuar em papéis sem ainda possuir um ego, o bebê necessita, inicialmente, de alguém que funcione como extensão dele próprio, do seu próprio corpo, para que ele sobreviva e tenha uma existência adequada ao seu próprio desenvolvimento. Nesta fase de completa identificação com tudo que a circunda, a criança vivencia uma união total com o universo. Tudo que existe, objetos e pessoas, coexiste com ela, pertencendo-lhe. A criança não delimita a separação entre si e o mundo que a circunscreve, experimentando-o com toda sua corporeidade. A esta fase de desenvolvimento, Jacó Moreno (1978), denomina de fase de indiferenciação. Temos, nesta fase, conforme Alfredo Naffah Neto (1980), uma corporeidade *dispersa*, pois o corpo é experimentado pela criança através de atos fragmentados como o de amamentação, defecação etc., atos denominados por Jacó Moreno (1978), como psicossomáticos, uma vez que permitem à criança reconhecer-se através das funções fisiológicas, ter nesses atos uma vivência fugaz do seu existir.

Com o passar do tempo, essas vivências subjetivas do corpo são revestidas, recobertas pelas imagens que as crianças recebem do adulto. Ela se verá, desde já, com os olhos dos

outros, espelhos sociais que as refletem e diferenciam. Neste contexto, o olhar tem uma função primordial no processo de reconhecimento do que somos. Ele nos faz perceber, num relance, as expressões dos rostos das pessoas que nos são significativas, colocando-nos a par do que se passa com elas e do que elas desejam de nós. É termômetro do nosso comportamento, vigiando-nos, punindo-nos, controlando-nos ou aprovando-nos e aceitando-nos. O olhar permite a experiência íntima entre o corpo da criança e o corpo das pessoas que cuidam dela, processo que lhe possibilitará separar de si, gradativamente, objetos e pessoas. Essa experiência de reconhecimento de si, através do outro, é denominada por Jacó Moreno (1978) como fase do Espelho, na qual a criança começa a se perceber como corporeidade única e indivisível, como um *corpo-unitário*, apesar das suas variações diante do Espelho.

Surge a partir daí, conforme Alfredo Naffah Neto (1980), o reconhecimento de si e do outro. Quando isto acontece, o corpo pode ser descrito como *corpo-pessoal*. A criança percebe-se como distinta das outras pessoas, incompleta, no entanto, por não se perceber ocupante de um papel social no meio familiar, o papel de filho. Ela não se reconhece, ainda, como um ser social; vive à margem da cultura e, conforme Alfredo Naffah Neto (1980), o corpo põe-se como pessoa privada e acredita-se o Centro do Universo. Esta fase se conclui quando a criança, através dos limites impostos pelos pais e pela realidade à sua ação, é obrigada a renunciar à vivência mágica e onipotente dos seus desejos e a se dar conta da existência de atos da realidade e de atos da fantasia, distinguindo o imaginário do real, podendo agora viver essas duas dimensões.

Da divisão dos fenômenos reais e fictícios, surge gradualmente o mundo Social. A criança experimenta ludicamente este mundo, imitando os adultos nos papéis que eles desempenham, em seguida passa a jogá-los, explorando simbolicamente as possibilidades de representá-los e criá-los. É desta forma, que a criança desenvolve a função psicodramática, capacidade do jogo simbólico, no qual, invertendo papéis com os seus familiares, descobrirá, através dessas vivências, a rede de relações e papéis sociais na qual está inscrita a sua

subjetividade, descobrindo a sua posição no mundo cultural. Jacó Moreno (1978) denomina esta fase de inversão com os outros, o que possibilita à criança o reconhecimento daqueles que pertencem ao seu universo social. Seu corpo sai do isolamento, da marginalidade de um mundo privado, para descobrir-se, na definição de Alfredo Naffah Neto (1980), como *corpo-simbólico*, social e cultural; deixa de ser um corpo passivo para transformar-se em um agente do conhecimento.

Tornar-se pessoa, portanto, é tornar-se alguma coisa que não se vinha sendo, é diferenciar-se constantemente de si mesmo; estado este que não se caracteriza por uma situação estável e de equilíbrio constante e sim por uma sensação de tensão e de desequilíbrio permanentes. A subjetividade deve ser pensada neste sentido, como um momento do ser, garantindo, desta forma, a sua processualidade. Somos seres provisórios, conforme Marcos Pereira (2000), atravessados por acontecimentos que nos desterritorizam. O território subjetivo é configurado não só por situações cristalizadas de identidades, mas por processos momentâneos do ser, “[...] o que está dentro é o-que-está-sendo, o-que-tem-sido e o que está fora é o vir-a-ser, o ainda-não-sido.” (PEREIRA, 2000, p.37). Desta forma, não existem limites impeditivos e sim um imperativo de potencializações expansivas, já que se admite, como inevitável, um campo de virtualidades. À medida que cada potencialização é concretizada, são impressas novas marcas no sujeito, que organizam novos estados, impondo diferenças na subjetividade.

O destino humano, portanto, na perspectiva dos autores citados, é um destino compartilhado, no qual a totalidade da existência se manifesta como coexistência. Todo ingresso em um novo universo, como por exemplo no profissional, requer egos-auxiliares que ajudem na construção do seu desenvolvimento.

Neste contexto, afirmamos que a produção subjetiva resulta de uma construção plena de identificações e diferenciações que se estabelecem no sujeito durante a sua vida, através da influência familiar e dos diversos processos ligados à educação, tema a ser discutido na próxima seção.

1.2 O PAPEL DA FAMÍLIA, DA ESCOLA E DA CULTURA NA CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE FEMININA

No caminho da construção da subjetividade, destacamos o papel fundamental desempenhado pela família como primeira matriz social, instituidora das relações sócio-emocionais dos seus membros. Entretanto, para compreender a função que ela desempenha na construção da subjetividade de gênero¹³ é imprescindível situá-la em um contexto complexo mais amplo, o da trama social que a envolve, traçando seus valores, normas e estratégias, conferindo-lhe uma autonomia apenas relativa.

Deste modo, os pais são os primeiros que se colocam a serviço da discriminação social da mulher, assegurando a superioridade masculina, através dos jogos de expectativas por eles estabelecidos, provocando, nas meninas e meninos, reações condizentes com os condicionamentos que começam a se consolidar, levando-os, fatalmente, a realizarem e a viverem experiências diferenciadas por gênero.

Esses jogos de expectativas são opostos para os dois sexos e, na maioria das vezes, começam exatamente antes do nascimento das crianças, e, de uma certa forma, permanecerão pelo restante do seu desenvolvimento, sinalizando diferenças que jamais terão fim: no macho, a agressividade é estimulada a ser dirigida contra os outros; na fêmea, ela é reprimida, transformando-se em auto-agressividade; liberdade e atividade para os homens, submissão e passividade para as mulheres. Por mais que tenhamos evoluído na atualidade, ainda não eliminamos suficientemente esses preconceitos, bastante evidenciados nos cuidados corporais demonstrados diferentemente para cada sexo.

Como exemplo disto, temos as manifestações de reações distintas dos adultos diante da genitália masculina e feminina. Em relação à genitália feminina, prevalece a noção de

¹³ Gênero, conforme Joan Scott (1995, p. 4), é “[...] uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado.”

obsuro; quanto menos mencionar, observar e tocar, melhor. Para a genitália masculina, existe uma verdadeira complacência, enquanto o órgão sexual feminino é propositadamente ignorado. Embora tanto os meninos quanto as meninas brinquem com a sua genitália, existe o mito de que o macho é naturalmente dotado de instintos sexuais mais poderosos que a fêmea, uma forma de se estabelecer na mulher um papel sexual reservado, lugar da contenção da sexualidade, da agressividade e dos impulsos. Tanto que, comumente, meninas ativas, curiosas, barulhentas, precoces, lidam mais com a repressão, e a elas são destinadas atividades sedentárias. Já os meninos menos ativos, por conta da pouca atividade ser admitida socialmente para as meninas, são estimulados a serem agressivos. O grupo familiar também espera que as meninas sejam mais afetuosas, sintam mais gratidão, façam companhia em casa e ajudem no trabalho doméstico e aceitem o fato, errôneo, de que são *dotadas* de uma *natureza* mansa, dócil, meiga, frágil e dependente.

As subjetividades feminina e masculina, portanto, de acordo com Heleieth Saffioti (1987), têm sido construídas pela nossa sociedade, com as atribuições dadas ao sexo biológico que interessam ao poder dominante (burguês, branco e masculino). Deste modo, as crianças vêm sofrendo discriminações nos seus grupos sociais, desde o seu nascimento. A cultura tem criado expectativas diferenciadas para ambos os sexos, fornecendo distintos significados e discursos divergentes para o modo de ser feminino e masculino. Assim, mulheres e homens assumem modelos que definem seus valores morais e sua posição no mundo.

O modelo falocrático tem colocado os homens numa posição de virilidade, inteligência e superioridade sobre o sexo feminino. Esses são considerados como seres possuidores de habilidades racionais, fortes e capazes de utilizarem sua liberdade e agressividade, na abertura de caminhos para a assunção de posições de poder e mando, para a conquista das pessoas e do mundo. Com relação às mulheres, a elas são atribuídas funções de maternagem, a responsabilidade pela criação e socialização das crianças, tanto dentro, na família, quanto fora do lar, nas creches e escolas, por exemplo. Esta posição social ocupada pelas mulheres,

identifica-as com a passividade, com o mundo dos sentimentos e emoções, distante do lugar da inteligência e da racionalidade e do que é considerado como sucesso profissional e competência, como afirmamos em publicação anterior (CAVALCANTI; FRANCO, 2001).

Conseqüente a esta situação, de acordo com Elizete Passos (1999), as mulheres são afastadas das atividades competitivas e do exercício do poder, não se dando conta do quanto são fundamentais na transformação do capital simbólico em econômico, desvalorizando-se e assumindo o papel de bibelôs e os preconceitos que os acompanham. A maioria das mulheres aceita, aparentemente de forma voluntária, esta situação, mas, na verdade, elas aprenderam com o corpo e a alma, que devem reprimir todas as aspirações que não correspondam às expectativas definidas para seu sexo. O aprendizado de ser mulher e ser homem é imposto numa idade tão tenra, que não possibilita crítica nem revolta, de modo que, quando se dão conta, são atores de um *script* traçado pela cultura, reproduzido pela família, pelos meios de comunicação de massa, pela escola, enfim, por todos os microaparelhos ideológicos aos quais estão submetidas.

Neste ponto, estariam impressos todos os elementos embrionários para as futuras dificuldades enfrentadas pelas mulheres, no que diz respeito à auto-imagem, ao relacionamento com o outro, com a inserção no grupo social e na vida profissional. Tendo sido *bombardeada* por elementos impregnados de preconceitos e por uma cosmovisão androcêntrica, a mulher, infalivelmente, encontra dificuldades para lidar, de forma segura, com a realidade que a cerca. Devido aos abalos sofridos na sua auto-imagem, na sua auto-afirmação e no seu desejo de independência, as mulheres sentem dificuldades de tomar decisões nas opções profissionais e existenciais fundamentais da sua vida. Nesse sentido, pressupomos que o privilégio oferecido aos homens pela sociedade ocidental dificulta, nas mulheres, a decisão de assumirem a sua diferença em relação a eles. A construção da sua subjetividade se dá não naquilo que lhe é peculiar, mas na busca de uma total identificação com o sexo masculino, a fim de alcançar o mesmo reconhecimento e *status* que a sociedade e

a família oferecem ao homem. O destino da mulher parece ser o de ter de negar a si mesma, para se constituir como ser existente, tornando-se um outro diferente dela, porém, valorizado socialmente. Portanto, a ausência de igualdade entre a satisfação das necessidades femininas em relação às necessidades masculinas na sociedade e os sentimentos vivenciados nesta configuração leva as mulheres a viverem uma eterna contradição: ao assumirem sua inserção no mundo da produção, sentem-se fracassadas como esposas e como mães. Se, ao contrário, não aderirem a esse mundo, e resolverem se realizar no casamento e na maternidade, sentem-se fracassadas como indivíduos.

Simone de Beauvoir (1980) trouxe-nos uma excelente leitura deste processo, afirmando que a condição de indivíduo autônomo e destino feminino são contraditórias e muitas vezes dilacerantes. Para o homem, pelo contrário, não existe nenhum hiato entre o seu mundo privado e a sua vida pública. Nele, os valores humanos e vitais se confundem. Quanto mais ele se afirma na ação e no trabalho, mais viril ele se torna.

Gabriela Castellanos (1996) afirma que o processo de socialização submete mulheres e homens a um sistema de recompensas e punições, inclusões e exclusões, no qual as mulheres sempre ficam em posições de submissão, inclusive na linguagem não só corporal como verbal. O acesso do menino ao discurso, à medida que cresce, por exemplo, permite que ele ascenda, de acordo com sua raça e seu nível econômico, às esferas sociais mais elevadas. As mulheres, entretanto, recebem poucos reforços positivos para a utilização dos discursos sociais mais avançados, o que as impede de ingressarem em esferas mais altas do poder. Ela é incitada o tempo todo a falar como uma dama; se ela se nega a fazê-lo é ridicularizada e considerada como pouco feminina; se, pelo contrário, assume ser uma dama, é tachada como burra, por não participar de discussões mais sérias. “Estas dos alternativas que tiene la mujer – ser menos que mujer o ser menos que persona – son altamente dolorosas.”¹⁴ (CASTELLANOS, 1996, p.40).

¹⁴ Estas duas alternativas que tem a mulher – ser menos mulher ou ser menos pessoa – são altamente dolorosas.

No terreno da linguagem, as supremacias masculinas estão tão fortemente marcadas que levaremos vários séculos para erradicá-las. A palavra homem, por exemplo, remete-nos à generalização da espécie humana. Quando um grupo social possui na sua maioria mulheres, ao nos referirmos aos componentes deste grupo, o evocamos através do pronome masculino em vez do feminino. Essas discriminações se estendem nos diversos campos da ciência, da educação de uma forma geral, da política, da religião e da ética. O mundo em que vivemos é um mundo masculino e a nossa sociedade credita à razão, à ciência, à cultura, ao homem e ao branco valores e verdades inquestionáveis, ao passo que a afetividade, a intuição, a sensibilidade, a arte, a mulher, o negro e a natureza possuem valores relativos dependentes do homem, branco e rico.

O sucesso de determinadas tarefas para as garotas está diretamente relacionado à crença em sua própria competência, com a noção de auto-eficácia e à forma pela qual estabelecem o diálogo com os modelos femininos dos quais se diferenciam.

Portanto, o fortalecimento das bases emocionais está diretamente relacionado com a forma como são tratados os aspectos da subjetividade. Neste sentido, cabe aos pais e educadores a responsabilidade de lidarem respeitosamente com as diferenças entre meninas e meninos, conforme afirmamos em publicação anterior (LIMA; FRANCO, 2001).

Através de discursos e práticas educativas, a sociedade, muitas vezes cruelmente, tem imposto, tanto às mulheres quanto aos homens, desempenhos frequentemente contraditórios em relação ao que eles sentem e desejam como fundamentais para as suas vidas. Desta forma, mulheres e homens não aprenderam a transitar livremente em todas as funções desejadas, devido aos condicionamentos culturais a que foram submetidos ao longo da sua história e não em decorrência das suas características naturais. A assimetria entre homens e mulheres nos é ensinada desde a primeira infância, e nossa subjetividade é construída, assim como a forma de nos relacionarmos com as pessoas, a partir das identificações e diferenciações que estabelecemos com as expectativas criadas culturalmente para cada sexo. É necessário, por

consequente, para ambos os sexos, uma superação desses limites impostos pela sociedade. Só transitando livremente nas oportunidades que a vida propõe, poderemos denunciar que a flexibilidade para se exercer papéis depende muito mais das reais possibilidades de cada um do que do fato de ser mulher ou ser homem.

A cultura, ao modelar o subjetivo, ao construir um eu, impõe seus padrões de conduta, deixando não apenas nos corpos e nas almas as suas marcas, mas em toda a tessitura social na qual as subjetividades se acham envolvidas. Aprende-se a ser mulher e a ser homem integralmente nas redes de relações. Aprende-se com todo o espírito o que pode significar subverter a cultura. É através dos sistemas de valores contidos nas diferenças sexuais, impostas pelo social, que aprendemos a ser cidadãos. É preciso estar atentos, com uma atitude crítica e transformadora, diante de colocações, textos, propagandas, literaturas, filmes, jogos e peças teatrais, enfim ante a tudo que possa transmitir conteúdos ideológicos, que coloquem nossas crianças numa posição humilhante, subalterna e inferior. Neste sentido, Neus Campillo (1996) afirma que os educadores devem tentar desmascarar, em todos os processos educativos e nas Ciências Sociais, as influências discriminativas que determinam formas de pensar, agir, sonhar e fazer ciência e, portanto, construções de valor a respeito do homem, da mulher e do mundo.

A educação formal teve sempre como função social manter as distinções de classe, de raça e de gênero, na medida em que não ofereceu para as diversas camadas sociais, para o sexo feminino e para os negros e negras, conteúdos culturais que os preparassem para o mundo do trabalho; sempre representou uma forma de privilégio, por ser acessível a uma pequena parcela social. Ao mesmo tempo, ofereceu ao grupo dominante rico, masculino e branco a oportunidade de desenvolver sua intelectualidade e ascender na profissão e na condição econômica.

Neste sentido, de acordo com Heleieth Saffioti (1987), a sociedade sempre investiu muito na naturalização desse processo, divulgando a crença de que o espaço doméstico diz

respeito a uma atribuição feminina, decorrente da sua capacidade de ser mãe. É natural, portanto, que ela se dedique aos afazeres domésticos e à educação dos filhos, da mesma forma que é natural ela conceber e dar à luz. Para a autora, é através da naturalização dos processos discriminativos socioculturais contra a mulher, o pobre e o negro que se legitima a “[...] superioridade dos homens, assim como a dos brancos, a dos heterossexuais, a dos ricos.” (SAFFIOTI, 1987, p.11).

Confirmando o pressuposto de que a educação esteve primordialmente a serviço das elites dominantes, Paulo Ghiraldelli (1996) demonstra que a concepção da infância, desde o século XVI até os nossos dias, sofreu variadas modificações, construídas de acordo com as demandas estabelecidas pela sociedade para o seu progresso. Do mesmo modo, o deslocamento das mulheres, cada vez mais, da esfera privada para a pública, também esteve vinculado à demanda do mundo do trabalho.

Quando a sociedade necessitou, com o aparecimento da Revolução Industrial, de trabalhadores baratos, requisitados pelo processo de industrialização, a educação escolar deixou de ser um privilégio das classes dominantes, dos brancos e do sexo masculino. Neste sentido, tanto as crianças como os negros e negras e as mulheres passaram a ser considerados como seres pertencentes ao mundo do trabalho. As circunstâncias do mundo da produção manifestavam-se através de uma nova linguagem, impondo a inserção dessas pessoas no trabalho, na vida e na realidade. No caso das mulheres, a sociedade, baseada no argumento de uma suposta natureza feminina, as conduziu para profissões e trabalhos menos reconhecidos socialmente e pouco valorizados financeiramente, assim como para funções pouco desejadas e quase não solicitadas pelos homens.

Com a política neoliberal desenvolvida na contemporaneidade¹⁵, o direito à educação, que na revolução industrial, com a necessidade de mão-de-obra barata e especializada tornou-

¹⁵ A política neoliberal é fundamentada na prioridade da defesa do mercado livre com a configuração do Estado mínimo, que prega a ampliação da liberdade econômica e a redução dos direitos sociais (MARRACH, 1996).

se premente para todas as classes sociais, passa a ser comercializado e transferido da esfera pública, antes garantida pelo Estado, para a iniciativa privada com fins lucrativos.

No discurso neoliberal, a educação formal também passa a não pertencer mais ao campo social e político, ingressando no mercado e funcionando à sua semelhança. Para Sônia Marrach (1996), a retórica neoliberal define um papel extremamente estratégico para a educação, conformando-lhe os seguintes objetivos: a educação escolar passa a ser atrelada à preparação para o trabalho; as pesquisas acadêmicas submetem-se às necessidades do mercado ou da livre iniciativa; a produção exige uma mão-de-obra cada vez mais qualificada; e a educação se esforça para tornar aptos os sujeitos para a competição no mercado nacional e internacional; a Universidade integra-se à produção industrial, beneficiando-se com a ciência e a técnica, transformando a ciência em capital técnico científico; a escola tem de se adequar à ideologia dominante e ser um veículo de transmissão dos princípios doutrinários do neoliberalismo, usando-se para isso um reforço de controle para enquadrá-la, pois ao lado do pensamento da classe dominante convive o pensamento crítico nas diversas áreas do conhecimento e nas diversas atividades pedagógicas.

O que verificamos com esta política é um revigoramento mais contundente e transparente das desigualdades sociais. Só que as diferenças passam a ser demarcadas *aparentemente* entre os mais capazes e os menos capazes de sobreviverem no mercado competitivo. Uma lógica bastante perversa, numa sociedade que não oferece para as mulheres as mesmas oportunidades que oferece para os homens.

Nas circunstâncias políticas, econômicas e sociais que criam distinções de sexo, privilegiando os homens em detrimento das mulheres, essas são assassinadas na sua singularidade e reduzidas progressivamente ao papel de meras consumidoras das regras sociais dominantes. Estas regras sociais, através de um amplo processo educativo, de forma geral, apropriam-se do psiquismo e do corpo dos indivíduos, transformando-os em subjetividades de consumo. Um corpo e um psiquismo que consomem significam instâncias

que assumem produtos e comportamentos (gestos, posturas corporais, movimentos, expressões etc.), definidos pela mídia. Corpo objeto, escravizado pelo modismo, pois só é reconhecido a partir dele. Corpo transformado, dia após dia, em corpo-coisa, arrastando-se numa metamorfose sem potência política, desvitalizada, sem desejos e utopias. A vida humana torna-se um *flash* emocional e corporal autorizado pela propaganda.

A educação formal e informal, no contexto neoliberal, implica em adestramento e treinamento do corpo, não necessitando de reflexão, e sim de domínio técnico. A inserção social implica em saber técnicas de computação, de tradução, de leitura de textos: de filosofia, de higiene, de beleza e de sexo etc.; técnicas essas aprendidas não para o desenvolvimento de uma melhor cidadania, para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, e sim técnica pela técnica. Para Elizete Passos (2000, p.76), este tipo de atitude tem sido orientada por uma “ética econômica”, voltada para alcançar metas utilitárias e imediatas, com poderes irracionais e repreensíveis, com a finalidade apenas de responder a interesses político-econômicos ou de poder social, trazendo disfarçadamente preocupações com a justiça e a liberdade.

Essas configurações educacionais articuladas pelos jogos de interesses e de poder presentes na mídia são encobertas, e muitas vezes justificadas, pelo discurso das diferenças biológicas. Essas são concebidas como positividade, essência ou natureza e consideradas, muitas vezes, por si só, como as principais responsáveis pelas desigualdades existentes entre mulheres e homens.

Neste contexto, vão se criando todas as bases para a formação de uma subjetividade feminina dependente. Como afirmamos na seção anterior, sobre o conceito de subjetividade, as condições sócio-históricas que enredam os sujeitos e a forma como estes as elaboram são definidoras do seu ser e do modo como eles representam e se representam no mundo.

Elizete Passos (1999) confirma este pressuposto, ao afirmar que são justamente os valores transmitidos através de teorias e práticas educativas ancorados nas diferenças biológicas e na natureza que criam desigualdades. Os significados culturais, conceitos,

símbolos e crenças, desde cedo transmitidos pela educação, delimitam, definem e indicam o que cada um deve e pode desempenhar, moldando, por conseguinte, subjetividades. Para a autora, as sociedades sempre trataram diferentemente os negros, os pobres, os homens e as mulheres:

O processo educativo em geral, e o escolar, em específico, têm grande importância na naturalização dessa situação e de outras que são socialmente construídas. Isto porque, sabemos que a educação é um ato político e que o seu fazer não é inócuo. Ao contrário, é comprometido e serve para formar a personalidade das pessoas, transmitir valores, determinar proibições, enfim, fornecer modelos com os quais as pessoas se identificarão. (PASSOS, 1999, p. 93).

Justamente pelo fato do ato educativo formal e informal ser intencional, precisamos aprender a olhar, ouvir e sentir o classicismo, o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que freqüentemente carregam e instituem, através dos discursos, das atitudes e dos livros didáticos. Como essas dimensões estão presentes em todos os segmentos de nossa existência, tratar e refletir sobre elas é indispensável. Neste sentido, devemos ter o olhar voltado especialmente para as práticas cotidianas em que nos envolvemos.

São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como “natural”. (LOURO, 1997, p.63).

Desconfiar significa prestar atenção também nos livros didáticos e paradidáticos, que não contemplam a complexidade dos arranjos familiares e sociais, estando carregados de conteúdos discriminadores, como por exemplo: um modelo único de família representado pela organização tipicamente tradicional; profissões reconhecidas socialmente como próprias de homens brancos e as menos reconhecidas como inerentes a mulheres, mulheres negras e homens negros; os que calam, negam e ignoram a homossexualidade; a concepção de dois mundos distintos – um público, masculino, e um doméstico, feminino.

Criticamos, portanto, todos os autores que se referem à idéia de uma natureza feminina própria, travestida pela sujeição, submissão e inferioridade. Ao tratar da subjetividade feminina, partimos de um referencial que compreende a desigualdade sexual baseada nas diferenças sexuais como construídas historicamente. Só é possível entender a natureza histórica da construção feminina quando nos reportamos simultaneamente à natureza histórica da construção masculina.

Para Heleieth Saffioti (1987), naturalizar os processos socioculturais discriminativos em relação às mulheres e a outras categorias sociais, como negros, índios e homossexuais, representa o caminho mais fácil e curto para a legitimação da superioridade masculina, branca e burguesa. Ao se divulgar, por exemplo, a crença de que o papel doméstico sempre foi naturalmente desempenhado pelas mulheres, afirmando-se “[...] que é natural que a mulher se ocupe do espaço doméstico, deixando livre para o homem o espaço público, está-se, rigorosamente, naturalizando um resultado da história.” (SAFFIOTI, 1987, p.11, grifo da autora). Portanto, para Saffioti (1992), pensar na trama das relações entre as mulheres, entre os homens, entre mulheres e homens, buscando como única possibilidade o estruturalmente dado, quando esse é apenas uma das possibilidades, significa congelá-los, retirando da cena o protagonista central da história: as relações sociais e educacionais, que num processo contínuo infinito de modelagens, constróem as relações de poder e gênero.

Baseada na tese de que a feminilidade e a masculinidade são historicamente construídas, seguindo as mudanças sociais, Elizete Passos (1999) adverte-nos, ainda, que se deve investir em um novo modelo de educação e família. Esse deverá optar pela igualdade, pela permutabilidade dos papéis sociais, pela construção de identidades não definidas a partir do sexo e idade, respeitando as emoções e tendências de ambos os sexos. Desta forma, retira-se as crianças de posições hierárquicas diferentes, colocando-as no mesmo plano de criação, formando assim sujeitos capazes de definirem posições, mesmo em realidades adversas. Neste sentido, é irrecusável o convite desafiante do presente momento histórico, para nos tornarmos

violadores das atitudes discriminativas nos processos educativos. Acreditamos que é incentivando as próximas gerações a exercerem a plenitude de experiências sem discriminação de sexo, atravessando o mundo do imaginário, vivenciando todas as possibilidades na pluralidade do brincar, do pensar, do sentir, do refletir e do raciocinar que será viável para elas, perceberem as alternativas que a realidade oferece.

Enquanto os processos educativos formais e informais estiverem ancorados em concepções sobre o ser humano que creditam a ele uma natureza inata, universal e abstrata, eles serão instrumentos a serviço da ocultação das discriminações sociais. As teorias e práticas educativas familiares, escolares e culturais, ao assumirem uma visão do ser humano como essência, esquecem que este homem é projeto, um ser mutante e construtor de história; ao negarem a plasticidade humana, o seu eterno vir-a-ser, tornam-se servos da ideologia da manutenção do *status quo*, da não transformação humana e conseqüentemente da não transformação social.

1.3 RELAÇÕES DE PODER DEFININDO A SUBJETIVIDADE FEMININA

Sendo submissos às forças dominantes, os saberes educacionais demonstram ser possuidores de intencionalidades, percebendo-se claramente a ausência da neutralidade nesses campos, o que nos convida a aceitar a máxima de Michel Foucault (1999), de que o saber caminha *pari passu* com o poder. Portanto, subjacente ao tema da naturalização da questão das desigualdades sociais, efetivada por teorias e práticas educativas, encontram-se as relações de poder, definindo e construindo subjetividades e, conseqüentemente, formas de interpretar e se comportar no mundo. Isto torna impossível, ao se tratar da questão da

subjetividade feminina, não trazer no seu bojo a discussão sobre o poder, principalmente sabendo que a aprendizagem que a mulher vem adquirindo sobre ela, sobre sua inferioridade e dependência, na vida pública e privada, tem sido ancorada em formulações essencialistas, que creditam à natureza feminina a responsabilidade da sua subordinação.

Através do processo de naturalização da submissão feminina, o poder do Patriarcado¹⁶, ou do domínio dos homens sobre as mulheres, tem sido justificado. Neste sentido, Neus Campillo (1996) apresenta o domínio viril como um tipo de micropoder, no qual a escravidão feminina possui uma particularidade: o exercício do poder e do domínio não são privilégio de nenhuma classe, pertencendo por inteiro a todo o sexo masculino. A *naturalização* desta questão tem dificultado em todas as sociedades a emancipação feminina, consistindo num problema de difícil solução. Temos, assim, a subserviência feminina como uma atitude extremamente enraizada na sociedade, um costume universal historicamente dado, pela aplicação da lei do mais forte. Ao mesmo tempo em que a igualdade entre os sexos representa uma emancipação social sobre os costumes, um avanço da razão sobre os sentimentos populares, ela é difícil de ser atingida, devido à confusão produzida entre o que é *natural* e os costumes sancionados socialmente. Qualquer atitude contrária aos costumes é tomada como antinatural e prejudicial às pessoas.

Concordamos com Neus Campillo (1996), ao afirmar que as diferenças entre os sexos podem ser explicadas nos diferentes relacionamentos experienciados entre os seres humanos com a sociedade e a vida. Desta forma, a propalada incapacidade da mulher é resultante de condicionamentos sociais dos mais diversos e não produto da ação de uma suposta natureza.

Para a mulher chegar a ser ela própria, é necessário a superação dos preconceitos presentes nos processos formativos aos quais está submetida, e que em todos os níveis têm agido sobre ela. Se a falácia que apela para o natural, para justificar a desigualdade, fosse

¹⁶ O Patriarcado é uma Instituição baseada na força e na violação sexual masculina aplicada contra as mulheres, revestida de valores baseados na crença, internalizada tanto nas mulheres quanto nos homens, da supremacia biológica masculina. Esta supremacia torna o sexo masculino intelectualmente e psicologicamente superior, sendo, portanto, permissível e natural o domínio dos homens sobre as mulheres (PATEMAN, 1993).

desmascarada, os métodos utilizados pelo poder patriarcal para colocar o sexo feminino a serviço do masculino, dessa forma, não se sustentariam, derrubando por terra o costume e as leis que fazem parecer natural a sujeição da mulher, o que justifica tanto o micropoder masculino sobre as mulheres, quanto à convivência feminina à sua sujeição. Esses fatores discriminativos têm levado ao esquecimento o legado de problemas sobre a incorporação das mulheres e de seus compromissos na sociedade civil. Esta situação, deixada de lado pelos teóricos clássicos, não foi também incluída e reconhecida nas discussões contemporâneas.

Carole Pateman (1993) traz contribuições importantíssimas para a compreensão da situação da mulher na sociedade civil. Para isto, ela desenvolve um estudo profundo sobre a teoria do contrato social, convencionalmente apresentada como a história da liberdade¹⁷, mas, na verdade, não passa de uma história de liberdade civil masculina; liberdade não universal, mas de direito patriarcal dos homens sobre as mulheres. Cria o direito político dos homens sobre as mulheres e o direito de acesso sexual sobre seu corpo e, neste contexto, o contrato não se contrapõe ao patriarcalismo; pelo contrário, é através dele que se constitui o patriarcado moderno.

Para Carole Pateman (1993), trata-se de uma questão relevante, o esquecimento no contrato social dos direitos das mulheres, pois as teorias do contrato não são meras ficções políticas; procura demonstrar como as principais instituições políticas devem ser compreendidas. Neste sentido, a cidadania, o trabalho e o casamento são todas instituições contratuais. Quando a teoria do contrato é vista sob uma ótica mutilada por ignorar as mulheres, ela deturpa o contrato social e o contrato de trabalho, ignorando o contrato de casamento. Existem dois motivos básicos que justificam a eliminação dos direitos da mulher

¹⁷ No estado natural, estabeleceu-se uma troca entre a insegurança da liberdade humana, pela segurança da liberdade civil, equitativamente salvaguardada pelo Estado. Na sociedade civil, a liberdade é considerada universal. Todos os adultos participam e desfrutam da mesma condição civil. A história hipotética sobre o estado natural conta-nos que a liberdade é conquistada pelos filhos, que renegam sua sujeição aos pais e substituem o regime paterno pelo governo civil. Parece que, segundo essa história, a sociedade civil é anti ou pós-patriarcal, pois o direito político, enquanto direito paterno, é incompatível com a sociedade civil. A sociedade civil, por ter sido criada através de um contrato, não pode ser patriarcal, pois esses termos parecem ser irrevogavelmente contrários (PATEMAN, 1993).

no contrato social. Primeiro, o patriarcado, que é confundido com o direito paterno; o direito paterno é apenas uma dimensão do poder patriarcal, e não é a fundamental. O poder do homem, enquanto pai, é posterior ao seu poder enquanto marido. O patriarcado deixou de ser paternal há muito tempo; a sociedade civil moderna não está estruturada no parentesco e no poder do pai. No mundo moderno, as mulheres estão subordinadas aos homens enquanto homens, ou enquanto fraternidade. O contrato original é criado depois da derrota política paterna e origina o patriarcado fraternal moderno. O segundo motivo que justifica a negação do direito feminino, consiste no valor positivo, hiperdimensionado em relação apenas a uma parte da sociedade civil patriarcal, ao espaço da esfera pública e da liberdade civil. Como o espaço privado não é politicamente relevante, o matrimônio, que é inerente a essa esfera, também se torna irrelevante. Ficamos com a impressão de que o patriarcado presente na vida privada não faz parte da vida pública, quando, na verdade, ele se multiplica em todas as vivências da esfera humana. Como afirma Carole Pateman (1993, p. 27):

A “sociedade civil” diferencia-se das outras formas de ordem social através da separação das esferas pública e privada; a sociedade civil é dividida em dois domínios contrários, cada qual com modos de associação característicos e distintos. Contudo, presta-se atenção somente a uma esfera, tratada como o único domínio de interesse público. Raramente se interroga sobre o significado político da existência de duas esferas, ou sobre como elas surgiram. A origem da esfera pública não é um mistério. O contrato social dá origem ao mundo público da legislação civil, da liberdade e da igualdade civis, do contrato e do indivíduo. Qual a história (hipotética) da esfera privada?

A história hipotética da esfera privada é a de que ela se fundamenta no domínio sexual do homem sobre a mulher. É preciso levarmos em conta, segundo Carole Pateman (1993), que essas duas esferas da sociedade civil são separáveis e inseparáveis ao mesmo tempo; uma não pode ser compreendida sem referência à outra. Portanto, o sentido do contrato original é desvirtuado, quando não são levadas em consideração as duas metades interdependentes da história: homens e mulheres.

A antinomia entre privado e público é uma outra expressão para as divisões do natural/civil e mulheres/homens. O significado do que é ser um sujeito, produtor de contratos e civicamente livre, é revelado através da submissão das mulheres dentro da esfera privada. Apesar da insistência das feministas, desde 1792, para a complexa interdependência entre essas duas esferas, a esfera *civil* é, ainda hoje, tratada como um domínio que subsiste independentemente. As mulheres são incorporadas a uma esfera que faz parte, e ao mesmo tempo não faz, da sociedade civil. Os homens passam de uma esfera a outra, e o mandato da lei do direito sexual masculino rege os dois domínios. O contrato sexual, portanto, não está associado apenas à esfera privada, assim como o patriarcado não se limita apenas à vida familiar. Desta forma, os conceitos de público e privado são instrumentos de investigações essenciais para entender a subjetividade feminina, pois eles demarcam claramente as atividades, os lugares e o papel da mulher e a questão da sua cidadania, de acordo com as características que vão adquirindo em cada época.

De acordo com Ana Alice Costa (1998), a esfera pública e privada nem sempre tiveram as conotações adotadas nos tempos atuais. A esfera pública, na Idade Clássica e na Idade Média, era o lugar do discurso e da persuasão, da liberdade e da democracia, considerado um espaço exclusivamente masculino; espaço dos iguais; espaço da prática política, da ação e da cidadania; espaço dos que tinham dinheiro e não sofriam nenhum tipo de carência. O privado, ao contrário, referia-se ao contexto da desigualdade, do isolamento social e político, no qual conviviam as mulheres e escravos excluídos da cidadania, sujeitos a uma série de privações e normas legais, limitadoras dos seus direitos dentro e fora da família.

Na Idade Moderna, entretanto, com o surgimento da sociedade, anula-se a antiga diferença entre o público e o privado, produzindo-se uma mudança no seu significado. Privado passa a ser o *locus* da intimidade, proteção ao íntimo, ao singular, ao pessoal, oposto tanto à esfera política quanto à social. Todas as atividades econômicas que faziam parte da esfera privada tornaram-se de interesse coletivo. A função da sociedade passa a ser a

organização pública do próprio processo de vida. Todas as comunidades modernas transformam-se em sociedades de trabalhadores e empregados; o trabalho e as atividades de sobrevivência a ele relacionadas adquiriram um caráter público.

Na sociedade Moderna, as mulheres foram também incorporadas no mundo do trabalho e, conseqüentemente, na produção social. É com esta incorporação que elas iniciam uma feroz batalha pela conquista da sua cidadania, construída numa perspectiva patriarcal, copiada de um modelo masculino, implicando que o seu exercício deve seguir este referencial. Duplica-se, neste movimento de conquista da mulher, sua jornada de trabalho, com o acúmulo de novas tarefas desenvolvidas na esfera pública, somada às atividades que lhe são atribuídas na esfera privada. Conseqüentemente, com o acúmulo de funções, além de sofrer com a sua posição de submissão, a mulher sofre também com o processo de exploração de sua mão-de-obra.

No final do século XIX, Karl Marx e Frederic Engels (1984), foram os primeiros teóricos que tentaram explicar a condição de desigualdade feminina e sua inserção à esfera doméstica nas sociedades modernas. Para isso, partiram do princípio de que sua condição de dependência não é intrínseca a uma natureza feminina, mas resultante de condições históricas que permearam o desenvolvimento das forças produtivas, causando transformações na própria evolução da família. Com a propriedade privada, o homem imporá seu domínio sobre a mulher, a fim de garantir a paternidade dos filhos, os quais, por sua vez, tornar-se-ão herdeiros das suas riquezas. É a reprodução sexual dentro da família e a propriedade privada que determinam a opressão feminina, que só será abolida quando as relações de produção desaparecerem. A família patriarcal burguesa representa a instituição que instrumentalizará e manterá a opressão da mulher, já que ela evolui conforme o interesse da classe dominante.

A dominação e a exploração, conforme Heleieth Saffioti (1978), são resultantes de duas esferas distintas de poder. A dominação é resultante da organização sexual do patriarcado e a exploração, de uma estrutura social de classes. Portanto, a exploração diz

respeito à estrutura econômica, enquanto a dominação, embora incluindo a exploração, reflete uma estrutura mais complexa, uma vez que deriva do sexo, da raça e da hierarquia de classes. Estas estruturas são interdependentes, convivendo na sociedade através da divisão social do trabalho, na produção social e na família. É na família, entretanto, que a dominação capitalista e paternalista mais se manifestam, pois nela se expressam, conjuntamente, o poder do macho e o poder de classe. A autora esclarece a interdependência entre o Patriarcado e o Capitalismo ao explicar que tanto o primeiro sistema quanto o segundo necessitam da dominação masculina para ordenar e controlar a sociedade. Por outro lado, o patriarcado foi determinado, também, pelas necessidades econômicas. A teoria do Patriarcado ofereceu uma excelente contribuição ao possibilitar novos instrumentos de análise que permitiram o avanço em alguns paradigmas materialistas da submissão feminina, por acrescentar outros aspectos da vida humana, além do econômico, na análise das diferenças sociais, contribuindo, mais tarde, também para a formulação do conceito de gênero.

Para Joan Scott (1995), o conceito de gênero designa o caráter social das distinções baseadas nas características hierárquicas sexuais estabelecidas entre homens e mulheres. Ela sublinha, por conseguinte, o aspecto das interações sociais como determinante das desigualdades entre homens e mulheres e o princípio da historicização, rejeitando o determinismo biológico. Esta categoria de análise permite, conforme a autora: a escrita de uma nova história sobre a vida das mulheres, em que tanto a experiência pessoal e subjetiva como as atividades públicas e políticas serão consideradas; a possibilidade da transformação de paradigmas, acrescentando novos termos, a partir de uma avaliação crítica das premissas e critérios do trabalho científico existente e a articulação com outras categorias, como classe e etnia, o que contribui para a escrita de uma história mais completa. Além disto, os estudos sobre gênero apontam para a implicação do pesquisador ou pesquisadora com as narrativas dos oprimidos, favorecendo uma investigação desta opressão e a compreensão de que as desigualdades de poder se articulam ao longo de, no mínimo, três eixos compreendidos como

raça, classe e gênero. Desta forma, a teoria do patriarcado é recuperada e contextualizada a partir de outras estruturas. Portanto, a introdução de outras categorias de leitura da realidade, além da econômica, de acordo com Heleieth Saffioti (1987) e Joan Scott (1995), são fundamentais, pois elas ampliam o entendimento de muitas das opressões sofridas pelas mulheres na vida doméstica e na atividade profissional.

Cabe, neste sentido, trabalhar com a questão da discriminação feminina, exercida pelo social, tomando-se a análise de Michel Foucault (1999) sobre o poder como referencial. Justificamos esta premissa pelo fato de que o poder, para esse autor, não se localiza exclusivamente no aparelho de Estado, na economia e nas diferenças de classes sociais. Tanto é que, para ele, não haverá transformações se não forem modificadas as mecânicas de poder presentes nas relações cotidianas que, de certa forma, sustentam, reproduzem e tornam eficiente o poder do Estado. Afirma Michel Foucault (1999, p.160):

Se quisermos apreender os mecanismos de poder em sua complexidade e detalhe, não poderemos nos ater unicamente à análise dos aparelhos do Estado [...] fazer do aparelho de Estado o instrumento privilegiado, capital, maior, quase único, do poder de uma classe sobre outra classe. [...] o poder em seu exercício vai muito mais longe, passa por canais muito mais sutis, é muito mais ambíguo, porque cada um de nós é, no fundo, titular de um certo poder e, por isso, veicula o poder. O poder não tem por função única reproduzir as relações de produção. As redes de dominação e os circuitos da exploração se recobrem, se apóiam e interferem um nos outros, mas não coincidem.

Com esta idéia, esse autor oferece-nos possibilidades de levar em consideração, na análise do poder como instituinte da subjetividade, as inumeráveis formas de dominação existentes na sociedade – insistindo que dominação não é apenas a autoridade de uma pessoa sobre outra, ou de uma coletividade sobre outra – abrindo espaços para a incorporação de estudos sobre o processo de submissão, tal qual o que ocorre com as mulheres.

O poder, ao qual Michel Foucault (1999, p.71) se refere, é aquele que “[...] não se encontra somente nas instâncias superiores da censura, mas que penetra muito profundamente, muito sutilmente em toda trama da sociedade.” Poder que se efetiva como “um regime

sináptico”, que age não sobre o corpo social, mas a partir do seu interior (FOUCAULT, 1999, p. 131). Desta forma, a verticalidade do poder na figura do Estado e da economia é enriquecida por uma forma capilar de poder que perpassa os indivíduos, atingindo-os e inserindo-se neles e nas suas relações existenciais. Não mais o corpo do rei, a soberania, como representação do poder, e sim o corpo social e o corpo dos indivíduos como um novo princípio.

O poder então vai se consubstanciando e se propagando em todas as esferas sociais, mediante uma rede de discursos e de práticas sociais de toda espécie. Exercido em qualquer hierarquia, o poder não é concretamente espacializado e nem é apropriado por ninguém, não representa nenhum dote e nem um bem material e, “[...] no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros do outro; não se sabe ao certo quem o detém; mas se sabe quem não o possui.” (FOUCAULT, 1999, p.75). Entretanto, quem não o possui forçará seu exercício, lutando contra um poder local, contra um foco específico de poder, como por exemplo: o patrão, a polícia, o guarda etc.

A dominação, ao se organizar mediante uma estrutura de poder e se ramificar a todos os níveis da sociedade, inclui nesta cadeia de circulação também os dominados, que participam do poder, na medida em que, por exemplo, repetem na sua prática os discursos e as idéias que justificam a dominação. A mulher, por exemplo, pode sofrer a opressão do seu marido e, no entanto, exercê-la sobre seus filhos, principalmente os do sexo feminino, e sobre seus empregados. A aprendizagem de todas as diferenças, efetivada nos aparelhos ideológicos da sociedade, constitui-se numa verdadeira escola para as relações de poder.

Para Gabriela Castellanos (1996), a mais eficiente forma de poder é aquela que se dissemina nos membros do próprio grupo subjugado. Os senhores de engenho, ao elegerem seus capatazes entre os próprios escravos, já sabiam disso. Da mesma forma, as famílias patriarcais necessitam de mães e avós para manterem o controle sobre as meninas e as jovens. Quando os dominados exercem o poder sobre seus pares, contribuem para a consolidação do poder que os subjuga, tornando-se aliados dos dominadores. “Esses fazem circular o poder

que os domina, se investindo deles, convertendo-se em cúmplices de sua própria dominação ao fazer uso de seus discursos e das práticas que a justificam e perpetuam.” (CASTELLANOS, 1996, p. 24).

Esta rede de dispositivos ou mecanismos reguladores ao qual nenhum ser humano escapa, traduz-se, segundo Michel Foucault (2000), através da vigilância ininterrupta, do olhar e da palavra, da disciplina, como também, através do inquérito e da confissão cada vez mais sofisticados. Desenvolve-se, através de rituais disciplinatórios, uma atitude de atenção constante e generalizada que passa a ser internalizada a ponto do sujeito tornar-se seu próprio vigia e carcereiro.

Michel Foucault (2000) afirma que, em vez das grandes engrenagens torturantes públicas da Idade Média e do Renascimento, encontramos na modernidade um poder que é interiorizado de uma forma disciplinada e que, por sua vez, é disciplinador. Hoje, o domínio que se exerce sobre as subjetividades é privado e sem dor. Passamos todos nós a fazer parte de uma grande engrenagem poderosamente articulada de controle, onde somos peças reguladas através de uma constante coerção e adestramento cotidiano, cujo objetivo é a produção de subjetividades enfraquecidas, principalmente as femininas.

Trata-se de um poder que se exerce sobre os sujeitos, sobre seu coração, seu intelecto, seus desejos, seus movimentos, enfim, sobre sua corporeidade e sobre sua alma, conforme Michel Foucault (2000), tornando-os politicamente dóceis¹⁸, desenergizados na sua capacidade de revolta, de resistência, de luta, de insurreição contra as ordens de poder, cumprindo-se o objetivo de neutralização dos efeitos do contra-poder. O poder, portanto, apodera-se do corpo dos indivíduos não para anestesiá-lo, impossibilitá-lo, maltratá-lo, mutilá-lo e impotencializá-lo, mas sim, pelo contrário, para torná-lo produtivo, aproveitando o máximo da sua força, da sua sexualidade e da sua capacidade de trabalho, no intuito de aumentar sua potencialidade de produção econômica.

¹⁸ A docilidade se caracteriza por uma vontade e por um corpo que se submetem, que se oferecem para serem utilizados, transformados e aperfeiçoados (FOUCAULT, 2000).

Para Gabriela Castellanos (1996), a produção de corpos dóceis não é semelhante para mulheres e para homens. Em algumas práticas disciplinares escolares e familiares, por exemplo, produzem-se condicionamentos corporais tipicamente femininos, tentando-se construir nas mulheres uma preocupação excessiva com a aparência, uma importância exagerada com a auto-imagem. A preocupação com os olhares dos outros sobre o seu próprio corpo – comum na grande maioria das mulheres, onde este outro é geralmente o outro que a domina, que funciona como espelho que a determina – torna-se a tal ponto fundante de subjetividades que a vivência corporal feminina passa a ser uma vivência vivida através do outro. O cerceamento da atividade sexual, e digamos também da agressividade, nas mulheres, podem ser as causas do enclausuramento dessas na sua corporeidade, não só limitando seus movimentos, mas amedrontando-as com tudo, tornando-as passivas, inertes, inclusas e impotencializadas pelo temor. Esta imobilidade feminina tem direcionado as mulheres, conforme veremos na seção que se segue, para escolhas profissionais equivocadamente consideradas pela sociedade como próprias ao seu sexo.

1.4 FORMAÇÃO PROFISSIONAL E SUBJETIVIDADE FEMININA

As escolhas profissionais femininas têm sido fortemente direcionadas para opções vinculadas ao cuidar e ao servir, assumidas pelo social e transmitidas para elas, como próprias à sua “natureza”. Porém, como vimos nas seções anteriores, as subjetividades, embora sejam efeitos de verdades produzidas no interior das diversas práticas – familiares, política, científica e pedagógica – não são inertes nem passivas. Elas representam uma síntese reelaborada dialeticamente do mundo externo e interno do indivíduo. Desta forma, é importante analisar como as mulheres têm dado novos significados a esses condicionamentos,

associados ao feminino pela nossa cultura, reportando-nos a Elizete Passos (1999) e Tereza Cristina Fagundes (2001), que realizaram estudos acerca da formação profissional oferecida na Faculdade de Filosofia e no Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia. Estas pesquisadoras confirmam que as posições hierárquicas, bastante fortes em nossa realidade, vêm definindo a escolha profissional feminina.

Elizete Passos (1999), ao analisar a intenção política do ensino desenvolvido na Faculdade de Filosofia, no período que vai de 1943 a 1970, identificou que esse Centro de Cultura tinha como principal objetivo instrumentalizar pessoas que, desinteressadamente, pudessem desenvolver altas atividades culturais e preparar profissionais para exercerem o cargo de professores do ensino médio e superior, além de formar pesquisadores capazes de realizarem pesquisas do interesse da cultura e do ensino. No que diz respeito ao primeiro objetivo, Elizete Passos (1999) desvela na palavra desinteresse o seu real significado, que pode ser traduzido por formar mulheres educadoras para o Ensino Médio. O alvo principal desta formação centrava-se nelas, justamente pelo fato de que o saber feminino representava um saber desinteressado social e economicamente, missionário, solidário e sem ambição profissional. Isto comprova que essa Instituição do saber, numa postura de não neutralidade, reproduzia a divisão hierárquica sexual do trabalho presente na sociedade. Quanto ao segundo objetivo, embora parecesse que, conforme a autora, a preparação para lecionar no ensino médio e superior correspondesse a atividades destinadas para os homens, devido ao seu grau de importância e atratividade, eles só assumiam cargos e lecionavam disciplinas de maior prestígio na hierarquia docente. Às mulheres cabiam, em maior incidência, as disciplinas da área de letras, pois o aprendizado de uma língua estrangeira sempre fez parte da sua formação, em especial aquelas de classe social mais alta, enquanto a pedagogia era iminentemente feminina, por ser considerada de menor valor e por ser um curso mais prático do que teórico.

Essas atitudes também reproduzem a crença existente na sociedade de que os homens, por dominarem a esfera racional e possuírem uma orientação pela via intelectual, estão mais

capacitados para lidarem com o saber mais elaborado e mais profundo. Para as mulheres, como são determinadas pelas emoções, movidas e orientadas pelos sentimentos, restam as atividades e disciplinas menos valorizadas, de menor reflexão teórica e responsabilidade. Essas ocupações, por serem menos qualificadas, representam também um menor retorno econômico.

O ato de cuidar tem sido considerado como inerente à mulher, historicamente definida como portadora de uma essência biológica e psicológica voltada para a nutrição, o zelo, a ajuda, a direção, a adaptação, a promoção, a meiguice, a docilidade, a dedicação e a disposição, cabendo a ela apenas as profissões que representem uma extensão da sua maternidade.

De acordo com Suzan Bordo (1997, p.25), são justamente as concepções domésticas de feminilidade apregoada pela nossa cultura que provoca

[...] amarras ideológicas para uma divisão sexual de trabalho rigorosamente dualista, com a mulher como principal nutridora emocional e física. As regras dessa construção de feminidade (e falo aqui numa linguagem tanto simbólica como literal) exigem que as mulheres aprendam como alimentar outras pessoas, não a si próprias, e que considerem como voraz e excessivo qualquer desejo da auto-alimentação e cuidado consigo mesmas. Assim, exige-se das mulheres que desenvolvam uma economia emocional totalmente voltada para os outros.

[...] o controle do apetite feminino é meramente a expressão mais concreta da norma geral que rege a construção da feminidade, de que a fome feminina – por poder público, independência, gratificação sexual – deve ser contida e o espaço público que se permite às mulheres deve ser circunscrito, limitado.

É com esta leitura hierárquica de contexto, onde o homem no processo educativo, de maneira ampla, é considerado como superior à mulher, que Elizete Passos (1999) analisou a educação de gênero efetivada na Escola de Filosofia. Para a autora, neste espaço público de ensino foi difícil para as mulheres, tanto discentes quanto docentes, se imporem, por serem espaços educacionais superiores, até então considerados como pertencentes ao sexo masculino.

Tereza Cristina Fagundes (2001) observa que o curso de Pedagogia, no período analisado, que se estende de 1969 a 1999, não se constituiu num lugar privilegiado de questionamentos e reconstrução de conceitos sobre as relações hierárquicas de gênero. Pelo contrário, ele serviu durante muito tempo à manutenção de estereótipos em relação ao papel social da mulher como o de *maternar*, cuidar e servir, entre outros, que consolidaram a identidade feminina. Para a autora, o acesso a esse curso, para a maioria das mulheres, demonstra que, na sociedade, ainda perdura uma formação diferenciada para o sexo masculino e feminino. É ilusória, neste sentido, a oferta de oportunidades iguais para os dois sexos, tanto na educação quanto no trabalho, pois as gerações mais novas continuam buscando áreas consideradas como próprias do sexo feminino, ao fazerem suas escolhas profissionais.

As escolas brasileiras de Serviço Social, nosso objeto de estudo, também foram criadas com a intenção de desenvolver um modelo de trabalho social baseado nos princípios de solidariedade e de caridade cristã, conforme veremos no próximo capítulo. Como as mulheres ocuparam ao longo da história na sociedade as funções de cuidar dos doentes, dos pobres e dos marginalizados sociais, elas foram incentivadas a assumirem esta profissão. Desta forma, as qualidades de abnegação e passividade, consideradas como *inerentes à natureza feminina*, puderam ser utilizadas cientificamente. Este modelo de trabalho social foi fortemente carregado de uma concepção paternalista definida pela ideologia burguesa, aceitando valores como o da racionalidade em detrimento da emotividade, assumindo uma posição ideológica de neutralidade.

Em relação à competitividade feminina, não podemos esquecer, entretanto, que além dos fatores educacionais, políticos, econômicos e religiosos, responsáveis pela dificuldade do desenvolvimento deste traço, algumas mulheres têm contribuído, de uma certa forma, para permanecerem em posições hierárquicas inferiores, na profissão, na família e na vida afetiva. Vários fatores podem ser responsabilizados por esta atitude como: falta de auto-estima;

sentimento de inferioridade; personalidade dependente; tarefas domésticas internalizadas como exclusivamente de sua responsabilidade etc.

É no sentido da anuência da mulher em relação a sua submissão que Gabriela Castellanos (1996) propõe uma revisão e um redimensionamento do termo patriarcado, acrescentando que a hierarquia do varão se deve, em parte, em muitas ocasiões, à conivência e cumplicidade da mulher e não a uma inocente ou impotente vitimização dela. Esta cumplicidade, nem sempre consciente, possibilita o deslocamento das tarefas domésticas exercidas pelas mulheres nos espaços privados do lar para os espaços públicos profissionais. Mais uma vez, é delegado e assumido por elas, aquilo que os homens não querem fazer.

Em nossa pesquisa, procuramos também investigar os valores referentes ao papel feminino e sua relação com a escolha profissional apontados por Elizete Passos (1999), na Escola de Filosofia, e por Tereza Cristina Fagundes (2001), ao estudar o Curso de Pedagogia, através de questionamentos feitos às alunas de Serviço Social sobre o fato desta profissão ser escolhida, majoritariamente, por mulheres. Isto porque, concordamos com essas autoras, ao afirmarem que o conteúdo do que trocamos, do que ensinamos na educação de nossos filhos e de nossos alunos e alunas na sala de aula pode estar pleno de valores doutrinários da ideologia dominante oficial, branca, burguesa, jovem e masculina.

Como esta ideologia sempre utilizou posturas epistemológicas baseadas no cartesianismo, privilegiando e colocando num patamar superior o modo de conhecimento racional, neutro e objetivo, tidos como próprios do jeito *inato* de conhecer masculino, em detrimento do modo de conhecimento intuitivo, afetivo e subjetivo, considerados como inerente e característico da *natureza* feminina, propomos que essas instâncias sejam levadas em conta, no processo de aprendizagem, não como opostas, mas sim como indissociáveis para um conhecimento mais total e fidedigno da realidade. Neste sentido, defendemos um espaço de reconhecimento para as emoções relacionadas ao aprendizado do papel profissional, no espaço acadêmico.

1.5 UM LUGAR PARA AS EMOÇÕES NO ESPAÇO ACADÊMICO

Levar em consideração a instância da subjetividade na formação de um profissional é trabalhar diretamente com o campo da emoção. Este campo é admitido como perigoso e dissociado do exercício profissional. Quanto mais distanciado dos seus afetos se apresentar um profissional, de forma mais positiva ele vai ser avaliado. No entanto, sabemos que não é reprimindo as emoções no exercício da profissão, que aprenderemos a lidar com elas. É dialogando e compartilhando com outros profissionais, que saberemos utilizá-las adequadamente.

A estigmatização efetivada com a emotividade no curso da construção de um papel profissional deve-se, conforme Jeni Vaitsman (1995), à ciência moderna, que construiu seus métodos teóricos e práticos baseados na concepção da existência de um mundo objetivo, que não depende das pessoas que nele estão circunscritas. Este procedimento formalizou que o papel do cientista é buscar algo externo a ele, independente de seus valores, visões de mundo, emoções, ou seja, da sua subjetividade.

A racionalidade que se desenvolve a partir daí baseia-se agora na razão de um sujeito cognoscente que não se confunde com o objeto que pretende dominar pelo conhecimento [...] começa a ser vista não apenas como traço distintivo do ser humano, mas como habilidade a ser aprendida, um modo de pensar estruturado num método, diferente de outros modos de pensar. (VAITSMAN, 1995, p.13).

Esta racionalidade, para Alison Jaggar (1997), edificou, desde o século XVII, concepções sobre o conhecimento e a realidade, sobre a natureza humana e a sociedade, definidas por posturas epistemológicas que dicotimizam o universal do particular, a cultura da natureza, a mente do corpo e a razão da emoção.

Esses modelos sobre o conhecimento e a realidade, segundo Jeni Vaitsman (1995), vão ser determinantes, ainda no século XIX, nas ciências humanas e sociais, para explicar os

comportamentos dos indivíduos e da sociedade, buscando-se leis universais e normas, influenciando teorias tão distintas como o positivismo, o marxismo e o socialismo. Essas leis universais são a marca distintiva do pensamento científico hegemônico na modernidade e legitima as práticas científicas corretas, assim como o pensamento político e filosófico. É a pós-modernidade que vai colocar justamente em crise essas idéias argumentando: “A unidade e o universalismo da razão acabaram, na prática, restringindo-se à racionalidade das categorias e grupos sociais dominantes [...] uma razão branca, masculina, burguesa e ocidental.” (VAITSMAN, 1995, p.4).

Porém, mesmo com esta crítica trazida pela pós-modernidade ao universalismo da razão, ainda é problemático lidar com os referenciais subjetivos no meio acadêmico, pois as técnicas e práticas educativas permanecem fortemente marcadas pela racionalidade. A educação desconsidera a emoção, tentando neutralizá-la e desqualificá-la, transformando-a num aspecto insignificante, e muitas vezes vergonhoso, no processo de conhecimento. A educação tem colocado o saber sob o império da razão, não facilitando a emergência das emoções, ligadas ao aprendizado do papel profissional. Entretanto, trabalhar com o campo da subjetividade no espaço da educação formal significa, de acordo com Maria Carmen Barbosa (1995, p.17) construir:

[...] um lugar onde todos tenham canais para dizer a sua palavra, um lugar aberto onde há espaço de conflito, de desorganização e reorganização, onde se constrói permanentemente um grupo, onde todos têm lugar - não rígido para existir. Um lugar de vida própria, de criatividade, de solidariedade, de não segregação, de tolerância e de enfrentamento das diferenças. Onde está presente o permanente confronto de diferentes culturas, demonstrando, assim, a relatividade da verdade, da moralidade, do certo. Onde haja a reciprocidade, respeito, generosidade. Onde se invente outros modos, inusitados, de pensar, de perceber, de sentir, de agir, de gesticular. Um lugar onde possa existir a fantasia, a criação, a abertura para o mundo exterior.

Para que efetivemos uma educação que contemple a subjetividade, não podemos deixar de levar em consideração as emoções dos alunos, que se relacionam ao seu processo de aprendizagem, considerando que elas, tanto quanto a linguagem, conforme Silvia Lane

(2000), permitem aos seres humanos interagirem e se comunicarem. O ser humano é um ser de ação. Entretanto, a ação não ocorre sem a mediação do pensamento, da linguagem e da vida emocional. A vida emocional também participa ativamente na percepção, na memória, e nas representações sociais e dela depende a interpretação dos fatos significativos para a leitura da realidade. Dessa forma, as emoções podem ser consideradas,

Como uma importante mediação na constituição do psiquismo humano, e considerando o indivíduo como um particular no universal, e vice-versa, se torna necessário examinar as instituições sociais e os códigos emocionais que elas desenvolvem. Eles não são sempre, claramente, perceptíveis, mas são muito eficazes na sua interferência na consciência dos indivíduos.

[...] Ignorar essas relações permitirá apenas um conhecimento parcial do psiquismo humano e, conseqüentemente, inútil para uma práxis social. (LANE, 2000, p.23; 27).

Apesar de todo o seu significado para a compreensão da motivação dos comportamentos, as emoções têm sido, na verdade, muito pouco consideradas pela academia. As profissões ligadas à área de humanas, como Psicologia, Enfermagem, Serviço Social e Pedagogia, na busca da sua cientificidade, têm se preocupado muito pouco com esse tema, relegando as emoções para as teorias clínicas, por considerá-las como perturbadoras e inerentes a estados patológicos do psiquismo humano.

Criticamos o reducionismo efetivado pela sociedade em relação às emoções. Essas, segundo Fernando Rey (2000) não podem ser tomadas como resultantes de realidades, mas como a própria realidade humana, que só é passível de se concretizar através delas. Para ele, essa distorção na compreensão das emoções efetivadas pelas Ciências Humanas tem provocado equívocos, fazendo com que o tema da subjetividade se ausente dessa área, construindo-se, por conta disso, uma representação do humano como processos psíquicos e comportamentais clivados e, portanto, fragmentados e à parte do social, que podem ser investigados objetivamente. Sofre-se, dessa forma, na Psicologia, na Sociologia, no Serviço Social e na Pedagogia, a influência da epistemologia positivista, cuja exigência de neutralidade do pesquisador retira a emoção da construção do conhecimento, privilegiando a

racionalidade e pondo em evidência, portanto, os aspectos cognitivos e intelectuais do comportamento humano. Essas condutas muito contribuíram para que as emoções fossem transformadas em reações, produtos, patologias que mereciam ser descartadas ou tratadas unicamente em consultórios clínicos. Estas atitudes favoreceram, por conseguinte, a repressão da emergência das emoções em lugares que não fossem propícios para *tratá-las*.

Silvia Lane (2000) afirma que, na relação com a emoção das pessoas ou com as nossas, é significativo que possamos ter a consciência exata e clara do que estamos sentindo, pois só com o reconhecimento dos nossos sentimentos, aprendemos a lidar com eles. A repressão simplesmente não favorece o aprendizado de canalizá-los de modo positivo.

Para Alison Jaggar (1997), devemos nos libertar do preconceito que considera as emoções como nocivas ao conhecimento, e defendermos a posição de que ela deve ser parte constituinte do processo de aprendizagem. É preciso que a emoção seja considerada como sendo algo *sobre* determinado fato e não vista fora de um contexto, isolada e como fator potencializador de distúrbios de outros processos relativos a alguma coisa, como juízos racionais, observações, reflexões, pensamentos e opiniões. Embora possuam aspectos mentais e físicos que se condicionam mutuamente, podendo ser escolhidas ou involuntárias, as emoções “[...] pressupõem uma linguagem e uma ordem social.” (JAGGAR, 1997, p.166).

Levar em consideração esta ordem social determinante é de fundamental significação, pois ela qualifica as pessoas hierarquicamente a partir da raça, da classe e do gênero. De modo que não devemos generalizar sobre as pessoas, de acordo com a autora, pois corremos o risco ideológico de ocultar o fato de que as desigualdades profundas efetivadas na nossa sociedade são justificadas por estas diferenças. Somos moldados em todos os aspectos da nossa existência por esses fatores, inclusive no nosso emocional. Não é sem significado, portanto, que a razão vem sendo associada a membros de grupos políticos, sociais e culturais hegemônicos dominantes, enquanto as emoções são colocadas como inerentes aos membros dos grupos subordinados, demonstrando a intencionalidade política do mito da investigação

imparcial. Este mito, ao qualificar a emoção como impossibilitadora de um conhecimento confiável e fidedigno da realidade, tem a intenção de nos cegar para que não percebamos os abusos e o sentimento de incômodo diante das situações discriminadoras. Não é à toa que o nosso século tem sido definido por alguns autores como o século da *insensatez e indiferença*. Devemos, por conseguinte, conforme Alison Jaggar (1997, p.170), retirar o véu que encobre o fato de que:

Os valores e as emoções entram na ciência do passado e do presente, não apenas no nível da prática científica, mas também no nível metacientífico [...] Afirma-se, por exemplo, com crescente frequência que a concepção moderna ocidental da ciência, que identifica conhecimento com poder e o vê como uma arma para dominar a natureza, reflete o imperialismo, o racismo e a misoginia das sociedades que a criaram. Várias teorias feministas argumentaram que a própria epistemologia moderna pode ser vista como expressão de certas emoções tidas como características de homens em certos períodos, como separação, ansiedade e paranóia (Flax, 1983; Bordo, 1987) ou obsessão com controle e medo de contaminação (Scheman, 1985 e Schott, 1988).

[...] Portanto, em vez de reprimir a emoção na epistemologia, é necessário repensar a relação entre conhecimento e emoção e construir modelos conceituais que demonstrem a relação mutuamente constitutiva em vez da relação oposicional entre razão e emoção.

O que na verdade impede esta relação mutuamente constitutiva é a valorização do racional efetivada também pelas mulheres, em detrimento do emocional, não permitindo que, mesmo em espaços acadêmicos povoados na sua maioria por mulheres, a intuição, a sensibilidade, o corpo e os sentimentos sejam considerados. Portanto, tudo aquilo que se refere à vida afetiva é quase sempre cuidado nos espaços privados dos consultórios, da vida doméstica, das amizades e do confessionário. Colocar-se afetivamente em espaços públicos é algo temido e até mesmo proibido, mesmo que esse espaço seja propício para essas manifestações, como é o caso da sala de aula.

Ao falarmos de espaços propícios para compartilhar emoções, referimo-nos àqueles onde existem identificações expressivas de similitudes de situações – como é o caso dos sentimentos e das emoções comuns, experimentados por alunas na sala de aula e no exercício profissional, efetivado nos campos de estágios – com possibilidades de socializações, que são

perdidas no processo de aprendizagem por preconceitos, como o que envolve a emotividade. Não estamos falando aqui de um espaço público qualquer; estamos nos referindo a um espaço carregado de afetos que se entrecruzam e atravessam a cena da aula, mesmo que não queiramos. Esses afetos, quando não trabalhados adequadamente, ou até mesmo quando ignorados, entram o processo de conhecimento. Desta forma, possivelmente perde-se uma fonte enriquecedora e estimuladora para a aprendizagem, constituindo-se em barreiras concretas ao desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, ligadas a uma participação efetiva do alunado na sala de aula. Hannah Arendt (1995, p. 67) observa:

[...] ser visto e ouvido por outros é importante pelo fato de que todos vêm e ouvem de ângulos diferentes [...] Somente quando as coisas podem ser vistas por muitas pessoas, numa variedade de aspectos, sem mudar de identidade, de sorte que os que estão à sua volta sabem que vêm o mesmo na mais completa diversidade, pode a realidade do mundo manifestar-se de maneira real e fidedigna.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que a forma de objetivar os afetos é possibilitar a criação de condições através de verbalizações, para que eles sejam compartilhados. Discutindo a situação das mulheres na academia, Mary Gergen (1993, p. 9-13) afirma:

As buscas feministas começaram agora a enriquecer e alterar a estrutura do conhecimento [...] Os autores ressaltam um tema predominante [...] a dificuldade de se desenvolver uma perspectiva feminista que não esteja contaminada por influências androcêntricas [...] Argumentam que as práticas feministas não existem ainda enquanto modo distinto e abrangente de pensamento e de ação. Estimulam a rejeição do modelo cartesiano de domínio e posse e propõem o desenvolvimento de um modelo que sublinhe ações conjuntas, capacidade nutridora e laços comunais em relação aos que se encontram à nossa volta e aos que nos precederam.

Essas buscas, segundo Mary Gergen (1993), enfatizam a urgência do abandono da objetividade como único recurso de construção do conhecimento, devendo-se levar em consideração que a interpretação de um fenômeno se insere em um contexto social concreto, definido pela distribuição de formas hierárquicas de poder. Além destes fatores, é preciso perceber que: a educação e a ciência não são neutras, elas são intencionais e carregadas de

valores, elas são políticas; a realidade é socialmente construída; a existência de multiplicidades de visões, que são, muitas vezes, contraditórias; a falsidade das metanarrativas e dos discursos universais e a inexistência de uma única verdade.

Deve-se lutar pela criação de novos modelos de realização de práticas acadêmicas, baseados menos na competitividade e no poder, na razão e no domínio, optando-se pela troca dialógica, carregada de valores e sentimentos.

No caso da Escola de Serviço Social da UCSAL, os valores, os modelos e as práticas acadêmicas que direcionam a subjetividade das assistentes sociais desse Curso serão visualizadas, na medida em que contextualizarmos a construção histórica desta Escola, tema a ser tratado no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

A SUBJETIVIDADE FEMININA NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL

Neste capítulo, buscamos conhecer as mudanças implementadas na Escola de Serviço Social da UCSAL, através de legislações, dos currículos, de teses de mestrado e da teoria apresentada pelos diversos autores consultados, visando identificar a orientação ideológica seguida, os métodos, o perfil profissional e os valores adotados nesta Escola¹⁹. Desta forma, perceberemos as influências dessas transformações na construção das subjetividades das alunas, especialmente na direção profissional.

2.1 TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA ASSISTENTE SOCIAL NA ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL DA UCSAL

O Serviço Social se diferencia das antigas formas de assistência, por representar uma evolução dos antigos métodos assistenciais, mobilizando, além dos sentimentos, a inteligência, utilizando os recursos técnicos oferecidos pela ciência, pela sociologia. Estando

¹⁹ Convém esclarecer que o período significativo para nosso estudo tem início em 1980, quando as reformas curriculares e de perfil profissional do Curso de Serviço Social da UCSAL sofre profundas transformações em decorrência da influência do Movimento de Reconceituação eclodido na América Latina a partir de 1960.

inserido em determinado contexto, sofre suas influências, primordialmente na forma de lidar com a intensidade e complexidade dos problemas sociais existentes. Para Marilda Iamamoto e Raul Carvalho (1998, p.202), o Serviço Social, na sua origem, consistiu em:

Trabalho de adaptação de indivíduo ao meio e do meio ao indivíduo, pesquisa das causas profundas dos males sociais [...] e ação direta sobre eles de maneira científica – a fim de não só remediar, mas ainda de curar e prevenir seu reaparecimento [...] Para conseguir tal objetivo, é necessário um conhecimento real quer do homem, quer de seu meio, sob todos os aspectos: material, econômico e moral, o que dificilmente pode ser adquirido fora de um aprendizado especial [...] Essa evolução dos métodos de assistência, passou a exigir também daqueles que a eles se dedicam um preparo adequado e metódico, e é o que justifica o aparecimento das escolas de Serviço Social.

Esta concepção nos mostra que a ordem social deveria ser restabelecida através da justiça e da caridade, com um entendimento amplo da sociedade, baseado num discurso essencialmente doutrinário, que não leva em consideração, como elemento determinante da análise da sociedade, o antagonismo presente entre as classes sociais. Os primeiros assistentes sociais, neste contexto, desenvolveram tarefas eminentemente doutrinárias e assistenciais.

Na sociedade brasileira, afirmam Marilda Iamamoto e Raul Carvalho (1998), a forma científica de tratar a assistência social é definida como um moderno agenciamento da justiça e da caridade, desenvolvido pela Igreja Católica no sentido de recuperar e defender o seu domínio sobre a questão social do Brasil. Tal situação se configura como “[...] expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado.” (IAMAMOTO; CARVALHO, 1998, p.77).

Neste intento, a Igreja se mobilizou para a implantação de cursos de Serviço Social, mantendo por um longo período de tempo, com raras exceções, a hegemonia doutrinária e ideológica desses estabelecimentos. Podemos observar, desta forma, na idéia defendida por Marilda Iamamoto e Raul Carvalho (1998), que a emergência profissional do Serviço Social no Brasil não ocorreu como um processo isolado, mas como uma profissão gestada e

desenvolvida a partir do seu reconhecimento na divisão social do trabalho. É numa sociedade em pleno desenvolvimento e domínio do capital industrial e financeiro, com uma crescente expansão urbana, potenciadora de protagonizações de classes sociais novas – proletariado, burguesia industrial, organização de grupos e segmentos de classes que se compõem, em situações históricas singulares, em parcerias com o poder do Estado –, que se justifica a emergência deste profissional. Portanto, o entendimento do surgimento desta profissão no cenário brasileiro, só se traduz quando o relacionamos às transformações econômicas e sociais por que perpassaram a nossa sociedade, como também, às ações dos agentes – grupos, classes sociais e instituições – que estabeleceram relações com essas transformações.

Para Balbina Vieira (1977), é no propósito de uma atuação mais interdisciplinar, em conjunto com a preocupação governamental para atingir um certo nível de bem-estar social, que se tornam emergentes, na formação profissional, estudos mais científicos dos problemas sociais.

Neste sentido, na legislação que dispõe sobre os objetivos, estruturação e prerrogativas da profissão de Serviço Social, Lei Nº 1.889, de 13 de Junho de 1953, no seu Art. 1º, item I, podemos verificar como um dos objetivos a ser alcançado pela profissionalização, a habilitação técnica para “[...] execução e direção de órgãos do Serviço Social e desenvolvimento de seus ramos especiais.” (VIEIRA, 1977, p.210). Na Lei Nº 3.252, de 27 de Agosto de 1957, Art. 3º, Letra d, que regulamenta o exercício da profissão de assistente social, essa postura científica é considerada como uma das atribuições dessa categoria, ao afirmar que cabe ao assistente social “[...] a aplicação dos métodos e técnicas específicas do Serviço Social na solução de problemas sociais.” (VIEIRA, 1977, p.223).

Marilda Iamamoto e Raul Carvalho (1998) relatam como manifestação original do Serviço Social no Brasil, em 1932, o Centro de Estudos de Ação Social de São Paulo (CEAS), que surgiu em plena revolução paulista²⁰, demonstrando que o núcleo articulador deste

²⁰ Demonstrando que o surgimento desta profissão na capital Paulista não deve ser desvinculada da conjuntura política desse Estado, ocorrendo justamente no momento em que as classes dominantes de São Paulo,

movimento tinha a consciência de vivenciar um momento rico de profundas transformações políticas e sociais, com a necessidade de intervenção neste processo. Desta forma, o Centro condensava as necessidades experimentadas pelos setores da Ação Social e da Ação Católica, de efetivar e promover um maior rendimento às iniciativas e obras de caridade dispersas e promovidas pela filantropia da classe burguesa paulista. O CEAS pretendeu dar maior dinamismo à mobilização do laicado, através da ideologia cristã e de práticas homogêneas. Neste sentido, ele objetivou formar trabalhadoras sociais – moças e senhoras da sociedade paulista, principalmente aquelas que já se envolviam com obras assistenciais – na doutrina social da igreja e no estudo aprofundado dos problemas sociais, com o objetivo de operacionalizar essas necessidades.

A fim de oferecer subsídios práticos na formação de mulheres trabalhadoras sociais, o CEAS fundou quatro Centros Operários, que serviram como campo de observação e de prática, funcionando também como centros de educação familiar, com o objetivo de estimular nas jovens operárias o amor e o dever para com a família. Seriam núcleos formadores de uma elite operária que iria mais tarde agir, na massa operária, através das associações de classe, formadas e dirigidas por esta elite. Para tanto, as operárias eram estimuladas a aceitar a idealização da sua classe sobre a vocação natural feminina para as tarefas de cuidar, educar e fazer caridade, valores estes reificados através do apostolado social, para uma participação ativa “[...] no empreendimento ideológico de sua classe, e da defesa de seus interesses.” (IAMAMOTO; CARVALHO, 1998, p.172).

Trabalhando com alguns documentos do CEAS²¹, identificamos uma riqueza de comentários sobre a utilização ideológica de mulheres pelo poder político, na década de 30. Esses documentos afirmam que as mulheres paulistas sempre se interessaram pelos destinos políticos da sua terra, principalmente nos momentos de sofrimento da cidade de São Paulo, e

representando seus antigos dirigentes, procuravam reaver, através do movimento insurrecional de 1932, o poder local e nacional, do qual haviam sido afastados dois anos antes (IAMAMOTO; CARVALHO, 1998, p.170).

²¹ Tese apresentada no dia 13 de maio de 1933, no Congresso Dom Vital em São Paulo e Relatórios relativos ao período que corresponde aos anos de 1932 a 1934. (IAMAMOTO; CARVALHO, 1998).

que o espírito caridoso e generoso sempre as impeliu a se dedicarem, a cuidarem e acudirem os males sociais, fundando obras de socorro e assistência. Na guerra, elas doaram tudo que possuíam: seus bens, seu ouro e suas jóias, sua dedicação e atividade e seus entes mais queridos. Na paz, assumiram o voto feminino, entendendo o seu alcance, reconhecendo o seu dever cívico e o exercendo para o bem de São Paulo. Porém, só em 1932, elas se interessaram em fazer isto de uma forma mais científica, estudando metodicamente a questão social e atuando no meio operário, abrangendo nesta ação os problemas relativos ao trabalho e a preocupação com as influências subversivas. Tudo isto foi facilitado pelo campo de ação social que, em 1932, se ampliou e se abriu para as atividades femininas. Marilda Yamamoto e Raul Carvalho (1998) comentam que há uma clareza nesses documentos, em relação ao sentido novo desta ação social, que é a de intervir diretamente junto ao proletariado para protegê-lo e afastá-lo de influências subversivas, consideradas como anormais e nefastas.

Expressando a representação sobre o modo de ser feminino corrente na época, e as diferenças deste em relação ao sexo masculino, Lucy Pestana da Silva (apud IYAMAMOTO; CARVALHO, 1998, p.172-173, grifo nosso) depõe como oradora da primeira turma que se formou em 1938, na escola de Serviço Social de São Paulo:

Nesse contexto, porém, um aspecto bom veio juntar-se: a mulher aprendeu a tomar uma atitude mais definida em face da vida. Uma corrente, procurando igualar o papel social feminino ao masculino, definiu-se de um modo falso e errôneo. Ao seu lado, porém, outra mentalidade surgiu: a de formar a personalidade feminina, dando-lhe pleno desenvolvimento, tornando-a apta a cumprir de modo eficaz o seu papel no lar e fora dele [...] De acordo com sua *natureza* a mulher só poderá ser profissional numa carreira em que suas qualidades se desenvolvam, em que sua capacidade de dedicação, de devotamento seja exercida. A mulher, e isto apesar de velho é descoberta recente, tem de ser mulher. Como educadora é conhecida sua missão. Abre-se-nos agora também com o movimento atual, mais um aspecto de atividade: o serviço social.

Em relação a essas diferenças de gênero aceitas como inerentes à subjetividade feminina e masculina, temos também o depoimento de Maria Kiehl²² (apud IAMAMOTO; CARVALHO, 1998, p.172):

Intelectualmente o homem é empreendedor, combativo, tende para a dominação. Seu temperamento prepara-o para a vida exterior, para a organização e para a concorrência. A mulher é feita para compreender e ajudar. Dotada de grande paciência, ocupa-se eficazmente de seres fracos, das crianças e dos doentes. A sensibilidade torna-a amável e compassiva. É, por isso, particularmente indicada a servir de intermediária, a estabelecer e manter relações.

Reconhecemos, em todas essas afirmações sobre a identidade feminina e masculina acima citadas, que as mulheres se tornaram *presas* eficientes do poder político, por terem internalizado como natural, na construção da sua subjetividade, as desigualdades existentes entre os seres humanos na sociedade. Percebemos que na origem da formação das assistentes sociais brasileiras, essas representações da função da mulher no social foram amplamente utilizadas, conforme vimos anteriormente, a serviço da defesa dos interesses do poder dominante (religioso, branco, burguês e masculino), concordando, portanto, com os achados de Elizete Passos (1999) e Tereza Cristina Fagundes (2001), nas pesquisas por elas realizadas sobre a formação profissional feminina atrelada à categoria gênero, nos cursos de Filosofia e Pedagogia, referenciados no capítulo anterior.

Vimos também a eficiência da infiltração do poder na vida cotidiana das mulheres, na década de 30 do século XX, tanto em suas existências privadas quanto em suas vidas públicas, quando transferiram para suas atividades profissionais, de uma forma mais elaborada, as tarefas exercidas nas suas vidas domésticas, associando ao trabalho feminino os *dots*²³ que a natureza lhes doou. Desta forma, também se confirma a tese de Michel Foucault (2000) e de outros autores por nós referenciados no primeiro capítulo, na seção sobre o poder na

²² Kiehl, Maria. Trabalho da mulher fora do lar. Tese apresentada na quarta semana de Ação Social, em 1940 na cidade de São Paulo (apud IAMAMOTO; CARVALHO, 1998, p.171-172).

²³ Palavra destacada para sinalizar o equívoco desta afirmação.

constituição da subjetividade feminina, que concordam que o poder não se localiza exclusivamente no aparelho de Estado, na economia e nas diferenças de classes sociais, mas sim que ele está disseminado em todas as relações sociais cotidianas que, de certa forma, sustentam, reproduzem e tornam eficiente o poder estatal.

Não é sem sentido, portanto, que a demanda por Assistentes Sociais, portadores de diploma, com uma formação técnica especializada, teve no Estado seu setor mais dinâmico. Este também passou a “[...] regulamentá-la e incentivá-la, institucionalizando sua progressiva transformação em profissão legitimada dentro da divisão social-técnica do trabalho.” (IAMAMOTO; CARVALHO, 1998, p.176).

Neste contexto, em 1936, o CEAS fundou, em São Paulo, a primeira Escola de Serviço Social brasileira, que não pode ser considerada como resultante de uma iniciativa exclusiva do Movimento Católico Laico, devido à existência de uma demanda real ou potencial do Estado e da classe empresarial, apoiados pelos interesses religiosos, para controlar a camada trabalhadora. No Rio de Janeiro, neste mesmo ano, a introdução do Serviço Social aconteceu na Primeira Semana de Ação Social, orientada pelo padre belga Valère Fallon, catedrático da Faculdade de Filosofia de Louvain, com a presença dos setores mais ativos do movimento e do apostolado católico: “A igreja recomenda a tutela estatal para a classe operária, ao mesmo tempo em que reclama liberdade de ação para o desenvolvimento de sua ação social e o subsídio do Estado para ela.” (IAMAMOTO; CARVALHO, 1998, p.182). A partir daí, surgiram inúmeras escolas de Serviço Social em diversas capitais de Estados brasileiros.

Como a demanda dos órgãos do Estado e do empresariado por profissionais dessa categoria tornou-se maior do que a oferta, foi necessário acelerar a formação de assistentes sociais, através de cursos intensivos, e alargar a base de recrutamento desses cursos para outras categorias sociais, abrangendo uma grande parcela de alunos funcionários de grandes instituições, deixando de ser esta profissão um privilégio das classes mais abastadas. Marilda

Iamamoto e Raul Carvalho (1998) analisam, contudo, que não se pode confundir este processo com a *democratização* da profissão.

A Escola de Serviço Social da Bahia²⁴, emergiu em 15 de fevereiro de 1944, como sociedade civil sem fins lucrativos, carregando as mesmas representações apresentadas nas outras escolas brasileiras: uma formação voltada para as moças católicas, com orientação técnica especializada para a ação social, vinculada à divulgação da doutrina social da igreja. Teve como objetivo, por ocasião da sua criação, intervir nos problemas sociais e assistenciais resultantes da expansão urbano-industrial na Bahia. Em 18 de Agosto de 1956, ela foi reconhecida pelo Ministério de Educação e Cultura, através do Decreto nº 39.827, conforme regulamentação em vigor, Lei Nº 8.662/93, (LYRA et al, 2001). A Escola apresentava, conforme Diva Costa (1987), uma proposta de formação profissional com uma visão de assistência diferente daquela à qual estava acostumada a sociedade baiana, pois incitava as alunas a uma maior proximidade com a pobreza, através de um contato mais íntimo com comunidades carentes e com obras assistenciais, procurando tratar a assistência social cientificamente. O seu lema, ainda hoje vigente, era conscientizar os necessitados dos seus direitos de cidadão. Foi com este intuito que o Prof. Thales de Azevedo convidou pessoas da comunidade cristã para criarem a Escola de Serviço Social da Bahia, privada, autônoma e independente dos poderes públicos, e intimamente ligada à igreja (COSTA, D., 1987). Para lecionar no curso, foram requisitados professores da Faculdade de Filosofia, na qualidade de voluntários, situação que se manteve ao longo de dez anos.

Iranildes Pereira (2001), professora da Escola de Serviço Social da UCSAL, referindo-se à emergência das escolas de Serviço Social brasileiras, contextualiza o seu surgimento da seguinte forma²⁵:

²⁴ Hoje Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Salvador (UCSAL).

²⁵ Palestra proferida por ocasião da apresentação do Curso de Serviço Social aos calouros do primeiro semestre de 2001.

[...] nesta época o país estava saindo da ditadura de Vargas, com o golpe de 37 e da segunda guerra mundial. A sociedade estava passando por um período que vai de 45 a 64, reconhecido como o período populista, desenvolvimentista. Já havia uma participação mais intensa da sociedade civil, os sindicatos neste período já estão bastante estruturados, com propostas, com organização, com lutas. Não havia ainda o MST, mas havia realmente uma ebulição maior na sociedade, com o partido comunista, é claro. Naquela época as escolas de S. Social, surgiram no seio da igreja católica [...] O conteúdo da escola naquela época era de base de uma filosofia mais tomista, e para garantir a marca católica, a escola passava bastante a doutrina social da Igreja. Fazia parte do currículo, por exemplo, a disciplina cultura religiosa, onde se estudava as encíclicas papais todas [...]

Verificamos, por conseguinte, que a ideologia presente na escola de Serviço Social da Bahia, conforme Diva Costa (1987) era a mesma que se encontrava nas congêneres, baseada numa concepção cristã tomista²⁶, com um modelo de trabalho social regido pelo princípio da solidariedade religiosa, considerada necessária para prevenir e tratar os males sociais. Esperava-se que os profissionais formados pelo Curso, diga-se de passagem, na sua grande maioria mulheres, exercessem a caridade cuidando das classes sociais menos privilegiadas, apaziguando seus ânimos e frustrações. Desta forma, reproduzia-se na escola de Serviço Social a divisão social de trabalho, discriminativa em relação às mulheres e mantenedora das desigualdades sociais.

A Escola de Serviço Social da Bahia herdara, também, uma concepção paternalista, definida pela ideologia burguesa, aceitando a dominação e a exploração exercida pela burguesia sobre os marginalizados socialmente. Estes últimos, considerados como *desviantes* das normas sociais, deveriam ser reconduzidos ao *bom caminho*, o que significava desviar-se das influências subversivas. Portanto, segundo Diva Costa (1987), o objetivo da ideologia passada na formação dos profissionais de Serviço Social até a década de 70, na América Latina, e a *Escola de Serviço Social da Bahia também absorveu esta ideologia*, era servir ao sistema, isto é, ao Capitalismo, reconduzindo os insatisfeitos e os oprimidos ao caminho correto, através da

²⁶ Concepção de Tomás de Aquino, representante da Escolástica, que pretendia demonstrar que a fé baseava-se na razão, instrumento de apreensão da verdade sobre o mundo natural. Ele considerava o mundo natural como reflexo da lei de Deus. Reconhecendo com a razão a estrutura do mundo da experiência cotidiana, os homens visualizam a mente de Deus. A formulação de Tomás de Aquino constituiu um grande estímulo para a ciência. Deus podia conduzir a razão através da contemplação da natureza (SOLOMON, 2001).

caridade cristã e da palavra certa, não estabelecendo nenhuma vinculação com o contexto político e econômico da realidade latino-americana.

Esta subserviência ideológica ao sistema capitalista absorvida por esta escola e a redução do papel profissional do Assistente Social ao assistencialismo, como também a tendência tradicional existente, exercida pelos professores, que revelavam na sua ideologia cristã uma concepção de sujeito e de realidade desvinculadas da realidade social brasileira, instalou no alunado de Serviço Social da Bahia, na década de 60, uma crise, que culminou com a renúncia da diretoria e dos professores da Escola à época e com a nomeação de uma nova diretoria e o fechamento do seu *Campus* de Estágio.

Iranildes Pereira (2001), aluna da escola e participante ativa, nessa época, como estudante, da Juventude Universitária Católica (JUC) e da igreja católica transformadora, relata:

[...] Isto então começa a fervilhar no interior da escola. A gente então com todas essas idéias encontra um obstáculo numa direção extremamente conservadora. Aí então no DA a gente propõe uma semana do AS e esta semana então foi histórica porque nós, cada dia discutíamos uma realidade particular. Por exemplo, a realidade agrária, então vinha alguém e discutia sobre a questão agrária no Brasil, a necessidade da reforma agrária no país etc. Depois nós discutíamos entre nós o que o Serviço Social estava de fato fazendo em relação a isto? A gente chegava a conclusão que nada, absolutamente nada! Então chegávamos a conclusão que era preciso fazer alguma coisa. Era preciso o Serviço Social se engajar nas lutas brasileiras, na educação do povo brasileiro etc. [...] Nós passamos a semana inteira intensamente discutindo a sociedade brasileira [...] Então houve eleição, pois neste momento estava havendo a proposta de uma nova direção e este movimento interno influenciou na lista tríplice [...] Nós nos reunimos, batemos ofício e fomos lá na Reitoria pedir a nomeação imediata da nova diretora. A direção antiga a esta altura já tinha perdido o controle da situação da escola, então se demitiram todos [...] Com isto a escola passa a ter a marca de uma escola evidentemente combativa, bastante crítica e com intensa participação do alunado, embora vivendo um período de intensa repressão. Eu me lembro que no golpe de 64 o DA foi invadido e levaram todo nosso material. O medo que a gente tinha era que também nós fôssemos na história [...]

A insatisfação generalizada das alunas²⁷ com o curso, levou-as a questionarem a finalidade do Serviço Social frente às questões sociais, pois o que aprendiam na escola não

²⁷ Utilizaremos sempre o substantivo feminino quando nos referirmos à população do curso de Serviço Social por este Curso ser constituído na sua grande maioria por mulheres. Pretendemos, desta forma, possibilitar uma maior visibilidade aos movimentos de mudanças detonados nesta realidade acadêmica pelas mulheres.

lhes permitia responder, de maneira interventiva eficaz, às situações de sofrimento social com as quais se confrontavam nas suas práticas de estágios, como: a miséria, a doença, o desemprego etc.

As alunas exigiam uma participação mais efetiva do Serviço Social no processo de transformação da sociedade, estando presente nos partidos políticos de esquerda e no movimento cristão transformador, discutindo e opinando sobre as políticas sociais, favorecedoras e promovedoras da *pobreza* social. Elas também questionavam sobre o papel do assistente social como integrador do indivíduo numa sociedade construtora de desigualdades sociais. Fazia-se mister definir, na realidade, em que consistia a clientela de Serviço Social e de como atendê-la. Era necessário discutir-se profundamente estas questões no meio acadêmico, para se entender o papel da assistente social como “[...] agente organizador das massas.” (COSTA, D., 1987, p.35). Na verdade, o que as alunas discutiam mesmo era a ideologia religiosa tradicional, seguida pela maioria do corpo docente, que não subsidiava o futuro profissional para uma leitura eficiente e crítica da realidade brasileira e muito menos para a sua transformação.

Portanto, desde essa época, as discentes da Escola de Serviço Social da Bahia demonstravam uma participação politicamente ativa nos destinos da escola. Elas também representavam, conforme Diva Costa (1987), a minoria universitária feminina participante do movimento político estudantil, embora bastante discriminada pelos colegas do sexo masculino. Esta discriminação atesta uma atitude patriarcalista, isto é, de domínio do homem sobre a mulher, num movimento político questionador do autoritarismo. Só que nessa escola, as alunas não se conformaram com o lugar passivo²⁸, reivindicando seus direitos de participação na política estudantil, no mesmo patamar dos seus colegas. A manifestação desta postura reivindicatória reflete-se no momento em que, mesmo em meio a muitas resistências, protestos e contestações dos militantes estudantis masculinos, elas conseguiram integrar o

²⁸ O lugar na platéia, como se portavam nessa época, de acordo com Elizete Passos (1999), a maioria das alunas do Curso de Filosofia.

diretório da escola de Serviço Social, Centro Acadêmico S. Tomás de Aquino²⁹, a União dos Estudantes da Bahia (UEB).

Em 1961, a Escola de Serviço Social da Bahia foi incorporada à Universidade Católica, passando a ser chamada Escola de Serviço Social da UCSAL. Em 1962, tomou posse uma nova diretoria, mais democrática, que tentou exercer uma administração em que o ponto de vista dos alunos era ouvido e considerado.

De 1966 até 1972, a gestão da Escola preocupou-se com problemas como salários dos professores e sua situação funcional; colocações de estagiárias em Instituições Públicas, Sindicatos e Associações de Classe, assim como em dar ao Curso um caráter mais interventivo na realidade social, implantando Centros de Estágios em San Martim e Alto das Pombas.

A partir de 1967, tentou-se, na escola de Serviço Social da UCSAL, implementar a reforma universitária³⁰ que foi incorporada por alguns professores de Serviço Social na direção da modernização, sob a égide do grande projeto de desenvolvimento nacional³¹ (COSTA, D., 1987).

A reforma Universitária, delineada através do Decreto/Lei 53, de 18 de novembro de 1966, e Decreto/Lei 252, de 28 de fevereiro de 1967, consistiu na apresentação, pelo Estado, de um repertório de soluções e medidas operacionais que permitiram a racionalização da organização das atividades universitárias, de modo que elas correspondessem às necessidades

²⁹ O próprio nome do Centro Acadêmico é sintomático, pois denuncia o forte caráter religioso internalizado pelas alunas na sua formação profissional.

³⁰ Conforme Emilia Lyra (apud COSTA, D., 1987, p.58): “[...] a reforma universitária na perspectiva da modernização, caracterizou-se pela ênfase dada ao equipamento técnico metodológico sob a crença de que, com o desenvolvimento das técnicas, o profissional de Serviço Social aumentaria sua ‘eficiência’; calcado num projeto social autoritário, a modernização baseava-se na racionalização dos investimentos”. Esta proposta tentava formar profissionais eficientes na garantia da funcionalidade desta engrenagem, a fim de cumprir a direção “economicista do plano brasileiro de desenvolvimento.” (LYRA apud COSTA, D., 1987, p. 58).

³¹ Para Netto (1996), este projeto tem como características: subalternidade aos interesses imperialistas; uma sociedade brasileira mais dependente do sistema capitalista; estruturas políticas articuladas para garantirem a exclusão das pessoas e processos comprometidos com projetos populares nacionais democráticos e discursos oficiais e práticas militares contra o comunismo. Além do mais, “[...] no Brasil, o desenvolvimento capitalista não se operou contra o ‘atraso’, mas mediante sua contínua reposição em patamares mais complexos, funcionais e integrados.” (NETTO, 1996, p.19). Verifica-se, em conjunção com isto, uma exclusão contínua, efetivada pelas classes dominantes, das representações populares expressivas nas participações e decisões políticas.

do desenvolvimento econômico, baseando-se numa política educacional bem definida. Os objetivos propostos pela dita Reforma tiveram como pressuposto a expectativa de que a Universidade criasse condições de assumir a autonomia da expansão industrial brasileira, ao converter-se num centro de investigação científica e tecnológica. Neste sentido, a educação deveria se adequar ao modelo econômico, afim de atingir os objetivos impostos por este modelo. Junto com a implantação dessa Reforma foram instituídas algumas medidas práticas, a exemplo da implementada pelo Decreto-Lei 477, de 26 de fevereiro de 1969, que liquidou com o protesto estudantil, ao proibir movimentos de greve e agitações de caráter político (ROMANELLI, 1999).

A implementação da reforma universitária na Escola de Serviço Social da UCSAL confrontou-se, segundo Emilia Lyra (apud COSTA, D., 1987, p.58), com a proposta do Movimento de Reconceituação, surgido na segunda metade da década de 60 na América Latina, que se caracterizava por uma revisão crítica do Serviço Social no meio profissional latino-americano, principalmente no interior da academia.

O Movimento de Reconceituação visava a formação de subjetividades profissionais críticas e comprometidas com a defesa do oprimido. O movimento se prolongou até 1970, trazendo fortes influências teóricas, metodológicas, técnicas e éticas para a maioria das escolas de Serviço Social brasileiras, inclusive para a escola de Serviço Social da UCSAL.

2.2 O SIGNIFICADO DO MOVIMENTO DE RECONCEITUAÇÃO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE SERVIÇO SOCIAL

Há fatores que complicam e até mesmo impedem uma análise completa a respeito do Movimento de Reconceituação do Serviço Social na América Latina, como: a extensão e

diversidade da área geográfica atingida; a complexidade do desenvolvimento do seu processo histórico, assim como o seu “significado político e teórico” (FALEIROS, 1987, p.1). Entretanto, para contextualizá-lo, se faz mister situar os países latino-americanos dos anos 60 a 80 na sua relação de dominação/dependência com os Estados Unidos, como toda conjuntura política desenvolvida na América Latina nesse período. Neste sentido, observa-se que o Movimento de Reconceituação não representa um movimento revolucionário isolado, mas sim, conforme o autor, “[...] um processo vivo e contraditório de mudanças no interior do Serviço Social latino-americano” (FALEIROS, 1987, p.2). É no processo de separação dos laços imperialistas, na luta pela liberdade nacionalista e nas modificações da estrutura excludente, capitalista, concentradora e exploradora, que a ruptura do Serviço Social tradicional se inscreve. Assim, para o autor, o Movimento de Reconceituação reflete contradições e confrontos das lutas sociais no bojo das quais se debatem diversas tendências, como as de conciliação e de reforma contra as de transformação da ordem vigente, presentes no cerne do processo revolucionário, associadas àquelas que visam modernizar e minimizar a dominação.

Para Vicente Faleiros (1987), a Reconceituação do Serviço Social não se caracterizou como uma revolução linear do assistencialismo à transformação, mas na luta constante e cotidiana no interior das instituições, por uma sociedade mais igualitária, transformando as relações pessoais, políticas, econômicas e ideológicas da profissão. Diva Costa (1987) concorda com esse autor, quando afirma que a Reconceituação, embora caracterizada como um movimento, não se constitui em um bloco hegemônico de idéias, sofrendo influências de várias correntes como o psicologismo filosófico, o positivismo e o neopositivismo, o existencialismo e o marxismo. Apesar disto, a autora destaca como característica geral deste movimento o combate ao Serviço Social tradicional, baseado no modelo católico europeu e no modelo norte americano.

Sintetizando, o Movimento de Reconceituação tentou dar conta de: uma referência teórica e de modelos metodológicos adequados para uma prática de Serviço Social latino-

americano; um quadro referencial teórico que desse elementos para a formação de um conhecimento crítico e global da realidade, com uma nova concepção do ser humano e da sociedade:

Neste sentido segundo os autores da época, os profissionais de Serviço Social buscavam uma nova fundamentação teórica que servisse de apoio às suas ações interventivas, em razão de uma tomada de consciência, da inadequação do preparo profissional para atender às condições do subdesenvolvimento brasileiro; [...] Se antes o Serviço Social se voltava para os problemas individuais, grupais e comunitários, isolados do contexto social vigente, o movimento de reconceituação, passou então a considerar a problemática, a nível individual – grupal – comunitário, numa visão de conjunto, inseridos no contexto, isto é, relacionando-os com os problemas estruturais e conjunturais da sociedade brasileira (Latino-Americana). (COSTA, D., 1987, p.69).

Para Marilda Iamamoto (1999), a contestação trazida por este Movimento ao tradicionalismo profissional ocorreu por este não ser capaz de responder aos desafios emergentes da Contemporaneidade, manifestados por mudanças no mundo do trabalho, na esfera do Estado e no campo da cultura. O Movimento de Reconceituação representa, desta forma, um questionamento global da profissão, abrangendo desde seus fundamentos ideológicos e teóricos até seu *modus operandi*. Tornou-se necessário, a partir daí, a criação de uma nova subjetividade profissional – teórico-crítica, técnico-política e ético-humanista – embasada em uma teoria social crítica identificada com o marxismo e tida como desveladora dos fundamentos da produção e reprodução da situação social. Esta teoria deveria ser capaz de fomentar pesquisas e ações que possibilitassem construir respostas profissionais eficazes para agregar as forças sociais, os sujeitos individuais e coletivos, fazendo-os construtores da história, na defesa radical da democracia.

Na ótica de Marilda Iamamoto (1999), o enfrentamento das assistentes sociais com as idéias implementadas pelo Movimento de Reconceituação ocorreu, no Brasil, no auge da crise da ditadura, no momento em que a sociedade civil revigorada rompeu com as amarras da repressão política e da mudez a que havia sido submetida durante todo o processo ditatorial. Esse cenário fez com que o embate do Serviço Social no universo acadêmico optasse pela

modernização da profissão, atualizando sua herança conservadora, adequando-se às demandas tecnicistas das grandes empresas e do Estado, como também à ideologia dos governantes. Suas atividades tornaram-se mais burocratizadas. Impedido de questionar-se política e socialmente, o Serviço Social questionou-se metodologicamente.

Na década de 80, emergiu em pequenos núcleos universitários de formação profissional de Serviço Social a necessidade de apropriação teórica e metodológica do marxismo, pois consideravam que esta teoria oferecia uma melhor leitura de realidade. No final dessa década, travaram-se lutas permanentes no meio acadêmico das escolas de Serviço Social brasileiras pela hegemonia da teoria marxista. Na arena dessa discussão, despontava o conflito de como conciliar um debate teoricamente plural com as múltiplas tendências teóricas que atravessavam a produção das ciências sociais, tais como os paradigmas da subjetividade, a hermenêutica etc., sem resvalar para os efeitos danosos derivados do ecletismo teórico, que poderiam potencializar uma herança intelectual e política de raízes positivistas conservadoras, da qual o Serviço Social era partidário e contra a qual o Movimento de Reconceituação se insurgiu (IAMAMOTO, 1999).

Esse movimento, segundo alguns estudos como os de Liliane Almeida (1984), Diva Costa (1987) e Vicente Faleiros (1972), possibilitou ao Serviço Social dar um salto qualitativo, mudando o papel da profissão de mantenedora do *status quo* do sistema, para uma posição política de análise e crítica da realidade social, configurando, desta forma, uma subjetividade profissional capaz de reconhecer a profissão inserida num contexto histórico-sócio-político-econômico mais amplo, responsável pela sua determinação. De solucionador de problemas sociais, através da aplicação dos recursos técnicos da profissão, de acordo com o prescrito na Lei Nº. 3.252, de 27 de Agosto de 1957 (VIEIRA, 1977), para adaptar o indivíduo ao sistema social ou adaptar o sistema social ao indivíduo, esse profissional assumiu, paulatinamente, através da formação profissional, a consciência de que o contexto social e suas determinações definem seu papel, assim como as possibilidades de intervenções e

criações de políticas sociais públicas e privadas. As transformações do perfil profissional do assistente social podem ser constatadas em documentos oficiais do CFE: nos artigos 3º. e 4º.³² da Resolução Nº. 06, de 26 de setembro de 1982, do Parecer Nº. 412/82, e no artigo 4º.³³ da Lei Nº. 8.662/93, publicada no Diário Oficial da União, no dia 08 de Junho de 1993 (BRASIL, 2003a).

Neste sentido, Marilda Iamamoto (1999) aponta para o Assistente Social como o profissional que historicamente tem assumido o papel de agenciador e de implementador de políticas sociais públicas. O Assistente Social tem sido um executor dessas políticas, atuando diretamente com a população usuária desses serviços. O que se requer, entretanto, do Assistente Social na atual conjuntura é que acrescente ao papel de executor um outro imprescindível, o de criador de “[...] políticas públicas e gestor de políticas sociais.” (IAMAMOTO, 1999, p.21). Este perfil profissional corresponde ao definido no Parecer Nº. 492/2001 (BRASIL, 2003b) exarado pelo Conselho Nacional de Educação, e pelo Conselho Estadual de Serviço Social, aprovado em 03 de abril de 2001, em vigor. Nesta legislação, o profissional de Serviço Social é aquele que atua nas expressões da questão social, formulando

³² “Art. 3º. O ciclo básico visará conduzir o aluno ao conhecimento do contexto social brasileiro, das organizações que expressam a ordem institucional da Sociedade e possibilitam a formação do Assistente bem como da realidade da clientela em suas relações sociais de trabalho, cidadania e cultura.

Art. 4º. O ciclo profissional deverá conduzir o aluno à aquisição de conhecimentos sistemáticos do objeto e objetivos da intervenção do Serviço Social, da sua prática, de seus elementos constitutivos e das estratégias de intervenção em contextos institucionais diferenciados.” (BRASIL, 1984, v.2, p. 71-73).

³³ “Art. 4º - Constituem competência do Assistente Social:

I - elaborar, implementar, executar e avaliar políticas sociais junto a órgãos da administração pública direta ou indireta, empresas, entidades e organizações populares;

II - elaborar, coordenar, executar e avaliar planos, programas e projetos que sejam do âmbito de atuação do Serviço Social com participação da sociedade civil;

III - encaminhar providências, e prestar orientação social a indivíduos, grupos e à população;

IV- (VETADO);

V - orientar indivíduos e grupos de diferentes segmentos sociais no sentido de identificar recursos e de fazer uso dos mesmos no atendimento e na defesa de seus direitos;

VI - planejar, organizar e administrar benefícios e Serviços Sociais;

VII - planejar, executar e avaliar pesquisas que possam contribuir para a análise da realidade social e para subsidiar ações profissionais;

VIII - prestar assessoria e consultoria a órgãos da administração pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades, com relação às matérias relacionadas no inciso II deste artigo;

IX - prestar assessoria e apoio aos movimentos sociais em matéria relacionada às políticas sociais, no exercício e na defesa dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade;

X - planejamento, organização e administração de Serviços Sociais e de Unidade de Serviço Social;

XI - realizar estudos sócio-econômicos com os usuários para fins de benefícios e serviços sociais junto a órgãos da administração pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades.” (BRASIL, 2003).

e implementando propostas de intervenção para seu enfrentamento, com capacidade de promover o exercício pleno da cidadania e a inserção criativa e propositiva dos usuários do Serviço Social no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho.

Estas mudanças efetivadas no desempenho e no perfil profissional das assistentes sociais podem ser verificadas nos conteúdos curriculares analisados na seção que se segue.

2.3 CONTEÚDOS PRESENTES NO CURRÍCULO DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL

Currículo, em nosso entendimento, não se reduz apenas às disciplinas presentes na grade curricular de um Curso, e sim ao complexo processo de experiências teóricas e práticas, incluindo normas, valores e rituais que fazem parte do cotidiano da vida acadêmica. Por conseguinte, o currículo é um processo dinâmico, que se encontra inserido numa dada sociedade e que, por conta disto, exerce influências na subjetividade profissional dos indivíduos. É através dele que a formação profissional constitui nesta subjetividade uma determinada concepção de homem e de sociedade.

O currículo é uma fonte rica de pesquisa, por ser um instrumento que reflete “[...] circunstâncias históricas e elementos culturais definidos. Assim, ele precisa ser visto como um fator político, responsável ou não pela emancipação do indivíduo.” (PASSOS, 1996, p. 114). Por conta disto, ele pode ser um forte instrumento de manutenção do *status quo* ou de transformação social.

Neste sentido, podemos verificar que os currículos das Escolas de Serviço Social que emergiram sob a influência da Igreja Católica procuraram se manter, durante mais de vinte anos, fiéis à tendência religiosa que deu a base formativa deste Curso. Esta tendência

profissional vigorou, desde a fundação da escola de Serviço Social da Bahia até a década de 60, nomeada na época Escola de Serviço Social da UCSAL. No quadro 1, por exemplo, na grade curricular de 1958, podemos verificar que a disciplina Cultura Religiosa aparece em todos os semestres.

Convém assinalar, que a disciplina Cultura Religiosa não faz parte do currículo mínimo previsto nas Leis N° 1889/53, N° 35.311/54 e N° 3.252/57, cabendo, portanto, exclusivamente à Escola a responsabilidade pela base religiosa do Curso.

1958			1959		
1º ANO	2º ANO	3º ANO	1º ANO	2º ANO	3º ANO
Serviço Social de Caso	Serviço Social de Grupo	Puericultura	Serviço Social de Caso	Serviço Social de Grupo	Puericultura
Psicologia	Psiquiatria e Higiene Mental	Nutrição	Psicologia Geral	Psiquiatria e Higiene Mental	Cultura Religiosa
Higiene Social	Atividade de Grupo	Cultura Religiosa	Higiene e Medicina Social	Atividade de Grupo	Organização Social da Comunidade
Cultura Religiosa	Cultura Religiosa	Organização Social da Comunidade	Cultura Religiosa	Cultura Religiosa	Pesquisa Social
Recursos da Comunidade	Economia Social	Pesquisa Social	Recursos da Comunidade	Prática de Serviço Social de Caso	Direito do Menor
Sociologia	Pesquisa Social	Seminário de Formação social	Sociologia	Pesquisa Social	Filosofia Social
Seminário de Formação social	Seminário de Formação social	Administração de Obras	Seminário de Formação Individual e Social	Seminário de Formação Individual	Aspectos Psico-Pedagógicos da Conduta do Menor
Moral Geral	Ética Profissional	Seminário de Síntese	Moral Geral	Ética Profissional	Serviço Social da Família e do Menor
	Legislação Trabalhista	Serviço Social Médico	Direito	Legislação Trabalhista	TCC. Trabalho de Conclusão de Curso
	Seguro Social	Direito do Menor	Administração de Obras	Seguro Social	
	Noções de Direito	Filosofia Social	Orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso		
		Aspecto Psico-Pedagógico da Conduta do Menor			

1958			1959		
1º ANO	2º ANO	3º ANO	1º ANO	2º ANO	3º ANO
		Aspectos Médico Sociais das Moléstias			
		Serviço Social Médico			

FONTE: Costa D. (1987, p. 193-194).

QUADRO 1 - CURRÍCULO DA ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL DA BAHIA -1958 A 1959

Tanto estas disciplinas quanto as de Círculos de Estudo, Introdução ao Serviço Social, Sociologia Política e Religiosa, Seminários de Formação Individual e Social e Seminários de Formação Profissional, presentes no currículo da escola desde 1946, eram as principais responsáveis pelo desenvolvimento das bases doutrinárias da formação profissional. Essas disciplinas eram carregadas de princípios da moral cristã e abordavam temas como, matrimônio, celibato, aborto e castidade. Seus conteúdos e das demais disciplinas não faziam uma análise profunda da realidade, ficando na constatação das péssimas condições de trabalho a que eram submetidos homens, mulheres e crianças (COSTA, D., 1987).

Esses dados são corroborados pela análise de Elizete Passos (1996), para quem a aliança com a religião impõe na formação profissional atitudes como conformismo, altruísmo e caridade, abandonando-se os interesses profissionais em prol da vontade de assistir, cuidar e servir aos outros. Foi desta forma que os professores dessa escola, imbuídos do espírito fraternal e alicerçados em uma base religiosa, abraçaram a missão de formarem profissionais com as mesmas atitudes altruístas que os mobilizaram.

O modelo de assistente social veiculado pela escola era o de uma mulher forte (moral, espiritual e fisicamente) no enfrentamento dos embates da vida; fervorosa, atuante, zelosa, com espírito de verdade, justiça e amor; preparada teoricamente e tecnicamente na defesa dos direitos inerentes ao desempenho da missão social a ela destinada. Como consequência deste

modelo, instituía-se nas alunas uma subjetividade profissional carregada de sentimentos e valores voltados para a obediência e submissão aos desígnios do Poder, seja ele o do Pai Criador ou do Estado.

A concepção de leitura do real transmitida no Curso era baseada em marcos teóricos concebidos para realidades completamente distintas do contexto latino-americano, com uma metodologia asséptica, fragmentada no emprego dos métodos e técnicas norte americanas importadas, de abordagem social tradicional, passadas, como por exemplo, através das disciplinas de Serviço Social de Caso, Grupo e Comunidade, Atividade de Grupo, Organização Social da Comunidade, Recursos da Comunidade e Práticas de Serviço Social de Caso, de acordo com a grade curricular (Quadro 1), conforme Diva Costa (1987).

Havia também uma tendência psicologizante da profissão, ao apropriar-se de concepções diagnósticas terapêuticas com foco na patologização e no tratamento, verificada nas diversas disciplinas presentes no currículo como: Puericultura, Psicologia, Psicologia Geral, Higiene Social, Psiquiatria e Higiene Mental, Higiene Social, Higiene e Medicina Social, Aspectos Médicos Sociais das Moléstias e Serviço Social Médico.

A ênfase curricular nas atividades práticas e de saúde, como analisou Elizete Passos (1996), refletia os novos interesses econômicos do país, a partir de 1946, pautados no processo desenvolvimentista que privilegiava o tecnicismo profissional e a área hospitalar, com uma preocupação ainda incipiente com as questões sociais e psicológicas.

Em 1970, o Parecer 240/70, aprovado pelo MEC, estabeleceu o currículo mínimo de Serviço Social com a duração mínima do curso em 3 anos e o máximo em 5 anos. Este Parecer deixou a categoria insatisfeita, pois eliminou disciplinas consideradas como imprescindíveis à formação teórico-prática como: Ética Geral, Estatística, Pesquisa Social, Administração de Obras Sociais, Atividade de Grupo, Família e Menor, além de reduzir sua qualidade por reduzir o tempo do curso.

CICLO BÁSICO	CICLO PROFISSIONALIZANTE
Sociologia	Política Social
Psicologia	Métodos de Serviço Social
Economia	Ética Profissional
Direito e Legislação	
Teoria de Serviço Social	

FONTE: Costa D. (1987, p.63).

QUADRO 2 - CURRÍCULO MÍNIMO DE SERVIÇO SOCIAL
 PARECER 242/70 - LEI 1.889/53, REGULAMENTADA PELO DECRETO 35.311/54

Depois desse Parecer, segundo Diva Costa (1987), as discussões sobre currículo se acirraram devido à insatisfação com a formação profissional, reinante entre a categoria, considerado insuficiente para capacitar o profissional para o mercado de trabalho.

A nova diretoria, instituída para o período de 1973 a 1979, teve como prioridade de mandato, por conseguinte, cumprir a implantação da última etapa da Reforma Universitária. Foram admitidos novos professores e inseridas novas disciplinas. No período pós 76, a direção do projeto pedagógico, na perspectiva da tecnificação do profissional, descolada do contexto social, encontrava-se bastante abalada, devido aos conteúdos novos das disciplinas de Filosofia, Ciência Política e Sociologia, vinculados aos conteúdos apreendidos pelos professores na perspectiva da reconceituação.

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
Serviço Social Aplicado I,II,III e IV (Estágios)	540 horas
Processos de Serviço Social (Caso, Grupo, Comunidade)	510 horas
Teoria do Serviço Social	240 horas
Antropologia Social	180 horas
Administração	180 horas
Psicologia	180 horas
Ciência Política	180 horas
Filosofia	165 horas

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
Economia	120 horas
Direito	120 horas
Estatística	180 horas
Planejamento	180 horas
Pesquisa	120 horas
Campos de Serviço Social	120 horas

FONTE: Costa, D. (1987, p.59).

QUADRO 3 - DISCIPLINAS OFERECIDAS NO PERÍODO DE 1970 A 1979

De acordo com Liliana Almeida (1984), os Assistentes Sociais, principalmente aqueles vinculados às associações profissionais e ao Movimento de Reconceituação, se engajaram nesse momento nas discussões das novas exigências da sociedade em relação ao exercício da profissão. Sob a orientação da Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social (ABESS), ocorreu nas unidades um processo de revisão curricular com debates sobre currículo, dos quais participam o corpo docente e discente das diversas escolas do país. A ABESS levantou importantes questionamentos durante seus encontros regionais e convenções. Dentre estes, Liliana Almeida (1984) destaca a questão da dicotomia entre a teoria e a prática na formação do Assistente Social, que comporta a seguinte indagação: Qual a teoria que vem servindo de suporte à prática profissional?

Em 1979, na XXI Convenção Nacional da ABESS, foi formulada uma proposta de currículo mínimo baseada nos estudos efetivados pelas seções regionais, que ressaltou como prioridade da formação, segundo Diva Costa (1987, p.64): “[...] o desenvolvimento da capacidade do aluno para compreender e analisar de forma crítica a realidade histórico-estrutural e o contexto institucional onde se processa a prática do S. Social, habilitando-o, portanto, a propor e operar alternativas da ação.”

Este processo configurou-se, na Escola de Serviço Social da UCSAL, pela constituição, em 1979, de um grupo de estudo sobre currículo, composto por professores e supervisores, que introduziu alterações no rol de disciplinas presentes, passando a vigorar de forma experimental, a partir de fevereiro de 1981, uma nova proposta de currículo (Quadro 4).

REQUISITOS	CO-REQUISITOS	DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS	C. H	CRÉDITO
		1º semestre		
		Língua Portuguesa	60	03
		Língua Instrumental	60	03
		Teologia	60	03
		Sociologia I	60	04
		Psicologia I	60	04
		Formação Social Econômica e Política do Brasil	60	04
		Estudos de Problemas Brasileiros	30	02
			390	23
		2º semestre		
		Antropologia Social I	60	04
		Economia I	60	04
		Metodologia Científica	60	04
Sociologia I		Sociologia II	60	04
Psicologia I		Psicologia II (Personalidade)	60	04
Formação Social		Teoria do Serviço Social I	60	04
Economia e Política do Brasil				
			360	24
		3º semestre		
Psicologia II		Psicologia III (Social)	60	04
Sociologia II		Sociologia III (Sociologia do	60	04
Economia I		Desenvolvimento)	60	04
		Economia II (Teorias e Modelos Econômicos)	60	04
		Política Social I	60	04
Teoria do SS I		Teoria do Serviço Social II	60	04
		Antropologia Social II		
			360	24
		4º semestre		
Teoria do SS II		Serviço Social de Caso I	60	04
		Ética Profissional	60	04
Teoria do SS I		Serviço Social de Grupo I	60	04
		Pesquisa em Serviço Social I (Métodos e Técnicas)	75	04
		Estatística Social	75	04
Teoria do SS I		Serviço Social e Comunidade I	60	
			390	24

REQUISITOS	CO-REQUISITOS	DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS	C. H	CRÉDITO
		5º semestre		
Pesquisa em SS e Estatística	Pesquisa SS I	Pesquisa SS I	45	03
Política Social I		Política Social II	60	04
		Planejamento em SS	60	04
Serviço Social de Caso I		Serviço Social de Caso II	90	05
Serviço Social de Grupo I		Serviço Social de Grupo II	90	05
		Serviço Social Comunidade II	90	05
Serviço Social Comunidade		estágio supervisionado i	90	02
Pesquisa de .SS I e Estatística				
			525	28
		6º semestre		
Serviço Social Com. II		Serviço Social Comunidade III	60	04
EPB I		Estudos e Problemas Brasileiros II	30	02
		Direito e Legislação Social	60	04
Teoria do SS I		Administração em Serviço Social	60	04
Teoria do SS I e II, Política II		Teoria do Serviço Social III	60	04
Planejam. Estágio.; Serviço SocialII; Caso; Grupo; Comunidade II; Política Social I		Estágio supervisionado III	135	03
			405	21
		7º semestre		
		Direito Previdenciário e Trabalhista	60	04
		Campos em Serviço Social	60	04
		Filosofia Contemporânea	45	03
Estágio Supervisionado II		Estágio Supervisionado III	135	03
			300	14
		8º semestre		
		Estágio Supervisionado IV	225	05

DISCIPLINAS OPTATIVAS

disciplinas	carga horária	crédito
Dinâmica de Grupo	60	04
Campos I (Saúde)	60	04
Campos II (Empresa)	60	04
Campos III (Educação)	60	04
Saúde Mental e Psiquiatria	60	04
Social	60	04
Supervisão	45	03

FONTE: Costa D. (1987, p.216-218).

QUADRO 4 - CURRÍCULO PLENO (PARA OS ALUNOS INGRESSOS A PARTIR DE FEVEREIRO DE 1981)

Como verificamos no Quadro 4, a disciplina Teologia substituiu, apenas em um semestre, as disciplinas Cultura Religiosa, Seminário de Formação Individual e Social, oferecidas durante quase todos os semestres no currículo anterior, e Moral Geral dada no primeiro semestre do curso, demonstrando a mudança de perspectiva do enfoque cristão como base ideológica do Curso, para um enfoque mais sociológico, antropológico, econômico e político. Todas as modificações se pautaram na necessidade de desenvolver nas alunas as bases necessárias para a formação de uma subjetivação profissional voltada para uma avaliação crítica da realidade social. Esta perspectiva refletiu-se também na retirada de disciplinas fincadas em conteúdos diagnósticos, assemelhando-se a modelos médicos, como: Higiene e Medicina Social, Psiquiatria e Higiene Mental e Psicologia Evolutiva. Esta foi substituída pela Psicologia III (Psicologia Social), com uma concepção de constituição de sujeito numa direção multideterminada, enfocando o social como instituinte fundamental do psiquismo. O aparecimento das disciplinas Língua Portuguesa e Instrumental e Metodologia Científica atestam a necessidade do currículo de desenvolver nas alunas uma postura de produção científica e de pesquisa.

Só a partir do currículo de 1981, a tendência marxista althusseriana e/ou gramsciana, sob a influência do Centro Latino Americano de Trabalho Social (CELATS) / ABESS, marcou mais fortemente a formação acadêmica profissional do Serviço Social, sendo, muitas vezes, somente ela, considerada como a reconceituação (COSTA D., 1987). Nesta concepção, o fator econômico é a matriz produtora da realidade social; o que constrói a realidade social, a sua base, são as relações estabelecidas entre os homens no processo de trabalho. As classes sociais são estruturadas nesta base de produção, como também os sujeitos coletivos fundamentais para a história. Fica bem claro, nesta perspectiva, que o sujeito do conhecimento não é o indivíduo, mas a classe social, que propõe as perspectivas que serão realizadas coletivamente ou individualmente. Nesta época, não se privilegiava outras

categorias de análise social como as relacionadas com as desigualdades de gênero e as desigualdades raciais.

Em 1982, o MEC aprovou, através da Resolução 06, do Parecer 412/82, o novo currículo mínimo do curso de Serviço Social, composto das seguintes disciplinas:

Área básica: Filosofia, Sociologia, Psicologia, Economia, Antropologia, Formação Social, Economia e Política do Brasil, Direito e Legislação Social.

Área profissionalizante: Teoria do Serviço Social, Metodologia do Serviço Social, História do Serviço Social, Desenvolvimento da Comunidade, Política Social, Administração em Serviço Social, Planejamento Social; Matérias complementares obrigatórias: Estudos de Problemas Brasileiro [sic] e Educação Física. (COSTA D., 1987, p.65).

Com a aprovação do novo currículo mínimo, foi constituído em 1982, na Escola de Serviço Social da UCSAL, um novo grupo de estudo sobre currículo, composto por professores, supervisores e alunos, que planejou e realizou o 1º Seminário Nacional de Formação Profissional e a Questão Curricular, no qual ficou claro uma compreensão de currículo como projeto, com um entendimento da profissão articulada intimamente com o contexto brasileiro. Logo após este evento, a Escola de Serviço Social de Salvador buscou sua própria fundamentação de formação profissional, tendo como base o Projeto de Pesquisa elaborado pela ABESS, aprofundada a partir de duas questões fundamentais: 1ª – qual o profissional que o contexto nordestino e especificamente a cidade de Salvador solicita, diante do contexto mais amplo da realidade brasileira? 2ª – frente a essas demandas, que tipo de profissional a Escola de Serviço Social pretende formar? Como produto de estudos deste grupo foi elaborado um projeto pedagógico, no qual a profissão foi pensada e inserida na divisão social do trabalho e montada uma nova grade curricular, que possibilitasse a correção das falhas no curso denunciadas pelos estudos sobre o currículo da escola, elaborada por vários professores (COSTA, D., 1987).

A proposta fundamental sobre o perfil profissional desejado pelo Curso, corresponde ao exposto na Resolução 06, do Parecer 412/82³⁴, que visa desenvolver no aluno a capacidade “[...] para compreender e analisar de forma crítica a realidade histórico-estrutural e o contexto institucional onde se processa a prática do Serviço Social, habilitando-o a propor e operar alternativas de ação.” (COSTA, 1987, p. 64). Para tanto, a nova grade curricular foi enriquecida com disciplinas que possibilitassem uma leitura histórica estrutural do contexto institucional e da realidade brasileira, com o objetivo de subsidiar os futuros profissionais a criarem condições de propostas alternativas de intervenções nos seus locais de atuação profissional.

Pré - requisitos	Rol de Disciplinas	C.H	Créd	Cod
1ºSemestre				
	Língua Portuguesa	60	04	120
	Teologia	60	04	182
	Sociologia I	60	04	174
	Psicologia I	60	04	152
	Formação Sóc – Eco. Política do Brasil	60	04	054
	História do Serviço Social	60	04	094
2ºSemestre				
Sociologia I	Sociologia II	60	04	176
Sociologia I	Antropologia Social I	60	04	008
	Fundamentos de Economia I	60	04	066
Psicologia I	Psicologia II	60	04	154
	Introdução à Filosofia	60	04	110
História do Serviço Social	Teoria do Serviço Social I	60	04	184
	Estatística Social	60	04	038
3ºSemestre				
Introdução à Filosofia	Metodologia Científica	60	04	337
Sociologia II	Sociologia III	60	04	393
Antropologia Social II	Antropologia Social II	60	04	305
Teoria do Serviço Social I	Teoria do Serviço Social II	60	04	403
Fundamentos da Economia I	Fundamentos de Economia II	60	04	325
Introdução à Filosofia	Fund. Filosóficos do Serviço Social	60	04	421
4ºSemestre				
Metodologia Científica, Estatística Social	Pesquisa em S. Social I	60	04	339
Metodologia Científica, Estatística Social	Estágio Supervisionado em Pesquisa I	90	02	413
Metodologia Científica, Teoria II	Metodologia do Serviço Social I	60	04	431
Psicologia II	Psicologia III	60	04	357
Sociologia III	Teoria Política	60	04	427
Sociologia III	Sociologia IV	60	04	395

³⁴ A Resolução 06, do Parecer 412/82, fixa como objetivos da formação profissional, a apropriação de conhecimentos sistemáticos, que promovam no aluno o desenvolvimento de uma leitura de realidade contextual, assim como a apreensão do objeto e dos objetivos da intervenção do Serviço Social e da sua prática, em realidades constitucionais diferenciadas.

Pré - requisitos	Rol de Disciplinas	C.H	Créd	Cod
5ºSemestre				
Teoria Política	Política Social I	60	04	345
Metodologia do Serviço Social I				
Metodol. do Serviço Social I, Psicologia III	Metodologia do Serviço Social II	60	04	433
Sociologias III e IV, Fundamentos de Economia II e Psicologia III	Metodologia do Serviço Social III	60	04	435
Pesquisa em Serviço Social I	Desenvolvimento de Comunidade I	60	04	409
Estágio Supervisionado em Pesquisa I	Estágio Supervisionado Pesquisa II	90	02	415
	Pesquisa em Serviço Social II	60	04	341
6ºSemestre				
Fundamentos Filosóficos do S. Social	Ética Profissional	60	04	333
Estágio Supervisionado I e II, Pesquisas em S.S. I e II, e Metodologias I, II e III	Estágio Supervisionado I	90	02	417
Desenvolvimento de Comunidade I e Sociologia III	Planejamento em Serviço Social	60	04	343
Política Social I	Política Social II	60	04	347
Metodologia do Serviço Social I, II e III	Metodologia do Serviço Social IV	60	04	437
	Direito e legislação Social	60	04	321
7ºSemestre				
Estágio Supervisionado I e Planejamento	Estágio Supervisionado II	90	02	419
Antropologia II, Economia II, Sociologia III e IV, Política I e II, Desenvolvimento de Comunidade I.	Desenvolvimento de Comunidade II	60	04	411
Teoria do Serviço Social II				
Direito e Legislação	Administração em Serviço Social	60	04	301
Teoria do Serviço Social II, Metodologia do S. Social IV, Planejamento	Dir. Previdenciário e Trabalhista	60	04	323
	Metodologia do Serviço Social V	60	04	439
	Dinâmica de Grupo	60	04	317
8ºSemestre				
Teoria II, Metodologia I,II,III e IV, Estágio Supervisionado I e II	Teoria do Serviço Social III	60	04	405
Estágio Supervisionado I e II	Campos de Serviço Social I	60	04	307
	Campos de Serviço Social II	60	04	309
	Campos de Serviço Social III	60	04	311
	Campos de Serviço Social IV	60	04	313
	Campos de Serviço Social V	60	04	407
Estágio Supervisionado II	Estágio Supervisionado III	135	03	423
Administração	Supervisão em Serviço Social	60	04	401
Metodologia do Serviço Social V	Metodologia do Serviço Social VI	60	04	441
9ºSemestre				
Teoria do Serviço Social III	Teoria do Serviço Social IV	60	04	429
Estágio Supervisionado III	Estágio Supervisionado IV	135	03	425
	Seminários Temáticos	60		443

FONTE: Escola de Serviço Social da UCSAL (2001)

QUADRO 5 - GRADE CURRICULAR – A PARTIR DE JULHO DE 1985

Desse modo, comparando o Quadro 5 com o Quadro 4, verificamos que houve uma re-distribuição de disciplinas por semestre e o aparecimento de novas disciplinas voltadas especificamente para a profissão de Serviço Social, tais como: História de Serviço Social; Teoria do Serviço Social I, II, III e IV; Metodologia do Serviço Social I, II, III, IV, V e VI; Estágio Supervisionado em Pesquisa Social I e II; Supervisão em Serviço Social; Sociologia IV; Desenvolvimento de Comunidades I e II; Dinâmica de Grupo e Seminários Temáticos.

Em 1994, foi desencadeado, nacionalmente, um novo processo de revisão curricular, discutindo-se na 1ª Oficina de Trabalho-Regional do Nordeste, em Fortaleza, o Roteiro de Avaliação da Formação profissional elaborado pela ABESS, hoje ABEPSS³⁵, conforme Emilia Lyra (1999). Nessa discussão, foram destacados os seguintes tópicos: os paradigmas presentes na formação do Assistente Social, nas Unidades de Ensino, e de que forma essas unidades vêm enfrentando a *crise* dos paradigmas; a articulação entre as disciplinas de Fundamentos e as disciplinas profissionalizantes; o relacionamento entre o projeto de Formação Profissional e as exigências do mercado de trabalho; o papel e a contribuição do estágio na Formação Profissional; como se processam as supervisões e qual a metodologia aplicada nas disciplinas: História, Teoria e Metodologia do Serviço Social etc. A partir dessas discussões foi elaborada uma nova proposta curricular de formação profissional, aprovada em Assembléia Geral Extraordinária da ABESS em 08 de novembro de 1996.

Como resultado e encaminhamento deste processo, foi deflagrada na ESSUCSal uma nova revisão curricular, tomando como base o roteiro proposto pela ABESS, culminando, após um longo processo de oficinas e de discussões locais, regionais e nacionais, numa nova organização curricular, que passou a vigorar no segundo semestre de 2001. Como esta nova proposta só passou a ser efetivada nesse período e está ainda em fase de implementação, ela não poderá ser alvo da nossa investigação.

³⁵ Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social “[...] entidade representativa da categoria profissional, que responde pela direção do projeto de formação dos assistentes sociais, no âmbito nacional.” (LYRA et al, 2001).

Diante do quadro exposto sobre o percurso da formação profissional do Assistente Social da ESSUCSal, resta-nos pôr em evidência nos próximos capítulos as interpretações subjetivas das alunas desta Escola sobre seu curso, no sentido de podermos verificar se as tendências críticas e propositivas apontadas pelos estudos de Liliana Almeida (1984), Diva Costa (1987), Vicente Faleiros (1972, 1987), Marilda Iamamoto (1999), Emilia Lyra (1999), Emilia Lyra et al (2001) – que possibilitaram ao Serviço Social dar um salto qualitativo, assegurado legalmente pelo Parecer do CNE/CES Nº. 492/2001, aprovado em 04 de abril de 2001 e retificado pelo CNE/CES, através do Parecer Nº. 1363/2001, aprovado em 12 de dezembro de 2001, mudando o papel da profissão de mantenedora do *status quo* do sistema, para uma posição política de análise crítica, interventiva e propositiva da realidade social –, encontram-se presentes hoje, nas alunas, nos seus discursos e nas suas vivências, e em que medida o curso vem transformando seus valores, suas visões de mundo, de Mulher, de cidadania e de realidade. Procuraremos, também, evidenciar, através de suas falas, as emoções experimentadas no processo de construção da sua subjetividade na direção da profissionalização.

CAPÍTULO 3

INTERPRETAÇÃO SUBJETIVA DAS ALUNAS DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL: EMOÇÕES “VIVIDAS” DURANTE A FORMAÇÃO

No primeiro capítulo, tratamos, de uma forma geral, da importância do papel da educação e do poder na constituição da subjetividade feminina. No segundo, resgatamos os valores e a ideologia que orientam o Curso de Serviço Social da UCSAL, com a finalidade de percebermos as influências desses processos na construção da subjetividade feminina na direção da profissionalização. Neste capítulo, procuramos identificar, a partir das avaliações das discentes pesquisadas, como são trabalhadas as emoções que emergem durante sua formação profissional.

Tomando por base a totalidade dos depoimentos, foi possível construir duas grandes categorias de respostas: a primeira, referente à importância dada pelo Curso de Serviço Social às emoções experimentadas pelas alunas, relativas ao desempenho profissional; a segunda, relacionada com as emoções significativas vivenciadas por elas na sala de aula e nos campos de estágios.

Como suporte teórico, recorreremos a autores referidos nos capítulos anteriores desta dissertação como: Jacó Moreno (1978), Michel Foucault (2000), Mary Gergen (1993), Jeni Vaitsman (1995), Alison Jaggar (1997), Jean Chanlat (1996), Marilda Iamamoto e Carvalho

(1998), Marilda Iamamoto (1999), Ana Mercês Bock, Odair Furtado e Maria de Lourdes Teixeira (1999), Ana Mercês Bock (1999, 2001), Elizete Passos (1999, 2000), Silvia Lane (2000), Fernando Rey (2000), Marcos Pereira (2000), Tereza Cristina Fagundes (2001).

3.1 O SIGNIFICADO DAS EMOÇÕES PARA O CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UCSAL, NA PERCEPÇÃO DAS ALUNAS

A emoção tem sido vista pela ciência como um ruído incomodativo que precisa ser negligenciado, desqualificado e eliminado, para que não contamine um raciocínio adequado e um juízo correto da realidade (VAITSMAN, 1995). Ao colocarmos o emocional como opositor ao racional e hierarquizá-lo como negativo e inferior, construímos, através desta atitude, outras dicotomias, na qual o racional passa a ser considerado como pertencente à esfera do mental, essência do masculino, construtor da civilização, da vida pública e da esfera política, enquanto o emocional adquire o estatuto de feminino, fisiológico, natural, particular e privado, inerente ao ser e, portanto, sem nenhum privilégio de lançar os humanos a algum tipo de transcendência da sua condição; Pelo contrário, sua presença é responsável por atitudes perturbadoras e aliciadoras de confusões consideradas como imobilizadoras e responsáveis por retrocessos, em vez de canais potenciadores de criatividade e de direcionamentos para respostas transformativas.

Pelo fato dos sentimentos e das emoções serem assumidas como dispensáveis, e até mesmo prejudiciais ao conhecimento, pela tradição ocidental, a razão tem sido privilegiada como faculdade inerente, e portanto indispensável, a este processo nos espaços acadêmicos.

A Escola de Serviço Social identifica-se também com esta tendência, pois, segundo depoimentos de alunas pesquisadas, não tem oferecido espaços suficientes de trocas e

discussões para as dificuldades emocionais, ao mesmo tempo em que tem privilegiado os conteúdos teóricos da profissão.

Do discurso das alunas sobre sua Formação Profissional no Curso de Serviço Social da UCSAL emergiram algumas concepções que categorizamos como: curso que não oportuniza preparo emocional satisfatório; curso com fundamentação teórica satisfatória em detrimento dos aspectos técnicos e emocionais; curso com fundamentação teórica e técnica satisfatória sem correspondência de eficácia na preparação emocional; curso com preparo emocional e fundamentação teórico/técnica satisfatória. Estas categorias serão analisadas nas seções subseqüentes.

3.1.1 Curso que não oportuniza preparo emocional satisfatório

Oportunizar um preparo emocional satisfatório se traduz para as depoentes como a existência de espaços que possibilitem o reconhecimento da complexidade das emoções mobilizadas no enfrentamento de determinadas situações que são cotidianas no exercício profissional do Assistente Social como: a pobreza, o luto, a ameaça à vida, a loucura, a agressão, o abuso sexual, a discriminação social etc. É no reconhecimento e socialização das emoções que se propicia o início de possibilidades de aprendizagens para lidar com os próprios sentimentos e limites diante dos fatos sociais. Para Silvia Lane (2000), a repressão das emoções não favorece a compreensão de como trabalhar com elas; pelo contrário, ao compreendê-las e aceitá-las, podemos elaborá-las e utilizá-las como guias eficazes para respostas profissionais mais criativas e adequadas, adquirindo maturidade nos nossos processos emocionais.

Embora as emoções se originem de respostas pré-sociais instintivas, elas absorvem padrões e valores da sociedade que são embutidos no alicerce da constituição emocional pelo processo de aprendizagem da linguagem da emoção. Quando descrevemos o que sentimos, em nossas explicações estão inseridas normas e expectativas sociais. Como vivemos numa sociedade dominada pela supremacia dos homens brancos e ricos, nossos valores sobre o que sentimos estão plenos de branquitude, ambição econômica e machismo. Porém, para Alison Jaggar (1997, p. 174):

[...] quando certas emoções são compartilhadas ou validadas pelos outros, existe uma base para formar uma subcultura definida por percepções, normas e valores que se opõem às percepções, normas e valores predominantes. Ao fornecer as bases para essa subcultura, as emoções proscritas podem se tornar subversivas tanto política quanto epistemologicamente.

A emoção também contribui, junto ao esclarecimento de determinados aspectos de nossa experiência e atividade obscurecidos pelo posicionamento positivista, de acordo com Alison Jaggar (1997), com uma posição menos influenciável ao abuso ideológico, possibilitando uma consideração mais fidedigna e menos tendenciosa sobre como é o conhecimento e como deveria ser efetivado. Sendo socialmente construídas, as emoções podem ser resignificadas da mesma forma. Quando elas não são consideradas como respostas passivas ou involuntárias ao mundo que nos cerca, percebemos uma nova dimensão da emoção, que é a de oportunizar nos envolvermos ativamente naquilo que fazemos.

Por conseguinte, para as discentes, a existência de contextos que possibilitem verbalizações e trocas entre professores e alunos sobre dificuldades emocionais relativas à profissão não foi considerada, porque o Curso não valoriza este aspecto. A citação abaixo, extraída do depoimento de uma aluna de 33 anos, do nono semestre, é ilustrativo:

O curso tem uma lacuna muito grande na preparação emocional dos alunos. No dia a dia da profissão lidamos com questões delicadas que mexem com nosso emocional e com os dos usuários, mas nem sempre temos espaço na universidade para colocar

essas questões e discuti-las, para que possamos lidar melhor com elas [...] além disto não temos laboratórios para trocas de experiências. Seria muito menos sofrido se tivéssemos algum espaço para o trabalho de situações difíceis no exercício profissional antes de ir para o campo de estágio. Acreditamos que se isso ocorresse, muito poucas alunas trancariam ou desistiriam do curso. Fica evidente nosso despreparo nos atendimentos que realizamos, como nos comportamos, e de como observamos os acontecimentos. (ASS,7)³⁶.

O depoimento anterior evidencia a consciência da aluna da falta de laboratórios³⁷ como possibilidade de um espaço coletivo para discussão dos temas que constroem as discentes. Não podendo socializar suas aflições, as alunas apontam para a solidão do aprendizado do aspecto emocional no campo de estágio, como podemos verificar na fala que se segue, da aluna de 23 anos, do nono semestre:

[...] aprendi por mim mesma, como também lidar com as minhas emoções. Tudo na prática. Não tive oportunidade de compartilhar na escola as minhas dificuldades. (ASS, 6).

No depoimento precedente, aparece claramente exposta pela aluna sua aprendizagem solitária no campo de estágio. De acordo com Silvia Lane (2000), pelo fato da emoção exercer o importante papel de comunicador social dos nossos sentimentos, representa, por conta disto, uma função primordial nas relações interpessoais. Quando elas são inibidas, evitadas, reprimidas ou simplesmente ignoradas, perde-se uma via preciosa de compreensão da totalidade da realidade subjetiva das pessoas.

Para Fernando Rey (2000), é justamente o desprezo pela nossa subjetividade e pelos nossos processos de subjetivação que têm levado o conhecimento a uma representação fragmentada do nosso psíquico e dos nossos processos de aprendizagem. As emoções têm

³⁶ A identificação das depoentes será feita da seguinte forma (ASS,7). Neste estudo, cada símbolo significa: ASS – aluna de Serviço Social; o número sete – ordem numérica do depoimento.

³⁷ Por laboratório, entendemos lugar de troca de experiências profissionais.

sido consideradas como sistemas externos da realidade ou efeitos delas e não como “[...] realidade constitutiva e irreduzível da subjetividade humana.” (REY, 2000, p.38); produto descartável pela tradição racionalista e positivista que, exigindo a neutralidade do observador, a excluíram dos processos de construção do conhecimento, privilegiando os processos intelectuais e cognitivos dos seres humanos, esquecendo que, de certa forma, as emoções favorecem tanto o encontro entre o comportamento humano e a cultura, o corpo e a mente, quanto o encontro entre as pessoas. As emoções possuem, dentre tantas funções, uma que lhe é primordial: dar significado ao real, tendo como base para essa significação as necessidades³⁸. Como nossos comportamentos possuem sempre uma natureza interativa, isto implica na plurideterminação das emoções, o que conduz a um ininterrupto jogo de novas ações, novas necessidades, que vão configurando significados subjetivos aos diferentes momentos do desenvolvimento humano. Desta forma, Fernando Rey (2000) enfatiza o caráter relacional das emoções, afirmando que levar em consideração a dimensão afetiva, possibilita vislumbrar a construção de processos de subjetivação significativos para o entendimento da constituição da subjetividade social, o que provocará possivelmente uma mudança não só nas representações teóricas dominantes como também na epistemologia do conhecimento.

As depoentes pesquisadas acreditam também que a consideração pelo aspecto emocional no processo de aprendizagem é de fundamental importância no exercício da profissão de Serviço Social, pois lidar com a dor alheia é uma atividade constante da assistente social, que vive em contato direto com questões que envolvem a saúde pública, a criança, o adolescente, o idoso, a educação, a habitação etc. A fala abaixo, da depoente de 32 anos, do nono semestre, confirma estas afirmações:

³⁸ Para Fernando Rey (2000, p.47), as necessidades são resultantes de um conjunto de emoções que, ao se integrarem, provocam um estado qualitativamente diferente “[...] associado à expressão do sujeito dentro do complexo cenário de suas relações sociais. As necessidades humanas representam a expressão dinâmica da complexidade dos sistemas de relações sociais que caracterizam o desenvolvimento humano.” Neste sentido, para o autor: “[...] as emoções representam a unidade essencial na constituição das necessidades e, simultaneamente, aparecem como resultado de necessidades que as precederam, tornando-se, portanto, constitutivas e constituintes das necessidades.” (REY, 2000,p.47).

O exercício da profissão exige um preparo emocional importante para o nosso desempenho. Acredito que as aulas podiam ter sido mais direcionadas para isso. Acredito que conhecer os “teóricos” é importante, porém, mais importante ainda, é trabalhar as questões emocionais do aluno enquanto futuro profissional. Pois lidar com os problemas do outro é uma constante na profissão de Assistente Social. (ASS, 31).

O preparo do aspecto emocional no processo de aprendizagem do papel profissional adquiriu, para esta depoente, uma necessidade maior do que as teorizações, devido ao seu contato cotidiano com o sofrimento humano. Lidar bem com a emoção possibilita também a não confusão da assistência social com o assistencialismo, pois o que realmente se deseja no Curso é que este enfrentamento se faça de uma forma científica e não messiânica³⁹, de acordo com a representação das alunas a este respeito, sintetizada pela declaração da aluna de 42 anos, do nono semestre, apresentada a seguir:

A escola não trabalha as nossas emoções, o “não se envolver”. Para que isso ocorra, precisamos estar bem resolvidos para não sermos guiados por “pena” e “piedade”, posturas essas que não combinam com nossa profissão [...] o profissional de Serviço Social lida com gente que sofre, que precisa, que está frágil. (ASS,18).

A argumentação anterior comprova a internalização efetivada pela aluna de que atitudes de comisseração não condizem com profissionalização, requerendo, por conta disto, uma maior atenção do Curso para os aspectos emocionais, para que os alunos não se envolvam equivocadamente com as situações que emergem no desempenho da profissão. Neste sentido, Silvia Lane (2000, p. 31) considera: “[...] importante, a nosso ver, é a consciência clara da emoção sentida e a procura de canalizá-la positivamente.”

Como o Serviço Social foi fortemente marcado pela tradição católica que fecundou suas origens, este compromisso com valores humanistas depurados de um humanismo abstrato, de acordo com Marilda Iamamoto (1999), vem sendo substituído ao longo da história

do Serviço Social, principalmente após os questionamentos sobre a profissão advindos do Movimento de Reconceituação, por um humanismo histórico concreto, preocupado em criar condições para o livre desenvolvimento de uma coletividade, onde a liberdade de cada um represente a condição de liberdade de todos, afirmando os valores da democracia, dos direitos humanos e da cidadania. A Escola de Serviço Social da UCSAL, mesmo pautada nesta direção apontada por Marilda Iamamoto (1999), apresenta vestígios de posições messiânicas nos discursos de algumas alunas, como podemos verificar no diálogo seguinte, travado entre uma aluna de 29 anos, do sétimo semestre, e outra de 27 anos, do nono semestre:

Eu entrei para trabalhar no projeto “X” da prefeitura. Percebi que eles estão pouco se lixando com a situação dos meninos que moram na rua. O projeto estava a serviço apenas da campanha política. O meu estágio lá não foi gratificante. Sofri muito, ia amargurada todos os dias. Vivia situações muito dolorosas e não contava com o apoio da prefeitura para resolver. Era tudo enrolação. Um dia uma criança chegou para mim e disse; “ tia arranje um lugar para eu ficar, se eu voltar para rua eles me matam”! Fiquei desesperada, tentei conseguir um lugar para aquela criança e não deu. Me disseram no projeto que eu estava perdendo tempo. Fiquei arrasada tempos depois, quando soube que realmente aquela criança havia sido assassinada. Me sentia culpada, achava que se eu a tivesse levado para casa, teria resolvido o problema. Depois fui agredida fisicamente na rua, quase morri. Minha família, que sempre me protegeu muito, não permitiu que eu continuasse estagiando neste local. Eu sou muito sensível. Meu marido, que é da área de processamento de dados, bastante pragmático, não conseguia entender o porquê de eu estar carregando tantas preocupações para casa. (ASS, 48).

O discurso anteriormente apresentado foi questionado através da intervenção de uma aluna do nono semestre, que se apresenta mais diferenciada no papel profissional do que a primeira, como podemos observar a partir do seu depoimento:

³⁹ “Uma visão heróica do Serviço Social que reforça unilateralmente a subjetividade dos sujeitos, a sua vontade política sem confrontá-la com as possibilidades e limites da realidade social.” (IAMAMOTO, 1999, p.22).

O projeto ao qual você se refere, é o que eu estou trabalhando neste momento. A situação modificou-se bastante agora. A Assistente Social de lá é uma excelente profissional, bastante firme e experiente, orientando de uma forma coerente às estagiárias. Sem um referencial profissional firme como este que a instituição agora possui, fica extremamente difícil para nós estagiárias reconhecermos os limites da nossa atuação. Não cabia a você a resolução deste problema, aliás não cabe a nenhum profissional isolado. Isto faz parte de uma conjuntura social muito mais ampla, que pode ser discutida em partidos políticos e associações de classe. Isto eu pude compreender, discutindo situações como estas com a minha técnica de apoio e outros profissionais no meu campo de estágio. (ASS, 13).

A primeira depoente demonstra exigir de si um comportamento profissional onipotente, tendo consciência, após muito sofrimento, de que a atuação profissional do Serviço Social é possibilitada ou limitada pelo interesse que move a ação social do Estado, seu principal padrão. Neste sentido, Marilda Iamamoto (1999) argumenta que é necessário romper com a endogenia do Serviço Social, olhando para fora do umbigo da profissão para se ter consciência cada vez maior das determinações sociais no seu seio. Só desta forma é possível se desvincular, tanto da visão burocrática rotineira da profissão, que não possibilita vislumbrar ações inovadoras, quanto da idealização ilusória e sem enfoque na realidade, que leva a atitudes que não provocam muitos resultados.

Esta compreensão contextual, sinalizada por Marilda Iamamoto (1999) e passada para as alunas da Escola de Serviço Social da UCSAL, desde 1980, através de disciplinas curriculares que relacionaram história com teoria e metodologia do Serviço Social, parece ter sido apropriada de maneira satisfatória pela segunda depoente. Esta demonstrou claramente para sua colega, na sua interferência discursiva, ter aprendido as circunstâncias reais limitadoras da profissão no confronto com os problemas sociais. Ela também sinaliza a postura positiva da sua técnica de apoio como excelente referencial para uma identificação profissional satisfatória.

Ao valorizarmos a socialização dos sentimentos, possibilitamos discussões sobre os limites da profissão, oferecendo às alunas a possibilidade de reconhecimento dos próprios limites. É através das trocas de experiências com os professores, com os técnicos de apoio⁴⁰ e com as colegas, que as alunas vão internalizando e diferenciando modelos de atuação profissional.

De acordo com Jacó Moreno (1978) e Marcos Pereira (2000), é em relação ao outro que nos reconhecemos nas ações que praticamos. Neste sentido, o outro funciona como modelo. Os modelos são referenciais, marcas que contaminam e interferem na forma de ser, funcionando como potenciadores de percepções e diferenciações no processo de construção de qualquer papel: os professores, os supervisores, os técnicos de apoio e os próprios colegas representam tensões de identificações e de produções de diferenças que favorecem, ou não, ao aluno a construção de um referencial profissional. Sendo assim, podemos afirmar que a subjetividade na direção da profissionalização tem sua matriz na rede de relações que o sujeito vivencia no cotidiano da sua formação profissional, processo este que não se efetiva de maneira passiva, mas sim numa interrelação dinâmica de construções e reconstruções inacabadas. A profissionalização, por sua vez, vai imprimindo novas marcas nos sujeitos, que organizam novos estados, impondo modificações na subjetividade. Essas marcas, portanto, embora não determinem, interferem nas formas de ser.

Como o Curso de Serviço Social da UCSAL absorveu fortemente o modelo de neutralidade emocional na abordagem dos usuários de serviços sociais, conforme as interpretações anteriores dadas pelas alunas, ele não tem valorizado, e até critica, a emergência do emocional nos contatos das assistentes sociais com os usuários deste serviço, deslocando a consideração sobre as emoções para espaços clínicos, psicoterapêuticos e para disciplinas como Psicologia, por exemplo.

Por terem absorvido o modelo passado pelo social e referendado pela escola de que o emocional é perturbador e deve ser cuidado por espaços clínicos e por psicólogos e

⁴⁰ Assistentes sociais dos campos de estágio, que acompanham os alunos nesses locais.

psiquiatras, as alunas esperavam que as disciplinas de Psicologia dessem subsídios suficientes de atuação nesta perspectiva. Desta maneira, podemos verificar este tipo de conteúdo no exemplo seguinte, dado por uma aluna de 23 anos, do nono semestre:

Emocionalmente não me preparou, tenho certeza. Pois os professores que tive de Psicologia não passaram tudo que precisávamos. (ASS, 32).

No depoimento precedente, a aluna queixa-se dos professores das disciplinas psicológicas, que não deram conta dos conteúdos emocionais relativos à profissão, retirando do curso como um todo a responsabilidade sobre este processo, enquanto algumas de suas colegas associam preparo emocional com psicoterapia, de acordo com o depoimento abaixo, fornecido por uma depoente de 32 anos, do nono semestre:

Emocionalmente não, eu tive que buscar, em outro âmbito, este trabalho com o emocional, recorrendo a espaços psicoterapêuticos. Acredito que deveria fazer parte do currículo da Assistente Social a terapia do papel profissional. (ASS, 10).

A expectativa presente no discurso da depoente com relação à possibilidade da terapia fazer parte do currículo da assistente social implica em acreditar que a emoção que emerge na construção de um papel profissional deve ser deslocada do campo da aprendizagem para o espaço da clínica. Isto nos leva a supor que cabe justamente à patologização da emoção a construção do preconceito nas pessoas em relação à sua manifestação e na possibilidade de se falar sobre elas, ou até mesmo de se trocar experiências plenas do seu conteúdo. Evidentemente, isto também se processa nos espaços de formação profissional, entre professores, alunos e colegas, evitando-se que temas relativos às dificuldades emocionais vinculadas tanto à aprendizagem quanto ao desempenho do papel profissional sejam compartilhados. Para Silvia Lane (2000, p.9), precisamos procurar destruir o mito de que as emoções são perturbadoras e causadoras de patologias

psíquicas, “[...] resgatando a sua importância no cotidiano, na capacidade criativa e na qualidade das relações sociais, na própria construção da história da humanidade.”

As alunas também analisam que se sentem envergonhadas em desabafarem suas dificuldades, devido à exigência de neutralidade emocional presente no curso, representada por professores e técnicos de apoio, que cobram o não envolvimento emocional. A fala seguinte, apresentada por uma aluna do sexto semestre, de 25 anos, revela este tipo de sentimento:

A faculdade não prepara [...] Tem que ser na cara e na coragem, engolir a seco e até pra não passar vergonha, né? (ASS, 55).

Podemos depreender que “engolir a seco” significou ingerir a emoção, reprimi-la, pois sentir emoção é vergonhoso, é feio, conforme aparece nas expressões utilizadas no depoimento da aluna. Esta expressão assemelha-se ao discurso de muitos pais em relação aos garotos, que devem aprender a “engolir o choro” para serem considerados *machos*. Tanto a expressão utilizada pelos pais, quanto a utilizada pela aluna, quando comparadas, confirmam o mito desenvolvido nas mulheres de que para elas serem boas profissionais necessitam se comportar como homens. Enfrentar a situação com a cara e a coragem pode ser interpretado como enfrentar friamente, através da postura de neutralidade, de distanciamento.

Para Alison Jaggar (1997), nem sempre existiu esta separação entre os conteúdos cognitivos e os conteúdos emocionais no processo de aprendizagem. Houve uma época em que a epistemologia ocidental não excluía a emoção do campo da razão, considerando-a como força a ser domada e não como impulso a ser suprimido. Desta forma, não se estabelecia nenhuma dicotomia entre a razão e a emoção, embora a primeira fosse tomada como um elemento superior, capaz de dar forma e direção à segunda. Na Antigüidade, portanto, a emoção era considerada pelos gregos como uma pulsão motivadora, que deveria ser canalizada adequadamente. Só no século XVII, com o advento da ciência moderna, quando a

razão foi redimensionada como uma faculdade exclusivamente instrumental, é que se estabeleceu a clivagem e a oposição entre razão e emoção. A razão, para ser aceita como objetiva e universal, descontaminada e fidedigna no seu entendimento sobre a realidade, deveria despojar-se de qualquer valor, sendo estes deslocados para as respostas intencionais e emocionais dos seres humanos. Com a redefinição da racionalidade na modernidade, foi necessário, para justificar esta oposição, reconceitualizar a emoção, passando esta a ser tratada como impulso irracional, fora do controle, que acometia ou era imposto aos indivíduos, principalmente as mulheres, como alguma coisa que se sofria no lugar de algo que se fazia de maneira consciente.

Como os valores e as emoções tinham sido definidos como variáveis e idiossincráticos, o positivismo estipulou que um conhecimento fidedigno só podia ser estabelecido por métodos que neutralizassem os valores e as emoções dos cientistas individuais. (JAGGAR, 1997 p.158-159).

Neutralizar as emoções, para as alunas, representa um grande *faz de conta*, uma forma de *escamotear* dificuldades. Querendo ou não, as manifestações emocionais irão se apresentar no cotidiano do treinamento profissional do assistente social, não sendo suficiente, conforme as alunas o mandato dos professores para que elas não se envolvam afetivamente. A declaração abaixo, de uma depoente de 34 anos, do sexto semestre, retrata precisamente esta situação:

Isto é um faz de conta. Muitas vezes, você pensa que não está se envolvendo, mas o seu corpo começa a lhe... assim... a lhe dar sinal, você sonha... né... não dorme bem, coisas assim... Você sai daí, você sai dali, você sai dali pensando o tempo todo naquilo que aconteceu, e como você pode no outro dia ajudar, até que um outro dia dá para resolver, fazer alguma uma coisa. (ASS, 56).

Ao falar dos seus sintomas corporais, a depoente demonstra que, quando não são possibilitadas simbolizações de conflitos, ou qualquer espécie de situação emocional, através

da fala, o corpo exerce esta função. Desta forma, nossa corporeidade denuncia a presença de situações emocionais, não possibilitando nenhum disfarce. Evitando o enfrentamento das situações profissionais angustiantes, afastamo-nos também, possivelmente, de possibilidades plenas de conteúdos e significados para o direcionamento de uma conduta profissional satisfatória. Foi o que ocorreu com a entrevistada de 32 anos, do sétimo semestre, que se expressou da seguinte forma:

Eu chorei na frente de uma criança do Projeto Axé [...] começou a me xingar todinha, me esculhambou da cabeça aos pés, eu não consegui, eu me segurava, mas as lágrimas assim oh..., eu pedi pra sair do estágio. (ASS, 49).

Perder o controle emocional é vergonhoso e indica falta total de profissionalismo; quem assim se comporta é indigno de continuar atuando profissionalmente, é o que demonstra, na sua fala, esta depoente. Talvez, se ela tivesse tido a oportunidade de compartilhar com as colegas e profissionais da área suas dificuldades, a alternativa de abandonar o estágio pudesse ter sido evitada.

A imagem de uma boa profissional passada no curso, de acordo com as depoentes, é a daquela que não se emociona no exercício da profissão, pois sentir emoção implica necessariamente em se misturar e se contaminar com as emoções alheias. Quando as alunas falam da representação que elas têm sobre sentimentos, essa representação vem sempre como sinônimo de envolvimento, conforme os relatos que se seguem, dados por depoentes do nono semestre, com 23 e 25 anos respectivamente:

Quando você deixa de se envolver, você vira bicho. (ASS, 8).

Eu fico pensando...: “Eu sou uma pessoa fria, sem sentimentos.” (ASS, 11).

Deduz-se que está internalizado no imaginário dessas alunas, que toda vez que elas se emocionam com alguma coisa estão se envolvendo com ela. Isto se torna complicado, porque

a palavra “envolvimento” geralmente vem associada ao ato de contaminação, postura *indigna* de uma posição científica correta. De acordo com Mary Gergen (1993), é ilusório pensar que o distanciamento e a neutralidade entre o cientista e o seu objeto de pesquisa permitem a fidedignidade dos dados recolhidos. Para muitas feministas, segundo a autora, esta visão dicotômica é bastante limitada e guiada pela perspectiva androcêntrica, que representa uma extensão da história do desenvolvimento da identidade masculina marcada pela separação e diferenciação da matriz materna, o que implica numa tendência geral nos homens para relações distanciadas em lugar de relacionamentos interdependentes. Para Elizete Passos (1999), a pretensão de objetividade e neutralidade dos valores na ciência, na tecnologia, na educação formal e informal é política, pois camufla o papel político desempenhado por essas áreas de saberes na manutenção da atual distribuição de poder na sociedade, que correspondem aos interesses de grupos sociais constituídos por homens, brancos e de classe social alta.

Numa posição antagônica ao modo masculino de definir a realidade, algumas discentes questionam a possibilidade de relacionamentos neutros de emotividade na atividade profissional, conforme os depoimentos abaixo, das alunas do oitavo e sexto semestres, na faixa etária de 25, 23 e 22 anos, respectivamente:

É! Exatamente. Mas tem que perguntar como é que não vai se envolver? (ASS, 36).

Na aula [...], por exemplo, na última aula da gente, falando sobre tratamento mais humano, né, aí a professora, foi bem ela que falou pra gente: “Não se envolvam, não se envolvam.” “Professora, como é que a gente não se envolve? Se coloque dentro de um hospital como o Juliano.” Ela disse: “Coloque uma coisa na cabeça de vocês, assistente social não se envolve.” Eu disse: “Ah, eu me envolvo!” Aí ela me respondeu: “Então eu me preocupo com a formação de vocês!” Aí eu saí de lá, saí de lá sem entender nada. “Meu Deus, e agora?” (ASS, 57).

Mas você não se envolver, isso é impossível! (ASS, 54).

Ao questionarem a impossibilidade do não envolvimento com os usuários de Serviço Social, as alunas anteriormente referidas reafirmam a premissa defendida por Mary Gergen (1993, p.112): “[...] não é possível para os seres humanos simplesmente ter contato ‘objetivo’ com o processo científico ou com qualquer outra coisa.” Outras alunas, entretanto, acreditam poder atender a esta exigência de um profissionalismo objetivo. É o que transmitem as falas seguintes, de uma aluna do sétimo semestre, de 25 anos, e duas do nono semestre, com idades de 24 e 26 anos, respectivamente:

Eu acho que isso é também a técnica que a gente não tem e aí fica sem saber como agir lá, como não se envolver. (ASS, 40).

Agora eu acho... você vai se tornando, você vai aprendendo, você vai tendo, é, como é que se diz, com o tempo... você não é mais tão impulsiva na coisa, você se controla um pouco, nem que depois você desabe, mas você tem aquele autocontrole no momento. A gente tem de ter esta posição para ser boa profissional, uma postura muito de neutralidade, né? (ASS, 3).

Eu acho que em determinados momentos você precisa até manter uma certa distância, né, pra conseguir, né, resolver aquilo ali. (ASS, 21).

Bastaria para isto, na opinião da primeira aluna, o domínio das técnicas e, na opinião da segunda, uma maior experiência profissional. Para a terceira depoente, a postura de distanciamento racional é indispensável em determinadas circunstâncias.

Foi a partir da racionalidade que as mulheres buscaram aceitação e reconhecimento social. Ao intelectualizarem-se, encontraram caminho de participação no universo masculino, tornando-se aquilo que é valorizado na nossa cultura, rompendo com o estereótipo de fragilidade e dependência. Seus sonhos de autonomia encontraram possibilidade de realização através da racionalização. Pertencer a este mundo foi de fundamental importância, mesmo que

para isto tivessem de abrir mão daquilo que sempre foi associado pela cultura como *coisas de menor valor* como, por exemplo, o corpo, a intuição e a emoção.

Tais considerações nos remetem a Elizete Passos (1999), para quem a socialização tem passado modelos sociais para homens e mulheres que definem os primeiros como privilegiados, inteligentes, competitivos, livres e racionais, capazes de assumirem a vida pública e profissões valorizadas socialmente e as segundas, como fracas, dóceis, emotivas e dependentes, afeitas à vida privada e a profissões que são prolongamento desta esfera. Por conta disto, romper com esta determinação que nos desqualifica como profissional tem sido uma bandeira levantada pelas mulheres.

Outras alunas, entretanto, atestaram a impossibilidade de assumirem a posição de neutralidade emotiva e de distanciamento, pelo fato de serem seres humanos e, como tal, possuírem uma dimensão afetiva que não pode ser descartada, sendo importante, por conseguinte, o aprendizado de lidar com a emoção, de acordo com o exemplo que se segue, oferecido pela depoente de 35 anos, do nono semestre:

Eu acho que o aprendizado da gente tem que ser o de saber usar a emoção e não o de deixar de sentir. (ASS, 5).

Para as depoentes que pensam deste modo, é justamente a postura de distanciamento dos sentimentos mobilizados no papel profissional, assumida pelo curso, a principal responsável por condutas de não-socialização de experiências profissionais carregadas de situações mobilizadoras de emoções. Desta forma, há quem verbalize como a aluna de 27 anos, do nono semestre:

Talvez seja até por conta desta pressão, né, de uma postura de não envolvimento que não se possibilite espaços de discussões, né, destas questões dentro da universidade. Porque essas experiências, elas tinham que ser colocadas, tinham que ser compartilhadas, né, por que quando ela saiu pensando, né, que levou a situação para

casa, ela encontrou a solução de uma forma muito solitária, né? O que é que você sentiu quando o garoto do Projeto Axé lhe disse aquilo? Será que se você tivesse podido falar com a gente, com seu supervisor, sua técnica de apoio, será que você teria saído do estágio? (ASS, 22).

Compartilhar as dificuldades emocionais, na perspectiva desta aluna, pode ser uma forma preventiva para evitar situações profissionais indesejáveis, entretanto, existem alguns supervisores que não possibilitam estas oportunidades, segundo os relatos reproduzidos nos exemplos abaixo, oferecidos pelas discentes do nono e do sétimo semestres, com 42 e 23 anos, respectivamente:

A gente pega Estágio Supervisionado, quando chega lá não dá pra discutir nada, vê a professora rapidinho: “E aí como estão?”; “Ah! professora, aconteceu isso...”; “Ah! questões particulares a gente discute depois. Passem para a sua técnica de apoio que ela te dá alguma coisa em troca, te dá alguma idéia, alguma orientação, aqui não.” (ASS, 18).

Eu fiquei perdida esse semestre no estágio mesmo, porque eu tava sem técnico de apoio e queria discutir com o meu supervisor o que estava acontecendo comigo dentro da instituição, e ele disse assim: “Ah, questões particulares a gente tem que discutir depois. A gente tem que levar pra turma, pra que a turma dê uma orientação pra gente, né”, só que isto acabou não acontecendo. (ASS, 47).

A primeira e a segunda depoente afirmaram que nas suas experiências os supervisores não ofereceram atenção às suas dificuldades, por confundirem processos emocionais ligados ao desempenho profissional com situações internas, exclusivamente particulares. Precisamos nos libertar do vício de pensar nos aspectos emocionais como pertencendo unicamente à esfera do privado e do íntimo. Dificuldades emocionais ligadas a circunstâncias grupais semelhantes possuem uma dimensão pública da subjetividade que pode ser coletivizada, pois encontra eco com situações emocionais idênticas experimentadas por outras subjetividades. É

o que vem denunciado em alguns dos depoimentos dados pelas entrevistadas, que podem ser resumidos através da seguinte fala, exposta pela aluna de 30 anos, do nono semestre:

Essa exigência de racionalidade da própria universidade nos deixa envergonhadas em compartilhar nossas aflições e a gente não se dá conta que vivencia situações tão semelhantes. (ASS, 23).

Neste depoimento, a discente evidencia ter tomado consciência do quanto ela e as colegas experimentam processos profissionais semelhantes e que o grande entrave para a troca de experiências encontra-se na regra estabelecida pela academia, de discursos puramente racionais.

A aprendizagem e a diferenciação do papel profissional passam por processos geralmente carregados de uma vivência emocional intensa que provoca, quando socializada, uma superação do solipsismo através do encontro com situações históricas comuns aos membros do mesmo grupo. Este encontro representa, para Jacó Moreno (1978), muito mais do que uma mera relação interpessoal, ocorrendo quando as pessoas se permitem espacialmente se experimentarem com toda sua força e fraqueza. Conforme o autor:

[...] só as pessoas que se encontram mutuamente podem formar um grupo natural e uma verdadeira sociedade de seres humanos. As pessoas que se encontram mutuamente é que são as responsáveis e genuínas fundadoras da existência social. (MORENO, 1978, p. 308).

Neste processo, as pessoas envolvidas percebem a não singularidade da sua protagonização e o quanto esta pode ser diferenciada e enriquecida pela troca com outros atores que trazem outras representações dos mesmos fatos, de acordo com a peculiaridade da história de vida de cada um, confirmando-se a concepção sócio-histórica da subjetividade por nós adotada e defendida por Ana Mercês Bock, Odair Furtado e Maria de Lourdes Teixeira (1999), que concebem a subjetividade como um processo interminável, que vai se

constituindo nas ações e interações estabelecidas entre as pessoas no contato cotidiano com a realidade material.

3.1.2 Curso com fundamentação teórica satisfatória em detrimento dos aspectos técnicos e emocionais

Para as alunas, o privilégio dado pelo curso aos aspectos teóricos representa a necessidade de um maior direcionamento para a construção intelectual, visando um maior poder de reflexão e de elaboração sobre a realidade, a fim de possibilitar o desenvolvimento do pensamento racional crítico que favoreça a intervenção da assistente social na sociedade. Neste sentido, a discente de 23 anos, do nono semestre, afirma:

Em nossa formação foi priorizado muito mais as teorias, fazendo com que os indivíduos fossem vistos do pescoço para cima⁴¹, e não suas emoções, anseios e medos. (ASS, 4).

Este depoimento confirma que a aluna concebe como perspectiva adotada pela Escola de Serviço Social da UCSAL o aspecto cognitivo do ser humano, em detrimento do aspecto emocional. Por que num curso predominantemente feminino ocorre este distanciamento dos conteúdos emocionais? A resposta parece se encontrar, mais uma vez, nos valores de uma ciência masculina adotados por nós mulheres, também profissionais intelectuais, que definimos a razão como soberana, não admitindo associá-la à emoção na construção de uma nova epistemologia. Tais questionamentos são referendados pelo depoimento a seguir, prestado pela discente de 23 anos, do nono semestre:

⁴¹ A aluna deixa subentendido na sua fala que as emoções não se situam na parte superior do corpo, seguindo, talvez, a credence popular de que elas se encontram no coração.

O curso de Serviço Social prepara teoricamente, porém tecnicamente e emocionalmente deixa a desejar. São poucos os professores que espontaneamente trabalham o nosso emocional, pois o programa⁴² está mais voltado para as teorias. Os motivos que levam a essa busca incessante à teoria pode ser a grande necessidade da profissão ser aceita como ciência no meio acadêmico: a necessidade de passar o maior número possível de teorias que tentam responder as questões sociais, questões essas consideradas como unicamente essenciais ao homem. (ASS, 1).

No discurso anterior, a aluna demonstra entender que a busca de reconhecimento científico leva o Curso a privilegiar os aspectos teóricos. Como a leitura fidedigna da *questão social*, objeto de investigação do assistente social, é a condição para seu exercício profissional e por ser a razão a *única forma* de critério verdadeiro na construção do conhecimento, manter a exigência teórica na formação profissional das assistentes sociais garante a *qualidade* desta profissionalização.

Para se ter uma real dimensão desta atuação profissional, é necessário obter um conhecimento correto da realidade na qual atua o assistente social, sendo necessário, neste sentido, a superação de alguns impasses ainda presentes na profissão que, conforme Marilda Yamamoto (1999), se caracteriza pelo distanciamento entre a teoria e a prática profissional cotidiana do assistente social, tornando-se um desafio, que requer uma atenção maior desta categoria profissional para a construção de estratégias técnico-operativas que preencham “[...] o campo de mediações entre as bases teóricas já acumuladas e a operatividade do trabalho profissional.” (IAMAMOTO, 1999, p.52).

Em nossa pesquisa, algumas alunas sinalizaram que grande parte da insegurança e fragilidade emocional experimentada no estágio deve-se a esta desarticulação entre a teoria e a prática, presente na formação⁴³. Neste sentido, depõe, no exemplo que se segue, a aluna de 28 anos, do nono semestre:

⁴² Subtende-se que o programa ao qual a aluna se refere é a operacionalização da grade curricular do Curso de Serviço Social da UCSAL.

⁴³ Processo este presente, possivelmente, em muitas outras formações.

Poderíamos relacionar mais a teoria com a realidade, trabalhando esse relacionamento na leitura de diversas realidades, partindo mais para a prática, isto com o tempo proporcionaria maior segurança emocional. (ASS, 24).

Para esta discente, o domínio prático e emocional pode ser adquirido através do relacionamento da teoria aprendida com a leitura de realidades diversificadas. Uma aluna de 27 anos, do nono semestre, concorda com o depoimento anterior, dado pela colega, ao afirmar que esta situação ocorre porque:

[...] a formação peca na articulação da teoria com a prática. Os campos de estágio deixam a desejar e emocionalmente saímos um pouco inseguras. Talvez por essa falha da articulação entre a teoria e a prática, da pouca vivência prática. (ASS, 28).

No depoimento precedente, a discente aponta que a articulação entre a teoria e a prática, assim como o domínio emocional, são prejudicados devido à fragilidade profissional dos campos de estágios e à pouca vivência profissional. Esta queixa é também encontrada na terceira e quarta depoentes do sexto semestre, com 27 e 25 anos respectivamente:

O aluno começa a relacionar a teoria com a prática a partir do 6º semestre e mesmo assim não prepara o aluno emocionalmente para as dificuldades que irão enfrentar nesta articulação, quando o aluno já deveria conseguir fazê-la. Acho que o estágio deveria começar a partir do 2º semestre. Assim o aluno aprenderia muito mais. (ASS, 48).

Como ainda estou mais ou menos no meio do curso, e agora que estou colocando em prática o que eu já aprendi durante as aulas, mesmo assim não me sinto segura, pois tem matérias que não esclarecem o conteúdo, relacionando-o à prática do curso, e os estágios começam muito tarde. Acredito que tudo isto dificulta a segurança emocional. (ASS, 52).

Os depoimentos prestados anteriormente pelas alunas apontam a necessidade do estágio começar mais cedo. Além disto, a última entrevistada, reclama do Curso por oferecer disciplinas que não estabelecem articulação entre os conteúdos teóricos e a prática da profissão.

Podemos verificar também, através desses depoimentos, que a formação ainda não conseguiu resolver totalmente as seguintes questões: a defasagem apontada por Liliana Almeida (1984) entre a teoria e a prática; a carência de elementos teórico-metodológicos necessários para uma intervenção institucional conseqüente; e o conflito entre a escola e os campos de estágio, pois alguns assistentes sociais não repensaram a sua prática no mesmo ritmo acontecido nas escolas.

Algumas alunas afirmaram não ser propósito de nenhum curso preparar o aluno de forma emocional, achando natural a dicotomia existente na academia entre razão e emoção. São exemplos deste tipo de argumento, os depoimentos prestados abaixo, pelas alunas do sexto e nono semestres, de 22 e 24 anos, respectivamente:

Ainda não terminei o curso. Sou 6º semestre, mas posso concluir que ele tem teoria e técnica para a minha profissão sem o qual eu não poderia sequer atuar. Quanto ao preparo emocional, que não é o propósito do nosso curso, vai depender de mim, da profissional que eu queira ser. (ASS, 51).

Emocionalmente não prepara e nem tem obrigação de fazê-lo. (ASS, 30).

De acordo com as falas anteriores das alunas, o enfrentamento de situações profissionais emocionalmente complicadas diz respeito apenas a elas, pois a formação profissional se restringe ao ensino dos conteúdos teóricos e técnicos.

Embora não seja tarefa de nenhum curso, na concepção destas alunas, preparar emocionalmente um profissional para o exercício da profissão, elas creditam aos espaços de

estágio e de supervisão o cumprimento deste objetivo, como se esses espaços não pertencessem à formação. Portanto, a seguinte depoente do nono semestre, de 28 anos, afirma:

Foi nos campos de estágio que fui me preparando emocionalmente para lidar com situações chocantes. Acredito que nenhum curso prepara o aluno emocionalmente para exercer a profissão, esse preparo é o tempo, a experiência e o amadurecimento que nos dá, enquanto profissionais. Nossos campos de estágios são um pouco os nossos laboratórios e o espaço de supervisão de uma certa forma, também, permite nossos desabafos norteando-nos. (ASS, 29).

No discurso precedente, percebemos que o campo de estágio e a supervisão deram suporte para os desabafos das dificuldades emocionais e para o preparo de lidar com situações chocantes. Entretanto, as alunas acreditam que só o tempo, a experiência e o amadurecimento capacitarão emocionalmente o profissional para o exercício da profissão.

Percepções que separam o emocional do intelectual afirmam o mito internalizado por algumas alunas de que a emoção influencia negativamente na apreensão do conhecimento, distorcendo ou impossibilitando a observação. Para Alison Jaggar (1997), na nossa cultura ocidental as pessoas foram estimuladas a controlar ou a suprimir suas emoções, entretanto a falta de consciência da sua existência não garante eficácia ao mito da investigação imparcial. Simplesmente ignorá-las ou reprimi-las não significa que elas não estejam atuando ou exercendo influências ininterruptas nos valores, nos modos de pensar e nas ações das pessoas. Podemos verificar, segundo a autora, exemplos claros da influência de valores sociais na ciência:

Afirma-se, por exemplo, com crescente frequência que a concepção moderna ocidental da ciência, que identifica conhecimento com poder e o vê como uma arma para dominar a natureza, reflete o imperialismo, o racismo e a misoginia das sociedades que a criaram. Várias teorias feministas argumentaram que a própria epistemologia moderna pode ser vista como expressão de certas emoções tidas como características de homens em certos períodos, como separação, ansiedade e paranóia (Flax, 1983; Bordo, 1987) ou obsessão com controle e medo de contaminação (Scheman, 1985; Schott, 1988). (JAGGAR, 1997, p. 170).

Portanto, na perspectiva de Alison Jaggar (1997), este ideal perseguido pela ciência de uma investigação imparcial e desinteressada é um sonho irrealizável que, entretanto, exerceu uma influência determinante na epistemologia ocidental, servindo a uma determinada ideologia e preenchendo determinadas funções sociais e políticas.

3.1.3 Curso com fundamentação teórica e técnica satisfatória, sem correspondência de eficácia na preparação emocional

Para algumas entrevistadas, a preparação teórica e técnica recebidas, embora eficazes para seus exercícios profissionais, não garantiram a segurança e estabilidade de respostas emocionais perante conflitos, dificuldades e impasses enfrentados na quotidianidade da profissão. Enquanto efetivarmos qualquer tipo de clivagem nos aspectos constitutivos da subjetividade nunca conseguiremos formar indivíduos competentes na sua totalidade, se tomarmos como competência a sensação de respondermos integralmente (utilizando a inteligência, a emoção e a percepção) aos desafios trazidos pela nossa profissionalização. Deste modo, embora algumas alunas se sintam preparadas, tanto na parte teórica quanto na parte técnica, não conseguiram atingir, mesmo assim, uma maior segurança emocional para o desempenho da profissão. Podemos verificar esta situação através do seguinte depoimento, dado pela aluna de 23 anos, do nono semestre:

O curso me deu noções (importantes) de teorias e técnicas. Quanto ao emocional fica difícil, já que a profissão não tem um fazer específico, não tem nenhuma receita. O curso de Serviço Social precisa de Serviço Social. Poucas disciplinas lidam com este aspecto. Lidamos com ele com alguns supervisores da escola, com alguns técnicos de apoio, na orientação da monografia, em Psicologia III, no turno da tarde, nas aulas de Dinâmica de Grupo e em Seminários Temáticos. (ASS, 9).

Na apreciação anterior, a depoente aponta para a insuficiência de oportunidades de trabalhos com os conteúdos emocionais emergentes no confronto com as dificuldades do desempenho do papel profissional, confirmando a hipótese de que a segurança emocional não depende somente do preparo teórico e técnico. Acreditamos que são justamente os professores específicos da área – e no caso de Serviço Social, os professores assistentes sociais, aqueles que desenvolvem o exercício prático da profissão – os mais indicados para trabalharem as dificuldades emocionais dos alunos, pois vivenciaram ou vivenciam na sua atividade profissional cotidianas situações semelhantes, que vão ser ou que estão sendo experimentadas pelas discentes.

Todos esses discursos verbalizados pelas alunas apontam para a interpretação de um processo de aprendizagem que dicotomiza razão e emoção. Alison Jaggar (1997) sinaliza que, embora existam contestações fundamentais do modelo positivista nas abordagens epistemológicas atuais, raríssimos questionamentos vêm sendo efetivados em relação ao hiato estabelecido pela modernidade entre emoção e conhecimento.

Para Jean Chanlat (1996), esta redução do saber a uma intelectualidade estreita e microscópica efetivada pela sociedade moderna através da racionalidade instrumental tem provocado nas ciências humanas uma imagem fragmentada e despedaçada dos seres humanos, trazendo como consequência um reducionismo disciplinar que induz os pesquisadores ao imperialismo biológico, psicológico ou sociológico que desemboca em ações e práticas pedagógicas e sociais que ocultam grande número de dimensões humanas.

Concordamos portanto com Alison Jaggar (1997), quando afirma que deve ser construída uma ponte sobre o hiato que separa a razão da emoção na epistemologia, justamente pelo fato de que as emoções não são nocivas, e sim vias extremamente úteis e necessárias à construção do conhecimento. Esperamos também, como Marilda Iamamoto (1999), que doravante as pesquisas em Serviço Social focalizem além da Instituição Serviço

Social o assistente social, dando visibilidade a este sujeito profissional que trabalha, a uma dimensão extremamente significativa que é a da sua subjetividade e também seus afetos: “[...] sonhos e projetos socialmente compartilhados.” (IAMAMOTO, 1999, p.196).

Sugerimos, por conseguinte, que no processo de formação de um novo papel, como no caso do assistente social, as emoções relacionadas com a aprendizagem, desenvolvimento e assunção desta profissão sejam consideradas.

Em oposição aos depoimentos das alunas que consideram o curso insuficiente no preparo emocional, encontramos aquelas que o qualificam, no que se refere ao preparo emocional/teórico e técnico.

3.1.4 Curso com preparo emocional e fundamentação teórico/técnica satisfatória

É no campo de estágio, no contato com o cotidiano institucional, com os usuários e com os modelos de intervenção aplicados na instituição pelos assistentes sociais que o Curso de Serviço Social espera que as alunas consigam integrar os conteúdos teóricos/técnicos e éticos/políticos aprendidos para se apropriarem, de acordo com Marilda Iamamoto (1999), de um instrumental de análise que possibilite apreender criticamente situações singulares, assim como seu objeto de investigação e intervenção. Conforme algumas depoentes, do nono semestre, com 25 e 24 anos, respectivamente, a experiência de estágio, além de possibilitar a integração dos conteúdos teóricos e técnicos aprendidos, permitiu a aprendizagem do lidar com as emoções através da vivência emocional nesses espaços práticos:

Sim, sim. Contemplou em todos os aspectos, inclusive lidar com minhas emoções, eu aprendi no campo de estágio. (ASS, 14).

Hoje vejo as coisas de maneira diferente, com uma visão mais ampla. Tenho capacidade para assumir o título de Assistente Social e dominar melhor minhas emoções. Isto consegui adquirir a partir das experiências de estágio e não exatamente só nas disciplinas do curso. (ASS, 17).

As alunas cujos depoimentos explicitamos anteriormente afirmaram que o Curso foi satisfatório no preparo teórico/técnico e emocional, sendo que, em relação a este último aspecto, as experiências desenvolvidas no campo de estágio foram as responsáveis fundamentais pela aprendizagem adquirida do domínio emocional.

Estar integrada intelectualmente e afetivamente são circunstâncias que possibilitam maturidade e diferenciação no desempenho profissional, de acordo com depoimentos como o da discente de 25 anos, do nono semestre, dado abaixo:

Nos meus campos de estágio, em nenhum momento associei os problemas, os desafios, as problemáticas com a minha vida pessoal. Sempre soube separar as coisas, e demonstrei segurança nos momentos difíceis e calmos na minha experiência. (ASS, 13).

Algumas alunas também sinalizam o caráter processual da aprendizagem profissional, ao se expressarem conforme o exemplo que se segue, fornecido pela aluna de 23 anos, do nono semestre:

Sim, creio que estou “preparada” para o exercício da profissão, obviamente crescendo mais um pouco a cada dia e com novas situações, sempre disposta a aprender mais e mais. (ASS, 20).

No depoimento anterior, a discente, além de confirmar que se sente preparada para a profissão, acredita que este preparo não é definitivo, pois o exercício profissional oferece constantemente novos desafios que estimulam a necessidade de novas aprendizagens,

confirmando o pressuposto de Marcos Pereira (2000) de que a atualização do conjunto de potencialidades que se apresentam à subjetividade a partir das contingências profissionais, histórica/cultural/coletiva que a circunscrevem, provoca no sujeito uma diferença de si, uma mudança que o encaminha para um processo cada vez maior de diferenciações subjetivas. Defrontamo-nos, por conseguinte, com a visão sócio-histórica de subjetividade por nós adotada no primeiro capítulo que, segundo Ana Mercês Bock, Odair Furtado e Maria de Lourdes Teixeira (1999), admite o ser humano como ser que se constitui no seu movimento, o qual se efetiva, ao longo do tempo, através das condições culturais e das relações sociais produzidas pela humanidade.

Um ser, portanto, em permanente movimento; um ser que tem características forjadas pelo seu tempo, pelas condições de sua sociedade, pelas relações que estão sendo vividas. O *homem*⁴⁴ é visto a partir da idéia de condição humana e não de natureza humana. A condição humana se refere a dois elementos que o caracterizam: o fato de construir as formas de satisfação de suas necessidades e o fato de fazer isso com outros *homens*. A relação indivíduo/sociedade é vista como uma relação dialética, na qual um constitui o outro. (BOCK, 1999, p. 171, grifo nosso).

Na mesma medida em que os seres humanos se formam neste processo dialético com o mundo social, é também forjada a sua subjetividade. É o que afirmam as alunas, quando relatam a mudança que sofreram na sua maneira de ver e sentir o mundo a partir da experiência profissional vivida com as colegas, os professores, os supervisores, os técnicos de apoio e principalmente com a clientela de Serviço Social. Para essas alunas, a profissão, por oferecer uma complexidade de experiências, provoca fortes cargas emocionais que proporcionam modificações pessoais, conforme o depoimento abaixo, prestado pela depoente de 26 anos, do nono semestre:

Houve uma grande mudança em mim a partir do profissional, acredito que advinda das emoções provocadas principalmente pelos desafios oferecidos pela profissão. (ASS, 15).

Segundo a depoente anterior, sua modificação pessoal foi estimulada primordialmente pelas situações emocionalmente desafiadoras que a profissão ofereceu. Ser profissional significa muito mais do que sermos bons leitores de realidades, bons críticos, intelectuais competentes e excelentes manuseadores de métodos e técnicas. Significa, de acordo com Silvia Lane (2000), termos capacidade para integrar nossas emoções à nossa linguagem e pensamento. Esta integração gera afetos que, quando conscientizados e verbalizados, podem ser canais para respostas humanas criativas. Porém, para que todo este processo se efetive é necessário que admitamos não só o pensamento, mas também a emoção como mediadora da subjetividade.

3.2 EMOÇÕES EXPERIMENTADAS PELAS ALUNAS DURANTE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Além de fazerem referências aos trabalhos efetivados pelo curso em relação aos conteúdos teóricos/técnicos/emocionais apreendidos, as alunas compartilharam as emoções e experiências significativas vivenciadas durante a sua formação profissional. Resolvemos colocar em evidência essas falas, mesmo pondo em risco, de certa forma, a natureza da objetividade científica da nossa pesquisa. Para atender aos parâmetros solicitados pelo ideal científico, deveríamos nos posicionar como observadoras distanciadas e imparciais da subjetividade das pessoas por nós pesquisadas. Concordamos com Mary Gergen (1993), ao considerar na pesquisa científica o reconhecimento dos vínculos estabelecidos entre as pessoas nos contextos sociais e a importância da intersubjetividade na construção do

⁴⁴ Como a autora utiliza a palavra Homem com h minúsculo, grifamos para que fique claro que o sentido do que está dito no texto se aplica aos dois gêneros: feminino e masculino.

conhecimento. Outro elemento significativo é o fato de não nos sentirmos fidedignos com os nossos dados pesquisados caso isolássemos das alunas, nas suas avaliações sobre o curso, o contexto de seus sentimentos pessoais sobre ele. Dispomo-nos, a partir disto, na medida do possível, a explicitar esses conteúdos, assim como os valores latentes presentes na representação que as mesmas possuem sobre a sua formação profissional.

Foi por acreditar que, para entender a totalidade do processo de aprendizagem dos seres humanos, de acordo com Ana Mercês Bock, Odair Furtado e Maria de Lourdes Teixeira (1999), é preciso levar em consideração, além dos aspectos cognitivos e racionais, os preconceitos pessoais, os princípios éticos e outros valores presentes nas emoções, que resolvemos incluir na nossa dissertação esta discussão.

Penetrar nas emoções e compartilhá-las com outras participantes da mesma caminhada, possibilitou às discentes um certo consolo e alívio, pois perceberam que suas protagonizações eram semelhantes porque inerentes a um mesmo processo de aprendizagem, que é a do papel de assistente social.

Desta maneira, dando vazão, na interação com as colegas, ao discurso sobre seu curso, as alunas deixaram emergir nas suas falas os conteúdos emocionais relativos às situações experimentadas de frustração e de desrespeito e exploração profissional, categorias que trataremos logo a seguir.

3.2.1 Frustração

De acordo com o depoimento das discentes, podemos definir frustração como uma experiência desagradável, experimentada por uma pessoa quando um estímulo esperado não se encontra presente no seu campo de vivência. Para Cabral (1971, p. 157), frustração

representa um “Impedimento ou interferência com uma atividade desenvolvida no sentido da obtenção de determinado objeto ou realização de determinada finalidade. Estado afetivo e(ou) emocional resultante de uma resistência, impedimento, decepção ou derrota”, podendo também ser descrita como ausência de satisfação ou de realização de um desejo.

Foi isto que ocorreu com algumas alunas quando se deram conta dos objetivos contraditórios traçados para elas entre a Escola e os Campos de Estágios, da falta de reciclagem presente em algumas técnicas de apoio e do distanciamento entre os supervisores e o campo de estágio. Vejamos o relato de alunas do nono semestre, na faixa etária de 25 anos, a respeito destes fatos:

Quando eu entrei no estágio 1 eu estava me sentindo pressionada de um lado e do outro. Aqui na supervisão a professora, a gente tem de cumprir todo um roteiro, né? De estágio curricular. E a professora passava tudo que a gente tinha de fazer durante o estágio. Quando eu cheguei na instituição, a coordenação e a assistente social de lá achavam que eu devia fazer um outro tipo de trabalho. Então eu, como estudante, é que tive de me sentar com a coordenação e explicar qual era a minha função como estagiária curricular, que ultrapassa a de mera passadora de informações sobre os direitos e deveres dos usuários de assistência social, porque elas não sabiam o que a gente tinha de fazer. (ASS, 4).

Eles achavam que a gente chegou lá para fazer estágio, que tinha de cumprir o que era de urgência e de necessidade da instituição, sem saberem que a gente tinha todo um programa de estágio. Então eles não sabiam e ainda viraram para mim e disseram: “Ah! Então estágio curricular é isso? Não é bem esse nosso objetivo, a gente não estava querendo estagiária assim [...]” (ASS, 1).

Estas duas entrevistadas confirmaram, ao relatarem suas experiências, posições e expectativas distintas em relação a elas, como estagiárias, efetivadas pelo Curso e pelo Campo de Estágio, que lhes exigiram atividades meramente burocráticas. Deste modo, as discentes demonstraram ter internalizado os valores transmitidos pela influência do Movimento de Reconceituação, presentes nas reformas curriculares da Escola de Serviço Social da UCSAL

desde 1980, conforme descrevemos no Capítulo 2, que atribuem ao assistente social novas funções profissionais que o retiram da tarefa exclusivamente burocrática dos *benefícios assistenciais* que tem marcado o seu campo de atuação, exigindo cada vez mais sua inserção em equipes interdisciplinares, para fortalecer seu desempenho no âmbito de formulação de políticas sociais públicas e privadas. Deste modo, o novo perfil que se exige hoje do assistente social, é, para Marilda Iamamoto (1999, p.21):

Uma ação de um sujeito profissional que tem competência para propor, para negociar com a instituição os seus projetos, para defender o seu campo de trabalho, suas qualificações e funções profissionais. Requer, pois, ir além das rotinas institucionais e buscar apreender o movimento da realidade para detectar tendências e possibilidades nela presentes passíveis de serem impulsionadas pelo profissional.

As alunas requerem uma ação da escola na defesa do campo de estágio como matriz, campo de afirmação de modelos positivos de atuações profissionais, pois, é no estágio, principalmente, com as suas técnicas e apoio, que elas presenciam a profissão acontecendo. Neste sentido, Jacó Moreno (1978) revela-nos que matriz é *locus*, espaço de acontecimentos básicos e fundamentais, onde são tecidas ações e interações, encontros e desencontros constituintes do ser.

As alunas criticam o encastelamento da academia que, concretamente, nesta situação, realiza uma dicotomia entre a teoria e a prática, não entrando em contato com o local da prática, onde a dinâmica do exercício profissional se efetiva. Isto acontece, segundo elas, quando o supervisor não realiza o papel de intermediador entre a escola e o campo de estágio, não podendo ser avaliado o quanto o técnico de apoio corresponde ao perfil de profissional desejado pela Escola. Desta forma, o que se aprende no Curso nem sempre é efetivado nos locais onde se experimentam os primeiros passos, no nascimento de uma identidade profissional, como afirmam as depoentes do nono semestre, com 25, 26 e 27 anos, respectivamente:

Eu acho que a relação entre a universidade e as técnicas de apoio é uma relação muito fraca mesmo. Acho que a supervisão deveria ter um contato mais de perto com os ambientes que oferecem os estágios. Ter um conhecimento maior da nossa prática também. Eu acho que o pecado táí. Porque essa questão da sala de aula, a experiência que a gente traz, o que a gente conta e o que a pessoa vê... no caso um supervisor que nunca compareceu num campo de estágio e fica só na sala de aula e... estudante... sala de aula e estudante, a gente pode sair contando tudo, só que, nunca ele vai ter a noção realmente do que é que a gente vive ali, né? Da realidade que a gente vive no cotidiano. Eu percebo que aqui na Universidade tem muito isso. O supervisor tá bem distante do campo de estágio, e da relação com o técnico de apoio ser muito frágil. (ASS, 2).

É, parece que os professores se centram em dizer academia... academia... e come livro pra cá e tomem livro pra lá, estudem, vocês não estudam. Se esquecem, um pouco, de ver como é que está lá a realidade da gente. (ASS, 15).

Eu agora estou vivenciando isto, pois estou sem técnica de apoio. Eu estou sozinha na instituição, já falei mil vezes, acho que colegas daqui de supervisão sabem disso. Eu estou desesperada. E dizem: converse com a coordenadora da sua instituição. Mas eu preciso de apoio de alguém daqui. Que vá comigo para conversar, porque eu estou sozinha. Ela tirou licença prêmio no mês de Agosto e agora tirou mais 45 dias (referindo-se a técnica de apoio). Quando voltar é só no final de Outubro. Eu vou ficar o semestre praticamente só. Eu fico sozinha numa ala complicadíssima. (ASS, 25).

No primeiro e segundo relatos anteriores, as alunas confirmam o afastamento da Escola, traduzida pelo pouco envolvimento da supervisora com o estágio e a relação distanciada desta com a técnica de apoio, sendo que a terceira depoente se ressentia da falta de acompanhamento da técnica de apoio no estágio para orientá-la e da ausência da supervisora da Escola para tentar resolver com ela este problema. Ela demonstra também a necessidade urgente de um referencial de atuação, numa área extremamente complicada, para quem ainda não conhece as atribuições do Assistente Social.

Essas atribuições podem ser apreendidas nas Leis 482/82, 8.662/93 e Parecer 492/2001, que respaldam as mudanças curriculares do Curso de Serviço Social, a partir de 1980, apresentadas no Capítulo 2. Elas asseguram o preparo teórico-metodológico dos futuros profissionais desta área, de modo que seja possível desenvolver neles uma visão crítica e contextual da realidade social. De posse desta prerrogativa, espera-se que intervenham nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas e promovendo o exercício pleno da cidadania, assim como a inserção criativa e propositiva dos usuários do Serviço Social no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho.

Para Jacó Moreno (1978), o desenvolvimento de um novo papel necessita de ações básicas que favoreçam um novo modo de ser, requerendo, para esta aprendizagem, pessoas que exerçam o papel complementar, demonstrando as características que necessitam ser assimiladas para o desempenho da nova função. Os papéis possuem um caráter interacional, exigindo para o seu desempenho um contrapapel que o complemente. São padrões de condutas engendradas e cristalizadas pelas relações sociais que os inserem numa rede de significações. Deste modo, um modelo de ação profissional possibilita identificações e/ou diferenciações, pois tornar-se profissional implica em igualar-se e diferenciar-se em relação aos outros o tempo todo. É um movimento ininterrupto de inclusão-exclusão, onde a afirmação subjetiva se efetiva nesta própria contradição. Por conseguinte, o processo de identificação profissional estabelece a inclusão de algumas pessoas e a diferenciação de outras.

Esperando encontrar nos campos de estágios referenciais de condutas profissionais que correspondessem ao modelo interventivo e propositivo de assistente social transmitido pelo Curso, algumas alunas experimentaram forte sentimento de frustração quando a realidade prática da profissão não se apresentou desta forma. Estamos nos referindo às condutas de algumas técnicas de apoio, citadas pelas alunas, nos campos de estágios, que contradisseram a perspectiva apresentada pela Escola sobre uma atuação profissional efetiva. As alunas socializaram algumas vivências neste sentido, que podem ser exemplificadas através da seguinte apreciação, apresentada por uma discente de 24 anos, do nono semestre:

É, realmente, eu acho que ela não gosta do que ela faz. Ela não gosta de ser Assistente Social. Ela é desestimulante como modelo de profissional. E quando a gente se depara com essas coisas dá uma frustração danada. Ela interrompe meus atendimentos, não permite que eu abra espaços para ouvir mais os usuários. Vai logo interrompendo e dizendo o que tem de ser feito. Ela é super autoritária. Tenho pensado seriamente em mudar de campo de estágio. Esse espaço é o que eu tenho para conhecer melhor a minha prática profissional, não posso ficar limitada a esse modelo. Mesmo porque, eu estou com esta insatisfação. Preciso saber se é isso mesmo o que eu quero, ou se é esta atitude dela que está me levando à desistência do curso. (ASS, 27).

Neste depoimento, a aluna admite que determinadas atitudes profissionais são desestimulantes para o exercício da profissão, deixando-as confusas em relação à própria escolha profissional. Isto comprova os pressupostos de Jacó Moreno (1978) de que no reconhecimento de um novo papel, necessitamos de referenciais favorecedores de identificações para não sermos atingidos por emoções difusas, dissociadoras capazes de provocarem sensações de indiferenciação que prejudicam a escolha ou assunção de uma nova função. Indo nesta mesma direção, outra aluna aponta algumas situações desfavorecedoras na construção da identidade profissional, conforme exemplo abaixo (aluna de 30 anos, do nono semestre):

A minha técnica de apoio [...] Não me deixa fazer meus atendimentos corretos. Transfere para mim situações difíceis, sem me dar nem um pingão de preparo. Além disto, atende telefone na presença dos usuários, é seletiva na sua escuta [...]. (ASS, 23).

Nos comentários sobre estas circunstâncias, as alunas questionam a atitude da supervisora da instituição em relação a sua estagiária, como também a sua atitude no local de trabalho. Vejamos o que elas comentam sobre o fato, através do depoimento da aluna de 23 anos, que cursa o sétimo semestre:

Observei a insatisfação da estagiária na instituição, onde a sua técnica de apoio passou toda responsabilidade para ela, causando muito constrangimento. Na instituição, as estagiárias necessitam de um apoio constante da técnica para nortear suas ações, o que não aconteceu neste momento. (ASS, 47).

A experiência vivenciada no depoimento anterior aponta uma forte demanda da aluna de orientação técnica, ao mesmo tempo em que questiona a postura apresentada pela supervisora do campo de estágio da colega. Neste sentido, as alunas anunciaram nos seus depoimentos alguns comportamentos efetivados pela técnica de apoio, comprometedores da postura ética, podem ser resumidos pelo exemplo abaixo, apresentado pela depoente de 29 anos, do nono semestre:

A invasão do espaço da estagiária; a não orientação nos seus atendimentos; a escuta seletiva dos usuários de serviços sociais; os atendimentos telefônicos no meio das entrevistas; a delegação para estagiária de tarefas que não correspondem ao seu exercício profissional. Considero todas essas atitudes como desrespeitosas tanto com para os usuários como para a estagiária. (ASS, 16).

Para Elizete Passos (2000), a ética se caracteriza por uma decisão interior de escolha de uma forma de ser e de responder ao mundo, independente do que deseja a sociedade e todas as pessoas significativas que nos cercam. Ela não se reduz ao cumprimento de regras sociais, normas, leis, proibições e censuras, mas sim a um ato consciente e convicto dos princípios estabelecidos, responsável e de livre escolha. O comportamento ético pode ser analisado através de várias facetas: primeira, como uma reação apresentada pelos indivíduos ao tratamento de descaso efetivado pelos poderes particulares e públicos; segunda, pela injustiça social; terceira, pelo domínio da razão, que desconsidera os seres humanos nos seus processos emocionais; e, por último, pela obediência cega às leis ou pela utilização indiscriminada de práticas pedagógicas guiadas por manipulações e adestramento de comportamentos humanos.

Na fala anterior, a questão ética é tocada nas facetas que se referem primeiro, conforme a percepção trazida pela aluna, ao descaso apresentado pela assistente social da instituição à estagiária e aos usuários dos serviços assistenciais e segundo, pela exploração da estagiária com trabalhos que não dizem respeito às suas funções, tema que desenvolveremos na seqüência que se segue.

3.2.2 Desrespeito e exploração profissional

Como vivemos numa sociedade produtora de classes antagônicas, onde umas beneficiam-se do poder enquanto outras sofrem suas determinações, faz parte deste esquema, de acordo com Elizete Passos (2000, p. 27), uma concepção moral baseada na exploração do homem pelo homem:

A lei é a do “salve-se quem puder”; cada indivíduo confia apenas em si mesmo e empreende todos os esforços em prol da realização dos seus interesses. Em função disto, tudo tornou-se lícito, inclusive o desconhecimento da existência do outro. O coletivo foi esquecido; aliás, para a manutenção dessas relações, o coletivo não pode ser um objetivo.

Nesta moral, explorar o ser humano e aviltá-lo na sua subjetividade passam a ser uma regra normal de conduta, principalmente nas relações caracterizadas por qualquer tipo de hierarquia.

Neste sentido, as alunas consideram exagerado o controle exercido pela escola, através dos professores, em relação ao tempo dedicado pelo aluno na sala de aula, por aplicarem as normas legais sem levarem em conta determinadas circunstâncias singulares. Citam também como posturas autoritárias e desrespeitosas: a vigilância de alguns

supervisores, que só vão ao campo de estágio para fiscalizarem os estagiários; a conduta de algumas técnicas de apoio, que sobrecarregam as estagiárias, explorando-as com funções que não têm relação com o desempenho profissional de uma assistente social; a desqualificação e desvalorização do Serviço Social, promovidas por alguns campos de estágios e por alguns profissionais que neles trabalham, submetendo as profissionais e estagiárias desta categoria a sobrecargas de serviços e à execução de trabalhos que ninguém quer fazer dentro da instituição; a invasão constante de pessoas nas salas de atendimento do Serviço Social ao usuário; a colocação do espaço de trabalho deste setor em locais desprivilegiados da instituição e a atribuição dada ao Serviço Social, por diversas categorias da comunidade, de um papel menor, ao considerá-lo como um *mal necessário*.

A Escola de Serviço Social segue as determinações de controle propostas pela legislação⁴⁵ como: rituais de controle do tempo, com chamadas efetivadas pelos professores no início e no final das atividades escolares, afim de garantirem a chegada dos alunos no horário das aulas e a sua permanência nelas; do espaço, com a centralidade da sala ocupada pela cadeira do professor, muitas vezes, disposta sobre um estrado, voltada para frente e defronte das cadeiras ocupadas pelos alunos, permitindo ao professor a vigilância de todos eles; da garantia do processo de aprendizagem do aluno, através do controle das avaliações feitas com provas, seminários e trabalhos, registradas, juntamente com as faltas, na caderneta. Este tipo de atitude pode ser exemplificada pela fala abaixo, da aluna de 26 anos, cursando o nono semestre:

A colega deu um exemplo de uma vez, que ela estava passando por um problema sério de saúde e pediu à professora para adiar 2 dias a prova e foi recebida a meia porta e a professora disse a ela que não tinha nada a ver com os problemas particulares do aluno e que não iria mudar o dia da prova. Ela teve de desistir da disciplina,

⁴⁵ No Regimento Geral da UCSAL (apud LYRA, 2001), os Art. 77, 83 e 84 do Capítulo 10 (da verificação do rendimento escolar), exigem do aluno a frequência mínima de 75% das aulas dadas em cada disciplina; os demais artigos referem-se à avaliação dos alunos.

abandonar e pegar em outro semestre. Essas coisas que acontecem aqui dentro decepcionam e formam profissionais sem estímulo. Eles vão fazer lá fora o que aprenderam aqui dentro, ou seja, não ter respeito pelo próximo, pois, na teoria, o serviço social é uma coisa e a prática aqui dentro, partindo de alguns professores, é uma coisa totalmente diferente, e forma profissionais assim... Daí no final a gente questionou: O que fica para nós, alunas do serviço social que se forma e vai para o campo ser uma profissional do serviço social? O que fica da Universidade? O que a gente aprendeu de cada matéria, ou será que a gente só lembra do nome do professor, de como era aquele professor, de como eram as atitudes dele? Porque o que a gente ouve, quando chega no primeiro semestre, das colegas dos semestres mais avançados é elas falarem assim: olhe fulana você está entrando agora, você vai ter aula com o professor X e ele é assim, assim, assim... Então fala do professor e da matéria não. Então o que fica para a gente da matéria, o que a gente aprendeu da matéria? Ou será que a lembrança é de como foi o professor? A gente ficou nessas discussões. (ASS, 26).

A aluna se refere, no depoimento precedente, à conduta da professora na relação com as alunas, como muito mais marcante na formação de uma subjetividade profissional do que os conteúdos teóricos dados por ela em sua disciplina, questionando a forma como ela lida com a problemática da colega em relação ao seu pedido de dispensa da prova. Referendam a análise anterior, os seguintes depoimentos, prestados pelas alunas do nono semestre, de 26 e 32 anos, respectivamente:

No semestre passado eu fui reprovada por falta [...] Eu tive broncopneumonia, fui internada duas vezes, em dois períodos diferentes, e ela me achou 20 faltas, no meio do semestre, que não teve tanta aula assim, e eu estava vindo para aula. Só faltei duas semanas, quer dizer quatro aulas dela. Eu falei com a secretaria e a diretora e não teve jeito. Ela me reprovou por falta. (ASS, 26).

Eu tive um problema, tive um tumor. Fiz uma cirurgia na época das provas e não fui dispensada. Fiz segunda chamada. Paguei todas. Trazendo relatório médico, atestado

do hospital como eu estava internada e os professores não aceitaram. Eu só teria proteção da lei se fosse uma doença infecto-contagiosa. (ASS, 19).

Nos depoimentos anteriores, as alunas se referem à conduta de alguns professores em relação às normas estabelecidas pela lei, queixando-se da falta de escuta para a especificidade de algumas situações.

O controle do tempo e o exame, segundo Michel Foucault (2000), são utilizados pelo mestre para transmitir seu saber e avaliar os alunos, possibilitando classificá-los ou puni-los. Deste modo, as subjetividades passam a ser vigiadas por um sistema de registro intenso e de acumulação de documentos, anotações escritas que as captam e as fixam, transformando cada individualidade em um caso, objeto do conhecimento, mas também do poder. Esses rituais disciplinares são exercidos por fiscalizações que incluem: um determinado regime do tempo e uma manipulação dos movimentos corporais ajustados a horários, ritmos e atividades regulares; uma certa organização do espaço – em celas, séries, fileiras e lugares que indicam valores e definem obediência, sendo possível inspecionar e constatar a presença ou ausência das pessoas e organizar os doentes de acordo com suas patologias e os alunos, com suas capacidades de aprendizagem. Portanto, para Michel Foucault (2000), a sujeição das pessoas pode ser obtida sem o uso direto da força física e da violência, pelo contrário, podemos, com o respaldo das legislações, utilizar uma tecnologia política, sutil, calculada e organizada pela vigilância, seu maior instrumento de controle.

Desse modo, para o autor, o tempo e o espaço penetram o corpo, e com eles todos os controles minuciosos do poder, que garantem o seu sucesso, como: hierarquia de um olhar; sanção normalizadora punitiva com processos sutis de castigos físicos leves; privações e humilhações ligeiras, baseadas num sistema duplo de gratificação-punição; qualificação dos comportamentos e dos desempenhos através de dois valores opostos do bem e do mal, das boas e das más notas, dos bons e dos maus pontos, classificando, desta forma, os bons e os maus indivíduos; rituais de visita, cuja inspeção se transforma em uma atividade regular,

colocando o indivíduo em situação permanente de exame. Do mesmo modo, os rituais disciplinatórios de visita às alunas exemplificam a ida da supervisora da Escola ao campo de estágio com uma única finalidade, segundo as discentes: a avaliação da estagiária. A aluna de 30 anos, do nono semestre, refere-se a essa questão:

Acho que só vão na hora da avaliação. Né? É uma vez a visita que o supervisor faz a instituição é por conta da avaliação do aluno. Desta forma, ele nem pode também avaliar a Instituição. De resto, o contato que a gente tem é sala de aula e através do relatório de campo. (ASS, 23).

A fala anterior traz a reprovação da aluna com relação à ida do supervisor ao campo de estágio apenas para obter um controle da atuação do aluno. Ela cobra também a investigação da Instituição pelo supervisor.

As discentes também fazem observações sobre a conduta de determinados professores, questionando a diferença entre o que eles definem como postura desejada num profissional de Serviço Social, e o que demonstram, nas suas ações, como formadores de atitudes profissionais. Vejamos, no depoimento seguinte, o que afirma a depoente de 23 anos, do nono semestre:

Os professores dizem: você como assistente social tem de saber ouvir, e você é recebido a meia porta aberta! (ASS, 32).

A aluna critica a atitude de não escuta do professor, num espaço onde se ensina, como uma das características essenciais ao assistente social: o treinamento para uma escuta diferenciada.

Essas atitudes descritas anteriormente pelas alunas e assumidas por alguns professores, produzem, por sua vez, nas discentes, de acordo com suas verbalizações, mecanismos de resistência, como: saídas constantes da sala de aula; respostas silenciosas à solicitação dos professores em relação à emissão de suas opiniões sobre determinados assuntos; atestados médicos que, algumas vezes, não justificam todas as faltas; bate-papos, ignorando a presença

do professor; falta de entusiasmo e motivação nas disciplinas; pescas; sono, falta de atenção e desmotivação em relação aos temas apresentados pelos professores na sala de aula.

Outra conduta apresentada pelas alunas como exploradora e desrespeitosa, é aquela desenvolvida por algumas técnicas de apoio que, por estarem sobrecarregadas de tarefas na instituição, transferem para as estagiárias funções que não têm nenhuma relação com o desempenho profissional de uma assistente social, ou quando sobra para a assistente social situações que outros profissionais não desejam absorver. É o que poderemos verificar nos relatos seguintes, apresentados pelas depoentes do nono semestre, com 24 e 32 anos, respectivamente:

Esta situação foi vivida por mim. Eu estava estagiando na instituição Y e o estágio era curricular e extracurricular, ao mesmo tempo, porque a gente tinha uma bolsa. E aí chegou um computador para a instituição. Aí a técnica de apoio me perguntou: P, você sabe mexer em computador? Eu disse: sei. Aí pronto, a partir daquele dia, queriam que eu só ficasse no computador. Então, eu não ficava mais atendendo as pessoas. Aí, quando eu chegava aqui e falava para o supervisor, ele dizia: reivindique, reivindique. Mas eu acho que, como eu sou estagiária, eu sou estudante e ainda estou aprendendo, eu tinha que ter o apoio da supervisora pelo menos ir lá marcar o espaço e dizer não, não é bem assim, ela pode até também utilizar o computador para digitar algumas coisas que concerne ao serviço social, mas ficar inteiramente no computador não, ela não é estagiária de informática! Então, eu precisava deste apoio também. Muitas vezes, o que eu vejo, é que o supervisor vai mais na instituição na hora de fazer a avaliação da aluna no campo de estágio. (ASS, 27).

Você chega num hospital público e tem muitas coisas que o médico não quer fazer, que a direção hospitalar não quer se responsabilizar e empurra a responsabilidade pra quem? Para o assistente social. (ASS, 31).

No primeiro depoimento, a aluna sinaliza que foi abandonada a uma subutilização na instituição por falta de parceria da técnica de apoio que a explorava com trabalhos

inadequados à sua função como estagiária de Serviço Social e o abandono de sua supervisora, que não enfrentou com ela esta situação.

Já para a autora do segundo depoimento, o profissional de Serviço Social é desconsiderado quando nem ele, nem a instituição, definem claramente sua função. Quando isto ocorre, sobram para as assistentes sociais tarefas com as quais os outros profissionais não desejam se envolver, ou trabalhos que nada têm a ver com o Serviço Social. Portanto, para as discentes do Curso de Serviço Social da UCSAL, a opressão sofrida pelas assistentes sociais se manifesta através da subserviência a que se submetem e são submetidas algumas profissionais nas instituições que elas trabalham. As alunas de 27 e 33 anos, do oitavo e nono semestres, respectivamente, se referem a esta circunstância da seguinte forma:

Lá mesmo, na instituição onde eu estagio, está danado. Eles queriam colocar aquele garrafão de água para os funcionários beberem água. Aí, vai colocar este garrafão aonde? Ah, vamos colocar no corredor. No corredor não pode, porque os meninos ficam bulindo. Na nutrição? Não pode. Coloca então aonde? No serviço social [...] Ah!, porque o serviço social tem de acolher todo mundo, então as portas têm de estarem abertas para quem quiser beber água toda hora. Qualquer um pode entrar a hora que quiser. Aí a supervisora falou: e na hora que eu for fazer meus atendimentos? Como é que as particularidades, as individualidades das pessoas ficam, aonde? Todo mundo entra e sai e fica interrompendo toda hora o meu trabalho e fica por isso mesmo? Eu fico fazendo o meu trabalho mal feito [...] Já têm várias situações assim. Faltou uma linha de telefone, vai precisar colocar uma extensão. A extensão vai ficar aonde? Na nutrição? No posto de enfermagem? Não. Coloquem no serviço social, lá a menina aceita. Aí pronto, a extensão veio para o serviço social. (ASS, 35).

Pegaram uma salinha lá na pediatria para a gente desenvolver nosso trabalho, que era uma sala onde os técnicos de enfermagem usavam, e colocaram a gente nela. Toda vez que a gente estava fazendo um atendimento, entrava alguma pessoa do corpo da enfermagem para pegar alguma coisa. Nós começamos então a parar o atendimento. Só que, quando você pára, você quebra a concentração do usuário e ele se sente inseguro! E a sua. Agora, o do usuário é pior, porque ele está até humilhado,

coitado. Porque está ali com o filho doente, ele não tem dinheiro. Sabe que o hospital é público e já passou por ele frases do tipo: fique na sua e dê graças a Deus de ter vaga aqui e você ser bem atendido. Então, ele já leva humilhação na pele. Então, você está dando atenção a ele, ouvindo-o, coisa que ele não está acostumado a ter na vida dele, quem o ouça e preste atenção no que ele diz, e é interrompido. Então, é falta de respeito. Então, nós começamos a reclamar com os funcionários. Não, a gente não vai mais aceitar esta postura aqui dentro. Então, a gente vai parar de fazer anamnese. Aí, resultado, a gente trancava a porta [...] (ASS, 33).

As duas depoentes anteriormente citadas vivenciaram a discriminação da profissão constatando o quanto ela foi desvalorizada pela instituição e por seus colegas de trabalho. De acordo com elas, esta profissão é negativamente diferenciada e pouco reconhecida pelo social, que atribui ao profissional desta área uma má remuneração. A ideologia cristã presente, conforme foi visto no capítulo anterior, na formação das primeiras assistentes sociais, que exigia abnegação e vocação para quem desejava abraçar esta profissão, fez com que o Curso se tornasse eminentemente feminino, correspondendo a interesses político-religiosos presentes na matriz do surgimento desta profissão no cenário brasileiro. A intenção religiosa era a de recuperar e defender os interesses e privilégios da Igreja, mobilizando, reorganizando e rearrumando o bloco católico, com o objetivo de desenvolver uma militância ativa, tendo como ação doutrinária chegar até o povo, reconquistar as massas e liberá-las das influências negativas do socialismo, conquistando-as para o comunitarismo ético-cristão. Deste modo, a filantropia, a devoção e a caridade cristã assumiram a forma de intervenção ideológica, baseada no assistencialismo, com cunho eminentemente político, manifestada através de uma superioridade natural própria das classes dominantes em relação às classes menos privilegiadas, legitimando uma forma interventiva paternalista e autoritária. Os primeiros núcleos do Serviço Social sugeriram como ramificação da Ação Católica e da Ação Social, tendo como base social o bloco católico, representado fundamentalmente por um núcleo feminino, moças e senhoras da sociedade frequentadoras de ensinos religiosos e

de obras sociais, mantidos pela Igreja (IAMAMOTO; CARVALHO, 1998). Neste sentido, aí se origina o fato desta profissão ser associada ao sexo feminino e ter um caráter caritativo, tanto no imaginário popular, quanto na representação da profissão de muitas assistentes sociais que não se reciclaram. Alguns exemplos trazidos pelas alunas do nono, sexto e sétimo semestres, na faixa etária de 35, 27 e 25 anos, respectivamente, representam esses fatos:

A todo o momento temos que provar que somos profissionais e não alma caridosa⁴⁶. (ASS, 10).

O fato do curso ser predominantemente feminino está ligado a sua história de caridade. Isto faz com que ele seja visto de forma discriminada. Torna-se um trabalho desvalorizado e mal remunerado. Embora não seja valorizado, quando não é feito percebe-se sua importância. É visto também como aquele profissional que faz tudo, resolve qualquer problema, na visão deturpada de quem não sabe quem é nem o que faz o Assistente Social. (ASS, 58).

Por ser feminino, a sociedade preconceituosa relaciona a profissão à Igreja Católica e acham que a Assistente Social faz o trabalho das freiras “caridosas”. Por isto, não precisa ser pago. (ASS, 44).

As declarações das alunas nos depoimentos acima demonstram o quanto a profissão é considerada pelo social como uma atividade caritativa e filantrópica, a ponto da primeira depoente afirmar que se faz necessário comprovar cotidianamente o equívoco dessas representações. Para a segunda depoente, o curso é predominantemente feminino, devido às práticas caritativas associadas ao Serviço Social na sua origem, e às mulheres, o que lhe confere, também, pouca valorização social e econômica. Para a terceira depoente, o curso, por ser feminino, é associado à concepção cristã, ainda hoje presente na profissão, o que torna a profissão sem prestígio e desvalorizada economicamente.

⁴⁶ A aluna se refere ao conhecimento sobre a profissão, presente ainda no senso comum, que se diferencia substancialmente do perfil de profissional adotado no Curso e respaldado pelas legislações citadas no Capítulo 2 deste trabalho.

Marilda Iamamoto (1999) observa que o Serviço Social, justamente por estar atravessado pelas questões hierárquicas presentes nas relações de gênero, tem sua imagem e expectativas contaminadas por este fato. Esta marca impõe em parte traços de subalternidade à profissão, desvalorizando-a em relação a outras de maior valorização e reconhecimento social e acadêmico. Além disto, o inconformismo com a nossa sociedade dividida por extremas desigualdades representa um motor propulsor de envolvimento, garra e determinação, nos movimentos da sociedade, de significativas parcelas desta categoria profissional. O perfil desta profissão, definido pela Resolução Nº 6 do Parecer 412/82, Lei 8.662/93 e Parecer 492/2001⁴⁷, contrasta com outros perfis profissionais que se adequam ao *status quo*, segundo Marilda Iamamoto (1999, p.65, grifos da autora):

Não é por acaso que se faz uma escolha por esta profissão: ninguém a procura para ter mais dinheiro, para ter mais *status*, para ter mais prestígio. Como mostra *Jeannine Verdès-Leroux*, é uma *profissão especial*, guiada por valores nobres e não utilitários, envolvida em uma mística que torna o seu exercício, mais do que um emprego, um meio de realizar projetos pessoais e sociais, de fundo religioso, político, humanista etc. Pensar a *atividade do sujeito*, isto é, o seu trabalho, supõe decifrar esses e outros traços socioculturais que sustentam o imaginário existente sobre a profissão na sociedade.

O mito de ser uma profissão especial, guiada por valores de abnegação, é considerado pelas alunas, quando anunciam a forma como ela é definida em algumas instituições, como uma profissão que ainda reflete uma postura de caridade. Os depoimentos abaixo, prestados pelas depoentes de 23 anos, do sétimo e do oitavo semestres, respectivamente, retratam esta situação:

O serviço social acolhe, ele é bonzinho! Deixa lá que ele vai aceitar. (ASS, 46).

É a profissão de D. Mariazinha, como se diz por aí. Todo mundo acaba achando que o serviço social é um trabalho sem nenhuma importância, caritativo, que todo mundo pode fazer. (ASS, 38).

⁴⁷ Discutidas no Capítulo 2 deste trabalho.

Nos depoimentos precedentes, a profissão é desqualificada, na interpretação das discentes, por estar associada ao comportamento de uma profissão que se submete a qualquer circunstância e que, por representar uma forma de caridade, pode ser desempenhada por qualquer pessoa.

Para Elizete Passos (1999) e Tereza Cristina Fagundes (2001), profissões como esta, que são associadas pelo pensamento leigo ao ato de cuidar, proteger e maternar, são consideradas como extensões da vida privada e doméstica, não requerendo, por conta disto, maiores intelectualizações e valorização econômica, pois se referem a situações práticas rotineiras, desenvolvidas quotidianamente pelas mulheres. Neste sentido, a aluna de 39 anos, do nono semestre, cujo depoimento apresentamos a seguir, diz que considerava o curso tão feminino que resolveu fazê-lo como possibilidade de realização de uma maternidade frustrada, reafirmando o mito popular sobre a profissionalização das mulheres, sinalizado no início do parágrafo pelas autoras:

Antes de começar o curso, queria associar a maternidade à vida profissional. A vida se resumia no trabalho, no marido e na espera mensal da ausência da menstruação. Não refletia sobre o outro, sobre a vida de uma forma geral, estava voltada para meu casulo. Hoje, quando penso, vejo como eu era vazia. Quando percebi que não ia engravidar, resolvi fazer algo pelos meninos de rua. Cuidaria deles, já que não tinha os meus. No 1º semestre engravidei. A vida transformou-se. O curso abriu horizontes, me identifiquei. (ASS, 12).

Porém, a saída do porto seguro *doméstico* não se faz impunemente, e quem comenta o conflito vivenciado pelas mulheres no mundo moderno, para conciliar a atividade profissional com as atividades domésticas, pelas quais tanto elas se exigem cumprir quanto a sociedade, é essa mesma aluna, quando nos oferece o seguinte depoimento:

É uma tarefa árdua conciliar casa – menino – estágio – marido – etc., mas é gratificante pelo retorno no brilho dos “meus meninos e meninas” e minha menina.

Enquanto mulher casada, abriu frestas que estão incomodando, a luz está pedindo providência, o momento é delicado e estou usando óculos escuros. (ASS, 12).

De acordo com o conteúdo anterior, presente no discurso da aluna, sua atividade profissional tem provocado brechas na sua relação conjugal, que ela prefere não agudizar neste momento de fragilidade relacional, por isto ela recorre à metáfora dos óculos escuros. A prova do quanto o aspecto de gênero e a desvalorização econômica profissional são complementares, podem ser visualizadas através da declaração de uma discente de 25 anos, cursando o nono semestre:

Surpreendi-me com este estigma da profissão ser maioria feminina. Na minha opinião não há nada errado em um homem exercer a profissão, ele é tão capaz e chamado a ser competente quanto a mulher. Talvez, se tivesse mais homens, o curso seria mais objetivo em seus propósitos e melhor remunerado. Não deixaria muitos aspectos ao sabor do vento [...] Como é um curso feminino, é facilmente substituído ou fechado. (ASS, 1).

Esta aluna tem internalizado que a objetividade é uma característica masculina, deixando subentendido que o curso é desvalorizado pelo fato das mulheres não exercerem esta qualidade no desempenho profissional.

Para a depoente seguinte, de 35 anos, do nono semestre, o fato do curso ser eminentemente feminino o torna frágil, apontando para a ligação entre fragilidade, feminilidade e má remuneração:

Por ser feminino um curso frágil e sem prestígio econômico. (ASS, 5).

Para outras, além do curso ser feminino e discriminado, a profissão requer, justamente por isto, que as mulheres deste curso lutem para demonstrarem sua capacidade de força numa

sociedade paternalista, conforme depoimento oferecido por uma aluna do nono semestre, de 25 anos:

Por ser um curso mais feminino, ele é discriminado no social e pouco remunerado. O que nos distingue pelo fato de sermos mulheres é que temos sempre de estar lutando, para mostrarmos que somos fortes numa sociedade paternalista. (ASS, 4).

Neste sentido, Elizete Passos (2000) afirma que desde a tradição grega, as mulheres, por terem sido associadas aos elementos da natureza, da intuição, da emoção, da imediatez, da concretude e consideradas despossuidoras da racionalidade, reflexão e cultura, foram classificadas como inferiores aos homens, que possuíam todas essas atribuições opostas. As características ditas como pertencentes ao homem marcaram sua posição superior, pois lhes possibilitavam uma existência autônoma, livre, laborativa, com capacidade de assunção de responsabilidades e riscos. Essas desigualdades entre homens e mulheres, construídas pela sociedade, são ideológicas e ultrapassam a dimensão biológica e as condições naturais, pois servem para justificar uma gama de tratamentos diferenciados em relação a eles, inclusive o profissional.

Também para Marilda Iamamoto (1999, p. 23), é preciso ultrapassar a concepção ilusória formulada pelo senso comum e por alguns profissionais de que a profissão de Serviço Social emergiu da tecnificação-científica das atividades de ajuda à filantropia, resultante de uma “[...] evolução interna e autônoma das formas de proteção e de apoio social.” As bases históricas da demanda do Serviço Social, pelo contrário, conforme a autora, foram criadas em resposta à necessidade da ampliação dos mecanismos de controle estatal, ao buscar tratar a questão social através de um consenso na sociedade. Desta forma, a prática profissional é, na verdade, amplamente condicionada pelas relações estabelecidas entre Estado e Sociedade Civil e, embora reconhecido como uma profissão liberal, não é desta forma, de fato, que o Serviço Social se realiza. A profissão dispõe de relativa autonomia, pois depende, para

efetivar o seu trabalho, dos recursos previstos nos projetos e programas das entidades estatais, empresariais, não-governamentais que a solicita e contrata, organizando o processo de trabalho do qual ela participa. Neste sentido, é de fundamental importância reconhecer os limites impostos à atuação do Serviço Social pelas Instituições patronais demandantes, pois sendo uma intelectual de consenso entre interesses de classes antagônicas, sua prática profissional tanto pode favorecer o reforço da hegemonia vigente quanto criar uma contra-hegemonia nos contextos de trabalho em que operam.

Embora algumas entrevistadas tenham socializado que as situações emocionais não foram trabalhadas satisfatoriamente na escola e na prática da profissão, elas relataram situações que possibilitaram transformações subjetivas significativas em suas concepções acerca dos temas gênero, realidade e cidadania, que serão objeto da nossa análise no Capítulo 4, a seguir.

CAPÍTULO 4

TRANSFORMAÇÃO DA SUBJETIVIDADE DAS ALUNAS DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL

Nos capítulos anteriores, tratamos da importância da educação formal e informal e das relações de poder, assim como das influências dos valores, da ideologia e das emoções presentes no Curso de Serviço Social, na constituição da subjetividade feminina. Analisar as determinações dos processos experienciados pelas alunas na Formação Profissional de Serviço Social da UCSAL, nas mudanças sobre suas concepções de gênero, de cidadania e de realidade, é o nosso objetivo neste capítulo.

Para atingirmos essas metas, apreendemos, dos depoimentos prestados pelas alunas pesquisadas, as categorias que serão trabalhadas, nas seqüências que se seguem: experiências vividas pelas alunas na Escola e no Estágio e transformações alcançadas por elas nessas vivências.

4.1 EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NA ESCOLA E NOS ESTÁGIOS

As alunas se referem ao convívio com alguns professores, técnicas de apoio, supervisores, colegas e usuários do Serviço Social, como fatores fecundos e gratificantes de vivências positivas na formação profissional. Verificamos, mais uma vez, através dos seus depoimentos, que nossa aprendizagem se efetiva, de uma forma geral, a partir do outro,

confirmando os pressupostos dos autores Jacó Moreno (1978), Ana Mercês Bock, Odair Furtado e Maria de Lourdes Teixeira (1999), Elizete Passos (1999, 2000), Fernando Rey (2000), Marcos Pereira (2000) e Tereza Cristina Fagundes (2001), entre outros, trabalhados nos capítulos anteriores, de que a construção de qualquer atuação humana requisita modelos, parcerias, compartilhamentos coletivos, de modo que a assunção e desempenho de um papel profissional também disto não se distancia.

As ações humanas são constituídas por enredos, dramas e tramas vivenciados com aqueles que perpassam a cotidianidade da nossa história. Neste sentido, o desenvolvimento e a assunção de qualquer papel segue etapas semelhantes às explicitadas por Jacó Moreno (1978), na sua teoria do desenvolvimento infantil, apresentada no nosso primeiro capítulo, de modo que, tal qual uma criança ingressando pela primeira vez no mundo, quando adentramos no universo profissional, nos primeiros passos do desempenho deste papel, necessitamos de referenciais – que funcionem como egos-auxiliares, extensões do nosso próprio eu – para realizá-lo. Caso isto não aconteça, poderemos ficar confusos sobre as nossas ações, e quanto mais isto for se agravando, experimentaremos sensações de indiferenciação, com a falta de respostas adequadas, devido ao desconhecimento das atitudes requeridas pela nova situação. São os processos de identificação, diferenciação, inversão e reconhecimento de si através dos modelos, que acompanham a construção de um novo papel, que nos permitem construir nossa forma de ser como profissional, desenvolvendo processos de subjetivações neste sentido. Nas identificações e não-identificações significativas, vamos adquirindo nossa consciência, descobrindo potencialidades que nos auxiliam na nossa singularização profissional. O que se espera atingir, portanto, não é uma repetição, mas sim uma diferença produzida pelo sujeito em si próprio, a partir do modelo.

Diante disto é impossível, como afirma Fernando Rey (2000), pensar nos fenômenos subjetivos como reduzidos a uma única e padronizada organização. Portanto, como determinantes coletivos fundamentais de efetivações de potencialidades na direção de uma

profissionalização autônoma, as alunas de Serviço Social falam sobre a apropriação que fazem da sua subjetividade profissional, nas identificações e diferenciações diárias travadas com os professores e outros profissionais, na escola e nos seus campos de estágios.

A declaração de uma aluna do nono semestre, apresentada a seguir, relacionada à postura de alguns professores e aos conteúdos das suas disciplinas, retratam essas condições identificativas de aprendizagens:

Eu tinha uma visão primária e parcial das coisas [...] Achava que a forma de ser já nascia com o sujeito, tudo vinha através de uma essência transmitida biologicamente. Nas disciplinas de: Política, Sociologia, Filosofia, Antropologia, Planejamento, Metodologia, Seminários Temáticos, Psicologia Social, Direito e as disciplinas profissionalizantes⁴⁸, aprendi, através da segurança inspirada pelos professores dessas disciplinas, com os exemplos trazidos e como eles ensinavam os conteúdos, a ter uma visão contextual sobre o homem e a realidade social. Compreendi com o curso que as relações entre os homens, o trabalho e suas atividades, assim como os fatores políticos e econômicos, constituem a forma de cada um ser e são os principais responsáveis pelas desigualdades sociais. (ASS, 12).

Nesse depoimento, a aluna de 39 anos relata a mudança de visão de homem e de realidade alcançada na sua subjetividade, através do curso e da segurança passada pelos professores, nos conteúdos de algumas disciplinas. Indo nesta mesma direção, outra discente de 32 anos do nono semestre relata:

Como experiências positivas [...] as matérias de Ética Profissional, Planejamento, Metodologia V, Campos I (Saúde Geral), Política, Seminários Temáticos, por fim. Os conteúdos teóricos dessas disciplinas (sem desmerecer as outras) [...] influenciaram a minha atuação. Considero as profissionais dessas matérias os meus principais modelos de profissional, além da forte influência teórica no exercício da minha prática, que foi Saúde Geral [...] (ASS, 31).

⁴⁸ Verificar no Capítulo 2, no currículo mínimo exigido pela Lei Nº 412/82, as disciplinas profissionalizantes do Curso de Serviço Social.

A fala precedente da aluna afirma que, além das disciplinas com seus conteúdos teóricos, a atitude das profissionais que as lecionam foram fatores determinantes da sua escolha do Campo de Estágio. Por outro lado, uma outra discente, do sexto semestre, de 25 anos, sinaliza o desenvolvimento de algumas características pessoais a partir da disciplina de Dinâmica de Grupo:

Durante as aulas de Dinâmica de Grupo, trabalhamos muito com dinâmicas que ajudam no equilíbrio, na segurança no que estamos realizando e os Seminários realizados que me ajudaram a ter segurança e liderança. (ASS, 52).

O depoimento anterior revela que o treinamento do papel profissional provocado por algumas dinâmicas favorece o desenvolvimento de atitudes profissionais adequadas. A fala subsequente, da entrevistada de 34 anos, do sexto semestre, aponta para situações que a possibilitaram enfrentar o campo de estágio e estabelecer contato com a realidade da profissão:

Algumas matérias⁴⁹ ligadas à profissão, como por exemplo Pesquisa e Estágio de Pesquisa, onde pude ir a campo para observar e estabelecer contato com o objeto e o sujeito do contexto da profissão. Observo que a partir do sexto semestre a experiência das matérias relacionadas ao curso está sendo bastante agradável [...] (ASS, 56).

Tudo leva a crer, no depoimento precedente, que a segurança obtida através das disciplinas profissionalizantes a partir do aprofundamento do significado da profissão torna o curso bem mais leve e interessante, facilitando nas alunas uma crescente autonomia profissional.

A autonomia é definida por Jacó Moreno (1978), como a vontade e o desejo de um sujeito de ser autor livre e responsável pela sua própria vida e, como tal, ser reconhecido pelos

⁴⁹ Algumas alunas se referem dessa forma às disciplinas

outros como ator de suas próprias ações. Este tipo de suporte, dado pelo outro, essencial para a construção de uma subjetividade humana independente, foi oferecido pelos profissionais às alunas, em algumas instituições estagiárias, quando as aceitaram e as apoiaram nas suas intervenções profissionais. Este espaço privilegiado de aprendizagem do papel profissional, possibilita, segundo as alunas pesquisadas: a realização profissional, a operacionalização da teoria, o reconhecimento do aluno como futuro profissional por suas ações profissionais, a libertação de preconceitos, a definição da área de trabalho profissional e a apreensão, na convivência com os usuários de serviços sociais, técnicos de apoio e outros profissionais, do fazer profissional. Desta forma, no campo de estágio, as alunas desenvolvem também atitudes significativas para o desempenho profissional autônomo, como revela uma depoente de 33 anos, do nono semestre:

Eu posso citar o meu campo de estágio, onde fui desenvolvendo uma escuta diferenciada, a compreensão e respeito pelos dramas humanos, uma sensação enorme de ser útil. Com o passar do tempo, através dessas experiências vivenciadas, fui adquirindo uma maior autonomia [...] podia dar minhas opiniões sobre os fatos, agir de forma “mais livre” sem ninguém estar dizendo faça isso assim; não faça aquilo agora [...] os profissionais depositaram confiança no meu saber e agir e me ensinaram a exercer a prática de forma ética. Não existe experiência mais agradável que essa, eu não estou lembrada, são verdadeiras lições de vida. (ASS, 33).

O depoimento anterior, oferecido pela discente, assinala o respeito humano, o exercício da escuta e da paciência e o desenvolvimento da atitude compreensiva, antes da emissão de qualquer julgamento, como traços priorizados no desempenho do papel profissional. Todas essas características apreendidas possibilitaram uma maior maturidade profissional e, conseqüentemente, um maior desenvolvimento da autonomia. De acordo com a aluna, a responsabilidade e a diferenciação da sua profissionalização no sentido de uma maior maturidade deve-se à aprendizagem de atitudes de escuta, compreensão, comportamento ético

e ao reconhecimento do seu papel pelos outros profissionais, que demonstraram confiança e respeito pelas suas decisões.

Ser sujeito significa ter poder de pensar por si mesmo, de escolher e de ser agente ético, conforme afirma Elizete Passos (2000, p.161): “Afiml, do agente moral pressupõe-se liberdade, que outra coisa não é, na nossa compreensão, senão a autonomia, ou seja, capacidade de pensar, escolher, decidir e se responsabilizar por si e pelos seus atos.” Entretanto, é importante não esquecer que a condição *sine qua non* da liberdade implica no respeito pelos outros, característica apontada pela discente anterior como amplamente desenvolvidas nas práticas estagiárias.

Outras discentes também se sentiram mais autônomas profissionalmente, quando foram valorizadas nas suas ações profissionais pelos usuários de serviços sociais e pelos seus familiares. É o que pode ser observado no exemplo seguinte, oferecido por uma aluna de 28 anos, do oitavo semestre:

Dentro do curso, o que vem me fazendo crescer, e muito, profissionalmente, está sendo o meu estágio num hospital público, com pacientes portadores de HIV/AIDS [...] Durante meu estágio, o reconhecimento do meu trabalho por parte dos pacientes e familiares, que para mim é uma vitória. (ASS, 37).

Nesse depoimento, a aluna admitiu que o reconhecimento dos pacientes e dos seus familiares pelo seu trabalho demonstrou o quanto ela atuou de forma satisfatória no seu local de estágio. As estudantes relataram ainda que foi no encontro com a realidade dos usuários de serviços sociais que elas desenvolveram suportes fundamentais para o crescimento profissional e pessoal. O exemplo abaixo, proporcionado pela discente de 27 anos, do nono semestre, retrata bem esta situação:

[...] a formação teórica e a experiência de estágio, mesmo com todas as falhas, irão me subsidiar. Foram ferramentas que adquiri para utilizar no meu dia a dia. Porém, a forma de usar corretamente estas ferramentas, aprendi no contato com os usuários. (ASS, 28).

Para a depoente, os usuários de serviços sociais complementaram a sua formação, pois lhes ensinaram o uso correto dos instrumentos teórico-metodológicos aprendidos no Curso. Para outras, o contato com a clientela representou uma experiência ímpar, não só de crescimento profissional como também existencial. Os exemplos seguintes, oferecidos por duas entrevistadas de 23 anos, do nono e oitavo semestres, respectivamente, confirmam estas afirmações:

O curso transformou bastante minha vida. Eu amadureci muito. Eu acho que lidar com a realidade dos usuários faz qualquer pessoa crescer [...] (ASS, 6).

O contato direto com a realidade de crianças e adolescentes que vivem na rua, famílias carentes e comunidades, foram essenciais para que a atuação profissional melhorasse a cada novo acontecimento. (ASS, 46).

As alunas do nono semestre, de 26 e 30 anos, respectivamente, reafirmam abaixo, através de suas falas, os depoimentos anteriores:

[...] trabalhar com deficientes para mim foi uma experiência ímpar. Não imaginava que pudesse aprender tanto com pessoas rotuladas pela sociedade como incapazes. Tenho eles como uma lição de vida. (ASS, 21).

Acho que os campos de estágios, o contato com o usuário é maravilhoso. E também o limite institucional que frustra e te faz crescer. (ASS, 23).

Para a primeira depoente, a proximidade com a realidade dos usuários de serviços sociais transformou-a existencialmente. Para a segunda aluna pesquisada, o seu desenvolvimento profissional crescente deveu-se ao contato com o cotidiano de crianças e adolescentes que moram na rua e com a proximidade das famílias e comunidades carentes. Já para a terceira, a maior lição de vida aprendida foi a queda do mito de que os deficientes são incapazes de nos proporcionarem conhecimentos e, por fim, a quarta depoente assinala como fator de amadurecimento profissional, além da convivência com os usuários, o limite imposto pela instituição de estágio à atuação da assistente social.

O crescimento existencial e profissional é configurado nas pessoas quando elas se sentem preparadas subjetivamente para assumirem determinadas atitudes e se responsabilizarem por elas. Ao atuarem dessa maneira, vão atingindo patamares cada vez mais diferenciados e singularizados em relação aos modelos identificatórios anteriormente escolhidos. Deste movimento emerge progressivamente uma subjetividade liberta, construída a partir da multiplicidade de espaços e tempos vividos, que se diferencia da experiência coletiva rotineira, ao assumir a criação de novas respostas possíveis aos papéis prescritos nas redes relacionais e nos fatos cotidianos da vida que a haviam engendrado anteriormente e determinado.

O papel representa modos de funcionamento assumidos por um indivíduo em um dado momento, quando reage a uma situação específica, na qual também estão envolvidas outras pessoas e objetos. Sendo uma experiência interpessoal, necessita, portanto, usualmente, de dois ou mais indivíduos para ser realizado (MORENO, 1978). O conceito de papel aqui adotado é nuclear na teoria moreniana, pois representa um ponto de partida para a compreensão do homem e de seus engendramentos. Para esta corrente teórica, a existência é um grande drama no qual todos nós somos atores e desempenhamos papéis definidos pelo social, num enredo muita vezes desconhecido. Deste modo, atuamos mecanicamente por estarmos alienados das

dimensões sócio-históricas que nos circunscrevem e originam nossas dimensões pessoal e coletiva.

É no desempenho dos papéis familiares (filha(o), mulher (marido), mãe (pai) etc.), papéis religiosos (padre (freira), profeta, ateu (atéia), pecador(a), santo(a) etc.), papéis psicológicos (normal, neurótico(a), desregulado(a), confuso(a), psicótico(a) etc.) e papéis sociais (estudante, professor(a), prefeito(a) etc.), que o homem cria a si mesmo de acordo com os padrões determinados pela cultura em que vive. Sendo assim, de acordo com Jacó Moreno (1978, p.238): “[...] o papel pode ser definido como uma unidade de experiência sintética em que se fundiram elementos privados, sociais e culturais.” Como os papéis são fixados por determinações que nos escapam, nenhum deles é capaz de revelar nossa verdadeira face. Portanto, é só na revelação do drama que podemos reconhecer a trama em que estamos envolvidos, modificar os nossos papéis e a nossa existência e assumir nossa posição no mundo familiar, social, profissional, político, religioso etc. Neste sentido, as alunas admitem como função do Serviço Social, entre tantas outras, orientar a clientela para uma maior conscientização dos seus direitos e deveres sociais. Para isto, elas afirmam a própria necessidade de reconhecerem os limites impostos na profissão pela realidade política e econômica oferecida pela sociedade e pela instituição onde exercem a sua prática profissional, confirmando o estabelecido nas legislações instituídas a partir de 1980, anteriormente citadas e analisadas no segundo e terceiro capítulos deste trabalho. Como exemplo de atuação nesta direção, temos o depoimento que se segue, prestado por uma aluna de 29 anos, do nono semestre:

A grande experiência agradável, foi quando observei que o usuário conseguia se perceber como um cidadão de direitos e deveres, quando ele também observava que o meu trabalho era meu dever e direito dele, e isso me fez a não desacreditar da profissão e me reconhecer como profissional. (ASS, 29).

Tal discurso indica que a aprendizagem significativa deve-se ao exercício de uma prática de atendimento ao usuário de benefícios assistenciais, baseada no incentivo da autonomia destes clientes nas resoluções de seus problemas. Nesta direção, a depoente reconhece a sua profissão e seu papel profissional, quando o seu trabalho como assistente social permite ao usuário se perceber como cidadão de direitos e deveres.

Para as estudantes, a tarefa maior e mais desafiante da prática profissional do Serviço Social é articular necessidades contraditórias entre a classe patronal e seus empregados. É o que revela, a aluna abaixo, de 32 anos, do oitavo semestre:

Nos meus estágios aprendi a articular a demanda do usuário, em contraponto, à institucional pública e/ou privada. Nos meus estágios, Delegacia de Proteção à Mulher; Delegacia de Proteção ao Menor; Previna Administradora de Serviços; Hospital Ana Nery; Programas do Bahia Azul, onde adquiri conhecimentos de campos diversos de atuação profissional, como também do limites políticos econômicos impostos pelas circunstâncias sociais e institucionais. (ASS, 39).

Adquirir conhecimentos nos diversos campos de atuação favoreceu esta aluna a aprender a articular a demanda do usuário com as demandas institucionais públicas e privadas, geralmente contraditórias. Neste sentido, cabe assinalar que as reformas curriculares desenvolvidas pela Escola de Serviço Social da UCSAL, a partir da década de 80, apresentadas no segundo capítulo desta dissertação, ao oferecerem aos alunos disciplinas favorecedoras de leitura histórica-estrutural da realidade brasileira e do contexto institucional (Sociologia I, II, III e IV; Formação Sócio-Econômica e Política do Brasil; Antropologia Social II; História de Serviço Social; Teoria do Serviço Social II, III e IV; Fundamentos Filosóficos do Serviço Social; Metodologia do Serviço Social I, II, III, IV, V e VI; Estágio Supervisionado em Pesquisa Social I e II; Teoria Política I e II; Pesquisa em Serviço Social II, entre outras) contribuíram para o desenvolvimento de uma consciência crítica dos limites e alternativas impostas por esses contextos a uma prática interventiva. Deste modo, de acordo

com Emilia Lyra et al (2001), a formação vem tentando também corrigir falhas nas estruturas curriculares, buscando analisar, através da contribuição do estágio na Formação Profissional e da metodologia aplicada pela supervisão, o quanto a formação teórica se aproxima dos conteúdos da prática profissional e corresponde à exigência do mercado de trabalho.

Além de o estágio contribuir para as discentes adentrarem na dinâmica da prática profissional e na realidade da exigência da mão-de-obra profissional, ele propicia, na ótica das alunas pesquisadas, possibilidades de experimentar os diversos campos de atuação profissional, permitindo ao estagiário resolver preconceitos⁵⁰, favorecendo identificações positivas e maior autonomia na escolha profissional. Essas afirmações, verbalizadas pelas alunas, são expostas logo a seguir, através dos depoimentos oferecidos pelas alunas do nono semestre, com 28, 32 e 24 anos, respectivamente:

Na época do estágio supervisionado eu não queria fazer num sanatório ou na área de saúde mental. Comentava isso abertamente com minhas colegas, mas num dado momento, já fazendo estágio curricular num hospital, tive curiosidade de saber como é a prática do Serviço Social num hospital psiquiátrico, já que não gostava, mas não conhecia, caracterizando-se assim o preconceito. Resolvi estagiar nesta área, revi minhas idéias sobre o assunto. Hoje, posso afirmar que foi uma das áreas em que tive melhor desempenho e identificação. (ASS, 29).

Uma situação que me emociona até hoje foi ter entrado em um campo de estágio cheia de preconceitos e ao longo do trabalho ter me identificado tanto que no meu último dia recebi uma homenagem do grupo que eu trabalhava, que não só eu como as outras estagiárias e minha técnica saímos chorando, reconhecidas e mais que tudo agradecidas. (ASS, 19).

⁵⁰ Preconceito, de acordo com Álvaro Cabral (1971, p.295), é a “[...] atitude ou sentimento que predispõe ou inclina um indivíduo a atuar, pensar, perceber e sentir de um modo que é coerente com um juízo favorável (ou, mais freqüentemente, desfavorável) sobre outra pessoa ou objeto [...]”, ou sobre uma determinada situação.

Experimentar uma área da profissão que não sentia vontade por temê-la e descobrir o meu potencial [...] Estar hoje na área de saúde mental e descobrir que pretendo investir nessa área. (ASS, 30).

Esses discursos atestam o quanto a vivência no campo de estágio possibilitou a quebra de uma interdição interior: a primeira depoente re-significou favoravelmente a representação negativa que possuía dos pacientes psiquiátricos; a segunda, não só reviu seus preconceitos quanto se identificou totalmente com a área que anteriormente rejeitava, sendo reconhecida pelos usuários pelo seu desempenho; a terceira, descobriu seu potencial justamente com a atividade profissional mais temida.

Para Jacó Moreno (1978, p.28), as identificações possibilitam: “[...] o papel penetrar no inconsciente, desde o mundo social, para dar-lhe forma e ordem” e quanto mais próximos, psicologicamente, estiverem, na situação de aprendizagem, quem ensina e quem aprende, maiores serão as possibilidades de internalização do papel a ser aprendido. O espelho de uma atuação se torna fidedigno para nós e digno de ser internalizado quando a imagem que reflete encarna as pessoas nas quais confiamos. Deste modo, algumas técnicas de apoio foram consideradas pelas alunas como matrizes constituidoras de subjetividade na direção profissional. Essas situações foram anunciadas por entrevistadas do nono semestre, de 32, 26, 25 e 23 anos, ao admitirem:

Fazer estágio durante 3 (três) anos numa instituição com uma chefia (A.S.) que influenciou na paixão que hoje tenho pela profissão [...] (ASS, 10).

O estágio curricular realizado na Previna, pois a técnica de apoio foi observando minhas dificuldades e procurando ajudar neste processo de aprendizado. (ASS, 15)

O estágio realizado no Hospital Santo Amaro, no qual pude aprender o que é ser Assistente Social com minha técnica [...] que hoje coordena outros setores do H.S.A. (ASS, 2).

As experiências [...] principalmente na Conder [...] quando junto com minha técnica consegui transferir uma família para outra casa, já que a sua estava prestes a ser derrubada. Vivi, desta forma, concretamente, aquilo que aprendi na Escola como intervenção social. (ASS, 8).

Para as depoentes, as atitudes das assistentes sociais das instituições estagiárias foram extremamente significativas para a internalização de comportamentos profissionalizantes. De modo que, a paixão pela profissão advém, conforme a fala explicitada da primeira aluna, da técnica de apoio do campo de estágio. No segundo depoimento, ser acolhida quotidianamente nas suas dificuldades pela supervisora, representou para a discente um grande aprendizado de ação profissional. No terceiro e quarto depoimentos, as discentes se espelham profissionalmente na forma como a supervisora enfrenta as demandas profissionais..

Para Emilia Lyra et al (2001, p.49), o estágio é um espaço privilegiado, pois permite ao estudante o contato direto com:

[...] o cotidiano institucional, com o mercado de trabalho, com as experiências de trabalho desenvolvidas por assistentes sociais e outros profissionais de áreas afins. É um espaço da práxis, singular da relação teórico-prática, do contato direto e do comprometimento do aluno com o locus da atuação profissional. É o momento por excelência da articulação de conteúdos e da formação da postura e do comportamento ético-profissional.

Neste sentido, algumas alunas reconheceram o quanto a prática de estágio e a elaboração da monografia⁵¹ permitiram a compreensão da teoria aprendida na Escola, quando tiveram de recorrer aos seus fundamentos para efetivarem uma leitura ampla da complexa realidade enfrentada nos campos de estágios e escrever sobre ela, fatos estes que podem ser visualizados através dos relatos transcritos abaixo, dos depoimentos da aluna de 29 anos do oitavo semestre e das alunas do nono semestre, de 30 e 27 anos, respectivamente:

⁵¹ Trabalho de conclusão do curso.

A experiência que tive no estágio foi bastante significativa. Sei que aprendi muita coisa que me ajudará bastante a desempenhar bem minha profissão. Porém foi na pesquisa realizada para a construção da monografia de trabalho de conclusão do Curso, que fui entender de uma forma mais integrada o significado da minha profissão. Foi como se de repente uma luz tivesse se acendido e clareado o sentido de todas as abordagens dadas pelos professores naquilo que eu vinha exercendo com a minha técnica de apoio no campo de estágio. Teorizar sobre esta prática buscando os referenciais aprendidos anteriormente na Escola foi maravilhoso, encantador e esclarecedor. (ASS, 16).

As experiências mais significativas aconteceram nos campos de estágio que eu fiz [...] Eu percebi isto fortemente ao escrever sobre esta prática e sobre os dados da minha pesquisa. Tem sido maravilhoso e tem me feito refletir muito sobre o meu papel na sociedade [...] (ASS, 23).

A experiência de escrever a monografia me deixou mais segura. Após as considerações finais do professor, me senti Assistente Social, engraçado! (ASS, 28).

Para as depoentes precedentes, o significado social da profissão e a integração dos conteúdos teórico-metodológicos aprendidos foram possibilitados pela prática da pesquisa e pela construção da monografia, sendo que, para a última depoente, esta elaboração e construção escrita sobre sua experiência de estágio simbolizaram um ritual imprescindível de passagem da identidade de aluna para a formalização da subjetividade na direção profissional.

Segundo Emilia Lyra et al. (2001), a construção da monografia como etapa fundamental da conclusão do Curso tem sido atualmente uma exigência da ABEPSS. Esta experiência, importante para a iniciação dos estudantes na atividade de reflexão científica, foi implantada na Escola de Serviço Social da UCSAL desde 1989, e vem significando para o aluno um estímulo ao desenvolvimento criativo da sua capacidade crítica-reflexiva-investigativa, por ter que sistematizar “[...] questões oriundas dos campos de estágio e

apreendê-las de forma lógica e racional, expressando sua aprendizagem, através de produção sistematizada passível de comunicação.” (LYRA et al., 2001, p.54).

A pesquisa, na compreensão dos autores, possibilita uma relação transformadora ao processo formativo profissional, pois aproxima a Universidade da comunidade, articulando, de uma forma indissociável, o ensino e a pesquisa, no *locus* dos campos de estágio. Ao formular-se projetos e atividades de ensino investigativo e interventivo, buscando-se atender às necessidades sociais dos usuários, alargam-se para além das fronteiras internas do Curso de Serviço Social a dimensão pública, comunitária e democrática da Universidade, possibilitando ao estudante o entendimento da função social da profissão. Esta articulação de extensão entre o ensino e a pesquisa é possibilitada pela atividade obrigatória na Escola de Serviço Social da UCSAL do Estágio Supervisionado.

O Estágio significa, por conseguinte, a concretização do aprendizado do exercício da profissão, contribuindo para desenvolver no aluno a consciência crítica social dos direitos humanos e do seu compromisso ético-político, posturas que, de acordo com os depoimentos das alunas, nas categorias que desenvolveremos no próximo segmento, foram obtidas juntamente com outras, na sua formação acadêmica na Escola de Serviço Social da UCSAL.

4.2 TRANSFORMAÇÕES SUBJETIVAS ALCANÇADAS

Para as alunas, as transformações subjetivas vivenciadas na formação profissional corresponderam ao desenvolvimento, no Curso, de características pessoais como: capacidade de tomar e assumir decisões em relação à profissão e a determinados fatos existenciais; exercício da tolerância e da compreensão no contato com a dinâmica da vida social dos usuários de serviços sociais; visão crítica da realidade dos fatos sociais, ao inseri-los na

conjuntura cultural-político-econômica da nossa sociedade; e, por último, superação da concepção dicotômica a respeito dos seres humanos, ao aprenderem que as desigualdades sociais são construídas continuamente no nosso cotidiano, não representando nenhum fato natural que possa ser justificado pelas diferenças biológicas. Para exemplificar essas mudanças apontadas pelas alunas pesquisadas, apresentamos os depoimentos que se seguem, de duas alunas do nono semestre, de 32 e 25 anos:

Antes de fazer o curso de Serviço Social eu achava que a vida já vinha traçada e que a natureza era responsável por muitas diferenças sociais. Hoje me dou conta de que essas diferenças são construídas de acordo com os interesses políticos-econômicos-religiosos dos grupos dominantes [...] (ASS, 10).

Antes, eu não conseguia fazer a correlação entre os fatos, via as coisas de forma isolada. Por exemplo, antes, se eu visse um menino de rua roubando, eu pensava logo que ele deveria ser preso, pois era vagabundo e tinha uma natureza ruim. Hoje, eu já entendo que na grande maioria das vezes, ele não é o vilão e sim a vítima da história e das diferenças de classes presentes na sociedade [...] (ASS, 11).

Os discursos anteriores demonstram uma total modificação nas depoentes sobre as suas concepções da existência humana. Para a primeira depoente, tudo na vida já vinha traçado antecipadamente pela natureza, inclusive as desigualdades sociais. Hoje, ela percebe as determinações do poder econômico, político e religioso sobre os fatos sociais. A segunda aluna depõe que conseguiu adquirir no Curso condições de entendimento de que os fatos sociais são interrelacionados e que tanto a vítima quanto o vilão são produções da História e das diferenças das classes sociais⁵². Portanto, essas alunas atingiram uma ampliação da percepção da realidade, devido ao entendimento adquirido no Curso de que esta é uma

⁵² “A população brasileira, assim como todas as que vivem sob o regime capitalista está dividida em classes sociais.” (SAFFOTI, 1987, p. 56). Conforme a autora, usa-se a expressão no plural porque tanto a classe dominante quanto a classe dominada compõem-se de diferentes segmentos sociais.

construção histórica que se produz, na medida em que os seres humanos, em interação, modificam a natureza, produzindo a sua vida material, cultural, psicológica e espiritual.

Para Ana Mercês Bock (1999), a concepção de realidade baseada na justificativa de que a natureza responde pela desigualdade entre as pessoas, tem sido a grande responsável pela compreensão da subjetividade como produto de processos internos que favorecem ou dificultam a adaptação dos seres humanos à sociedade. Retira-se, por conta disto, a responsabilidade da construção da injustiça social dos fatores econômicos, políticos e culturais. Esta visão, conforme desenvolvemos no Capítulo 2, marcou fortemente a profissão de Serviço Social da UCSAL até a década de 80. A partir daí, de acordo com Marilda Iamamoto (1999), as Escolas de Serviço Social brasileiras preocuparam-se em defender a perspectiva marxiana de realidade, por oferecer, na sua orientação teórico-metodológica, uma articulação indissociável entre conhecimento e história, além de ser direcionada pela visão de totalidade. Neste sentido, as classes sociais e a produção social, em suas múltiplas interações e determinações, produzem a vida material, tendo o momento econômico como produtor das relações sociais. Esta construção histórica-estrutural da condição humana, de acordo com os depoimentos apresentados acima, foi internalizada pelas alunas durante sua formação profissional. Isto nos permite interpretar que as discentes superaram a visão abstrata e a-histórica sobre a existência humana que possuíam antes de ingressarem no curso. Quando a segunda depoente, por exemplo, afirmou que as desigualdades sociais estão intimamente correlacionadas aos poderes das classes sociais que as condicionam, ela demonstrou, claramente, ter atingido a compreensão de que o fenômeno subjetivo não pode ser pensado e avaliado como descolado, independente e separado desta realidade mas, sim, pelo contrário, como indissociavelmente pertencendo a ela.

Heleieth Saffioti (1987) afirma que o entendimento das desigualdades sociais não pode ser explicado apenas pelo referencial dos determinantes econômicos, mas também por outras diferenças presentes na sociedade, como as existentes entre homens e mulheres e entre

brancos e negros. Neste sentido, as alunas confirmam que antes do Curso acreditavam que as discriminações sociais existentes para com as mulheres eram resultantes das diferenças biológicas. O relato abaixo, feito por uma aluna do nono semestre, de 27 anos, confirma essas afirmações:

Achava que a mulher era realmente inferior ao homem tanto no intelecto quanto no físico e que a natureza tinha sido injusta com todas as mulheres. Acreditava que a única vantagem feminina era poder ser mãe, carregando um filho no seu corpo, coisa que a natureza não favoreceu o sexo masculino. O caminho era traçado por cada uma pessoa sem influência de uma política econômica e social, de acordo com a decisão dos indivíduos. (ASS, 28).

Neste discurso, a depoente afirma ter modificado a concepção que possuía sobre a inferioridade feminina em relação ao sexo masculino, como provocada por fatores biológicos, para uma concepção sócio-histórica desta determinação. Para Heleieth Saffioti (1987), os sistemas de classe, raça e gênero operam simbioticamente e deveriam, por conseguinte, ser conjuntamente levados em consideração, pois, ao se atribuir prioridade a um dos três sistemas, prejudica-se as estratégias de lutas das pessoas oprimidas, dominadas e exploradas. O Curso de Serviço Social, embora não enfocasse as determinações desiguais, relacionadas com a perspectiva de gênero e de raça, amadureceu nas alunas, através da aprendizagem da leitura crítica da realidade oferecida pela teoria econômica marxiana, suas concepções sobre gênero e cidadania. Esta mudança confirma a tese de Heleieth Saffioti (1987) da impossibilidade de isolar a responsabilidade da desigualdade social em apenas um dos sistemas de dominação-exploração, pois ao se trabalhar com qualquer um deles mexe-se, indiscutivelmente, com os outros dois. Neste sentido, as alunas assinalam que a partir da visão crítica proporcionada pela leitura de realidade oferecida pelos pressupostos teóricos marxianos do Curso, operou-se nelas uma transformação dos papéis de mulher e de cidadã.

As narrativas que se seguem, verbalizadas pelas depoentes de 27 e 28 anos, do nono semestre, retratam essas circunstâncias:

A formação profissional ajudou-me a ver o mundo de uma outra forma. Tenho uma visão mais crítica da realidade, mudou os meus pensamentos e hoje tenho uma clareza do meu papel como mulher batalhadora, consciente e participativa. (ASS, 28).

O Serviço Social me faz ter uma leitura mais crítica da realidade, como se fosse um óculos de grau que me faz enxergar o mundo. Dessa forma, influencia no meu comportamento, porque penso de forma diferente: me vejo como mulher capaz e como cidadã em luta pelos direitos. (ASS, 25).

A profissão contribuiu para aumentar minha visão crítica da sociedade, deixar-me mais paciente, mas não acomodada, passei a exigir meus direitos, me valorizar como mulher com as características femininas de ser mulher sem preocupar-me em provar que sou menos ou mais capaz que o homem. Preciso apenas ser Eu. (ASS, 24).

Para a primeira depoente, ver o mundo de outra forma, com uma visão mais crítica da realidade, possibilitou modificações tais como: pensar de forma diferenciada e assumir o papel feminino com maior consciência, participação, garra e dominação. Quanto à segunda, o Serviço Social tem funcionado como óculos de grau que ampliam sua visão de mundo, interferindo numa nova forma de pensar e se comportar com relação ao seu papel feminino e em relação à luta pelos seus direitos como cidadã. Para a última depoente, a posição crítica aprendida no Curso favoreceu o exercício da paciência sem acomodação, aceitando-se e valorizando-se como mulher, sem precisar competir com os homens, exigindo, entretanto, seus direitos.

Ter uma visão crítica da realidade significa ir além do aparente, significa, de acordo com Marilda Iamamoto (1999, p.180), compreender “[...] os processos que estão produzindo alterações nas condições de vida e de trabalho da população que é alvo dos serviços

profissionais, assim como das novas demandas dos empregadores na esfera empresarial”, cujo interesse pela privatização tem se tornado a medida de todas as coisas. Desta forma, podemos eliminar a responsabilidade social do Estado, enxugando sua parceria com as entidades filantrópicas e com as empresas de prestação de serviços sociais e, com ela, a sua dimensão ética. Neste apelo filantrópico temos re-allocado as demandas de trabalho do assistente social, alargando sua tradicional inserção, limitada antes à esfera das benesses assistenciais, exigindo-se cada vez mais do assistente social inserir-se em equipes interdisciplinares, desempenhar-se no âmbito de formulação de políticas sociais privadas e públicas, capacitar-se no trato com a informática e com discursos gerenciais etc. De acordo com Marilda Iamamoto (1999, p.184), essas inovações nas ações da assistência social devem ser aproveitadas “[...] decifradas e antecipadas pelas agências de formação, como requisito para se qualificar profissionais afinados criticamente com a contemporaneidade [...]”. Para essa autora, no âmbito da aprendizagem, existe um vazio de instrumentalização tática e técnicas para a ação profissional, provocando uma dificuldade de realização operacional dos projetos e das intencionalidades contidas no discurso profissional.

Para as alunas, qualificar-se criticamente significou desenvolver a capacidade de não se conformar com a aparência dos fatos sociais e tentar ir sempre além, descortinando os reais determinantes da sua constituição, concordando com o sentido crítico de realidade apresentado acima por Marilda Iamamoto (1999).

Nos citações abaixo, extraídas dos depoimentos de três alunas do nono semestre, com idades de 23 e 25 anos, respectivamente, podemos verificar o significado que elas atribuem ao desenvolvimento da capacidade crítica oferecida pelo Curso:

Nosso curso favorece a abertura, é como se estivéssemos olhando o mundo por um buraco de fechadura antes, depois pela porta aberta [...] Traz a crítica e a autocrítica para o profissional. (ASS, 9).

A gente aprende que o Assistente Social deve sempre, ao trabalhar algo, fazer uma leitura bem feita da realidade onde esse algo está inserido. O Assistente Social deve estar atento a tudo para entender o que passa, para então tentar buscar soluções não baseadas em fatos superficiais. No meu curso, o desenvolvimento dessas qualidades me permitiu analisar os fatos como eles são e não como eles se apresentam. Eu sempre tento ir além do aparente e isso me ajuda e me ajudará muito no meu desempenho profissional. (ASS, 20).

O Assistente Social é um profissional capaz de criticar, pois ele consegue perceber o jogo de interesses de classes e não deixar se levar. Sempre aberto para analisar a realidade de forma crítica não aceitando apenas o que lhe é imposto. Hoje, eu percebo, a partir da minha formação, que eu tenho de estar sempre “de olho aberto” para perceber a manipulação que existe na sociedade, para não me deixar influenciar pelos que detém o poder. (ASS, 1).

No primeiro depoimento, a aluna retrata, através de uma linda metáfora, o que significou para ela a visão crítica desenvolvida na formação profissional: deixar de olhar para a vida através de um buraco de fechadura e passar a observá-la pela porta aberta. Na fala subsequente, a aluna demonstra ter aprendido a ultrapassar a superficialidade dos fatos sociais ao buscar inseri-los, a fim de visualizá-los no contexto de onde emergiram. A última depoente chama a atenção para a habilidade crítica desenvolvida pelo Curso, de modo que os profissionais desta área têm condições de perceberem o jogo de interesses de classes na questão social, se impondo e percebendo as manipulações, sem, contudo, se deixarem influenciar por eles.

Quase todas as alunas pesquisadas mudaram, durante a formação profissional, a concepção que tinham sobre o entendimento do significado de cidadania. Muitas nunca tinham pensado sobre este assunto, outras achavam que cidadania dizia respeito apenas a uma prática isolada, sem o comprometimento de uma coletividade e do Estado. Hoje internalizaram, a partir da formação, que cidadania representa uma luta coletiva e organizada

pela aquisição da equidade social para todos os cidadãos, tendo na exigência com relação às políticas públicas o cumprimento e a garantia desta realização. Vejamos, nos exemplos abaixo, as representações sobre este tema apresentadas por alunas do nono semestre:

Sobre este fato, eu era alguém que podia ser considerada como “totalmente” desligada. Hoje, a partir da formação, percebo o quanto é importante fazer com que todos conheçam e divulguem os direitos e deveres do cidadão, para que, no meu entender, possa ocorrer, no mínimo, uma tentativa de alterar as próprias condições de vida. Quando se conhece, se cobra e se sabe por onde, ou aonde começar. (ASS, 9).

Antes do curso, não pensava nesta questão. Após o curso, aprendi que o cidadão é um ser com direitos e deveres e cabe ao Estado assegurar esses direitos, desenvolvendo políticas públicas que dêem conta da questão social. Na prática, é muito difícil o exercício da cidadania. (ASS, 3).

As alunas de 23 e 24 anos, respectivamente, demonstraram, através das suas falas, que a formação permitiu o desenvolvimento de uma percepção diferenciada da realidade. A primeira depoente demonstra, através do seu discurso, que a formação permitiu a desalienação na reflexão sobre o assunto e afirmar a importância de inserir a conscientização de direitos e deveres em outros cidadãos, para o desenvolvimento da luta por outras condições de vida, pois, só a partir do reconhecimento das obrigações do Estado e dos próprios direitos, as pessoas se mobilizam para conquistá-los. A segunda depoente, antes do Curso, também não se preocupava com esta questão, expressando que o sentido de cidadania adquirido não só fez com que compreendesse os direitos dos cidadãos, que deveriam ser assegurados pelo Estado, através de suas políticas públicas, como o quanto é difícil a prática cotidiana da cidadania.

Pensando de forma semelhante às suas colegas do nono semestre, as alunas de 35 e 25 anos, respectivamente, afirmam:

Cidadania, antes eu não sabia que é direito de todos. Hoje eu sei que além de ser direito, é dever do Estado garantir a cada ser a possibilidade e condições dignas de exercer seu papel de cidadão. (ASS, 10).

Cidadania era o direito e dever de um indivíduo, sem levar em conta o Estado. Hoje percebo que o Estado também tem deveres com o indivíduo, havendo uma relação de reciprocidade entre o Estado a sociedade e o cidadão, que o Estado e a sociedade precisam prover o bem-estar dos indivíduos que não têm condições de se prover. (ASS, 1).

Para a primeira depoente, além de garantir as realizações dos direitos dos cidadãos, o Estado deve promover esta cidadania de modo a que possa ser exercida através de condições de vida favoráveis. O segundo depoimento demonstra que, antes de freqüentar a faculdade, a discente achava que o processo de cidadania independia da ação do Estado e dizia respeito apenas aos direitos e deveres dos indivíduos. Hoje, ela percebe a ação de reciprocidade entre a sociedade e o Estado, e a responsabilidade de ambos para com a questão social.

Já nos depoimentos subsequentes, as alunas do nono semestre, de 32 e 26 anos, além de compreenderem a responsabilidade do estado em relação à questão da cidadania, perceberam a necessidade de lutas coletivas para garantir esses direitos:

Não tinha uma concepção precisa do que era cidadania, relacionava apenas à aquisição de direitos. Hoje percebo que a cidadania perpassa não apenas aquisição de direitos, mas a efetivação de direitos através de um processo de luta coletiva, onde, através de uma luta comum, as pessoas se transformem em sujeitos da história. Ser cidadão é se reconhecer enquanto sujeito de sua própria história, pessoa capaz de elaborar e concretizar projetos coletivos de vida, consciente de que só assim, através da participação, as mudanças podem ser construídas. (ASS, 19).

Cidadania antes era a luta por direitos, hoje é a luta por direitos em parceria, está relacionado com movimentos sociais, com concepção de mundo, Estado, poder (uma visão mais crítica, mas, sobretudo, mais solidária). Com a formação foi e está sendo possível ir cada vez mais além, provando que somos mais que pessoas de bom

coração. Somos pessoas que nos capacitamos para ter uma concepção de homem, mulher e mundo além do aparente e, com isso, proporcionar mais clareza ao cotidiano, para que todos possam romper limites. Estamos sendo ousados e chegaremos a “escancarar” as portas. (ASS, 21).

Para essas depoentes, cidadania consiste, não numa reivindicação isolada, e sim numa luta coletiva e participativa de conquistas de direitos. Neste sentido, assumem como cidadania o exercício da luta coletiva, a concepção de direitos mais crítica e solidária, a participação em movimentos sociais, com clareza da responsabilidade de cada um no movimento, para que todos possam se reconhecer como sujeitos da história, sem esperar um Messias para modificá-la. Isto significa, para a segunda depoente, romper os limites da individualidade e escancarar a porta para um novo momento.

Esses depoimentos prestados pelas alunas sobre cidadania sinalizam o mesmo entendimento do sentido de cidadania defendido por Marilda Iamamoto (1999) e assumido pela Escola de Serviço Social, ao afirmar que devemos pensar nos direitos sociais tendo como objetivo a organização da sociedade civil, atentando para que a cidadania possa ser enraizada em práticas sociais nas quais os direitos sociais não fiquem circunscritos apenas à normatividade legal, essencial para a garantia da cidadania e da democracia. É necessário que os direitos operem

[...] como princípios reguladores de práticas sociais, definindo regras de reciprocidades esperadas na vida em sociedade, através da atribuição mutuamente acordada (e negociada) das obrigações e responsabilidades, garantias e prerrogativas de cada um. Como forma de sociabilidade e regras de reciprocidade, os direitos constroem vínculos propriamente civis entre indivíduos, grupos e classes. (TELLES, apud IAMAMOTO, 1999, p.198).

Portanto, retomamos Marilda Iamamoto (1999, p.199), por considerarmos, como ela, que devemos buscar uma nova formatação de sociabilidade, assentada “[...] na relação entre Estado e a sociedade civil e não apenas nas relações entre o Estado e o indivíduo isolado, ultrapassando os marcos da ideologia liberal”, pressupostos esses correspondentes às

afirmações prestadas pelas discentes acima sobre o significado de cidadania internalizado durante a formação profissional. Para a autora, a profissão de Serviço Social, devido à proximidade cotidiana com as classes subalternas e patronais, dispõe de condições para recriar sua prática profissional, direcionando-a para a construção dessas novas formas de sociabilidade. Estas, para serem atingidas, necessitam de uma visão profissional pautada numa consciência crítica de que nenhum fato social é resultante da natureza, e que qualquer tipo de desigualdade entre os seres humanos só pode ser analisada à luz das determinações dos poderes econômico, político e religioso.

A consciência da realidade social como historicamente construída pelos homens, as alunas pesquisadas demonstraram ter adquirido durante o curso. Pautadas nessa visão, desenvolveram condições de entendimento de que: os fatos sociais são interrelacionados e tanto a vítima quanto o vilão, de acordo com a aluna pesquisada ASS 11/9^o, são produções da História e das diferenças das classes sociais; a realidade é uma construção histórica que se produz, na medida em que os seres humanos em interação modificam a natureza, produzindo a sua vida material, cultural, psicológica e espiritual. Portanto, para as depoentes, pelo fato das desigualdades sociais estarem intimamente correlacionadas aos poderes das classes sociais que as condicionam, o fenômeno subjetivo não pode ser pensado e avaliado como independente desta realidade, mas, pelo contrário, indissociavelmente pertencendo a ela. A partir da compreensão de que as diferenças de classes produzem as desigualdades sociais, entenderam que as relações hierárquicas, quaisquer que sejam, são produzidas pelos seres humanos e não resultantes de determinações biológicas. Entender as desigualdades de gênero como produzidas historicamente, ajudou-as a se valorizarem como mulheres e a assumirem seu papel feminino com maior consciência, participação política, garra e determinação na luta coletiva organizada por cidadania. Toda esta visão adquirida no curso possibilitou o desenvolvimento da capacidade do não conformismo com a superficialidade da aparência dos fatos sociais, tentando sempre descortinar os reais determinantes da sua constituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pressuposto que guiou nosso trabalho foi o de que a subjetividade é tecida no interior das redes de relações estabelecidas na cotidianidade da existência. Neste sentido, podemos afirmar que a identidade profissional adquirida pelas alunas de Serviço Social da UCSAL vem sendo construída, a partir não só dos conteúdos teóricos e metodológicos apreendidos no curso, mas também das identificações e diferenciações estabelecidas com os modelos profissionais encontrados no caminho desta profissionalização.

Esse caminho foi traçado muitas vezes por processos conflitantes e frustrantes, que poderiam ter sido minimizados se a Escola voltasse mais a atenção para as dificuldades emocionais vivenciadas pelas alunas na aprendizagem e no desempenho do seu papel profissional. Os dados demonstram que o Curso vem privilegiando os aspectos cognitivos da aprendizagem em detrimento dos conteúdos emocionais, identificando-se com a tendência racionalista, que considera os sentimentos e as emoções dispensáveis e até mesmo prejudiciais ao conhecimento.

Como consequência dessa posição de neutralidade emocional adotada pelo Curso, constatamos, através dos depoimentos das entrevistadas, a solidão experimentada nos campos de estágios; a não valorização por parte de alguns professores, supervisores da escola e dos campos de estágios, dos conteúdos emocionais experimentados pelas discentes nos contatos estabelecidos com os usuários dos serviços sociais; o abandono do Curso ou do Campo de Estágio por algumas delas; a exigência de distanciamento provocada por algumas professoras, supervisoras e técnicas de apoio, acarretando nas discentes condutas de vergonha e não-

socialização de experiências profissionais carregadas de emoções; a falta de atenção demonstrada por algumas professoras, técnicas de apoio e supervisoras, às dificuldades apresentada pelas alunas, por confundirem processos emocionais, ligados ao desempenho profissional, com situações internas, exclusivamente particulares.

Essas situações poderiam ser minimizadas, de acordo com os depoimentos analisados, se fossem oferecidos mais espaços de socialização, como laboratórios, para que, através do reconhecimento e da troca de experiências entre os participantes dessa atividade, fosse facilitada a elaboração de formas mais realistas e saudáveis de lidar com as dificuldades emocionais que emergem no confronto com a dor alheia. Dessa forma poderemos atingir a tão almejada ausência de contaminação da assistência social com o assistencialismo, objetivando o que realmente é desejado no Curso: uma postura mais científica e não messiânica de enfrentamento da questão social pelas futuras assistentes sociais.

A partir dos argumentos explicitados anteriormente pelas alunas, podemos concluir que elas internalizaram que as atitudes de comiseração não condizem com a profissionalização, requerendo, por conta disso, uma maior atenção do Curso para os aspectos emocionais, para que as profissionais não se envolvam equivocadamente com situações profissionais que mobilizam esses aspectos.

São justamente os equívocos que confundem o Serviço Social com missão, vocação e abnegação, presentes no senso comum e na representação da profissão para alguns profissionais, principalmente de algumas assistentes sociais, que têm provocado, conforme a percepção de muitas alunas no campo de estágio, a subserviência de algumas profissionais assistentes sociais a chefia, nos seus locais de trabalho, e a falta de respeito e desvalorização desta profissão efetivadas por algumas Instituições e profissionais.

É importante também considerar quais os objetivos propostos para as estagiárias, pelos Campos de Estágios. Nos depoimentos das alunas pesquisadas, nem sempre eles são coincidentes com os esperados e desejados pela Escola, sendo algumas vezes até mesmo

contraditórios, tanto no que se refere ao perfil, quanto às competências e habilidades profissionais, definidos pelo Curso e pelas últimas Legislações. Esses fatos apontam para a necessidade de reciclagem de algumas supervisoras do campo de estágio e para defasagem, ainda existente, entre a teoria e a prática desta profissão.

Apesar dessas dificuldades anteriormente citadas, as alunas consideraram esta formação como uma experiência extremamente significativa, responsabilizando-a pelo desenvolvimento e transformação de algumas características pessoais como: o sentimento de maior capacitação para tomar e assumir decisões em relação à profissão e à vida pessoal; a ampliação da percepção crítica em relação aos fatos sociais, ao compreender que o entendimento destes fatos só é viável quando inseridos na conjuntura cultural-política-econômica da sociedade; a superação da visão dicotômica a respeito dos seres humanos, através do aprendizado de que as desigualdades sociais são construídas historicamente e não resultantes de fatos naturais que podem ser justificados pelas diferenças biológicas.

Todos esses fatores apontam para uma total transformação nas concepções de realidade, cidadania e gênero das discentes entrevistadas. Elas compreendem, hoje, a partir da formação profissional, que a realidade social é construída pelas pessoas em interação, sofrendo as determinações do poder econômico, político e religioso. Neste sentido, podemos afirmar que as discentes superaram a visão abstrata e a-histórica sobre os fatos sociais, que possuíam antes de ingressarem no curso e internalizaram a construção histórica da condição humana. Dessa forma, a partir da assimilação da visão crítica proporcionada, operou-se nas alunas, conforme as falas analisadas, uma transformação nos seus papéis de gênero e de cidadã, tornando-as hoje mais comprometidas, competentes e exigentes nos seus direitos como mulheres, não se conformando com a aparência dos fatos construídos a respeito de qualquer diferença social, tentando descortinar seus reais significados e os jogos de poder neles envolvidos. Quanto à concepção de cidadania, a partir da formação, elas modificaram a visão que possuíam antes do curso, baseada em uma prática de exigência de direitos

individualizada, assumindo uma concepção representada por uma luta coletiva e organizada em prol da aquisição da igualdade de direitos para todos os cidadãos, defendida teoricamente na constituição brasileira, exigindo das políticas públicas a realização desta determinação.

Quanto à questão de gênero, embora as alunas tenham assimilado no curso que as diferenças sociais são construídas socialmente e não dadas naturalmente, observamos, no relato de algumas delas, vestígios de concepções essencialistas sobre as qualidades femininas como: uma maior sensibilidade nas mulheres para proteger e cuidar; um instinto materno que aflora com o desespero do outro, com os problemas do outro; uma docilidade e uma flexibilidade que fazem com que ajudem, acaltem e ralhem quando necessário; e, do mesmo modo, a busca do equilíbrio entre razão e emoção, qualidades indispensáveis, de acordo com elas, para exercerem a profissão de Serviço Social. Estes dados corroboram a tese defendida por Elizete Passos (1996) e Tereza Cristina Fagundes (2001), autoras citadas no nosso trabalho, de que a escolha profissional é condicionada pela educação, pelo poder e pelos valores sociais que determinam diferenças nos papéis femininos e masculinos.

Estes fatos, nos fazem entender que o privilégio concedido pelo Curso de Serviço Social da UCSAL aos aspectos teóricos e técnicos da profissão em detrimento da emoção, determinado pela necessidade imposta pelas circunstâncias sociais, que atribuem um menor valor à emoção, à sensibilidade e à intuição, termina por conduzir as mulheres a um direcionamento na sua formação profissional para a via intelectual e o pensamento racional crítico. Essa postura visa, além de uma melhor leitura da realidade social, um maior poder de reflexão e de elaboração sobre esse contexto, com o objetivo de possibilitar à assistente social criar meios de intervenção na sociedade, atingindo uma maior qualidade da profissionalização.

A premissa de que o aspecto cognitivo do ser humano é mais importante do que o aspecto emocional no processo de aprendizagem, assumida por um curso eminentemente feminino, reafirma os valores de uma ciência masculina adotados pelas mulheres, definindo a

razão como soberana, não admitindo associá-la à emoção na construção de uma nova epistemologia do conhecimento.

Consideramos, portanto, que o investimento do Curso de Serviço Social da UCSAL no desenvolvimento de uma consciência crítica, interventiva e propositiva, caminha satisfatoriamente na formação para a construção subjetiva de identidades profissionais autônomas. Entretanto, é necessário lembrar que a instrumentalização teórico-metodológica de um Curso, por mais eficiente que seja, é insuficiente para tecermos a rede de solidariedade e competência para a construção de uma sociedade mais justa. As idéias constroem os sonhos, mas o movimento para suas realizações necessita de um processo mais completo, ou seja, o da conjugação dos pensamentos com as emoções. Sem esses substratos, nossas utopias ficam vazias de sentido. Admitimos, portanto, que no esforço de ganhar autonomia e de expor idéias, devemos apelar não só para o raciocínio, mas também para o coração.

Queremos assinalar que, por ficarmos enredadas no encantamento advindo da visibilidade das falas das alunas e gratificadas com o alívio por elas experimentado ao compartilharem, na disciplina Seminários Temáticos, as emoções sentidas nas suas trajetórias profissionais, deixamos de valorizar, nesta pesquisa, outras vozes extremamente significativas para o processo de compreensão da construção da subjetividade feminina no Curso de Serviço Social. Essas falas, não escutadas, referem-se aos depoimentos das professoras, supervisoras e técnicas de apoio que, por serem elementos complementares na constituição da identidade profissional das Assistentes Sociais, também poderiam ter oferecido subsídios importantíssimos para um maior aprofundamento no entendimento da temática, e poderão ser consideradas em posteriores investigações. Portanto, este trabalho se manifesta como inconcluso pelo motivo exposto e pela certeza de que a realidade que tentamos captar é extremamente mais complexa do que o ângulo focalizado pela nossa análise, abrindo-se para a possibilidade do nosso estudo ser revisto, continuado, reinterpretado e modificado por outras pesquisas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Liliana Mercuri. **Representações de concluintes do Curso de Serviço Social sobre a profissão e seu contexto** - Tentativa de avaliação do produto de um currículo. 1984. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador.

ALMEIDA, Wilson Castello de. **Formas do encontro: psicoterapia aberta**. São Paulo: Ágora, 1988.

ARENDETT, Hannah. As esferas pública e privada. In: _____. **A condição humana**. São Paulo: Forense Universitária, 1995. p. 31-89. Capítulo 2.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. E no trabalho educativo, onde fica a subjetividade? In: _____. **Educação subjetividade & poder**. Porto Alegre: Núcleo de Estudos sobre Subjetividade, Poder e Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS; Ijuí: UNIJUÍ, 1995. V. 2 (abril/1995). p. 15-17.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980

BELOTTI, Elena Gianini. **O descondicionalismo da mulher** (Do nascimento a adolescência). Petrópolis: Vozes, 1975.

BOCK, Ana Mercês Bahia. **Aventuras do Barão de Münchhausen na Psicologia**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (Org.). **A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 15-35.

_____; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Saraiva, 1999.

BORDO, Suzan R. O corpo e a reprodução da feminilidade: uma apropriação feminista de Foucault. In: JAGGAR, Alison M; BORDO, Suzan (Ed.). **Gênero, corpo, conhecimento**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997. p. 19-41.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura - Conselho Federal de Educação. **Resoluções e Portarias do Conselho Federal de Educação 1979-1984**, v.2. p. 71-72. Brasília, 1984.

BRASIL. Conselho Federal de Serviço Social. LEI 8.662, de junho de 1993. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 08 jun. 1993. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/Lei_8662_93.htm> Acesso em: 21 fev. 2003a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer 492 de 03 de abril de 2001. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/sesu/indices.htm>.> Acesso em: 21 fev. 2003b.

CABRAL, Alvaro. **Dicionário de psicologia e psicanálise**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1971.

CAMPILLO, Neus. J. St. Mill. Igualdad, critério de la modernidad. In: DURÁN, Maria Algels (Org.). **Mujeres y hombres en la formación de la teoría sociológica**. Madris: CIS, 1996. p. 73-91.

CASTELLANOS, Gabriela. Gênero, poder e posmodernidad: Hacia um feminismo de la solidaridad. In: LUNA, Lola; VILANOVA, Mercedes (Comps.). **Desde las orillas de la política**. Gênero e poder en América Latina. Barcelona. Seminários Interdisciplinar Mujeres y Sociedad/ Universidad de Barcelona. 1996. p. 21-48.

CAVALCANTI, Edlamar Leal Sousa; FRANCO, Simone Tereza Teixeira da Costa e Silva. Identidade: Uma construção psicossocial. In: FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho (Org.). **Ensaio sobre gênero e educação**. Salvador, UFBA- Pró- Reitoria de Extensão, 2001. (Série UFBA em Campo: Estudos). p. 53-68.

CHANLAT, Jean. F. Por uma antropologia da condição humana nas organizações. In: _____. (Coord.). **O indivíduo nas organizações: dimensões esquecidas**. Tradução de Ofelia Sette Torres e outros. São Paulo: Atlas, 1996. p. 21-45.

COSTA, Ana Alice Alcantara. **As donas no poder**. Mulher e política na Bahia. Salvador: NEIM/UFBA; Assembléia Legislativa da Bahia, 1998.

COSTA, Diva de Souza. **Estudos preliminares para avaliação do currículo da Escola de Serviço Social da Universidade Católica do Salvador**. 1986. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 1987.

COSTA, Wedja Granja. **Socionomia como expressão de vida: um modelo de sistematização da teoria de Moreno**. Fortaleza: Fundação de Estudos e Pesquisas Socionômicas do Brasil, 1996.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. **Pedagogia: escolha marcada pelo gênero**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Trabajo social - Ideologia y metodo**. Buenos Aires: Ecro, 1972.

_____. **Confrontos teóricos do movimento de reconceituação do Serviço Social na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília- Instituto de Ciências Humanas: Departamento de Serviço Social, 1987. (Série Ensaio e Estudos nº 21 - ANO II).

FLORESTA BRASILEIRA, Nisia Augusta. **Direito das mulheres injustiça dos homens**. São Paulo: Cortez, 1989.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GERGEN, Mary M. Rumo a uma metateoria e metodologia feministas nas Ciências Sociais. In: GERGEN, Mary McCanney (Ed.). **O pensamento feminista e a estrutura do conhecimento**. Tradução de Ângela Melim. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, Edunb, [1993]. p. 110-128.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. Pedagogia e infância em tempos neoliberais. In: _____. **Infância, educação e neoliberalismo** São Paulo: Cortez, 1996. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 61). p. 11-41.

IAMAMOTO, Marilda Vilela; CARVALHO, Raul de. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. São Paulo: Cortez; Lima, Peru: CELATS, 1998.

_____. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. São Paulo: Cortez, 1999.

JAGGAR, Alison M. Amor e conhecimento: a emoção na epistemologia feminista. In: JAGGAR, Alison M; BORDO, Suzan (Ed.). **Gênero, corpo, conhecimento**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997. p. 157-185.

LANE, Silvia T. Maurer. Os fundamentos teóricos. In: LANE, Silvia T. Maurer; ARAÚJO Yara (Org.). **Arqueologia das emoções**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 13-33.

LIMA, Déborah Kelm de; FRANCO, Simone Tereza Teixeira da Costa e Silva. Mitos e ritos na construção da identidade feminina. In: FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho (Org.). **Ensaio sobre gênero e educação**. Salvador: UFBA- Pró- Reitoria de Extensão, 2001. (Série UFBA em Campo: Estudos). p. 85-111.

LOURENÇO FILHO, Adalberto Prado et al. (Org.). **Dicionário brasileiro da língua portuguesa**. Mirador. Encyclopædia Britannica do Brasil Publicações Ltda. São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1982.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LYRA, Emilia Maria Noronha Galeão. **Configuração do processo de construção da nova proposta curricular da ESSUCSal: 1994-1999**. Salvador, Universidade Católica do Salvador, Escola de Serviço Social, 1999.

_____. et al. **Projeto Pedagógico da Escola de Serviço Social**. Salvador, Universidade Católica do Salvador, Escola de Serviço Social, 2001.

MARRACH, Sônia Alem. Pedagogia e infância em tempos neoliberais. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo (Org.). **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 61). p. 42-56.

MARX, Karl; ENGELS, Frederic. **A ideologia alemã**. São Paulo: Moraes, 1984.

MENEGAZZO, Carlos M. et al. **Dicionário de psicodrama e sociodrama**. Tradução de Magda Lopes e outros. São Paulo: Ágora, 1995.

- MORENO, Jacó Leví. **Psicodrama**. São Paulo: Cultrix, 1978.
- NAFFAH NETO, Alfredo. **Psicodrama: descolonizando o imaginário**. São Paulo: Brasiliense, 1979.
- _____. **Psicodramatizar: ensaios**. São Paulo: Ágora, 1980.
- NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64**. São Paulo: Cortez, 1996.
- NYE, Andréa. **Teoria feminista e as filosofias dos homens**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1988.
- PASSOS, Elizete Silva. **De anjos a mulheres**. Ideologias e valores na formação de Enfermeiras. Salvador: EDUFBA/EGBA, 1996.
- _____. **Palcos e Platéias – As representações de gênero na Faculdade de Filosofia**. Salvador, UFBA, Núcleo de Estudos Interdisciplinares Sobre a Mulher, 1999.
- _____. **Ética nas organizações – Uma introdução**. Salvador: Passos & Passos, 2000.
- PATEMAN, Carole. **O contrato sexual**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- PEREIRA, Marcos Vilela. Nos supostos para pensar a formação e autoformação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. In: CANDU, Vera Maria (Org.). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: DP e A, 2000. p. 23-54.
- REY, Fernando González. O emocional na constituição da subjetividade. In: LANE, Silvia T. Maurer; ARAÚJO Yara (Org.). **Arqueologia das emoções**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SAFFIOTI, Heleieth I. B. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.
- _____. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCHINI, Cristina. **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992. p. 183-215.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1999.
- SCHOTT, Robin. **Eros e os processos cognitivos**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1996.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Tradução de Guacira Lopes Louro. Revisão Tomaz Tadeu da Silva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995.
- SOLOMON, Robert C. **Paixão pelo saber**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- VAITSMAN, Jeni. Subjetividade e paradigma de conhecimento. **Boletim Técnico do SENAI**, [s.l.], v. 21, n. 2, maio/jun. 1995.

VIEIRA, Balbina Ottoni. **História do Serviço Social**: Contribuição para a construção de sua teoria. Rio de Janeiro: Agir, 1977.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

YOUNG, Iris Marion. O imparcial e o público cívico: algumas implicações das críticas. In: _____. **Feminismo como crítica da modernidade**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1987.

Apêndice A

3^A OFICINA: EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NA ESCOLA E NA PRÁTICA PROFISSIONAL DO ESTÁGIO

A metodologia de grupo utilizada na Oficina foi um Sociodrama, desenvolvido nas seguintes fases:

1^A FASE: AQUECIMENTO⁵³.

a) - Aquecimento inespecífico:

- 1- Solicitamos aos participantes do grupo que lembrassem introspectivamente das situações significativas vivenciadas nos campos de estágio e das cenas que representavam essas experiências.
- 2- Pedimos a escolha, dentre as cenas surgidas, da mais significativa que pudesse ser compartilhada com as colegas da disciplina.
- 3- Dividimos o grupo em subgrupos, através do critério campos de estágio, para efetivarem o processo de trocas, entre as alunas pesquisadas, das experiências e das cenas escolhidas recordadas individualmente.

b) - Aquecimento específico:

Foram formados os seguintes subgrupos: saúde geral; criança e adolescente; empresa e comunidade.

- 1- Cada componente da disciplina se dirigiu para o grupo do seu interesse.

⁵³ “Aquecimento é a primeira etapa de toda sessão de Psicodrama, assim como de qualquer outro procedimento dramático (sociodrama, jogos de papel etc.) [...] Suas sub-etapas são o **aquecimento inespecífico** e o **aquecimento específico**. O aquecimento inespecífico começa com cada sessão e termina quando aparece o tema e o protagonista [...] O aquecimento específico começa no momento em que surge o tema e o protagonista e articula a primeira etapa da sessão de psicodrama à segunda, em que ocorre a dramatização.” (MENEGAZZO, 1995, p. 21).

- 2- Efetivaram as trocas de experiências e compartilharam as cenas representativas nos subgrupos.
- 3- Socializaram as cenas que acompanharam as experiências e foi escolhida a cena mais marcante para os elementos de cada subgrupo.
- 4- Construíram em cada subgrupo uma única cena, que fosse representativa do processo vivenciado pelos participantes, para compartilharem com o grupo maior.

2^A FASE: DRAMATIZAÇÃO⁵⁴ DAS CENAS

Cena 1: atendimento em Recursos Humanos

1^o Ato: situação vivida no campo de estágio

Personagens: técnica de apoio (T) representada por ASS31/9^{o55}; estagiária (E) representada por ASS23/9^o; usuária do serviço (U) representada por ASS35/8^o; e (C) filha da usuária representada por ASS58/6^o.

T para E- *espero que você tenha aqui um bom desempenho e um bom desenvolvimento. Você não vai ser só acompanhada por mim, mas também pela sua supervisora da faculdade. Nós temos um nome a zelar, por isso que somos muito rígidos com os nossos estagiários. Os estagiários têm a tendência a acharem... (batem à porta com força). Entre.*

U (arrastando a filha adolescente pela mão)- *Dra., Dra. ...*

T- *Dra. não, minha filha, por favor, dona Silvia [nome fictício]. Cadê o segurança daqui, minha filha? Como é que você vai entrando assim pela porta?*

U- *É que eu estou desesperada! Por favor me ajude.*

T- *Aguarde dez minutos lá fora. [O telefone toca e ela atende sem dar mais atenção a usuária]. Alô, sim, eu sei. Ficou marcado para amanhã.*

⁵⁴ Segunda etapa da sessão de um psicodrama (sociodrama, jogos e papéis etc.) e que implica em todos os atos que se realizam no *como se* psicodramático com enquadramento claro e preciso, realizado dentro de um espaço (palco) definido em comum acordo. Neste espaço irá transcorrer a ação dramática. Esta ação produtora de atos criadores modifica aquele que a realiza e o meio circundante (MENEGAZZO, 1995).

⁵⁵ A identificação das depoentes será feita da seguinte forma: (ASS, 10/9^o). Cada símbolo significa: ASS: aluna de Serviço Social; O número dez: ordem numérica da entrevista; O número após a barra corresponde ao semestre em curso pela aluna no momento da entrevista.

U- *A Sra. pode falar comigo?*

T- *Depende do que seja. O que é?*

U- *Eu estou muito nervosa. Estou com um problema muito grave.*

T- [O telefone toca novamente, a técnica de apoio atende]. *Diga, diga... Sim* [vira-se para a usuária e pede mais uma vez que ela aguarde do lado de fora. A usuária permanece no mesmo lugar aguardando].

T para U- *Qual é o seu problema?* [Olha para o olho da usuária e verifica que o mesmo se encontra arroxeadado]. *Ah! O seu problema você vai resolver na delegacia, não é aqui não, é na delegacia de mulheres.* [Novamente toca o telefone e ela atende]. *Alô! Alô!*

T para E- *Olhe, converse aqui com esta senhora, eu preciso sair para atender uma emergência.* [Sai batendo a porta].

U para E- *Olhe moça, eu estou muito desesperada porque ele me bate. Ele implica com todo mundo. Ele bate nesta menina. Ela fica chorando dentro de casa.*

E- *Se acalme por favor, a Sra. precisa denunciar seu marido. Tem de denunciar. Não pode permitir que ele lhe bata. Para isso, a Sra. precisa ir à delegacia das mulheres e fazer uma queixa formal, pois só desta forma a gente pode ajudar a Sra. e seus filhos. Eu vou lhe dar o encaminhamento. Vou também mandar um convite para seu marido comparecer aqui para conversar com a gente.*

U- *Não adianta não filha, que ele aqui não vem.* [Vira-se para a filha e diz: *fica quieta peste!*].
Oh! Moça a Sra. é tão boazinha. Deus lhe abençoe!

2º Ato: atendimento dado pela supervisora à estagiária.

Personagens: Supervisora (S); representada por ASS26/9º; e a estagiária (E), representada por ASS23/9º.

E para S- *Ah! Professora eu estou assim arrasada com o meu estágio. Estou desnorteada com a minha profissão. Estou frustrada! Estou assim... Terrível... A minha técnica de apoio é uma mal educada, me interrompe toda hora. Entra na sala sem avisar. Ela se acha assim a dona do pedaço. Fica com aquele jeito assim... para cima e para baixo. Não me deixa fazer meus*

atendimentos corretos. Transfere para mim situações difíceis sem me dar um pingo de preparo. Além disto atende telefone na presença dos usuários, é seletiva na sua escuta, e muitas vezes desrespeitosa para com eles.

S para E- *O que lhe deixou assim tão chateada e tão frustrada? Nós precisamos tomar cuidado porque existem profissionais e profissionais. Na nossa área muitas pessoas entram para a profissão para buscar status, se frustram com a profissão e descarregam no usuário e no estagiário. Então, eu acho que você não pode tomar a atitude da sua técnica de apoio para se decepcionar com a profissão. Você já pensou em conversar com ela sobre isso? Sobre sua insatisfação? Oh! Lídia [nome fictício], estou lhe estranhando. Você é uma menina tão ágil, tão tranqüila.. Nesta profissão minha filha se prepare porque de tudo acontece. A gente tem de sair daqui não sonhando. Tem de ter o pé no chão.*

E para S- *É, talvez seja este o problema. A gente quer sair daqui transformando alguma coisa.*

S para E- *Transformar é um discurso muito sério e que vocês precisam tomar muito cuidado. Vocês precisam perceber o limite da profissão, para depois não sentirem uma grande frustração.*

E para S- *Eu vou tentar conversar com a minha técnica de apoio.*

3^o FASE: COMPARTILHAMENTO⁵⁶:

ASS16/9^o: *a técnica de apoio não demonstrou uma atitude ética, deixando a assistente social, sua estagiária sem nenhuma supervisão.*

ASS17/9^o: *a assistente social não foi ética deixando sem nenhuma supervisão a estagiária.*

ASS59/3^o: *faltou a ética profissional por parte da supervisora do local de trabalho, não orientando a estagiária para desempenhar um papel melhor.*

ASS47/7^o: *observei a insatisfação da estagiária na instituição, onde a sua técnica de apoio passou toda responsabilidade para ela, causando muito constrangimento. Na instituição, as estagiárias necessitam de um apoio constante da técnica para nortear suas ações, o que não aconteceu neste momento.*

Cena 2: Contato de uma assistente social com a família problemática de uma adolescente

⁵⁶ A terceira etapa da sessão de psicodrama (sociodrama, jogos e papéis etc.) caracteriza-se pela troca ou compartilhamento dos integrantes do grupo com o protagonista ou protagonistas das vivências ou experiências mobilizadas neles durante a dramatização.

2^A FASE: DRAMATIZAÇÃO

Personagens: esposa representada por ASS46/8^o; marido representado por ASS1/9^o; filha representada por ASS22/9^o; assistente social (AS) representada por ASS15/9^o. Outros componentes da equipe: ASS3/9^o e ASS5/9^o.

Obs: A dramatização se processa com cenas mudas. Primeiro: namoro e casamento de um casal. Depois nascimento do filho. Terceiro, brigas constantes. Por último, a dramatização se encerra com a imagem do casal de costas um para o outro e a assistente social estagiária diante da cena, estagnada e em seguida encolhendo-se lentamente até o chão.

Diretora do grupo (professora/pesquisadora para a AS) - *O que tem você?*

AS- *Sinto-me **impotente**, pois me encontro diante de uma cena que vivencio no meu cotidiano familiar.*

3^A FASE: COMPARTILHAMENTO

Professora/pesquisadora para o grupo- *Quem também já se sentiu impotente diante de uma situação profissional?*

ASS25/9^o: *Eu já me senti impotente várias vezes. Porém houve uma coisa que aconteceu comigo no estágio que eu nunca esqueci. Eu trabalhava com portadores de deficiências e uma vez eu estava realizando os atendimentos e... quando o portador de deficiência vai até X, que é a instituição, a gente preenche uma ficha né? De tipo uma triagem, assim [gesticulando com a mão] né? e nós perguntamos qual a origem da deficiência dessa pessoa. E... a... mulher que foi lá chegou pra mim e eu perguntei a ela né: qual a origem da sua deficiência? Ela abaixou a cabeça e estava com o filho adolescente, o filho baixou a cabeça também e começou a chorar. Aí eu fiquei... [me sentindo imobilizada] aí ela perguntou pra mim “por que você está me perguntando isso?”. Eu falei: são normas daqui que... a gente precisa preencher esses questionários e não se preocupe que essa informação é sigilosa. Aí ela, tá bom. Aí ela chegou pra mim foi meu marido que num ataque de raiva pegou o facão e fez isso na minha mão. Eu fiquei assim [gesticulando e tocando na usuária], não tive como, o que falar para essa pessoa. Dizer é isso aí, vá lá, encare a vida. Não! O que dizer pra uma pessoa dessa? Eu fiquei sem ação. Aí o filho adolescente relatou que assistiu a tudo. Uma violência sem tamanho. Eu senti falta de uma atitude mais profissional da minha parte. O que eu fiz, eu achei que foi uma porcaria. Aquela sensação de impotência, né? Você se vê diante daquele quadro e diz: meu*

Deus, eu vou fazer o quê? Aí ela estava com um pano cobrindo a mão, eu cheguei para ela e fiz assim: mas, a Sra. não deveria usar este pano. Tentando estimular a auto-estima, levantar um pouco da auto-estima dela. Não, não pode ser assim. Enfim, terminei o questionário e ela foi embora e tal. Mas aquilo me marcou e até hoje eu não esqueço daquilo. Porque, na verdade o que me deu vontade de fazer foi entrar no senso comum mesmo: “Oh! Não fique assim...” aquela coisa de passar uma força para a pessoa. Mas, não no sentido profissional que não pode se envolver com o cliente. Sabe? A vontade que eu tive foi essa. Mas eu não fiz. Fiquei na retaguarda mesmo. Quer dizer... é meio complicado! A gente não sabe como agir.

ASS32/9º: Eu acho que quando a situação acontece com o aluno, a gente, quando vai para o campo de estágio, a gente não sabe como agir emocionalmente para ver aquilo daquela forma. Eu fiz o meu estágio junto com M., na mesma instituição A gente teve várias experiências, de várias pessoas que já chegaram lá. Teve uma também que me marcou. Foi um que chegou lá na cadeira de rodas, começando a gritar que não tinha moradia que queria uma casa, lembra M? Que estava morando embaixo de uma marquise, que estava criando um menino de rua. Ele chegou lá assim... gritando mesmo. Eu fiquei assim parada, calada, imobilizada. Aí a técnica de apoio começou a intervir: não, não é bem assim. Onde você mora? Ele: mas eu quero uma casa para morar mesmo. A técnica disse: mas aqui ninguém dá casa para ninguém morar. Aí ele foi embora. Quando ele foi embora, ele encontrou a coordenadora. Aí ela perguntou por que vocês não o atenderam? Nós dissemos que tínhamos atendido. Aí ele se acalmou e disse que tudo que ele estava dizendo era mentira. Que, na verdade, ele morava num barraco cedido por um amigo. Que aquele menino era um menino de rua, que já tinha passado pelo projeto nossos filhos, que ele estava criando e, na verdade, o que ele queria era uma cadeira de rodas e uma cesta básica para ele poder viver. Aí a gente vê o quanto eles também estão emocionalmente despreparados para reivindicarem seus direitos. E quando chegam para a gente, e, é, aqui na faculdade como M. mesmo falou, é aquela coisa de preparo teórico de qualidade e tudo, mas, emocionalmente, eu me sinto um zero à esquerda... Então é um tratamento realmente de choque.

ASS21/9º: É, mas.. a gente tem de aprender na tora. Com a gente mesmo!

Professora/pesquisadora: Como é que vocês acham que o espaço acadêmico poderia lidar com essas situações?

ASS29/9º: Eu acho que com laboratórios, como eu ouvi dizer que existem em alguns cursos de Psicologia. Lá, o estagiário, tendo contato com a sua clientela, pode trazê-la no discurso e ouvir a opinião dos colegas e professores. Não obtivemos essa experiência na Escola. Foi nos campos de estágio que fui me preparando emocionalmente para lidar com situações chocantes.

Acredito que nenhum curso prepara o aluno emocionalmente para exercer a profissão. Esse preparo é o tempo, a experiência e o amadurecimento que nos dá enquanto profissionais. Nossos campos de estágios são um pouco os nossos laboratórios e o espaço de supervisão, de uma certa forma, também permite nossos desabaços, norteados-nos.

ASS2/9º: Eu acho que a relação entre a universidade e as técnicas de apoio é uma relação muito fraca mesmo. Acho que a supervisão deveria ter um contato mais de perto com os ambientes que oferecem os estágios. Ter um conhecimento maior da nossa prática também. Eu acho que o pecado tá. Porque essa questão da sala de aula, a experiência que a gente traz, o que a gente conta e o que a pessoa vê... no caso, um supervisor que nunca compareceu num campo de estágio e fica só sala de aula e... estudante; sala de aula e estudante, a gente pode sair contando tudo, só que nunca ele vai ter a noção realmente do que é que a gente vive ali, né? Da realidade que a gente vive no cotidiano. Eu percebo que aqui na Universidade tem muito isso. O supervisor tá bem distante do campo de estágio, e da relação com o técnico de apoio ser muito frágil.

ASS15/9º: É, parece que os professores se centram em dizer: academia... academia! e come livro pra cá e tome livro pra lá. Estudem, vocês não estudam! E se esquecem um pouco de ver como é que está lá a realidade da gente.

Cena 3: atendimento em um hospital público

Primeiro ato: fila de espera para atendimento numa instituição de saúde com os usuários esperando, inquietos.

Personagens: os usuários (U), representado por várias alunas (ASS37/8º, ASS25/9º, ASS46/8º, ASS43/8º e ASS51/6º). Visitante (V), representada por ASS14/9º, a estagiária de serviço social (E), representada por ASS32/9º e a técnica de apoio (T), representada por ASS34/8º.

Segundo ato: setor de assistência social

Personagens: técnica de apoio (T) representada por ASS 34/8º e estagiária (E) representada por ASS32/9º.

T para E: *Paula* (nome fictício dado a E), *por favor, você digita para mim este material?*

E: vai até o computador e começa a digitar.

Terceiro ato: na sala de espera da instituição, onde os usuários estão revoltados por terem de esperar tanto tempo para serem atendidos.

Personagens: assistente social visitante (V) e usuários (U)

Entra a assistente social visitante:

U- *Por favor moça, eu estou aqui esperando e ninguém aparece.*

V- *Não se preocupe, eu vou no serviço social verificar o que está acontecendo. Eu não sou deste hospital.*

Quarto ato: setor de assistência social

A assistente social visitante (V) se dirige para a técnica de apoio (T):

V- *Bom dia! Eu sou da instituição W e quero falar com a assistente social daqui. Eu vim visitar esta instituição.*

T- *Oh! Exatamente neste momento eu não posso lhe dar atenção, estou cheia de coisas para resolver. O pessoal da diretoria está me cobrando. Eu estou cheia de relatórios para fazer e infelizmente hoje eu não posso atendê-la.*

V- *Mas justamente por isso que eu liguei e marquei.*

T- *É, mas hoje eu não posso. Como você vê, olhe a minha mesa. Está cheia de coisas para resolver. A diretoria está me cobrando, então eu não posso atender.*

V- *É, eu queria conversar com você que tem uma fila enorme lá fora esperando. Inclusive uma senhora me abordou para falar de um filho dela que está aqui internado, ela quer notícias.*

T- *É, infelizmente eu não posso atendê-los também agora, eles vão ter de esperar até eu terminar isso aqui.*

V- *É, a fila está enorme...*

T- *Infelizmente eles vão ter de esperar.*

E- *Eu posso ir atendê-los, se a Sra. quiser.*

T- *Não, de jeito nenhum, você tem de terminar de digitar esses relatórios, você tem de terminar comigo esses relatórios.*

V- *Então eu passo outro dia.*

T- *É bom, porque a minha agenda está cheia.*

Quinto ato: na sala de espera

A assistente social visitante dirige-se para os usuários da fila:

V- *Ela já vem atender vocês.*

3^A FASE: COMPARTILHAMENTO

ASS27/9º: *Esta situação foi vivida por mim. Eu estava estagiando na instituição Y e o estágio era curricular e extracurricular ao mesmo tempo, porque a gente tinha uma bolsa. E aí chegou um computador para a instituição. Aí, a técnica de apoio me perguntou: P, você sabe mexer em computador? Eu disse: sei. Aí pronto, a partir daquele dia queria que eu só ficasse no computador. Então eu não ficava mais atendendo as pessoas. Aí, quando eu chegava aqui e falava para o supervisor, ele dizia: reivindique, reivindique. Mas eu acho que como eu sou estagiária, eu sou estudante e ainda estou aprendendo, eu tinha que ter o apoio da supervisora, pelo menos ir lá marcar o espaço e dizer não, não é bem assim, ela pode até também utilizar o computador para digitar algumas coisas que concerne ao serviço social, mas ficar inteiramente no computador não, ela não é estagiária de informática. Então, eu precisava deste apoio também. Muitas vezes, o que eu vejo é que o supervisor vai mais na instituição na hora de fazer a avaliação da aluna no campo de estágio.*

ASS24/9º: *Vai mais não, acho que vão na hora da avaliação. Né? É uma vez a visita que o supervisor faz à instituição por conta da avaliação. De resto, o contato que a gente tem é sala de aula e através do relatório de campo.*

ASS25/9º: *Eu agora estou vivenciando isto pois estou sem técnica de apoio, eu estou sozinha na instituição, já falei mil vezes, acho que colegas daqui de supervisão sabem disso. Eu estou desesperada. E dizem: converse com a coordenadora da sua instituição. Mas eu preciso de apoio de alguém daqui. Que vá comigo para conversar, porque eu estou sozinha. Ela tirou licença prêmio no mês de Agosto e agora tirou mais 45 dias (referindo-se a técnica de apoio). Quando voltar é só no final de outubro. Eu vou ficar o semestre praticamente só. Eu fico sozinha numa ala complicadíssima.*

ASS4/9º: *Quando eu entrei no estágio 1 eu estava me sentindo pressionada de um lado e do outro. Aqui na supervisão, a professora, a gente tem de cumprir todo um roteiro né? De estágio curricular. E a professora passava tudo que a gente tinha de fazer durante o estágio. Quando eu cheguei na instituição, a coordenação e a assistente social de lá achavam que eu devia fazer um outro tipo de trabalho. Então eu, como estudante, é que tive de me sentar com a coordenação e explicar qual era a minha função como estagiária curricular, que ultrapassa a de mera passadora de informações sobre os direitos e deveres dos usuários de assistência social, porque elas não sabiam o que a gente tinha de fazer.*

ASS1/9º: *Eles achavam que a gente chegou lá para fazer estágio, que tinha de cumprir o que era de urgência e de necessidade da instituição, sem saberem que a gente tinha todo um programa de estágio. Então, eles não sabiam e ainda viraram para mim e disseram: Ah! Então estágio curricular é isso? Não é bem esse nosso objetivo, a gente não estava querendo estagiária assim.*

ASS14/9º: *Exatamente. Isto ocorre muito.*

ASS8/9º: *Na verdade, um estagiário curricular na instituição é mais um trabalho. Um trabalho para a assistente social da instituição. Tanto que eu ouvi até dizer que uma assistente social falava assim: eu não ganho para isso. Eu acho que eu deveria ganhar extra para acompanhar uma estagiária. Porque para mim é um trabalho a mais. Elas vêem a gente como um problema dentro da instituição e não como um apoio.*

ASS31/9º: *Eu acho que o assistente social em algumas instituições, ele é uma pedra no sapato dos outros profissionais. Eu acho que a supervisão, em termos disto, tem um compromisso maior. Você chega num hospital público e tem muitas coisas que o médico não quer fazer, que a direção hospitalar não quer se responsabilizar e empurra a responsabilidade pra quem? Para o assistente social. Tem certas coisas, que o assistente social dentro da sua ética profissional exige, que desagrada ao médico, à diretoria e às enfermeiras, então cria aquele*

embate na instituição. O hospital não quer saber se a pessoa chegou lá vítima de espancamento, se ela é violentada em casa ou se não é. Mas o profissional do serviço social, eticamente, ele não pode saber dessas informações e se omitir, como acontece com os demais profissionais de um hospital. Aí o que acontece, a assistente social vai apurar. Ela às vezes tem de denunciar, no caso de ser de menor. Isso vai desagradar a diretoria, pois acham que o serviço social está expondo a instituição. Então, eu acho assim, que nossa luta é muito grande. Tem certos trabalhos desenvolvidos pelos assistentes sociais que são imprescindíveis, mas que desagradam realmente a vários segmentos.

ASS35/8º: Lá mesmo, na instituição onde eu estagio, está danado. Eles queriam colocar aquele garrafão de água para os funcionários beberem água. Aí vai colocar este garrafão aonde? Ah, vamos colocar no corredor. No corredor não pode, porque os meninos ficam bolindo. Na nutrição? Não pode. Coloca então aonde? No serviço social. Aí a assistente social de lá perguntou: mas, por que tem de ficar aqui no serviço social? Ah! porque o serviço social tem de acolher todo mundo, então às portas têm de estarem abertas para quem quiser beber água toda hora, qualquer um pode entrar a hora que quiser. Aí ela falou: e na hora que eu for fazer meus atendimentos? Como é que as particularidades, as individualidades das pessoas ficam, aonde? Todo mundo entra e sai e fica interrompendo toda hora o meu trabalho e fica por isso mesmo? Eu fico fazendo o meu trabalho mal feito. Resumindo, ficou lá o garrafão. E aí o trabalho desandou completamente, porque a gente não consegue fazer os atendimentos. Se alguém bate na porta, a gente pára. Quando batem na porta, né? Pois às vezes as pessoas vão entrando e a gente já está conversando alguma coisa, até com o próprio funcionário da instituição, que não quer participar disso com os outros colegas do trabalho. Aí cria aquele clima constrangedor. A situação ficou assim, e o garrafão ainda continua lá. Já têm várias situações assim, faltou uma linha de telefone, vai precisar colocar uma extensão. A extensão vai ficar aonde? Na nutrição? No posto de enfermagem? Não, coloquem no serviço social, lá a menina aceita. Aí pronto, a extensão veio para o serviço social.

Professora/pesquisadora para o grupo: Isto aponta para quê?

ASS46/7º: Para o mito de que a profissão é assistencialista. O serviço social acolhe, ele é bonzinho! Deixa lá que ele vai aceitar.

ASS38/8º: É a profissão de D. Mariazinha, como se diz por aí. Todo mundo acaba achando que o serviço social é um trabalho sem nenhuma importância, caritativo, que todo mundo pode fazer.

ASS35/8º: *O telefone toca, aí a assistente social atende. Ela começa a conversar e dá a orientação, aí a nutrição atende também o telefone de lá: oh! Desculpem, vocês estão falando no telefone, desculpem! Depois a gente fala.*

ASS26/9º: *Pere aí, mas num caso desses a postura do assistente social é também fundamental. Não é porque querem colocar tudo na minha sala que eu tenho de acatar, não! Por ela aceitar, aí tudo vai para a sala dela.*

ASS38/8º: *Não, ela não aceita, não. Ela argumenta nas reuniões. Ela não fica calada, não. Ela fala, ela reivindica.*

ASS26/9º: *Mas como a nutricionista diz que não quer e não vai para lá? Por que vai para o serviço social? Então o serviço social aceita a condição de ser boazinha. Ela podia ter dito: a porta vai ficar fechada e enquanto eu estiver fazendo meus atendimentos ninguém vai entrar.*

ASS33/9º: *Eu concordo com L. Pois lá no hospital mesmo, a nutrição diz: eu não quero isso, não vai ser assim, na reunião de diretoria, e a nutrição é acatada, enquanto que o serviço social não. O serviço social lá, quando eu comecei... porque meu grupo foi o primeiro grupo a fazer estágio neste hospital, é tanto que depois da gente foi fechado o campus, porque não houve condições de continuar. Aí, o que aconteceu? Quando nós fizemos lá, o serviço social estava no ambulatório. Então as pessoas tinham acesso direto, os usuários do hospital. Depois, por questões políticas, botaram o serviço social na parte administrativa, na ala da Diretoria. Então os usuários de baixa renda não podiam mais ir para lá, por questões de segurança, de privacidade. Então, qual o resultado? Pegaram uma salinha lá na pediatria para a gente desenvolver nosso trabalho, que era uma sala onde os técnicos de enfermagem usavam e colocaram a gente nela. Toda vez que a gente estava fazendo um atendimento, entrava alguma pessoa do corpo da enfermagem para pegar alguma coisa. Nós começamos então a parar o atendimento. Só que quando você pára, você quebra a concentração do usuário e ele se sente inseguro! E a sua. Agora o do usuário é pior, porque ele está até humilhado, coitado. Porque está ali com o filho doente, ele não tem dinheiro. Sabe que o hospital é público e já passou por ele frases do tipo: fique na sua e dê graças a Deus de ter vaga aqui e você ser bem atendido. Então ele já leva humilhação na pele. Então, você está dando atenção a ele, ouvindo-o, coisa que ele não está acostumado a ter na vida dele, quem o ouça e preste atenção no que ele diz, e é interrompido. Então é falta de respeito. Então nós começamos a reclamar com os funcionários. Não, a gente não vai mais aceitar esta postura aqui dentro. Então a gente vai parar de fazer anamnese. Aí, resultado, a gente trancava a porta. Eles batiam. Quando eu achava necessário, abria a porta. Um dia, eu descobri que as fichas que a gente fazia, uma cópia ia para o serviço social e outra ia para o prontuário do*

paciente, onde o médico e os auxiliares de enfermagem tinham acesso. Um dia, uma auxiliar me parou no corredor e disse: Poxa dra. aquele caso daquela fulana me deixou impressionada! Eu comecei a olhar para a mulher assim... Eu nem sabia que ela lia... Do que é que a Sra. está falando, perguntei. Mas, a Sra. viu, o marido bate nela. É por isso que ela não gosta do filho. Começou a discutir o caso como se eu fosse colega dela de trabalho e como se este assunto fosse um assunto bem banal, que ela pudesse ir tratando assim pelos corredores. Eu fiquei assim estarelecida. Então eu tentei tirar a cópia da gente do prontuário, mas o hospital alegou que não podia, porque todo procedimento que é feito com o paciente vai para o arquivo do hospital quando ele recebe alta. Então eu disse: eu nunca mais coloco coisas íntimas ali dentro. Eu pensei na questão ética, em certas coisas que não podem ser lidas. Aliás, nada era para ser lido por qualquer pessoa, que dirá as coisas mais graves. Aí eu deixei de registrar. Quando alguma pessoa me contava coisas de abuso sexual, de espancamento e até da criança que tinha condições de contar, eu não botava. Eu colocava na minha ficha, mas, lá no hospital, eu não botava.

ASS35/8º: É, mas lá, por ser o hospital de [...], tem toda aquela história religiosa que influencia muito, que pesa muito, entendeu? Amar e servir é o lema do hospital. Então, já pensou o que é você carregar no crachá este lema “amar e servir”? É um peso muito grande para você. Até para você argumentar ou contra-argumentar qualquer coisa. Reivindicar, você tem de pensar muito no que você vai fazer, porque você pode ir totalmente contra a ideologia da instituição.

ASS30/9º: Há um princípio religioso principalmente. Um princípio religioso que se instituiu!

ASS35/8º: A assistente social de lá luta até demais. Eu acompanho o trabalho dela. Ela luta até demais, para a história da instituição. Ela luta até demais! O contexto é que é difícil.

ASS31/9º: É a instituição que molda o profissional e vice-versa. A instituição determina o padrão de profissional que ela quer e o profissional se adapta, mas, também, modifica a instituição com o padrão dele. Antes de eu ir para área de saúde um colega meu, que é médico, me disse: N, a melhor área para você fazer estágio é o hospital público, porque ali é a carnificina da humanidade, o que há de podre na humanidade. Ele se referia ao tratamento com o público, da realidade como ela é, e eu não entendi o que ele queria dizer. O que ele queria dizer é que era um tratamento totalmente diferente do que se faz em um hospital particular.

ASS28/9º: Eu não acho, não. Eu conheço profissionais que trabalham tanto na rede pública quanto na rede particular e eles dispensam o mesmo tipo de cuidado em ambas as instituições.

ASS31/9º: *Eu me debati com uma situação em que eu tive que implorar ao médico para atender. Era um paciente que estava com uma scara enorme nas costas. Um buraco horroroso. O médico estava lotado e me disse que não tinha condições de atender. Eu então falei: “Dr. faça isto por mim, a situação do homem está muito feia.” Ele então respondeu: “Ah!, eu não posso não. Mande ele voltar outro dia”. Eu: “Dr. me desculpe o que eu vou lhe dizer, sua obrigação é atendê-lo.” Ele então respondeu: “Mande ele ficar aguardando no corredor”.*

ASS56/6º: *No início, quando eu comecei a fazer estágio, eu chorava demais. Eu chegava em casa e não conseguia comer, não conseguia estudar e não conseguia dormir. Eu chorava o tempo todo.*

ASS23/9º: *Às vezes a gente tem de tomar distância mesmo, porque senão a gente não consegue trabalhar. Já pensou, se a gente se envolver diretamente com todos os problemas do paciente, a gente vai pirar.*

ASS33/9º: *A gente perdeu um paciente, que a esposa dele se desesperou, foi bater na minha casa e eu me senti impotente. Eu nem sabia o que dizer. Mesmo porque, ela tinha uma série de problemas com o relacionamento com o marido, não ter acompanhado ele até o internamento. A gente entrou em contato, era um caso complicado que se agravou quando ela chegou. Teve uma carga de culpa, né? Dela não ter acompanhado ele. Nós entramos em contato com a médica, ela foi lá tirou pressão, medicou tranqüilamente, conversou com ela para ela se acalmar.*

ASS22/9º: *Nós estamos falando da área de saúde, porque a maioria de vocês já passou por esta área, mas a área de Direito é estressante, justiça é estressante. A gente sai de uma audiência, entra outra, outra vez. Gente! é uma coisa sim. É difícil a gente lidar com cidadania, com pessoas que não têm o mínimo de informações, que não sabem como lutar pelos seus direitos e argumentarem o que querem. E chegam na audiência para tratarem dos assuntos, numa situação, assim... terrível de espancamento, às vezes de homicídio. É cada coisa, assim! Você fica sem saber como conversar.*

ASS34/8º: *Eu acho que o serviço social verdadeiro são essas pequenas ações que a gente faz no dia a dia. Porque o que a gente aprende na academia não corresponde com a realidade que a gente vivencia lá fora. Às vezes, para o usuário, uma palavra é suficiente.*

ASS43/8^o: *Olha, eu discordo. Se não é tudo, pelo menos o mínimo pra que você consiga articular... você pode não fazer uma grande ação, mas até uma pequena ação que você faça, também tem a intervenção da faculdade. Você tem o embasamento da faculdade. Você pode não fazer uma política social imensa, mas com aquela pessoa você precisa conhecer a política social imensa porque, pra ela, o mínimo vai ser o máximo. Com o embasamento daqui que pode não ser perfeito. Também acho que não é perfeito. Mas, pelo menos o mínimo, você está levando. Pelo menos, a visão de realidade você está tendo.*

ASS31/9^o: *Mas, você vai ver que este mínimo qualquer universitário tem.*

ASS43/8^o: *Eu discordo de você. Ah! Eu discordo de você plenamente. Eu digo que discordo, porque no meu estágio mesmo, se a gente parar, a gente vai ver como o médico, o administrador e o assistente social lidam com o problema. Você vai ver a diferença clara. Você vai ver que a sua visão é outra. Tem uma visão diferente.*

Professora/pesquisadora para ASS43/8^o: *Como? Quando você fala de uma visão diferenciada, você está querendo dizer o quê? Isso é importante!*

ASS43/8^o: *Eu acho que a visão diferenciada não é só do profissional, mas é também a visão que a faculdade lhe proporcionou. Como você vê a realidade? Quando um médico vê um paciente, ele só o enxerga no âmbito técnico. O que eu posso fazer para salvar esta vida [biologicamente]. O assistente social pensa: “O que eu posso fazer para salvar esta vida no nível social.”. A minha visão de realidade é completamente outra. E quer eu queira ou não, quem me deu esta visão de realidade foi a faculdade. Por mais que eu diga que ela tem uma série de defeitos, quem me deu isso foi ela.*

ASS31/9^o: *Nós não estamos questionando a faculdade no sentido amplo. Nós a estamos questionando no sentido que a faculdade coloca para a gente a metodologia do trabalho. A faculdade não lhe ensina a lidar com os embates emocionais.*

ASS6/9^o: *Qual é o papel do serviço social em uma instituição, qualquer que seja ela? É fazer valer as políticas sociais. Mostrar que o usuário é um cidadão de direitos e de deveres. E aí se ele tiver direitos àquele serviço, nós vamos mobilizar recursos para que ele realmente seja eleito. Se for legítimo aquele serviço, porque não oferecer a ele.*

ASS23/9^o: *Isso mesmo, muito bem! Você vai começar a fazer ele lutar. Eu acho que a gente tem a idéia de que vai salvar o mundo. O mundo para aquele cliente, para aquele usuário é ele. Aí sim, você vai começar a fazer serviço social. E, partindo do pouquinho a gente pode*

chegar até o macro. E, mesmo se não chegar ao macro, pelo menos, ali mesmo, pelo meu cliente ali na minha frente, eu fiz um pouquinho. Se ele não quiser lutar pelos seus direitos a opção é dele.

ASS32/9º: Eu concordo com você. Eu estava fazendo um estágio numa determinada instituição pública de saúde. É um posto. Aí eu fiz uma Oficina, solicitada pela instituição, com os agentes comunitários de saúde. Através de uma dinâmica de grupo, eles começaram a reivindicar o aumento de salários e melhores condições de trabalho. Aí eu comecei a mostrar para eles que a questão dos salários, dos processos de trabalho não é só deles. É questão conjuntural. Não é uma questão política micro da região deles, mas é uma questão política enorme. Eu coloquei para eles que, por eu ser estagiária, eu mesma não sabia se no próximo ano estaria empregada. Aí eles passaram a ver a situação de uma outra forma. Não só como uma questão deles, mas como uma questão coletiva mais ampla.

Professora/pesquisadora para o grupo: *Temos mais cenas? Continuamos?*

Cena 4 : Atendimento pela estagiária de serviço social a um paciente psiquiátrico

Personagens: Motorista da Instituição (M) representada por ASS50/7º; paciente psiquiátrica (P) representada por ASS14/9º; e estagiária de serviço social (E) representada por ASS19/9º.

2ª FASE: DRAMATIZAÇÃO

Primeiro ato: (dentro de um carro que se dirige para o hospital geral, com a paciente uivando de dor)

E- Por favor, ande logo, ela está passando mal.

M- Se eu dirigir este carro do jeito que a Sra. está pedindo e ele bater, eu vou ser despedido por causa de uma “insistente social”. A Sra. já ouviu dizer que a assistente social é uma insistente social?

Comentário da estagiária: Neste hospital psiquiátrico, existe o setor de serviço social, mas não há uma assistente social. Quem assume o setor é uma pessoa que não é assistente social. Já denunciemos e até hoje nenhuma providência foi tomada.

3^A FASE: COMPARTILHAMENTO DO GRUPO

Centrou-se no sentimento de desconhecimento da sociedade da importância do profissional de serviço social. As alunas mostraram-se indignadas com a postura do motorista da instituição. Aconselharam a colega a repetir a denúncia feita à instituição, no Conselho de Serviço Social.

Cena 5: Leitura do resumo da discussão estabelecida entre algumas alunas que não quiseram construir cenas.

Personagens: (ASS40/8^o, ASS26/9^o, ASS6/9^o e ASS32//9^o).

ASS40/8^o: *Nós partimos da seguinte questão: O que faz uma assistente social em um hospital particular?*

ASS26/9^o: *Na opinião de ASS6/9^o, que faz estágio na área de empresa, mas que está ligada diretamente com a área de saúde geral, o serviço social na área de saúde é àquele que se preocupa com um bom atendimento por parte dos funcionários para com os pacientes. Busca informações sobre os pacientes para saber se existe algum problema e se encarrega de tomar as providências para solucioná-lo. Numa empresa particular, as funções e atribuições também cabem mais ao serviço social. A relação funcionário empresa está bem ligada ao âmbito administrativo. A maior dificuldade do serviço social desta área é só ser procurado no último caso, quando a situação já se encontra crítica. Ela deu o exemplo de um funcionário que tem consciência da perda dos direitos de sua filha ao atendimento médico a partir do momento em que ela ficou gestante, mas se acomodou e passou os nove meses para, na hora do parto, ir correndo para o serviço social. Discutimos depois as poucas vagas dos estágios curriculares e professores supervisores distanciados dos campos que atrapalham, ou até mesmo um supervisor que não tem compatibilidade com o campo e um só supervisor para a área. Discutimos a situação das alunas que não têm oportunidade de se articularem para reivindicar e terminam empurrando com a barriga. Além de todos esses problemas, a diretoria do curso, que não lhe dá respaldo nenhum. Aí, ASS32/9^o deu um exemplo de uma vez que ela estava passando por um problema sério de saúde e pediu à professora para adiar 2 dias a prova e foi recebida a meia porta e a professora disse a ela que não tinha nada a ver com os problemas particulares do aluno e que não iria mudar o dia da prova. Ela teve de desistir da disciplina, abandonar e pegar em outro semestre. Essas coisas que acontecem aqui dentro desestimulam e formam profissionais sem estímulo. Eles vão fazer lá fora o que*

aprenderam aqui dentro, ou seja, não ter respeito pelo próximo, pois, na teoria, o serviço social é uma coisa e a prática aqui dentro, partindo dos professores, é uma coisa totalmente diferente e forma profissionais assim. Daí no final a gente questionou: O que fica para nós, alunas do serviço social que se forma e vai para o campo ser uma profissional do serviço social? O que fica da Universidade? O que a gente aprendeu de cada matéria, ou será que a gente só lembra do nome do professor, de como era aquele professor, de como eram as atitudes dele? Porque o que a gente ouve, quando chega no primeiro semestre, das colegas dos semestres mais avançados, é elas falarem assim: olhe fulana você está entrando agora, você vai ter aula com o professor X e ele é assim, assim, assim... Então fala do professor e da matéria não. Então o que fica para a gente da matéria, o que a gente aprendeu da matéria? Ou será que a lembrança é de como foi o professor? A gente ficou nessas discussões.

3ª fase: Compartilhamento

ASS31/9º: Acho, que acontece muito aqui, professora, como as meninas falaram. Acho que cada uma de nós tem uma história de decepção, de já ter passado por problemas assim... semelhantes.

ASS27/9º: Eu mesma tive hepatite e não só não retiraram minhas faltas, como eu ainda perdi meio ponto. Quando eu fui argumentar com a professora ela disse: “quem manda na escola é a diretora, mas quem manda na minha sala de aula sou eu”. As colegas do semestre lembram disto.

ASS20/9º: A gente reproduz lá fora. Leva inconscientemente, pois as assistentes sociais lá de fora tratam as estagiárias da mesma forma como foram tratadas aqui dentro pelas professoras.

ASS26/9º: Eu tive um problema, tive um tumor. Fiz uma cirurgia na época das provas e não fui dispensada. Fiz segunda chamada. Paguei todas. Trazendo relatório médico, atestado do hospital como eu estava internada e os professores não aceitaram. Eu só teria proteção da lei se fosse uma doença infecto-contagiosa.

ASS19/9º: Inclusive, nós temos professores que não são nem tão assíduos, nem tão pontuais. No semestre passado, eu fui reprovada por falta e a professora que se encaixa neste perfil é uma pessoa que não é assídua. Que não é pontual. Eu tive broncopneumonia, fui internada duas vezes, em dois períodos diferentes, e ela me achou 20 faltas, no meio do semestre que não teve tanta aula assim, e eu estava vindo para aula. Só faltei duas semanas, quer dizer

quatro aulas dela. Eu falei com a secretaria e a diretora e não teve jeito. Ela me reprovou por falta.

ASS32/9º: Os professores dizem: você, como assistente social, tem de saber ouvir, e você é recebido a meia porta aberta! Ela não se deu ao trabalho de me ouvir. O que ela está fazendo numa escola de serviço social? Não sei, não é? Ouvir, ela não sabe. Isto já está certo. Dar aula, também, eu tenho lá minhas dúvidas. Então o que é que ela está fazendo aqui?

ASS51/6º: O que eu queria falar é justamente sobre isto, agora. Os profissionais que estão lá fora passaram por aqui, por esta Universidade. Nós aqui estamos nos queixando deles, do que muitos deles estão fazendo lá fora. Você [dirigindo-se a uma colega], mesma disse que não está recebendo apoio no seu campo de estágio. E nós estamos aqui dentro falando da Universidade, do que estamos vendo, observando coisas... que os profissionais não agem da maneira como deveriam agir. E nós, como seremos? Depois, quando sairmos daqui? Será que isto vai ficar embutido e nós vamos agir da mesma maneira que eles?

ASS40/8º: Acho que isto está relacionado à forma de ser de cada um. Eu mesma tive duas técnicas de apoio numa instituição com posturas altamente distintas. Uma delas só vivia reclamando do salário e da profissão. A outra não, nas mesmas condições, vivia buscando alternativas para revolucionar a instituição. A universidade que formou as duas foi a mesma. A universidade só vai dar um empurrão, o resto é com a gente.

ASS53/6º: Eu acho que a gente tem que tentar mudar as posturas daqui de dentro.

ASS38/8º: Mas, é complicado, a gente não consegue mudar a secretária, quanto mais o resto.

ASS7/9º: Os profissionais lá fora foram formados por quais professores? Pelos mesmos que nós estamos reclamando. O que nós precisamos é dar um jeito. É uma profissão bonita. A gente tem muito o que fazer. Ficar criticando somente não vai resolver muita coisa. Vamos ver se alguma de vocês, eu também me proponho a fazer um mestrado para a gente voltar para aqui. A minha técnica de apoio tem 20 anos de formada e teve aula com todos os nossos professores, gente! O que nós precisamos é soltar gaz aqui dentro desta Universidade para que ela continue. Porque ela está envelhecendo de uma forma feia, ela precisa de sangue novo, sangue novo!

ASS4/9º: O problema é que nossos professores ficam aqui dentro, eles precisam ver a realidade lá fora.

ASS36/8º: *Os professores deveriam estar sempre se reciclando, vivendo coisas novas e não repetindo sempre as mesmas coisas.*

ASS30/9º: *Acabam ficando acomodados, pois o contexto no qual eles se formaram não é o mesmo de hoje.*

ASS18/9º: *Nós precisamos trabalhar com outras áreas. Tudo aqui é dirigido para área de comunidade e programas de saúde. Nós não temos informação nenhuma na área de educação, de recursos para idosos, de recursos humanos.*

ASS22/9º: *Interessante, o assistente social é de certa forma um educador. Um educador social. A gente vê isso em pesquisa 2, onde Socorro até coloca alguma coisa de Paulo Freire. Seria interessante se a gente tivesse matéria de didática. Como é que didaticamente a gente vai trabalhar com grupos? Porque, de certa form,a a gente vai passar informações. Faz parte da educação do cidadão. Isto aí traz uma lacuna enorme.*

ASS44/8º: *Agora gente, não podemos esquecer que nós desenvolvemos aqui uma boa consciência crítica. Nós vamos sair daqui excelentes profissionais críticos, mostramos isso através das nossas apresentações. Nós desenvolvemos isso aqui com bons professores também. Temos professores bons e ruins.*

ASS30/9º: *Acho que um ponto que a gente não pode deixar de abordar aqui é a questão da secretaria. Todas as vezes que eu me dirijo à secretaria as pessoas estão mau humoradas e me tratam mal. Não estão dispostas a ajudar.*

ASS20/9º: *A secretaria de serviço social deveria ter escrito na porta: “não incomodem”.*

ASS30/9º: *Como é que a gente de serviço social tem esta secretaria? A gente aprende que deve tratar bem o usuário, deve saber servir, disposto a servir o outro, atender o outro e a nossa secretaria não dá este exemplo. Eu estive aqui para fazer minha matrícula 4 vezes. Quem fez minha matrícula foi meu namorado, pois eu disse: eu desisto! Eu não faço mais, é revoltante. Porque as pessoas acumulam funções. Foi o que eu disse a C, este semestre: você está assoberbada, delegue funções. Não é só você que é capaz de fazer determinadas coisas. Coloque A ou B ou C...*

ASS8/9º: *Ah! vocês falando de secretaria. Eu tenho uma filosofia diferente. Está na cara que as pessoas estão de mau humor, ou porque estão com problemas em casa, ou porque ganham pouco. Eu tento desarmar.*

ASS55/6º: *A obrigação delas é no mínimo atender bem.*

ASS8/9º: *Eu olho, se meu olhinho perceber, eu digo: “meu bem”. Num instante eu desarmo!*

Professora/pesquisadora para o grupo: *Vocês gostariam de compartilhar mais alguma situação?*

Observação: como não havia mais nada a ser compartilhado, encerramos a Oficina.

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO

A – MOTIVOS QUE LEVARAM A ESCOLHER A PROFISSÃO (REPRESENTAÇÕES SOBRE O CURSO)

1. Foi a 1ª opção?
2. Quem lhe incentivou? Quais os argumentos?
3. O que você imaginou sobre ser Assistente Social? Concretizou-se na sua formação?

B - VIVÊNCIAS NO CURSO

1. O curso que você fez a preparou teoricamente, tecnicamente e emocionalmente para o exercício da profissão? Caso contrário, relacione os motivos.
2. Que mudanças significativas ocorreram na história da sua profissão? Você acredita que o curso absorveu essas mudanças?
3. Que experiências marcantes você vivenciou no curso, que favoreceram seu desempenho profissional?
4. Relate as experiências agradáveis e desagradáveis vividas na sua formação profissional.

C – COMO A ESCOLHA TEM A VER COM O FATO DE SEREM MULHERES

1. Você acha que o curso de serviço social é adequado para homem ou para mulher?
Justifique a sua resposta.
2. O que o curso ensina sobre o fato de ser mulher e ocupar a profissão de Assistente Social?
3. Que relação você vê entre os trabalhos domésticos e as funções do Serviço Social?
Explique.
4. O fato de o curso ser eminentemente feminino o faz ser visto na sociedade de que forma?
5. A formação recebida por você a faz mais destemida, corajosa, autônoma, forte ou não?
Por quê?

D – QUE SUGESTÕES VOCÊ OFERECE PARA MELHORAR O CURSO?

OBSERVAÇÕES:

- a) As perguntas devem ser respondidas individualmente.
- b) Procurar pessoas com as quais você gostaria de socializar suas respostas e formar um pequeno grupo (5 a 6 pessoas no máximo).
- c) Construir uma síntese escrita da discussão travada neste grupo para ser apresentada ao grupão.
- d) Construir *cenias* ou *imagens* que retratem o processo de compartilhamento, vivenciado nas etapas anteriores, para socializar esta experiência no grupão.