

Uma análise histórica das estratégias interventivas do Serviço Social nas políticas de escolarização

A historical analysis of intervention strategies of Social Work in school policies

Marta von Dentz¹  0000-0002-6381-5608

Roberto Rafael Dias da Silva²  0000-0001-6927-3435

Resumo

Este artigo apresenta uma análise das estratégias interventivas do Serviço Social nas políticas de escolarização, enfatizando, sobretudo, a constituição histórica dessas estratégias. Para fins de investigação, tomou-se como problematização: como se deram as intervenções do Serviço Social nas políticas de escolarização? De que forma ocorreram os deslocamentos interventivos no processo constitutivo dessa inserção? No que se refere aos aspectos metodológicos, a pesquisa é de natureza qualitativa e contempla a análise de diferentes documentos,

¹ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Escola de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. Porto Alegre, RS, Brasil.

² Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Escola de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação. Av. Unisinos, 950, Cristo Rei, 93022-000, São Leopoldo, RS, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: R.R.D. SILVA. E-mail: <robertoddsilva@yahoo.com.br>.

Como citar este artigo/How to cite this article

Dentz, M.; Silva, R.R.D. Uma análise histórica das estratégias interventivas do Serviço Social nas políticas de escolarização. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v.23, n.2, p.237-249, 2018. <http://dx.doi.org/10.24220/2318-0870v23n2a4024>



livros históricos, assim como textos reguladores do contexto profissional do Serviço Social relacionado à Educação Básica. Menciona-se que, na constituição histórica das relações entre Serviço Social e Educação, ocorreram significativas mudanças de ênfase nas racionalidades políticas, que indicam, de forma simultânea, a estratégia interventiva de proteção social inter-relacionada a estratégias interventivas individuais, terapêuticas e de comunidade, estabelecendo, então, mudanças importantes neste processo constitutivo.

Palavras-chave: Educação. Políticas educacionais. Proteção social. Serviço social.

Abstract

This article addresses an analysis of the intervention strategies of social work in school policies, emphasizing, above all, the historical constitution of these strategies. For the purposes of the research, the following problems were considered: how did social work interventions occur in school policies? In what way did social work interventions occur in their constitutive process? Regarding the methodological aspects, this qualitative research contemplates the analysis of different documents, historical books, as well as texts regulating the professional context of social work related to basic education. It is argued that the historical constitution of the relations between social work and education has caused significant changes of emphasis on the political rationalities that simultaneously indicate the intervention strategy of social protection interrelated with individual, therapeutic and community intervention strategies, thus establishing important changes in the constitutive process.

Keywords: Education. Educational policies. Social protection. Social work.

Introdução

Os escritos de análise desenvolvidos neste artigo objetivam explicitar, analiticamente, as estratégias de intervenção profissional do Serviço Social, bem como seus deslocamentos, especificamente na Educação. Importa informar que este estudo integra uma pesquisa mais ampla, a qual buscou resgatar as relações históricas dessas duas áreas do conhecimento. Após realizar um aprofundamento de como foi ocorrendo a relação entre o Serviço Social e a Educação desde a década de 1930 (Dentz; Silva, 2015), foi possível identificar pelo menos três estratégias interventivas que, consoante às racionalidades políticas subjacentes, se deslocavam. Uma terapêutica (Guilherme, 1945; Pinheiro, 1985; Castro, 2000), uma de comunidade (Bartlett, 1970; Ander-Egg, 1976; Vieira, 1977; Castro, 2000) e outra de proteção social (Castel, 1998; Almeida, 2003; Conselho Federal de Serviço Social, 2012).

Ressalta-se que esta análise é, outrossim, reflexo da necessidade de revisitar, com rigor, a historicidade do Serviço Social nas políticas de escolarização. A partir deste exercício, sinaliza-se o eixo investigativo que orientou o tratamento analítico dos materiais selecionados: as estratégias de intervenção do Serviço Social nas políticas de escolarização e seus deslocamentos. Antes de começar a discussão sobre o eixo investigativo, é válido reiterar a abrangência temporal em que se pauta esta análise: os materiais selecionados remontam ao período de 1939 a 1977, abrangendo aproximadamente quarenta anos de história da inserção do Serviço Social nas políticas de escolarização. Salienta-se, também, que o itinerário textual segue, em sua estrutura, a dinâmica sequencial dos deslocamentos interventivos. Isso não significa, obviamente, que as estratégias tenham sido construídas temporalmente de forma distinta, visto que coexistem e

atuam de forma complementar ainda atualmente. A organização das formas de intervenção faz-se, então, por uma perspectiva de facilitar a descrição e a análise de cada uma delas.

As estratégias de intervenção do Serviço Social nas políticas de escolarização: alguns deslocamentos identificados

A centralidade dada a essas três estratégias de intervenção profissional mostra que foram sendo tratadas de diferentes maneiras. Neste sentido, é interessante analisar como as estratégias “terapêutica”, “comunidade” e de “proteção social” aparecem. Já do ponto de vista da análise histórica, também se questiona: como essas estratégias se articulam com as políticas de escolarização? Nestas páginas, buscou-se mostrar como emergiram, no âmbito educacional, essas formas interventivas, uma vez que são amplamente operantes e ainda não teorizadas de forma explícita. Assim, cada uma delas será apresentada, valendo-se do referencial teórico escolhido para a análise, bem como dos excertos extraídos dos materiais analisados. Estes serão apresentados paulatinamente no decorrer destes escritos.

Estratégia de intervenção terapêutica: aproximando olhares

As primeiras formulações da estratégia de intervenção terapêutica vêm do início do século XX. Convém sinalizar que o Serviço Social latino-americano se firmou sobre bases e influências europeias e, posteriormente, norte-americanas. À lógica terapêutica se agregam influências, sobretudo, norte-americanas (Castro, 2000). Neste sentido Estudos da intervenção do Serviço Social nas várias partes do mundo revelam que, em geral, enfrentava-se os mesmos problemas e recorria-se universalmente aos

mesmos métodos. Os primeiros modelos utilizados pelo Serviço Social denominavam-se: modelo esquematizado originário da França; modelo coordenado oriundo da Inglaterra; modelo sistematizado representado pela Itália fascista; modelo generalizado da Alemanha; o modelo nacionalizado oferecido pela antiga URSS; e, finalmente, o modelo individualizado estabelecido pelos Estados Unidos, tendo por base estudos de cada caso dentro de um sistema descentralizado, responsabilizando os Estados e municípios pela administração da assistência (Vieira, 1977)

No processo de análise, pode-se perceber que essa lógica não aparece exclusivamente nas políticas de escolarização, mas se mostra como uma estratégia de intervenção utilizada pelos profissionais do Serviço Social em todos os âmbitos de atuação, se adequando às exigências de cada espaço ou realidade.

Ao Serviço Social se vinculava a concepção de “controlador de desequilíbrios”, agindo dentro de cada necessidade social com a objetividade de reconduzir, orientar os desajustados (Pinheiro, 1985). É interessante notar que ao fator “desajustamento” havia classificações, sendo definido por várias modalidades: de condição, remetendo à ideia de miséria e pauperismo; de espírito, num sentido de alienação; dos sentidos ligando à cegueira, surdez, mudez; da saúde, evidenciando questões de alcoolismo, moléstias, vícios; de amparo à velhice, à infância; da economia, evidenciando o desemprego, as greves; da conduta, em relação à delinquência, ao crime; da política ligada à revolução; e da família (Pinheiro, 1985). Deste modo, no que se refere às políticas de escolarização, em documento de 1939, a lógica de intervenção terapêutica aparece como uma estratégia de “conhecer as condições locais, materiais e sociais, de modo a deduzir as suas *necessidades imediatas*” (Pinheiro, 1985, p.46, grifos

nossos). Nessa lógica, o Serviço Social “*seleciona os indivíduos*, orienta as aptidões das crianças e *reajusta* as mal adaptadas por circunstâncias estranhas ao seu valor pessoal” (Pinheiro, 1985, p.47, grifos nossos).

As primeiras intervenções que notabilizaram a lógica de intervenção terapêutica foram os chamados “inquéritos escolares”.

Os inquéritos escolares visavam averiguar as causas de todos os desajustamentos escolares. Esses inquéritos foram adaptados dos chamados ‘inquéritos sociais’, tidos como método que proporcionava conhecer a vida pregressa e atual dos indivíduos, famílias ou grupos sociais para solução de um problema determinado. Eles fixavam tendências e possibilidades de ajustamento dos ‘anormais; abandonados; delinquentes [...] caso de família’ gerando um relatório completo com orientações adequadas (Pinheiro, 1985, p.133).

Como um método de intervir no trabalho educativo, os inquéritos escolares facilitavam a ideia de ajustamento social que deveria dele resultar (Pinheiro, 1985). Esses inquéritos demonstravam os motivos dos problemas que eram constantes nas escolas, como, por exemplo, o baixo grau de escolaridade, irregularidade de frequência, debilidade física, precariedade na alimentação, dificuldades financeiras, dentre outros. O documento já mencionado, datado de 1939, apresenta um modelo de inquérito utilizado nas intervenções realizadas no espaço escolar. Os diferentes modelos de inquéritos apuravam diferentes problemas enfrentados nas escolas, onde se pode notar a ênfase no indivíduo enquanto aluno nessa estratégia interventiva (Pinheiro, 1985).

Disseminava-se uma prática individualizada do Serviço Social nas escolas vinculada à ideia daquilo que se poderia fazer em benefício do

aluno em particular, enfatizando a revelação de sua personalidade e o aproveitamento de suas aptidões. O Serviço Social escolar era proposto como instrumento de seleção dos indivíduos para uma adaptação social. Havia assistentes sociais tecnicamente preparados para “*readaptar os indivíduos desajustados à vida normal*” (Pinheiro, 1985, p.129, grifos nossos). A técnica praticada envolvia “disciplina, método, respeito à personalidade, confiança na ação, investigação, perseverança, naturalidade, observação, compreensão, paciência, conhecimento exato dos métodos” (Pinheiro, 1985, p.131). Então, realizado o inquérito escolar, estudada a situação-problema, traçava-se um plano de ação colocando “*como agente principal o indivíduo*” (Pinheiro, 1985, p.131, grifos nossos). Nos termos de Mary Richmond, tinha-se como foco da intervenção: a compreensão da personalidade, os perigos do meio social, a ação direta na mentalidade do indivíduo e a ação direta exercida pelo meio social (Pinheiro, 1985).

Esse universo caracterizado por intervenções focalizadas e individuais vinculadas a necessidades imediatas é percebido em todo processo histórico enfatizado neste estudo. Em outro documento analisado, sendo este da década de 1940, a ação do Serviço Social frente aos problemas encontrados na escola se voltava para a prevenção de “problemas físicos, psíquicos e escolares”, repercutindo sua intervenção na coletividade dos alunos e na família (Guilherme, 1945, p.79). Nesse sentido, “os problemas apresentados pela escola trar-lhe-iam oportunidades de *visitas domiciliares* e do primeiro contato com as famílias [...] *estudos de casos e elaboração do plano de reajustamento*” (Guilherme, 1945, p.80, grifos nossos). Os conhecimentos técnicos e os métodos de trabalho do Serviço Social abriram possibilidades de êxito e “descortínio dos problemas sociais” nos espaços escolares (Guilherme, 1945, p.7).

Na lógica de intervenção terapêutica, os problemas encontrados na escola – como frequência irregular, precariedade da saúde dos alunos, reprovação entre outros –, eram tratados como “situações-problema” do aluno. Em cada situação problema, definia-se um “tratamento de casos-problema” com “estudo completo de um caso” bem como sua síntese (Guilherme, 1945, p.45). O material empírico analisado traz diversas tabelas de sistematização desse tipo de situação. Primeiramente, listava-se cada estudante individualmente, elencando a problemática; depois, registrava-se a dependência da solução de cada um, envolvendo o contexto familiar, o serviço médico e a escola; em seguida descrevia-se a situação familiar (Guilherme, 1945). Cada caso era estudado e o plano de reajustamento era, então, gerado. Cabia ao assistente social orientar professores, familiares e quem mais fosse necessário sobre as medidas que deveriam ser tomadas para a obtenção da solução desejada.

Em entrevista prestada ao jornal “Folha da Manhã”, do Estado de São Paulo, datada de 30 de novembro de 1942, a educadora e assistente social Maria Tereza Guilherme, com larga atuação no espaço escolar, pontuou:

Durante a minha longa experiência como professora vinha observando certos casos, problemas de difícil solução, que se manifestavam por indisciplina, aspecto doentio ou anêmico, frequência irregular e mau aproveitamento das aulas. Senti que eu não possuía os conhecimentos suficientes para resolver esses problemas de tão múltiplas facetas [...] há oito anos venho pondo em prática os conhecimentos adquiridos da escola de Serviço Social de São Paulo e já tenho conseguido resultados surpreendentes, que se manifestam na melhoria e quase anulação dos defeitos apontados. Procuo descobrir de onde vem o problema, se da escola, do aluno ou família [...] tento inteirar-me das condições

de vida do aluno. Uma vez descoberta a causa que originou a anormalidade, tomo as providências (Guilherme, 1945, p.95).

A intervenção do Serviço Social era focalizada na resolução de “casos-problema”, encontrando alternativas para normalizar as condições de vida do aluno, por meio dele ou de sua família. Esses casos geralmente eram observados pelos profissionais a partir da família dos alunos como “ignorância, falta de higiene, má alimentação, etc”. À solução desses problemas se articulava a ideia de “conhecimento dos problemas sociais, paciência e muito tacto” (Guilherme, 1945, p.96).

A própria Definição Operacional da prática do Serviço Social, reimpressa do *Social Work* em abril de 1958, apontava que “o indivíduo” era a preocupação primária da sociedade (Bartlett, 1970). O objetivo da prática do Serviço Social era “ajudar indivíduos e grupos a identificarem e resolverem ou minimizarem problemas que surgem de *desequilíbrio entre eles mesmos e seu ambiente*” (Bartlett, 1970, p.284, grifos nossos). Essa intervenção direta facilitava a mudança “dentro do indivíduo em relação ao seu meio social; do meio social e seus *efeitos sobre o indivíduo*; e de ambos, *indivíduo e meio social* em sua interação” (Bartlett, 1970, p.287, grifos nossos).

A lógica de intervenção terapêutica estava presente até mesmo na prática do chamado Serviço Social de Grupo, se expressando como forma de prestar serviços a indivíduos dentro e através de campos específicos, inclusive o escolar, introduzindo mudanças desejadas nos sujeitos participantes (Vinter, 1969). A prática de grupo era considerada “como *tratamento social*”, onde os clientes mais apropriados para esse serviço incluíam “*indivíduos com limitações físicas e mentais, infratores da lei, perturbadores emocionais, pessoas solitárias ou marginalizadas*”, aquelas que careciam de uma socialização efetiva (Vinter, 1969, p.23, grifos nossos). Era necessário

realizar adaptações e modificações na prática, de acordo com as variações da clientela e dos espaços de atuação, mas todo o processo era chamado de “sequência de tratamento” (Vinter, 1969).

A lógica interventiva trazia “contribuições para *aliviar ou solucionar* os numerosos problemas sociais com *serviços a indivíduos*” (Bartlett, 1970, p.30, grifos nossos). O Serviço Social de caso, ou então estudos de casos, mostrava-se como um “modelo clínico” dessa prática. De fato, na prática dos primeiros tempos, o Serviço Social se via como executor de estudos de caso, de grupos e de comunidades operando dentro de um campo particular (Bartlett, 1970). O trabalho, especificamente com indivíduos, avançou ligeiramente nas práticas interventivas do Serviço Social “aparentemente porque os modelos visíveis e as teorias satisfatórias eram prontamente acessíveis” (Bartlett, 1970, p.30).

O interesse na personalidade individual e sua base terapêutica foram significativos para a ênfase e atenção a situações de desajustamento social. A focalização no indivíduo, “seu valor, sua dignidade, seus sentimentos, seu crescimento”, foram fortemente mantidos na estratégia de intervenção terapêutica e suas origens aparecem emaranhadas e mantidas sobremaneira ao longo da história (Bartlett, 1970, p.38).

Outro documento analisado, dessa vez do ano de 1974, menciona ser a escola um campo em que o Serviço Social havia entrado recentemente. Assim, de momento, sua intervenção consistia principalmente em “estabelecer e fortalecer as relações entre a escola e os pais e integrar a escola às crianças que têm dificuldades de adaptação à vida escolar” (Ander-Egg, 1976, p.24). Deste modo, o Serviço Social prevenia a evasão escolar e ajudava os alunos a obterem um melhor aproveitamento. A similaridade abordada pelo documento, referente à lógica terapêutica

de intervenção, foi percebida na articulação entre o trabalho social e a psicopedagogia. O documento relata a inter-relação existente entre um e outro, havendo a necessidade de “técnicas dos trabalhos sociais e a integração e funcionamento de departamentos de bem-estar estudantil” (Ander-Egg, 1976, p.25). O principal trabalho desenvolvido pelo Serviço Social nas escolas era de “*proporcionar atenção individual e em grupo aos estudantes com problemas que interferiam nos estudos*” (Ander-Egg, 1976, p.25, grifos nossos).

Ainda em documento analisado da década de 1970, à estratégia de intervenção terapêutica se agregavam técnicas vinculadas estreitamente à ideia de “*tratamento individual: o indivíduo e sua família, o paciente, o delinquente, o doente mental, o trabalhador*. Em qualquer dos campos nunca se esquecia da família, sempre incluída no tratamento” (Vieira, 1977, p.68, grifos nossos). A abordagem individual, então, caracteriza a estratégia de intervenção terapêutica em relação aos problemas e demandas encontrados nas escolas. Trata-se de uma intervenção imediata, objetiva, onde o foco está em resolver o problema, tornando outros fatores secundários. A lógica subjacente era de que a “sociedade apresentava um fundo de permanência de valores e de organização, e os problemas advinham da falta de ajustamento a esses valores e tipo de sociedade”. As mudanças, nesse contexto, eram simplesmente acontecimentos, ou então “acidentes a serem superados” (Vieira, 1977, p.7).

A partir da análise desenvolvida, dos excertos extraídos e dos grifos destacados, salienta-se que a estratégia terapêutica se apresenta a partir de pelo menos quatro questões distintas e complementares. A primeira delas diz respeito ao trabalho educativo como ajustamento social; a segunda refere-se à ampliação da atividade educativa até a casa dos estudantes,

conhecendo a realidade familiar; a terceira remete à ação profissional em contexto de ameaça de desorganização social; e a quarta remete, também, à questão de conhecer as necessidades imediatas dos indivíduos, entendidos nesse contexto como os sujeitos do trabalho educativo em geral, ou seja, os alunos.

Quanto ao trabalho educativo como ajustamento social, durante o percurso histórico do *corpus* documental, evidenciou-se a forte concepção de que os desajustados deviam se ajustar ou então reajustar as condições sociais. Vincula-se a essa questão a ideia de que esses indivíduos, alunos tidos como problemáticos no espaço educativo, o eram por falta de esforço, empenho, mau comportamento, dentre outros fatores.

Quanto à ação profissional em contexto de ameaça de desorganização social, evidencia-se o traço fundamental relacionado ao desenvolvimento das condições econômicas, políticas e sociais que tornavam a indústria o elemento básico do processo capitalista brasileiro (Pinheiro, 1985). Reiteradas vezes os materiais analisados mencionam aspectos referentes ao progresso, às transformações que modificaram o velho mundo, criando um novo mundo que se mostrava desequilibrado. As mudanças foram rápidas de forma que não houve tempo para uma adaptação da sociedade em geral. Isso evidencia a acentuação, o agravamento da modalidade de “desajustamento social” advindo do processo de industrialização, dos salários insuficientes, do desequilíbrio do capital humano, da ânsia pela melhoria da qualidade de vida, de um acirramento das desigualdades e da própria questão social (Pinheiro, 1985).

Quanto à questão de conhecer as necessidades imediatas dos indivíduos, os principais aspectos que a notabilizaram foram intervenções moduladas pela retórica do indivíduo: conhecer

suas necessidades, suas condições locais, suas problemáticas pontuais e seu comportamento. A similaridade das práticas interventivas na estratégia de intervenção terapêutica – estudos de caso, inquérito escolar, situação-problema, estudos de grupo, na estratégia de intervenção terapêutica –, pode ser registrada pela focalização direta nas necessidades imediatas dos indivíduos. No que concerne às intervenções voltadas para o espaço escolar, a focalização se dava, especificamente, no aluno, muito embora houvesse a tentativa de conhecer seu contexto familiar. As estratégias realizadas eram pontuais ao aluno enquanto indivíduo.

Ao final, constatou-se que essa estratégia política vinculada à dimensão terapêutica, predominante no período de 1939 a 1977, sustentava-se fortemente pela manutenção e consolidação do contexto social que se estabelecia. Como uma estratégia política persuasiva, a dimensão terapêutica centralizou no indivíduo os efeitos de um processo social de desenvolvimento muito mais amplo e complexo. Nesse sentido, quando se enfatiza que a atuação do Serviço Social nas escolas está fundamentalmente relacionada com o acompanhamento das expressões da questão social, à estratégia terapêutica de intervenção se aproximava o entendimento da questão social de forma desvinculada da exploração econômica.

Desta maneira, há possivelmente nessa estratégia interventiva uma redução de compreensão no que se refere às expressões da questão social, definindo-a como um fenômeno autônomo e de responsabilidade individual. A racionalidade política subjacente vincula-se, como já indicado anteriormente, a um *deficit* educativo (falta de conhecimento das leis do mercado e de como agir dentro dele), como um problema de planejamento (incapacidade de planejamento orçamentário familiar) e como um problema de ordem moral, comportamental

(tendência ao ócio, alcoolismo, vadiagem, entre outros) (Montaño, 2012).

Estratégia interventiva de comunidade: deslocamento ou continuidade?

Ao descrever acerca da estratégia de intervenção de comunidade supõe-se, de imediato, a existência possível de um deslocamento salutar ou quase de um salto interventivo. Considerando a primeira estratégia, com incessante ênfase no indivíduo, idealiza-se, em uma estratégia comunitária, a possibilidade de consideráveis mudanças, como se algo novo surgisse. Muito embora se tenha essa impressão, o que se percebe no percurso de análise é uma continuidade de ênfase política sobre um método diferente de trabalho interventivo. A análise que segue busca esclarecer essa continuidade de ênfase política.

Evidenciou-se que a proposta da organização de comunidade surgiu por volta de 1920, se desenvolvendo inicialmente em colônias inglesas da Ásia e da África. Era considerada uma “*estratégia de dominação e controle estatal* [...] num momento histórico em que o simples controle militar da metrópole era insuficiente para manter o domínio colonial” (Castro, 2000, p.136, grifos nossos). Para haver a prosperidade do capital monopolista, se fazia necessário incidir sobre o desenvolvimento desigual, mas sem a intenção de suprir as desigualdades. Pelo contrário. Isso apenas para que a combinação das desigualdades favorecesse as forças imperialistas nas suas sucessivas fases de expansão e crise. Paralelamente ao desenvolvimento de comunidade, principalmente nos Estados Unidos, se aplicavam políticas similares, tendo essencialmente finalidades comuns. Assim, o desenvolvimento de comunidade confluiu da “sistematização de um conjunto de técnicas e

processos” (Castro, 2000, p.137) como uma nova modalidade de intervenção do Serviço Social norte-americano.

A questão que se apresenta é de que a estratégia interventiva de comunidade em muito se assemelha à estratégia terapêutica anteposta, onde comunidades em si passavam a ser tratadas também como clientes de um método interventivo. Os profissionais do Serviço Social ajudavam as pessoas a descobrirem seus problemas comuns e os superarem. Na metade da década de 1940, a proposta interventiva de comunidade aparece como a “necessidade de compreender e conhecer a criança, com a atenção voltada para os desajustamentos e vicissitudes da vida familiar e social; probabilidade de descortinar os problemas sociais; trazer o lar e a escola em mútuo entendimento e colaboração” (Guilherme, 1945, p.7).

Referente ao trabalho de análise do material empírico selecionado é importante pontuar que os elementos da estratégia interventiva de comunidade começaram a aparecer, sobretudo, nos materiais publicados a partir dos anos de 1970, sendo que estes, trazendo aspectos anteriores dessa intervenção, permitem dar visibilidade descritiva a este processo analítico. Nesta perspectiva, no documento referente a 1970 analisado, evidenciou-se que à estratégia interventiva de comunidade agregavam-se algumas peculiaridades importantes. Uma delas refere-se à oportunidade de obtenção de “maneiras integrativas de pensamento”. Essa integração se dava pela identificação de aspectos comuns ligados ao comportamento humano e aos problemas sociais, possibilitando um corpo comum de conhecimento (Bartlett, 1970). Pelo que se analisa no material empírico, havia uma dificuldade expressiva em integrar diferentes tipos de métodos e conhecimentos. A abordagem metodológica era enfatizada de maneira que o

conhecimento para cada método era dividido, com abordagens diagnósticas próprias, onde cada abordagem era usada separadamente. No limite, o conhecimento subordinava-se ao método interventivo.

Ainda na segunda metade da década de 1970, percebe-se essa estratégia em ações formativas, atividades de associações de pais e famílias, vitalização de objetivos educativos e recreativos com alunos e ex-alunos, organização de programas para classes escolares, atos sociais, sendo que uma das principais finalidades dos trabalhos era proporcionar à comunidade escolar “atenção individual e em grupo para aqueles estudantes com problemas que interferiam nos estudos” (Ander-Egg, 1976, p.25, grifos nossos). Neste sentido, o desenvolvimento de comunidade foi definido como “um processo pelo qual a comunidade identifica seus problemas e necessidades, confere-lhe ordem de prioridade e desenvolve atitudes e hábitos de colaboração para resolver esses problemas com recursos próprios ou alheios” (Vieira, 1977, p.75, grifos nossos).

Ao que indicam os documentos analisados, a estratégia em estudo revelava enfaticamente uma perspectiva “funcionalista no trato da questão social [...] a identificação das necessidades e a alocação de recursos reduziam a questão social a problemas técnicos” (Castro, 2000, p.142). Em tempo, sublinha-se que a situação da intervenção de comunidade na América Latina foi muito diferente da norte-americana. A própria condição de desenvolvimento do continente, com problemas derivados do “processo de proletarianização da mão-de-obra, dos efeitos da expansão do domínio imperialista” (Castro, 2000, p.143) derivados da sujeição econômica são elementos que delimitaram essas diferenças e que incidiram acentuadamente, inclusive, no espaço escolar.

Essa estratégia interventiva era elaborada a partir de um “complexo esquema de execução” em todos os espaços ocupacionais do Serviço Social. No que diz respeito a Castro (2000), primeiramente, realizava-se uma investigação preliminar, seguida de um diagnóstico e de um planejamento preliminares da ação. Nesse método interventivo, a execução e a avaliação eram igualmente preliminares, passando, como parte do processo, à investigação geral e ao diagnóstico geral. Fica evidente que a complexidade dos procedimentos reduziu a utilidade da estratégia interventiva de comunidade no trabalho propriamente dito e acentuou aspectos de sofisticação metodológica dificilmente implementável.

Muito embora essas peculiaridades existissem e despertassem entusiasmo por possuírem a força da novidade de um possível salto interventivo, percebe-se que eram tidas mais como subjetivas do que como concernentes a um processo concreto, de modo que a ideia de desenvolvimento, cooperação, participação e de dinamismo social se tornou um vago discurso que contrastava fortemente com o que ocorreu na prática interventiva de um modo geral. Essa concepção de comunidade soou como vazia durante todo percurso de análises, se aproximando mais de programas vinculados a partidos políticos os quais exerciam o poder de representação das classes dominantes (Castro, 2000).

A estratégia interventiva de comunidade agia com uma racionalidade política estratégica e ideológica de controle e dominação estatal que atenuava as expressões do processo de expansão capitalista; se efetivava concretamente como um método de trabalho do Serviço Social no espaço escolar, desenvolvendo ações formativas, atividades envolvendo pais e famílias, momentos recreativos, atos sociais, entre outras atividades; proporcionava à comunidade escolar atenção

focalizada aos estudantes com problemas que interferiam nos estudos; se caracterizava como um processo que identificava, preliminarmente, os problemas e necessidades da comunidade escolar, conferindo-lhes grau de urgência e desenvolvendo práticas colaborativas para resolvê-los.

A título de sumarização, considera-se que, congruentemente, o *corpus* documental sinaliza a complexidade em que estavam emaranhadas as estratégias interventivas até o momento pontuadas: a focalização sobre o indivíduo. Tanto a estratégia terapêutica quanto a de comunidade, considerando suas particularidades, possuíam a unicidade da intervenção sobre o indivíduo, de modo que o período histórico enfatizado neste momento carrega consigo uma forte resistência quanto à possibilidade de deslocamentos interventivos e de mudanças nas ênfases e racionalidades políticas. A partir de meados de 1960, os materiais sinalizam para a necessidade de mudanças não somente nas estratégias de intervenção, mas na própria fundamentação teórica que sustentava esse modelo predominante. Terminologias como “reconceituação”, “mudança”, “ação libertadora”, “resistência”, “movimento” são recorrentes nos materiais analisados e imbuídas de uma expressiva necessidade de “quebrar em pedaços” as concepções, conceitos, práticas e métodos que vinham sendo desenvolvidos (Bartlett, 1970; Ander-Egg, 1976; Castro 2000).

Embora nesse primeiro detalhamento os deslocamentos nas estratégias interventivas do Serviço Social no espaço escolar e nas racionalidades políticas subjacentes sejam pouco evidentes, percebe-se indícios de rompimentos, de reformulações, de críticas consistentes que apontam para novos elementos. Assim, ao olhar as estratégias interventivas postas até o momento, quais as principais considerações que se pode tirar dessas fontes analisadas de caráter

histórico? Uma delas é de que a inserção do Serviço Social e suas intervenções nas políticas de escolarização, em nenhum momento da investigação e da história percorrida, deixaram de ser profundamente políticas. Segue-se enfatizando a terceira estratégia interventiva identificada, a qual remete a entendimentos que envolvem aspectos de proteção social.

Estratégia interventiva de proteção: algumas incursões

Uma das questões centrais desta pesquisa é saber em que medida e sob quais condições sociais a proteção social emerge nas políticas de escolarização. Atualmente, esta perspectiva é visível, uma realidade nas políticas voltadas à educação, uma vez que o acesso, principalmente no que tange à educação básica, está universalizado a todos, indistintamente. Mas nem sempre foi assim ao longo da história e, por isso, não há trivialidade no fato de questionar sob que condições sociais emergem as discussões acerca da proteção social nesse determinado contexto de políticas de escolarização. Para entender bem essa questão, é importante perceber como as políticas de escolarização articulam ações de proteção social, subentendendo um processo que, embora se acentue na contemporaneidade, possui vertentes anteriores.

Revisitando os aspectos históricos da educação brasileira entre as décadas de 1910 e 1920, onde um amplo movimento educacional ocorria, fomentando o entusiasmo e a potencialidade da educação frente aos problemas sociais do País, pode-se encontrar fragmentos daquilo que foi se expandindo paulatinamente nas políticas de escolarização: um sistema de proteção social. A efervescência ideológica que caracterizava a educação na década de 1920, com organizações, ligas, movimentos literários e associações, levou

a uma “superestimação do processo educacional” (Carvalho, 1986, p.138).

A pesquisadora Marta Chagas de Carvalho, ao investigar a historicidade da educação brasileira, sobretudo em aspectos referentes à Associação Brasileira de Educação (ABE), descreve que esta foi um exemplo notório de que o entusiasmo pela educação operava sobre um deslocamento das relações mais básicas da sociedade. Esse processo transformou programas amplos de ações sociais em um restrito programa de formação, onde “a educação passou a condensar um sem número de expectativas de *controle e organização social, política e econômica*” (Carvalho, 1986, p.136, grifos nossos). Mesmo que se referencie, neste momento, estratégias de um grupo histórico antagônico no campo da educação que, na década de 1930, confrontou-se acirradamente com o manifesto dos pioneiros, pode-se catalisar alguns elementos que contemplam a noção de proteção social que foi surgindo nas políticas de escolarização.

O ideário persuasivo da ABE colocava a Educação como a “chave mágica” que viabilizava a “passagem do pesadelo para o sonho” (Carvalho, 1986, p.141). Com base em discursos cívicos, se enfatizava alguns pilares acerca da importância da educação: saúde, moral e trabalho. Em outras palavras, “a ênfase na qualidade da educação ministrada em detrimento de projetos de difusão de um tipo *de escola que se limitasse apenas a instruir*” (Carvalho, 1986, p.148, grifos nossos). Era preciso, “ao invés de apressadamente ensinar a ler, escrever e contar aos adultos iletrados – coisa de má pedagogia – cuidar seriamente de *educar-lhes os filhos fazendo-os frequentar uma escola moderna que instrui e moraliza, que alumia e civiliza*” (Carvalho, 1986, p.149, grifos do autor).

Em tempos onde o mundo da desordem convulsionava, era preciso proporcionar ordem, organização. As estratégias utilizadas no espaço

escolar foram: jogos escolares, momentos recreativos, comemorações de datas nacionais, feiras, práticas higiênicas e todos os ramos das obras sociais, educacionais e assistenciais, visando manter conduta compatível e manutenção da ordem nas escolas. Embora esses aspectos pontuados sejam precedentes à emergência do Serviço Social brasileiro, trazem elementos importantes que evidenciam o sistema de proteção social construído nas escolas e que, de certa forma, prolongou-se nas estratégias interventivas praticadas pelo Serviço Social durante um considerável período.

Dos aspectos abordados até o momento, percebe-se a ênfase da educação em detrimento de um modelo de escola que se limitava a instruir; da escola enquanto um espaço de controle e organização social, política e econômica; um espaço onde, ao invés de ensinar, se primava pelo cuidar, no sentido moral e cívico, e pelo divertir. Assim, a estratégia interventiva de proteção social coadunou a perspectiva política das outras duas estratégias, até aproximar-se o período da reconceitualização do Serviço Social (Castro, 2000).

Considerações Finais

A proposta de explicitar as estratégias de intervenção do Serviço Social nas políticas de escolarização, bem como os modos pelos quais o Serviço Social ingressou historicamente nas políticas de escolarização, foi sendo construída a partir dos elementos das duas áreas de conhecimento. O cotejo realizado indicou que, possivelmente, o Serviço Social, antes de objetivar uma inserção no espaço escolar, foi requisitado a atuar neste espaço, na medida em que os problemas sociais presentes na escola se mostravam mais complexos (Guilherme, 1945; Pinheiro, 1985; Amaro, 2011). As requisições advindas do Estado, das prefeituras e de organizações

foram aumentando paulatinamente, o que levou a própria categoria profissional a organizar debates, fundamentações, bem como reivindicações acerca deste espaço de intervenção e da própria regulamentação do trabalho realizado nesta especificidade (Almeida, 2003; Conselho Federal de Serviço Social, 2012; Sposati, 2013).

Quanto aos deslocamentos ocorridos nas estratégias interventivas do Serviço Social em âmbito educacional, é importante esclarecer alguns aspectos. A estratégia de intervenção terapêutica mostrou maior ênfase no primeiro período de inserção do Serviço Social nas políticas de escolarização, entre o final da década de 1930 e meados de 1950, quando começou a diminuir gradativamente, dando maior visibilidade à estratégia interventiva de comunidade. Embora as duas estratégias sejam similares, cada uma possui suas peculiaridades. A intervenção terapêutica enfatizava as necessidades imediatas dos indivíduos; já a de comunidade se efetivava concretamente como um método de trabalho que desenvolvia ações formativas, atividades envolvendo pais e famílias, momentos recreativos, atos sociais, dentre outras atividades. A intervenção de comunidade emergiu a partir da segunda metade da década de 1940, ampliando a visibilidade da atuação profissional. Por um período abrangente, aproximadamente entre 1930 e 1980, essas duas estratégias prevaleceram consideravelmente.

À medida que a estratégia terapêutica e de comunidade diminuía sua visibilidade, a estratégia interventiva de proteção social tomava maiores proporções. É necessário considerar que, a partir da segunda metade da década de 1980, a perspectiva dos direitos sociais se colocava em pauta nas decisões societárias brasileiras. Sobre a estratégia interventiva de proteção social, presente durante todo o percurso histórico, é preciso frisar que, no início do ingresso do

Serviço Social nas políticas de escolarização, essa perspectiva se vinculava à ideia de proteção enquanto ajustamento, controle de desequilíbrios ou como uma forma de organização social. A partir da segunda metade da década de 1980, a situação se inverte. A estratégia interventiva de proteção social, compreendida como garantia de direitos sociais, amplia sobremaneira sua proporção, enquanto que a terapêutica e de comunidade se retraem expressivamente. Contudo, continuam presentes nas práticas dos profissionais, coexistindo formas interventivas focalizadas, individuais, de diagnóstico social e de proteção social.

Colaboradores

Todos os autores contribuíram na concepção e desenho do estudo, análise de dados e redação final.

Referências

- Almeida, N.L.T. *Serviço Social e política educacional: um breve balanço dos avanços e desafios desta relação*. In: Encontro de Assistentes Sociais na Área da Educação, 1., 2003. Belo Horizonte. *Anais eletrônicos...* Belo Horizonte: CRESS, 2003. Disponível em: <<http://www.cress-mg.org.br/arquivos/Servi%C3%A7o-Social-e-pol%C3%ADtica-educacional-Um-breve-balan%C3%A7o-dos-avan%C3%A7os-e-desafios-desta-rela%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2017.
- Amaro, S. *Serviço Social na Educação: bases para o trabalho profissional*. Florianópolis: UFSC, 2011.
- Ander-Egg, E. *El trabajo social como accion libertadora*. Buenos Aires: Librería ECRO, 1976.
- Bartlett, H.M. *A base do Serviço Social*. 2. ed. São Paulo: Livraria Pioneira, 1970.
- Carvalho, M.M.C. *Molde Nacional e Fôrma Cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. 1986. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.
- Castel, R. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- Castro, M.M. *História do Serviço Social na América Latina*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

Conselho Federal de Serviço Social. A inserção do Serviço Social na Política de Educação na perspectiva do Conjunto CFESS/CRESS: elementos históricos e desafios para a categoria profissional. *SER Social*, v.14, n.30, p.244-258, 2012.

Dentz, M.; Silva, R.R.D. Dimensões históricas das relações entre Educação e Serviço Social: elementos para uma revisão crítica. *Serviço Social e Sociedade*, n.121, p.7-31, 2015.

Guilherme, M.T. *Serviço Social escolar*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1945.

Montaño, C. Pobreza, "questão social" e seu enfrentamento. *Serviço Social e Sociedade*, n.110, p.270-287, 2012.

Pinheiro, M.E. *Serviço Social: infância e juventude desvalidas*. São Paulo: Cortez, 1985. Documento Histórico.

Sposati, A. Proteção social e seguridade social no Brasil: pautas para o trabalho do assistente social. *Serviço Social e Sociedade*, n.116, p.652-674, 2013.

Vieira, B.O. *História do Serviço Social: contribuição para a construção de sua teoria*. Rio de Janeiro: Agir, 1977.

Vinter, R.D. *Princípios para la práctica del servicio social de grupo*. Buenos Aires: Humanitas, 1969.

Recebido em 20/8/2017, rerepresentado em 30/1/2018 e aprovado em 20/2/2018.