

PREPARAÇÃO DE PROFISSIONAIS PARA O TRABALHO COMUNITÁRIO: o elo perdido?

Um cartão-postal da Grã-Bretanha para o Brasil!

Dr. Duncan Scott *

1 INTRODUÇÃO

Os sistemas formais de bem-estar social (hospitais, escolas, departamentos de serviço social) precisam atingir diferentes populações-alvo, não apenas para com elas estabelecer comunicação - para informar sobre como os serviços prestados podem ser obtidos e aprender a reformular estes serviços de acordo com as necessidades e circunstâncias dos usuários - como também para aliciar a participação ativa das comunidades. Tal participação tem sido considerada desejável por alguns – quer por razões filosóficas ou ideológicas, quer por razões políticas ou por sua utilidade prática. Todavia, as sociedades, sejam elas desenvolvidas ou subdesenvolvidas, experimentam neste momento histórico, em diferentes níveis, uma interessante convergência de interesses, pelo menos em algumas áreas de políticas sociais. A escassez de recursos é freqüentemente citada como a causa das renovadas tentativas de alistar os pobres como voluntários ou assistentes sociais mal remunerados. Onde sempre houve escassez de fundos, como também onde há um declínio relativo dos investimentos antes consideráveis, uma crescente atenção vem sendo dada ao desenvolvimento de recursos locais.

Estas mudanças têm provocado o aparecimento de muitos desafios com que se deparam os profissionais, tais como:

- De que maneira identificar as necessidades locais.
- Até que ponto e de que forma esta identificação será distorcida por suposições e práticas de trabalhadores profissionais.
- Se os sistemas formais de bem estar social podem efetivamente modificar a estrutura e conteúdo das ações visando atender as necessidades locais.
- Qual o papel do aprendizado e quais as estratégias de treinamento que devem ser adotadas para modificar os sistemas formais.

As respostas a estas questões são necessariamente mais longas e complexas do que poderia conter um único artigo. Minha atenção, portanto, vai para estas últimas questões – as preparações feitas pelos sistemas formais para fazer com que seus profissionais, particularmente os mais graduados, sejam melhor equipados para o trabalho comunitário local. Quando me refiro a “sistemas formais” não me refiro exclusivamente aos estatais ou agências profissionais; qualquer

* Professor em Política Social / Universidade de Manchester.

organização formal (organização estatal, profissional, não-governamental [ONG] ou grupo comunitário de base) que seja criteriosa e sistemática na preparação de seus voluntários e profissionais se enquadra no âmbito deste artigo.

Argumentar-se-á que dois paradigmas pedagógicos parcialmente sobrepostos e contraditórios têm servido de base para este trabalho preparatório. Em primeiro lugar, o trabalhador a ser treinado ou profissional embrionário deve estar no centro das atenções - ele (e mais recentemente ela) deve estar equipado de conhecimento especializado e habilidades para o trabalho comunitário. Podemos denominar esta abordagem de **Profissional Tradicional** – maior atenção é dada ao trabalhador, ou seja, à necessidade de conhecimento específico e de habilidades individuais, do que à comunidade (quando não acontece sua total exclusão) com a qual eles pretendem trabalhar.

Por outro lado, em parte em oposição crítica a esta abordagem e em parte de forma autônoma forçada por dificuldades e pressões, surge a abordagem centrada na ‘realidade vivenciada’ pelos pobres e marginalizados. Esta última, em lugar de enfatizar o processo de treinamento, enfatiza as circunstâncias sociais – culturas, relacionamentos, instituições □ em diferentes segmentos menos favorecidos. A maioria passa então a ser o centro das atenções; podemos chamar esta abordagem de **Profissional Não-Traducional**.

Ambas estas abordagens (tipos ideais?) têm sido submetidas a investigação crítica. Uma recente análise de dois projetos de desenvolvimento de comunidade na Colômbia, por exemplo, levando em consideração a seleção e treinamento de ‘agentes comunitários’¹ na América Latina concluiu que:

O treinamento recebido pela maioria dos profissionais nas universidades da América Latina os prepara geralmente para trabalhar entre as classes média e alta. Com freqüência **não** trata das necessidades dos grupos de baixa renda, nem lida com as condições de vida que os profissionais encontrarão na realidade. Isto justifica a grande necessidade de revisão dos programas de treinamento, de forma que os profissionais comecem a entender as características dos setores populares em que trabalham e com os quais interagem, para só então aproximarem-se deles. (BROWER; MARTINIC, 1994, p.11-12).

Em contraste (ou mesmo contradição) temos a afirmação de um proeminente comentarista britânico na área de Educação para o Desenvolvimento: “O educador pode ter uma orientação para a comunidade de tal forma que nunca venha a olhar para os centros do poder. Então que tipo de educador direcionaria ao poder seu olhar?” (RUDDOCK, [s.d], p. 24).

Por um lado, somos informados de que o treinamento profissional é classista e ignora as necessidades dos pobres, e por outro lado de que os agentes comunitários tendem a se tornar muito paroquiais ou locais em suas orientações. Pode ser que haja menos contradição aqui do que pareça, na medida em que estas afirmativas dizem respeito a atividades parcialmente ou totalmente distintas umas das outras, isto é, profissionais mais tradicionais trabalhando a partir de uma estrutura universitária ou de uma organização formal de bem-estar social, e não-profissionais tradicionais trabalhando em projetos comunitários locais.

¹ i.e. monitores, animadores, educadores populares, coordenadores de grupos comunitários de base, para-profissionais e membros da comunidade.

Apesar destes dois tipos ideais permitirem que identifiquemos diferentes tendências nas abordagens dos trabalhadores locais, os exemplos práticos podem se mostrar mais variados. Este é um padrão com o qual estamos familiarizados. Mas o argumento (provisório) deste trabalho é o de que quando o foco de atenção muda para o conteúdo e proposições dos processos de aprendizagem e treinamento, em vez da prática atual de campo, a abordagem profissional não-tradicional parece ser mais dominante. Minha opinião é de que a excessiva “preocupação com os pobres”, apesar de compreensível, é perigosa. Quando as necessidades e o potencial dos grupos marginalizados são enfatizados, o papel contraditório dos profissionais no desenvolvimento da comunidade local é posto de lado e até escapa totalmente da nossa atenção. A ‘preparação’ na forma de treinamento inicial (e.g. visitas de pesquisa de campo, projetos, estágios) ou de desenvolvimento pós-qualificatório de pessoal (e.g. procedimentos e resultados de programas de cooperação) pode ser prejudicada pelo conhecimento maior a cerca de outros indivíduos em lugar do auto-conhecimento. Este procedimento poderá até levar ao mapeamento da pobreza, mas dificilmente esclarecerá sobre as estruturas, pressões e valores responsáveis pela existência de tal pobreza.

Todos estamos certamente familiarizados com a premissa que afirma: “Uma ciência social crítica e responsável deve desviar a sua atenção do estudo tradicional dos oprimidos para focar o estudo das elites dominantes e o sistema de dominação”. (STAVENHAGEN, 1971, p. 33)

Aceitando tal premissa, propomos que uma pequena, mas significativa parte do sistema de dominação seja composto pelos processos preparatórios para o trabalho local. As proposições que definem o caminho para a implementação das abordagens profissional tradicional e profissional não-tradicional – o processo de aprendizagem e treinamento, por exemplo, bem como na estrutura e conteúdo dos materiais educacionais – devem inconscientemente reproduzir a dominação em lugar de combatê-la. Deve ser aqui enfatizado que estes processos não ficam restritos à sala de aula formal; muitas pessoas que trabalham nos bairros não tiveram treinamento especializado ou recebem treinamento irrelevante. O que estamos levando em consideração é a formação geral para trabalhadores locais (agentes comunitários); esta formação será composta por elementos formais e informais e deve ser fundamentada tanto na experiência doméstica e comunitária quanto nos contextos educacional e ocupacional.

O tema central deste artigo é, portanto, o da necessidade de maior transparência nos métodos pelos quais o trabalho comunitário é concebido, transmitido ou reproduzido. É provável que qualquer passo na direção desta transparência leve à erosão de duas hegemonias relacionadas entre si, i.e. em primeiro lugar a perspectiva do adulto homem que opera com uma concepção relativamente não diferenciada do ‘pobre’, deste modo contribuindo para a reprodução da opressão feminina. Em segundo lugar, uma hegemonia profissional que é associada à crítica sub-desenvolvida das administrações das ONGs/grupos comunitários de base, e que pode levar a estilos organizacionais insensíveis aos valores e práticas locais.

A maior parte do material subsequente deriva da experiência de 30 anos com políticas de educação e de treinamento e prática na Grã-Bretanha². Apesar de não pretender aqui oferecer uma visão equilibrada e comparativa com as práticas educacionais contemporâneas desenvolvidas no Brasil, algumas conclusões resultaram de uma série de visitas feitas a este país,

² e.g. Coordenador de comitês nacionais que tratam da educação e do treinamento de jovens e trabalhadores comunitários ao longo dos anos oitenta.(ver Bolger e Scott, 1984; Scott, 1990) Produtor de três conjuntos de programas educacionais audiovisuais iniciados em 1993 (ver Braun e Scott, 1993; Burnhametal, 1993; Crutcher e Scott, 1995).

iniciadas em 1976, sobretudo seis visitas de estudo feitas ao Estado da Paraíba a partir de 1989³, que culminaram com a coordenação de uma conferência em março de 1996. Propomos, portanto, apresentar sucintamente e, em seguida, ilustrar três ingredientes pedagógicos relacionados, quais sejam:

- Uma estrutura de base conceitual e teórica.
- O contexto dos programas de aprendizagem e treinamento.
- Materiais de aprendizagem e treinamento.

Em cada um dos itens as experiências britânicas serão descritas e discutidas, ao mesmo tempo que tentaremos estabelecer conexões com discussões e práticas no Brasil.

(i) Uma estrutura de base conceitual e teórica – se enfatizarmos a **experiência social total** (“doméstica” e profissional) do aluno/aprendiz, pode ser possível investigar como a ‘dominação’ pode permear a preparação de profissionais. Se na preparação do aluno para exercer trabalho comunitário for utilizada uma estrutura rígida (que enfatiza a hierarquia entre professor e aluno), ou se por outro lado for utilizada uma estrutura “frouxa” (que encoraja a marginalidade e alienação do estudante) a relação de dominação pode ser preservada. Se os materiais educacionais não incentivam a consideração crítica de todos os elementos da formação social do aprendiz, a consciência crítica não aflorará.

(ii) A contextualização dos programas de aprendizagem e treinamento - em que a ênfase é dada aos meios pelos quais o **ambiente econômico e político** permite ou incentiva abordagens preparatórias diferentes em tempos diversos. No contexto brasileiro, por exemplo, a mudança de profissional tradicional para profissional não-tradicional pode ser explicada em parte relacionando-se este fato à mudança de uma democracia mal coordenada para um regime de ditadura militar. As pressões crescentes exercidas por esta última parecem ter encorajado a identificação com movimentos sociais em solidário desespero e resistência. É provável que a ‘abertura’ venha a incentivar abordagens mistas na medida em que as possibilidades de intervenção profissional crescem.

A experiência britânica mais recente, por outro lado, sugere que as limitações econômicas podem ser tão influentes quanto as políticas - o esgotamento de recursos advindos dos patrocinadores tradicionais da intervenção profissional (governo estadual e federal) reforçará os grupos marginais.

(iii) A exploração das possibilidades de aprendizagem e treinamento - na qual se enfatiza a **experiência social pessoal e geral** do aprendiz e na qual estas experiências são construídas dentro das estruturas e conteúdos dos materiais educacionais.

Em resumo - há o argumento de que a preparação para o trabalho comunitário deve incluir a preocupação com a realidade vivenciada pelo aprendiz, pelo menos na mesma medida

³ Co-organizador do programa de intercâmbio entre a Universidade Federal da Paraíba e a Universidade de Manchester 1993-6 com o apoio do Conselho Britânico; supervisor de três estudantes brasileiros de doutorado, que desenvolveram pesquisas nas áreas de movimentos habitacionais, trabalhadores migrantes e centros de mulheres - todos no nordeste.

em que são incluídos os tradicionais objetos da atenção - os pobres. Esta preocupação pode ser um caminho para o desenvolvimento de uma consciência crítica que permita uma identificação menos polarizada com a realidade profissional ou com a não-profissional.

2 PROFISSIONAL E NÃO-PROFISSIONAL: BUSCANDO UMA ESTRUTURA TEÓRICA E CONCEITUAL

Muitas abordagens para a preparação de trabalhadores comunitários enfatizam diferentes combinações entre comunidade e comprometimento; por um lado, os trabalhadores

[...] trabalham na, ou perto da área onde foram criados ou viveram por um tempo considerável. Eles não apenas partilham de experiências comuns como também têm suas identidades pessoais e profissionais de uma certa forma envoltas pela comunidade e/ou pelas culturas com as quais estão envolvidas. (SMITH, 1994, p. 19) e por outro lado: Outros não compartilham da mesma classe ou contexto de grupo, mas estão comprometidos com a emancipação daqueles para quem trabalham (ibid, p. 127).

A ‘amostra’ de trabalhadores comunitários examinada por Smith foi escolhida para refletir deliberadamente a ‘localidade’ e para, em menor extensão, refletir ‘compromisso’. Mas geralmente, na Grã-Bretanha, a maioria das pessoas escolhidas e preparadas para exercer as políticas e práticas do trabalho comunitário não residem onde trabalham, nem trabalham onde nasceram. As desigualdades sociais e suas expressões refletidas nos padrões de moradia apresentam um quadro bem mais complexo. Para o educador, ou treinador, isto é um problema e uma oportunidade; a abordagem pedagógica construída sobre a experiência deve identificar e explorar a diferença e desigualdade, mais do que simplesmente afirmar a centralidade da localidade e do compromisso.

Qualquer abordagem educacional ou de treinamento que pretenda identificar e reconciliar as tensões e contradições inerentes a estas diferentes abordagens de comunidade, deve considerar no mínimo três elementos básicos, i.e.

- I. Currículo básico
- II. Prática local
- III. Zonas de contradição

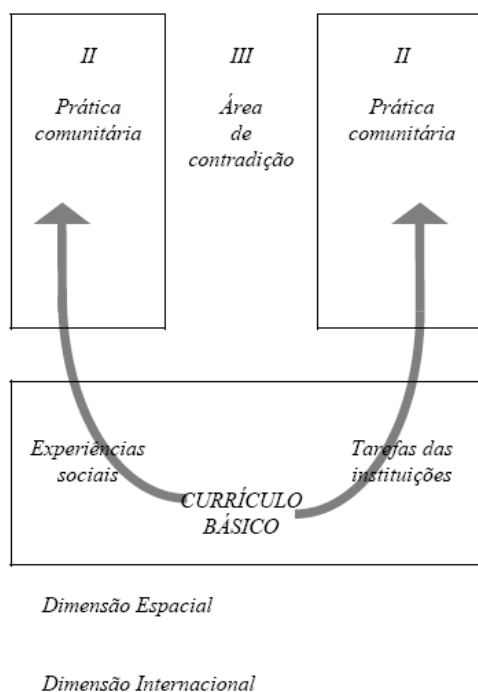


Figura 1: Componentes de uma estrutura educacional e de treinamento

A figura 1 tenta juntar os dois modelos de treinamento i.e. o tradicional profissional com ênfase nas atividades das agências, e o profissional não-tradicional que tem seu ponto de gravidade na experiência social do grupo alvo. (NB. As linhas interrompidas exteriores indicam os materiais mais abrangentes e influências ideológicas sofridas pelo currículo base, geralmente mais difíceis de identificar mas não menos importantes). É proposto que, apesar da maioria do discurso educacional e de treinamento resultar em definições contestáveis de práticas comunitárias apropriadas (o debate sendo com frequência descrito como produto de contextos e circunstâncias excepcionais), será mais operacional falar de “zonas de contradição”. Estas devem ser exploradas e trabalhadas por serem menos excepcionais e *ad hoc*, e mais um reflexo de oposições estruturadas.

Os ingredientes contraditórios incluirão diferentes combinações de conhecimento, habilidade e compreensão. Existe o argumento de que trabalhadores profissionais têm pouca experiência de “tempo exposto a e de aprendizado sobre as realidades do trabalho de campo, que não sejam restritos, apressados e oficiais.” (CHAMBERS, op. cit. p.214).

Isto acontece porque todo o enfoque do treinamento é comumente direcionado para as funções exercidas pelas agências e portanto,

As crenças pessoais, comportamentos e atitudes representam um singular ponto cego no processo de desenvolvimento. O treinamento é concebido mais para ensinar, partilhar conhecimento e habilidades do que para oferecer oportunidades de aprendizagem experiencial. (ibid. p. 212).

A substancialidade da estrutura proposta por Chambers deriva da clara articulação das tensões, i.e. urbano-suburbano-rural e ‘internacional’, i.e. sociedades ricas-pobres (Ver figura 1. Linhas interrompidas). Mas nem ele, nem Scott exploram completamente o campo das experiências sociais que o profissional deve (re)descobrir; referências a ‘experiências

diversificadas' e 'aprendizado de campo' parecem ser lançadas ao 'aprendiz', à 'cidade ou favela'. Há pouca percepção da aprendizagem autobiográfica e do potencial de treinamento **das experiências pessoais do profissional em lugar de trabalhar exclusivamente as experiências alheias. O significado do contexto:**

O simples relato cronológico com frequência descreve os fenômenos em diferentes pontos do tempo e admite que cada acontecimento "prepara o caminho para" ou leva ao próximo, como se os indivíduos, grupos e instituições simplesmente aprendessem com a experiência dos seus antecessores e reagissem de acordo com elas. As estruturas, tanto de ordem material quanto ideológica, que dão forma às diversas abordagens de localidade são mais complexas. Pode ser, entretanto mais fácil identificar as diferenças do que explicá-las.

Quatro experiências brasileiras que duraram mais de uma geração, são exemplificativas.

(I) Uma fotografia em preto e branco dos estudantes de desenvolvimento comunitário na Escola de Serviço Social de Pernambuco. Eles compõem um grupo formal e bem apresentado; eles estão ali para promover o "(...) desenvolvimento de **lideranças** e a aquisição de novos conhecimentos e **técnicas**." (CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE SERVIÇO SOCIAL, 1962, p. 37, Grifo nosso).

(II) Reflexões sobre o trabalho social na década de 70, realizado por estudantes e professores da universidade, junto a grupos de baixa renda na Paraíba. Eles

[...] tentaram **levar** a população a perceber sua própria situação [...]. O objetivo **profissional** é mudar o nível de consciência da população através da discussão dos seus problemas concretos (Grifo nosso). (MACEDO; SCOTT, 1982, p.11).

(III) Uma insistência na necessidade de encontrar uma nova metodologia

[...] com a finalidade de ir além [...] da idolatria de experiência ou conhecimento do educando [...] **transcender a experiência prática e teórica individual** para compreendê-las e às dos outros, e para recriar as práticas atuais, em um contexto crítico. (Grifo nosso). (WITTMAN, 1989, p. 43).

(IV) A conclusão que se chegou em um projeto educacional e de pesquisa realizado no Rio com crianças de rua; apoio para os educadores era necessário para que eles pudessem "(...) analisar seus próprios antecedentes sociais, sua própria cultura, normas e valores, seus próprios temores, suas formas próprias de comunicação sociolinguística(...)" a fim de construir "(...) uma metodologia que **se aproximasse da realidade social do educador**" (G.I.P.P.E., 1995, pp.7-8, grifo nosso)

Quatro exemplos como estes dificilmente poderiam traduzir as diversidades de um país cuja população triplicou no período mencionado e atingiu 150 milhões de pessoas; país cuja população urbana atingiu dois terços do total, onde a parte mais pobre da população viu sua participação na renda nacional cair de 18% para 13%, e no qual dois terços das ONGs urbanas têm menos de 20 anos de existência. (LANDIM, 1993, p.28). Mas estes exemplos revelam algumas das principais abordagens do trabalho comunitário - do profissional tradicional dos anos 60, e dos populistas engajados dos anos 70 e 80, até a abordagem mais autocrítica dos anos 90. Todas estas perspectivas existem separadamente ou em combinações diversas no Brasil contemporâneo.

Seria tentador concluir que o Brasil é tão diferente que comparações com outras sociedades, mesmo deixando-se de lado as do norte, seriam infrutíferas. Contudo alguns comentários supostamente específicos possuem um tom mais generalizado.

Afirma-se, por exemplo, que ONGs e grupos comunitários de base tendem a se dividir entre aqueles que se ocupam de campanhas e de cidadania de um lado, e aqueles que se ocupam com prestação de serviços de outro. A opinião largamente aceita no Brasil que vê: “(...) ‘assistencialismo’ (bem-estar social) como sendo o ‘espírito mau’ que deve ser continuamente exorcizado pelas ONGs em seus trabalhos”. (BOSCH, 1997, p.234) relembra a divisão britânica entre ‘desenvolvimento de comunidade’ e o ‘setor voluntário’. Ainda que muitos dos detalhes sejam diferentes, existem tensões comuns e.g.

entre organizações formais e não formais (parcialmente independentes nas funções) em que mais provavelmente as primeiras explicitam melhor suas atividades preparatórias (e, portanto, oferecem maiores oportunidades de avaliação), e as outras operam de forma mais implícita, utilizando-se de uma retórica menos desafiadora (cf. as solidariedades heróicas de Landim, op. cit.).

Dentro do que se conhece pela divisão funcional (entre cidadania e bem estar social) existem hegemonias profissionais comuns que presumem de início que as competências técnicas sejam mais ou menos asseguradas, e que o foco central de atenção seja o ambiente externo aos governos, patrocinadores, e usuários do serviço. Em casos mais raros existe o reconhecimento de que as ONGs e organizações comunitárias de base podem ser instrumentos profundamente contraditórios de ação social, em parte devido a valores e suposições dos principais atores do que devido à localização estrutural da agência como um todo.

Recentemente tem aparecido sinais de que as explicações simplórias para as mudanças sociais são menos aceitáveis, e

Desde que não existam posições privilegiadas, não pode haver também uma única força propulsora de mudança. Existem diferentes locais de poder e portanto de luta. Nenhuma identidade particular pode ser privilegiada às custas das outras. (POPPLÉ; SHAW, 1997, p.193).

É certamente neste caso que os comentaristas sobre abordagens baseadas na comunidade no Brasil contemporâneo confirmam a existência de explicações variadas (e com frequência competitivas entre si). Alguns sugerem que apesar das abordagens comparativas estarem desordenadas temporariamente, os movimentos comunitários brasileiros podem ser considerados modelos para o resto da América Latina (OAKLEY; FLORES, 1994, p. 296). Outros não são muito claros (SCHLAEPFER et al., 1994) ou se preocupam demais com as complexidades das ONGs, da educação popular, e da prática da ajuda comunitária (O’GORMAN, 1994). Mais promissora é a aceitação das contradições da prática, em lugar de uma afirmação não crítica de uma certa ideologia. (GIPPE, 1995, op. cit.) Mais promissores ainda são os sinais que apontam para a abertura do conceito de ‘experiência’; por exemplo, a contribuição das perspectivas feministas serviram para destruir um considerável número de mitos (teses dúbias) sobre o papel da mulher. Elas **não** são universalmente conservadoras e politicamente apáticas, a família **não** é simplesmente um ambiente de reprodução ideológica, e o local de trabalho **não** é necessariamente um ambiente melhor para conscientização do que a casa ou a vizinhança. (ZABELETA, 1986). Por último, como ilustração da desconstrução criativa da experiência pode ser citado o discurso e as ações de mulheres negras, apesar de que novas contradições surgirão se

tal discurso for mais cuidadosamente observado (desta feita dentro e entre diferentes grupos de mulheres). (CAIPORA, 1993, p. 47-66).

O pré-requisito estrutural para estas perspectivas mais críticas sobre a natureza e o valor da experiência pode ser encontrado na observação das grandes mudanças ocorridas no mundo do trabalho, da família e do bairro, mesmo que em diferentes graus de rapidez e intensidade nas sociedades britânica e brasileira. No contexto britânico o aprofundamento das desigualdades, parcialmente expresso na segregação social e racial da moradia e no desemprego em massa, afeta de forma desigual determinadas regiões e grupos. Os governos locais e as agências do terceiro setor (não governamentais, prestadoras de serviços lucrativas e não lucrativas), começaram a desenvolver políticas que reconhecem explicitamente o valor da abordagem experiencial.

Em lugar de apenas contratar pessoas da comunidade para servir de 'ponte' entre as camadas sociais - a resposta mais comum dada à divisão e segregação - se tem feito crescentes tentativas de integrar uma estratégia que sirva de ponte para outra estratégia de reconhecimento. Em outras palavras, a abordagem profissional não-tradicional descrita no começo deste artigo é então combinada aos sistemas formais para identificar e reconhecer o aprendizado oriundo da experiência; as experiências domésticas e comunitárias (expressões tanto oral quanto escrita de sentimentos que surgem paralelo ao chamado conhecimento 'objetivo') são não apenas aceitas como também reconstruídas como unidades em um sistema de qualificação educacional.

Espera-se que isto venha garantir a criação de organizações comunitárias mais sensíveis, contribuir para diminuição do desemprego, sugerir caminhos alternativos de qualificação profissional para grupos marginalizados, e salientar a importância das abordagens experienciais em educação e treinamento.

Um exemplo ilustrativo do acima descrito pode ser encontrado na Grã-Bretanha na localidade de West Yorkshire (área ao norte da Inglaterra que possui população urbana de alguns milhões de habitantes); 1.25 milhões de libras foram postas à disposição da comunidade em meados de 1996, para financiar um programa de educação e treinamento dirigido a grupos marginais de cinco áreas diferentes, projeto este que devia ter duração de 5 anos.

Espera-se que 1.100 estudantes sejam recrutados nas comunidades locais, por trabalhadores-extensionistas sensíveis às redes de ONGs e organizações comunitárias de base. Serão admitidos estudantes em nível introdutório (inicial) que depois poderão avançar através de cinco ou seis estágios, sempre através de processos de desenvolvimento que reconheçam explicitamente o valor do aprendizado pela experiência. A legitimidade dos processos de reconhecimento baseia-se na participação de membros do governo local, políticos, empresários, funcionários de ONGs e ativistas de grupos comunitários de base nas comissões de avaliação e orientação (ULWYCWTG, 1996).

A institucionalização da experiência reconhecida não é nova; os programas norte-americanos de Novas Carreiras surgiram como resposta à desordem urbana e do desemprego nos anos 60 (Scott, 1990, pp.100-1). Trinta anos depois fica claro que as abordagens experienciais podem ser adotadas em todos os setores da sociedade, e não apenas nos setores mais carentes. É claro também que os indivíduos e os grupos podem fortalecer suas identidades e a de seus vizinhos, desenvolver confiança, fazer cursos mais avançados de educação e treinamento, e explorar novas práticas profissionais com profissionais tradicionais. Ao mesmo tempo, é necessário certo cuidado porque nem toda abordagem ou programa experiencial deve ser radical - os governos que enfrentam cortes nos recursos precisam encontrar meios mais baratos de prestar serviços e, quando perturbado por desordens públicas desejará desviar e anular uma boa parte da energia dos ativistas.

No que este artigo propõe em seu âmago, não será, entretanto, suficiente celebrar o

aparecimento de novas carreiras para não- profissionais. Um desafio paralelo ou mesmo o grande desafio diz respeito ao auto-conceito do profissional, seja ele **empregador, colega trabalhador** ou **companheiro de luta**.

[...] no exato momento em que o não-profissional é auxiliado no recrutamento, reconhecimento e posse do seu potencial, o profissional deve ser auxiliado na identificação de suas necessidades e fraquezas. (SCOTT, op. cit. p.109-110).

No centro de tudo isto existem questões sobre até onde podem os profissionais treinados à maneira tradicional trabalhar junto com e dar assistência no desenvolvimento dos não-profissionais de maneira verdadeiramente experiencial, se eles mesmos não passaram por um processo de auto-exploração, descobrindo aquilo que uma feminista britânica chamou de “(...) o Eu em idéias”. (WILLIAMS, 1993, p.11).

3 ABORDAGENS DA APRENDIZAGEM E TREINAMENTO

Um dos pontos de vista mais exatos sobre as mudanças ocorridas na adoção de estratégias comunitárias no Brasil conclui que no momento são necessários os modelos pluralistas que mapeiam o início do aprofundamento da sociedade civil (O’GORMAN, 1995). No centro de qualquer modelo ligando o trabalho comunitário aos sistemas institucionais existe o facilitador, indivíduo que necessita reconhecidamente de treinamento e apoio (op. cit., p. 215), mas não há uma análise das implicações que isto terá.

Os temas centrais deste artigo são também plurais, no sentido não somente de que diferentes grupos e perspectivas devem estar envolvidas nas estratégias de aprendizagem e treinamento adotadas no final do século vinte, mas também de que os atores centrais-facilitadores ou trabalhadores comunitários - devem ser considerados parte integral da problemática e não meros mecanismos de repasse.

Se, portanto, uma estratégia realmente experiencial de aprendizagem para profissionais for adotada, deverá incluir elementos de treinamento em serviço e um currículo inicial; e não apenas um enfoque sobre o trabalho, mas também um enfoque doméstico e comunitário. O ‘elo perdido’ na educação e treinamento de profissionais de bem-estar social que tentam realizar um trabalho sensível às necessidades da comunidade, pode não ser a realidade vivenciada pelos pobres, mas aquela vivenciada pelos próprios profissionais. Eles terão de necessariamente identificar como foram formados seu conhecimento e compreensão, além das fontes que os alimentam continuamente de informação. Deverão saber, por exemplo, até que ponto e de que formas os padrões de segregação urbana e social (que dividem os profissionais dos pobres) criam na verdade culturas locais, em oposição às versões meramente localizadas das forças globais. (MELLOR, 1994, p. 18). As respostas a estas questões envolverão uma combinação de elementos geográficos e sociais: onde trabalhamos, vivemos e nos divertimos é importante, mais devemos também incluir na nossa análise quem somos. As estratégias de educação e treinamento com frequência consideram pouco, ou não levam em consideração a classe, o gênero e a raça dos profissionais. O fato de tantas ativistas comunitárias serem mulheres e tantos profissionais serem homens, por exemplo, influenciam pouco os materiais de aprendizagem e treinamento.

Em resumo, o profissional, seja ele comentarista, pesquisador, treinador, ou trabalhador, deve tornar-se transparente em vez de se esconder atrás dos aludidos ‘fatos’ e ‘verdades’ da análise ou intervenção. Cada indivíduo deve avaliar sua própria abordagem, da mesma forma

que o escritor que afirma:

[...] eu sei que trago aos meus escritos um acúmulo de minhas experiências pessoais. Minhas idéias são representativas de quem e do que eu sou em determinado tempo e lugar e são originais apenas quando se fundem à percepção e interpretação individuais, as quais são definidas tanto por minha história pessoal e posição social, como pela experiência social, política e cultural compartilhada. (WILLIAMS, 1993, p. 12)

As pessoas ‘organizam’ a experiência de muitas e diversas (às vezes inconscientes) formas. No contexto educacional e de treinamento é possível identificar e explorar estas diferenças como estratégias iniciais e contínuas, como experiência direta e indireta (a própria e a dos outros), e como potencial criativo familiar ou inusitado. Estas diferenças, além de outras, informaram o meu trabalho na produção de uma ‘família’ de materiais que elaborei (junto com outros colegas) resultantes do trabalho de pesquisa de campo realizado por estudantes de graduação, seguido por estudos sobre os contextos urbano e rural⁴.

Os três exemplos seguintes derivam desse trabalho; não constituem uma estratégia amplamente desenvolvida, mas são aqui oferecidos como ‘blocos construtores’ iniciais para que alguém mais competente os utilize em trabalhos mais relevantes. Em cada caso, breves comentários são oferecidos como uma contribuição à preparação de profissionais iniciantes ou qualificados para realização de um trabalho comunitário mais sensível.

3.1 BLOCO CONSTRUTOR I: APRENDENDO SOBRE APRENDIZAGEM

Estudantes do curso de graduação em Política Social em uma Universidade britânica cumprem um período de quatro semanas de trabalho de campo em uma agência de serviço social; este estágio integra-se ao programa do 2º ano de curso e a maior parte do trabalho escrito solicitado (50% do total exigido pelo curso) resulta desta experiência de campo.

O principal aspecto da maioria das experiências dos estudantes em trabalho de campo é o de que eles se sentem pouco preparados e falam de ter sentido ansiedade e até raiva no início do trabalho de campo. Quase todos relatam ainda que, já com o curso e a monografia concluídos, quando fazem uma retrospectiva da experiência que tiveram com o trabalho de campo, atribuem a aprendizagem e criatividade experimentadas ao período de ansiedade. Sentindo-se estranhos, não se encaixam facilmente no ambiente (quase sempre misturando os papéis de observadores e assistentes em serviços gerais). O resultado desta falta de adaptação é que são empurrados de volta para dentro de si mesmo em busca dos próprios recursos e, com frequência, aprendem mais sobre si mesmos. Com a sensibilidade estimulada, ficam mais propensos a refletir criticamente sobre as estruturas e valores adotados pelas agências para as quais trabalham.

Este deslocamento de sentimentos - da ansiedade e da raiva para a consciência e reflexão crítica – foi capturado em vídeo (*Still making sense of it all: Fieldwork learning in the Social*

⁴ (i) *Encontrando nosso próprio caminho* (Burnham et al, 1993; Scott e Shenton, 1995)

(ii) *Vizinhanças: Implicações para Políticas e Prática* (Braun e Scott, 1993)

(iii) *Realidades Rurais*, (Crutcher e Scott, 1995)

Cada série do conjunto contém vídeo e guias, em quantidades diversas, monografias e plaqueta. Os trabalhos foram publicados em conjunto pela Escola de Política Social da Universidade de Manchester e o Centro de Desenvolvimento de Educação Comunitária, Woodway Park School, Wigston Road, Coventry, CV2

Sciences, University of Manchester, 1993), e em um jogo de materiais que acompanham o vídeo, formado por guia (V. Burnham et al. 1993), monografia (SCOTT; SHENTON, 1995) e plaqueta (J. Stevenson, 1995). O significado desta abordagem de aprendizagem no contexto do desenvolvimento da educação superior britânica contemporânea foi relatado em Scott (1995).

3.2 BLOCO CONSTRUTOR II: APRENDENDO SOBRE VIZINHANÇAS

Os trabalhadores profissionais de instituições públicas de serviço social e de organizações voluntárias sem fins lucrativos com frequência acham que trabalham em comunidades socialmente e culturalmente muito distintas de sua própria experiência; aceitam que existem deficiências em seu conhecimento e compreensão, mas são freqüente e compreensivelmente resistentes a qualquer processo que venha a expor com consistência sua ignorância.

O pacote audio-visual intitulado ‘Vizinhanças:: Implicações para Políticas e Prática’. (Braun e Scott, 1993) foi estruturado de forma que: “(...) o ponto de partida seja aquilo que pareça familiar e dependa da força pessoal, e não o que é desconhecido e assustador.” (Braun e Scott, op. cit. p.9).

O vídeo e o guia para treinamento contêm, portanto, o relato sobre o trabalho em duas comunidades urbanas contrastantes – uma de baixa renda, multirracial e a outra mais suburbana, muito familiar à maioria dos profissionais britânicos. Os estudantes podem começar do que lhes é familiar até atingir o desconhecido (abordagem semelhante à adotada na aprendizagem da linguagem), mas os materiais ilustrativos escolhidos para cada vizinhança contêm elementos contraditórios, de forma que o estudante seja forçado a enfrentar suas suposições e, espera-se, desenvolver perspectivas mais críticas sobre a aprendizagem do trabalho comunitário.



Figura 2: Você está aqui: começando de onde você está
Fonte: Braun; Scott (1993, p.5)

Como exemplo, tomemos uma estudante brasileira que conhece um dos mais famosos bairros do país, através da descrição seguinte:

No Pelourinho, no coração da Bahia, todo mundo ensina e aprende. Uma vasta Universidade se espalha (...) em qualquer lugar onde existam homens e mulheres que trabalham.

Professores são encontrados em cada casa, cada loja, cada oficina. (J. AMADO, 1980, p. 3, 5).

Tendo lido, mas talvez não tendo compreendido as implicações sociais destas frases iniciais do famoso romance de Amado, ela pode começar a trabalhar em seu próprio bairro onde existem professores de verdade e a partir daí iniciar com mais confiança a viagem para outros Pelourinhos.

3.3 BLOCO CONSTRUTOR III: APRENDENDO SOBRE APRENDIZAGEM CONTÍNUA

A aprendizagem pode ser ‘contínua’ no tempo e espaço; o iniciante se qualifica e continua aprendendo; a sala de aula é trocada pelo lar ou pela rua. Um componente chave desta aprendizagem contínua é a reflexão anotada, o pensamento levado a sério. Os diários são depositários tradicionais destes pensamentos (PLUMMER, 1983). Os pobres são menos afeitos a escrever diários do que as classes mais abastadas que tem mais disponibilidade de tempo e dinheiro, mas se a idéia de um registro cotidiano (significado literal de diário) for propagada, novas possibilidades serão abertas.

Um diário pode ser uma coletânea formal de anotações feitas em qualquer papel; o importante é levar a sério as experiências vivenciadas e as reflexões delas oriundas. Muita gente pode adaptar um diário e formar um portfólio pessoal que mostre o que experimentaram e aprenderam, bem como o que gostariam de fazer para desenvolver mais seu aprendizado. Em ambientes de poucos recursos é possível utilizar envelopes A5 usados como carteira, porque então não usar o reverso de papel de computador cortado, junto com recortes de jornal e tantos outros objetos do cotidiano como exemplos da vida social. O ‘diário’ de baixa renda pode vir a representar um passo decisivo na direção da formalização dos novos meios de aprendizagem.

Se o conceito de diário ou portfólio for interpretado de forma mais ampla, poderão ser encontrados vestígios deste tipo de atividade nos lugares mais inusitados -escondidos atrás de relógios, guardados em estantes ou debaixo de almofadas; muito mais pessoas do que podemos avaliar são, como nós, colecionadores de experiências de vida. Apenas uma curtíssima distância existe entre colecionar experiências e a reflexão sobre estas experiências. Um passo apenas para fechar o círculo. O estudante iniciante aprende como aprender, aprende sobre si mesmo e sobre a vizinhança, e continua aprendendo em casa, colecionando cartas, jornais, lembranças e assim por diante. Falar sobre ‘profissionais e ‘perspectivas’ parece muito importante; porém, no final, trata-se de indivíduos e grupos aprendendo mais sobre aprendizagem e, portanto sobre si mesmos.

4 CONCLUSÃO

Considerando que a realidade social é vista como parcialmente dependente do esforço, do caráter e da posição do indivíduo, a procura pelo conhecimento sobre o mundo social é também dependente da consciência do indivíduo sobre si mesmo. Para conhecer os outros ele não pode apenas estudá-los, mas também

ouvir a si mesmo e confrontar-se consigo mesmo. Conhecer como consciência de si mesmo envolve não apenas um simples esforço impessoal de participantes segmentados, mas um esforço individual efetuado por homens inteiros e concretos. (GOULDNER, 1970, p. 493)

A posição valorativa acima defendida por Gouldner que sedimenta este trabalho, tem recebido reforço e maior significado através das lutas e textos produzidos por muitos grupos marginais, entre os quais as mulheres e as minorias étnicas. O ‘tema da experiência’ no discurso sobre educação e treinamento tem sido associado a todo um vocabulário novo centrado em ‘portfolios’ ou ‘registros de conquistas’ (o conceito de portfolio tomado emprestado das artes gráficas, diz respeito tanto ao processo quanto ao resultado da ação de colher uma variedade de materiais para demonstrar o que um indivíduo pretende saber e é capaz de fazer, quanto aos valores que influenciam seu trabalho, bem como os caminhos que podem levar a um futuro desenvolvimento). Este desenvolvimento confirma o valor da abordagem experiencial para **todos** os grupos sociais e ocupações, mesmo quando revelam as falhas relacionadas à adoção não-crítica do método.

A abordagem comparativa pode identificar o impacto diferencial dos sistemas político, econômico e social, facilitar o questionamento das suposições tidas como certas, e ajudar a distinguir convergências e divergências entre políticas e prática. Mas ambiciosamente podemos dizer que possibilita a coexistência de tendências contraditórias. O profissional tradicional pode tanto se fortalecer na medida em que é responsável pelo treinamento e apoio concedido aos trabalhadores comunitários - como também se ‘re-formar’, na medida em que reflete sobre as mudanças ocorridas na sua trajetória pessoal e profissional. (May, 1993, pp. 157-9). Mas o Brasil e a Grã Bretanha são tão diferentes que as comparações feitas neste artigo solitário se transformam em meras sugestões. Exemplo disto é que aceita-se em unanimidade que: “[...] o nordeste do Brasil ainda não produziu o leque de instituições sociais modernas, ideologias científicas nem ‘técnicos especializados em conhecimento prático’[...]” (SCHEPER-HUGHES, 1993, p. 222).

Com exceção das maiores cidades brasileiras, é difícil encontrar em outras partes do país indícios de sistemas preparatórios formais para profissionais da comunidade. No entanto, alguns destes vazios institucionais estão sendo preenchidos por organizações filantrópicas, inclusive um grande número de organizações religiosas, e por alguns setores da classe média geralmente ligados ao Ensino Superior. O perigo é que os vazios sejam preenchidos de forma não crítica, que as imensas e óbvias necessidades dos pobres brasileiros atraiam somente agentes preparados para o trabalho comunitário de forma muito rápida; a busca da solidariedade pode acabar por impedir o desenvolvimento da consciência pessoal e social plena.

Alguns trechos deste artigo foram dedicados ao esboço dos componentes básicos de uma estrutura para educação e treinamento. A figura 1 identifica três: Currículo Base, Prática Local e Áreas de Contradição. A aplicação dessa estrutura no trabalho comunitário na região nordeste brasileira pode ser ilustrada por dois ‘retratos’ recentes.



Figura 3: Uma abordagem experiencial num projeto de alfabetização com operários da construção
Fonte: Ireland; Oliveira (1995, p. 43)

Gostaria de concluir ilustrando as contradições e possibilidades encontradas nas tentativas contemporâneas realizadas por brasileiros para tornar seus trabalhos e eles mesmos mais sensíveis ao potencial e às necessidades dos grupos marginais. A figura 3 é uma ilustração de um livro de texto produzido recentemente, para o trabalho de alfabetização de adultos migrantes trabalhadores da construção em João Pessoa, Paraíba. A vida doméstica, a vizinhança e a municipalidade de origem formam o núcleo da sua jornada em direção à alfabetização; eles são recompensados na medida em que progredem, podendo ler mais sobre eles mesmos. Uma vez que os trabalhadores permanecem migrantes, tendem a desenvolver uma complexa dualidade de identidade; não são camponeses nem trabalhadores, mas camponeses-trabalhadores (Ver Menezes, nesta coleção de artigos); desta forma sua terra natal representa mais que uma simples referência para a tarefa técnica da alfabetização. Na verdade, neste Estado tão perto da terra de Paulo Freire, é preciso lembrar que o trabalho comunitário, transcenda ou não a técnica, dependerá em grande parte da orientação dos professores e treinadores. Sentar numa pilha de tijolos, cantar acompanhados de um pequeno violão e pensar na casa que deixou longe não são garantias de conscientização radical e nem mesmo de mínimas porções de conscientização crítica.



Figura 4: Um “mapa” de experiência pessoal produzido por um profissional do serviço comunitário

A figura 4 foi elaborada a partir de uma sessão de uma conferência (realizada em João Pessoa-PB) na qual educadores e extencionistas foram encorajados a refletir criativamente sobre sua formação pessoal e profissional (ver Miller nesta coleção de artigos). Representa um primeiro mapeamento do caminho percorrido por uma profissional experiente; ela identifica claramente um afastamento da igreja enquanto instituição (o catecismo, a cruz, o coro), embora a sua família permaneça na mesma disposição de consciência. O desenvolvimento profissional aparece como uma trajetória de mão dupla, combinando diplomas universitários no campo da comunicação e envolvimento com os movimentos populares. Mais uma vez o leitor deste artigo é desafiado a aceitar que a mistura de Documentação e Movimentos é monolítica, não-problemática, e inerentemente radical; a forma pela qual vias diferentes são exploradas e trabalhadas - as áreas de contradição referidas na figura 1 - não pode ser aceita simplesmente através da associação. A aprendizagem, seja qual for a forma e a dimensão ideológica que adote, deve ser demonstrada e não apenas carregada como uma bandeira ou gritada como palavra de ordem.

Um meio óbvio de fortalecer a aprendizagem é trabalhar com grupos em lugar de indivíduos. Outro ainda mais eficiente é estabelecer ligação entre a aprendizagem e uma oportunidade específica de trabalho - aprender então se torna mais do que uma atividade meramente acadêmica (que vale por si só); se torna um primeiro passo na direção do desejado emprego no mercado de trabalho formal.

Apesar do nordeste do Brasil não estar talvez ainda preparado para reunir recursos e interesses suficientes, é perfeitamente possível desenvolver métodos de abordagem experiencial dentro de segmentos dos mundos das ONGs e das Organizações Comunitárias de Base (OCBs), como por exemplo, nos projetos que beneficiam crianças, famílias ou mulheres, ou concentrar esforços numa área urbana/rural específica. O programa de equivalência no norte da Inglaterra ci-

tado anteriormente pode ser considerado um luxo de 1,25 milhões de libras, quando confrontado com as favelas e os altos índices de mortalidade infantil no nordeste brasileiro. Mas seria possível operacionalizar alguns destes princípios dentro de um segmento ou local específico, e uma rede de instituições religiosas, sindicatos, associações de empregados, ONGs, OCBs, e etc. podem ser persuadidos da importância de abordagens experienciais de equivalência. Seja qual for a forma de organização destas federações em pequena escala, elas teriam que ser constantemente lembradas de que a preparação mais eficiente para o trabalho comunitário exige que todos tenhamos força (Bolger e Scott, 1984), mas exige igualmente que reflitamos constantemente e reconstruamos os fundamentos dos nossos trabalhos. Os problemas do trabalho comunitário não estão completamente ‘lá fora’, no bairro ou no comportamento das pessoas da comunidade; estão igualmente nos valores e crenças que continuam a moldar o trabalho profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADO, J., *Tent of Miracles*. Collins Harvill: London, 1989.

BALDOCK, J., MAY. *Social Policy Review* 7, Social Policy Association, Canterbury, 1995.

BOLGER, S., SCOTT, D. *Starting from Strengths: The Report of the Panel to promote the continuing development of training for part-time and voluntary youth and community workers*, National Youth Bureau, Leicester, 1984.

BOSCH, M. *NGOs and Development in Brazil: Roles and Responsibilities in a ‘New World Order’*, in Hulme, D. e Edwards, M., 1997.

BRAUN, D., SCOTT, D. *Neighbourhoods: Implications for policy and practice*. Community Education Development Centre, Coventry, 1993.

BROUWER, J., MARTINIC, S. *Selecting and Training Community Promoters in Latin America*, Studies and Evaluation Paper 13, Bernard Van Leer Foundation, The Hague, 1994.

BURNHAM, V., HAMMERTON, P., Shenton, N., SCOTT, D. *Enterprising Fieldwork: a guide to fieldwork learning*. University of Manchester, Manchester, 1993.

CAIPORA Women’s Group, *Women in Brazil*, Latin America Bureau, London, 1993.

CHAMBERS, R. ‘The primacy of the personal’, in Edwards, M. e Hulme, D. (ed), *Non-governmental Organisations: Performance and Accountability*, Earthscan, London, 1995.

CRAIG, G., MAYO, M. *Community Empowerment: A Reader in Participation and Development*, Zed Books, London, 1995.

CRUTCHER, M., SCOTT, D. *Rural Realities: A training guide for community groups and professional workers*. Community Education Development Centre, Coventry, 1995.

DIXON, J. Community stories and indicators for evaluating community development, *Community Development Journal*, v. 30, n.4, October, 1995.

EDWARDS, M., HULME, D. (ed.) *Non-governmental Organisations: Performance and Accountability*, Earthscan, London, 1995.

G.I.P.P.E (Grupo de Investigação e Pesquisa Pedagógica em Educação Alternativa), Rio de Janeiro, fevereiro 1995.

GOULDNER, A. *The Coming Crisis of Sociology*, Heinemann, London, 1970.

HARRISON, L., HOGGETT, P., JEFFERS, S., 'Race, ethnicity and community development', *Community Development Journal*, Vol. 30, No.2, April 1995.

HULME, D., EDWARDS, M. (eds.) *NGOs, States and Donors*, Macmillan, Basingstoke, 1997.

XIth INTERNATIONAL CONFERENCE OF SOCIAL WORK. *Urban and Rural Community Development*, Brazilian Report, Brazil, August 1962.

IRELAND, V.E.J., OLIVEIRA, M. *Aprendendo com o Trabalho*. Livro de Alfabetização de Jovens e Adultos Trabalhadores, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1995.

LANDIM, L. *Para além do mercado e do Estado? Filantropia e cidadania no Brasil*. ISER Núcleo de Pesquisa, Rio de Janeiro, 1993.

MACEDO, M., SCOTT, D. *Social Work in Latin America: A View from Brazil*. Paper presented to 21st International Congress of Schools of Social Work, University of Sussex, 1982.

MAY, T. *Social Research Issues: Methods and Processes*. Open University, 1993.

MAYO, M. *Communities and Caring: The Mixed Economy of Welfare*. Macmillan, Basingstoke, 1994.

MELLOR, R. *Poverty and Social Isolation*. Manchester Census Group, University of Manchester, 1994.

OAKLEY, P., FLORES, O. Community Development in Latin America: The current state of play. *Community Development Journal*. Vol. 29, No.4, October 1994.

O'GORMAN, F. 'Where is Community Development Going in Latin America', *Community Development Journal*, Vol.29, No. 4, October 1994.

O'GORMAN, F. 'Brazilian community development: changes and challenges', in Craig, G. e Mayo, M. 1995.

PLUMMER, K. *Documents of Life: An Introduction to the Problems and Literature of a Humanistic Model*. Allen & Unwin, London, 1983.

POPPEL, K., SHAW, M. Editorial Introduction: Social Movements: Re-asserting 'Community', *Community Development Journal*, Vol. 32, No. 3, July 1997.

RUDDOCK, R. Development Education: 'Propositions and Questions', unpublished, University of Manchester, undated.

SCHEPER-HUGHES, N. *Death without Weeping: The Violence of*

Everyday Life in Brazil, University of California Press, Berkeley, 1993.

SCOTT, D. *Positive Perspectives: Developing the Contribution of Unqualified Workers in Community and Youth Work*. Longman, Harlow, 1990.

SCOTT, D. 'Nice (field)work': field-based approaches in Social Policy and the significance of enterprise in higher education, in Baldock, J. e Mayo, M. op. cit. 1995.

SCOTT, D. e Shenton, N., *Enterprise in Higher Education: Some Critical Perspectives from Social Policy*, University of Manchester, 1995.

SMITH, M. *Local Education: Community Conversation, Praxis*. Open University, Buckingham, 1994.

STAVENHAGEN, R. Decolonizing Applied Social Services, *Human Organization*, Vol. 30, No. 4, Winter 1971.

STEVENSON, J., *Fieldwork in social administration and social policy: a personal and local perspective*. University of Manchester, 1995.

UNIVERSITY OF LEEDS AND WEST YORKSHIRE COMMUNITY WORK TRAINING GROUP. *Bid to the Single Regeneration Challenge Fund*, 1996.

WITTMANN, L. Towards a relevant relationship between Work and Education: some implications for classroom praxis and educational administration. *Anglo-Brazilian Studies*, No. 2, October 1989, Institute of Education, University of London.

ZABELETA, M., Research on Latin American women: in search of our political independence, *Bulletin of Latin American Research*, v.5, n.2, 1986.