



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

MARIA ESCOLÁSTICA DE MOURA SANTOS

**A EDUCAÇÃO SOCIAL E A GESTÃO DA POBREZA:
GÊNESE, DESDOBRAMENTOS E FUNÇÃO NO CONTEXTO DA SOCIABILIDADE
DO CAPITAL EM CRISE**

FORTALEZA

2017

MARIA ESCOLÁSTICA DE MOURA SANTOS

A EDUCAÇÃO SOCIAL E A GESTÃO DA POBREZA:

**GÊNESE, DESDOBRAMENTOS E FUNÇÃO NO CONTEXTO DA SOCIABILIDADE DO
CAPITAL EM CRISE**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará-UFC, como requisito final para obtenção do título de doutora.

Orientadora: Prof^a PhD Susana Vasconcelos Jimenez

Coorientadora: Prof^a Dr^a Ruth Maria de Paula Gonçalves.

FORTALEZA

2017

Dados Internacionais de Catalogação
na Publicação Universidade
Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S236e Santos, Maria Escolástica de Moura.
A educação social e a gestão da pobreza : gênese, desdobramentos e função na sociabilidade do capital em crise / Maria Escolástica de Moura Santos. – 2017.
237 f.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.
Orientação: Profa. Dra. Maria Susana Vasconcelos Jimenez.
Coorientação: Profa. Dra. Ruth Maria de Paula Gonçalves.
1. Educação Social. 2. Pobreza. 3. Estado. 4. Crise estrutural do capital. 5. Ontologia do ser social. I. Título.

CDD 370

MARIA ESCOLÁSTICA DE MOURA SANTOS

**A EDUCAÇÃO SOCIAL E A GESTÃO DA POBREZA: GÊNESE,
DESDOBRAMENTOS E FUNÇÃO NO CONTEXTO DA SOCIABILIDADE DO
CAPITAL EM CRISE**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará-UFC, como requisito final para obtenção do título de doutora.

Aprovada em: 30/03/2017

BANCA EXAMINADORA

Profª PhD Maria Susana Vasconcelos Jimenez (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará – UFC

Profª Drª Ruth Maria de Paula Gonçalves (Coorientadora)
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Profº Drº Valdemarin Coelho Gomes
Universidade Federal do Ceará – UFC

Profª Drª Maria Vilani Cosme de Carvalho
Universidade Federal do Piauí – UFPI

Profº Drº José Derivaldo Gomes dos Santos
Universidade Estadual do Ceará - UECE

**À minha família, lugar de aconchego, amor
e doação.**

AGRADECIMENTO

Meu agradecimento sincero à Professora Susana Jimenez, pela orientação séria, rigorosa, comprometida com a produção acadêmica e com as lutas sociais. Exemplo de ser humano, de sensibilidade e de força. Obrigada pelas contribuições teóricas, pela disponibilidade e pela riqueza das agradáveis tardes de orientação;

À minha coorientadora Ruth de Paula pela relevante contribuição, pela atenção afetuosa e pelo incentivo e apoio. Sua doçura e sensatez irradiam a todos a sua volta;

Aos professores da banca examinadora: Valdemarin Coelho, sempre solícito, agradável e sereno, seu exame criterioso, sensato e coerente foram imprescindíveis desde a primeira qualificação; Deribaldo Santos, exemplo de amabilidade e competência teórica, pela presteza e receptividade todas as vezes em que foi solicitado e, principalmente, por aceitar participar e contribuir com a etapa final deste longo percurso; à professora Vilani Carvalho que acompanha meu processo de constituição do ser pesquisadora desde o mestrado, e, cujo exame atento, rigoroso e respeitoso permitiu-me fazer correções muito valiosas;

À Universidade Federal do Piauí pela licença remunerada que possibilitou dedicação exclusiva à objetivação desta pesquisa;

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí – FAPEPI pela bolsa de estudos concedida;

Ao camarada Sérgio Lessa pelo estudo sistemático da Ontologia de Lukács, aos colegas do grupo de estudos ontológicos, e, em especial, à minha querida amiga Gorete Amorim, com quem compartilhei momentos de angústia, de alegria e de muito aprendizado;

A todos os professores e estudantes que compõem a Linha Marxismo, Educação e Luta de Classes da Universidade Federal do Ceará-UFC, a Linha Marxismo e Formação do Educador da Universidade Estadual do Ceará-UECE e o Instituto do Movimento Operário – IMO, pela convivência nesses quatro anos, por terem contribuído para que me tornasse uma pessoa melhor;

Aos companheiros que compõem comigo o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Marxismo-GESPEM na Universidade Federal do Piauí que, através do estudo sistemático, vêm contribuindo para o aprofundamento das categorias marxianas;

Aos meus pais, Antonio e Vilani, pelo exemplo de dignidade e resistência. Sem o apoio incondicional muitos obstáculos não seriam superados;

A todos os amigos recentes e antigos, os de longe e os de perto, a todos aqueles que ao passarem por minha vida deixaram um tanto de si, levaram um pouco de mim, e contribuíram para constituição daquilo que sou;

Ao meu marido Pedro Santos, companheiro em todos os aspectos da vida, pessoal e profissional, pelo apoio cotidiano, pela companhia, por contribuir com profundas discussões filosóficas, pelas sugestões de leitura, pelo debate acalorado, pelas concordâncias e discordâncias categoriais, por me forçar a buscar argumentos mais consistentes para defender aquilo a que me propus;

À Lara Christi e à Pietra Maria, minhas filhas queridas e inspiração diária, por terem embarcado nesse projeto e assumido todos os bônus e ônus que uma mudança de cidade, de escola, de rotina, pode proporcionar. Com vocês o percurso foi mais leve.

Enfim, agradeço a todos que de alguma forma contribuíram para objetivação desta pesquisa.

Precisamos de um ambiente de estímulos vários, onde todas as grandes aspirações humanas se sintam acordar, e tenham o encantamento de si mesmas. Há nesse narcisismo uma virtude extraordinária. O homem gosta de se ver belo. Por que não se lhe há de proporcionar uma oportunidade para que se sinta assim? Por que há de o mundo ter esse empenho de estar sempre diminuindo as criaturas, detendo-as, afligindo-as, fazendo com que tenham a si mesmas uma impressão dolorosa de fracasso e incapacidade?

(Cecília Meireles)

RESUMO

Esta pesquisa parte da compreensão de que o ser humano é um complexo constituído na articulação entre a subjetividade do indivíduo e a objetividade da vida material. Relação esta mediatizada pela atividade produtora de riqueza, ou seja, o trabalho, considerado ato fundante de todas as formas de sociabilidade e, portanto, do próprio ser social. Realizamos estudo de caráter teórico e documental, fundamentado no referencial marxista, à luz da ontologia marxiano-lukacsiana, para compreender a função que a educação social, voltada a crianças e adolescentes pobres, ocupa no processo de reprodução da sociedade de classes. Para tanto, voltamos nossa atenção, inicialmente ao processo de constituição do ser social, ressaltando que, para cumprir seus propósitos, o complexo do trabalho chama à cena, dentre outros complexos, a educação. A educação, por seu turno, possui a função precípua de reproduzir no indivíduo singular os elementos do gênero humano, transformando-se à medida que a sociedade foi se complexificando com a divisão do trabalho associada ao desenvolvimento das forças produtivas. Assim, buscamos elementos para explicar como a educação na sociedade burguesa assume a função de reproduzir, além dos elementos genéricos, o próprio sistema do capital, promotor de misérias e de conformação. Essas questões só ficaram mais explícitas quando analisamos o processo de produção da pobreza, como manifestação necessária ao movimento de retroalimentação do sistema capitalista, para, em seguida, apresentarmos o Estado como o responsável por administrar os conflitos resultantes dos antagonismos de classes, que surgem a partir da separação entre capital e trabalho. Isto nos ajudou a compreender o caráter perverso das políticas de assistência e educação voltadas a crianças e adolescentes pobres. Pudemos entender, a partir de então, como a educação social nelas se inserem, como se deu seu surgimento, em que bases se sustentam os fins e os meios de uma proposta educativa que se diz responsável por atuar nos contextos de exclusão social buscando reduzir as situações de desamparo. O resgate histórico apontou para o fato de que ambas, educação e assistência, exibem um caráter de classe, manifestado através do confinamento, da exclusão e do adestramento pelo e para o trabalho alienado; e que a educação social possui nítida vinculação com as situações de pobreza, embora alguns teóricos insistam em defender seu afastamento. Vinculação essa que ganha outros contornos no contexto da crise estrutural do capital, sobretudo, no âmbito das políticas neoliberais que advogam o Estado mínimo. Por fim, a análise documental revelou que os fins postos para a educação social apontam para o âmbito da objetividade e da totalidade social enquanto os

meios definidos para atingirem os fins propostos restringem-se ao campo da subjetividade e da imediaticidade.

Palavras-chave: Pobreza. Educação social. Estado. Crise estrutural do capital. Ontologia do ser social.

ABSTRACT

The research is guided by the understanding of the human being as a complex consisting of a linkage between the subjectivity of the individual beings and the objectivity of material life. This relationship is mediated by the wealth-producing activity, i.e. the work, considered the founding act of all forms of sociability and, thus, of the very social being. We conducted a study of a theoretical and documentary character, based upon the Marxist framework in the light of Marxian-Lukacsian ontology, to understand the role that social education, aimed at poor children and adolescents, occupies in class society reproduction process. To do so, we initially turned our attention to the process of social being's constitution, clarifying that the work complex, in order to fulfill its purposes, calls to the scene, among a number of other complexes, that of education. It's fair to note that education performs the paramount task to reproduce in each individual being, the elements which constitute human gender. Furthermore, education changes along with the process of social complexification and the establishment of the division of labor. At this point, we seek to understand how education, besides its generic dimension, undertakes the role of reproducing the capital system, which promotes misery and conformation. These issues have only become more explicit when we analyzed the production process of poverty as a necessary manifestation of the movement of the capitalist system itself, thereafter, presenting, the State as responsible for managing conflicts resulting from the class antagonisms, that arise from the separation between capital and labor. This helped us understand the evil character of the policies of assistance and education destined to poor children and adolescents. From then on, we were able to understand, how social education fits amid these policies, how it appeared, on what bases support the purposes and means of an educational proposal that assumes the responsibility for acting in contexts of social exclusion, aiming to reduce situations of helplessness. The historic retrieval pointed to the fact that both education and assistance, display a class character, manifested through the confinement, exclusion and training by and for alienated work; and, moreover, that social education maintains a clear linkage to the situations of poverty, although some theorists insist on defending otherwise. This connection gains other delineations in the context of the structural crisis of capital, especially in the scope of neoliberal policies that advocate the Minimal State. Finally, the document analysis revealed that the purposes set for social education point out to the framework of objectivity and social

totality, whereas, the means defined to achieve the intended purposes are restricted to the field of subjectivism and immediacy.

Keywords: Poverty. Social education. State. Structural crisis of capital. Ontology of the social being.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASA	Ação Social Arquidiocesana
CF	Constituição Federal
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
DNCr	Departamento Nacional da Criança
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem Estar do Menor
LBA	Legião Brasileira da Assistência
IPAI	Instituto de Proteção e Assistência à Infância
PIB	Produto Interno Bruto
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
SAM	Serviço de Assistência ao Menor
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 ELEMENTOS PARA COMPREENDER O PROCESSO DE REPRODUÇÃO DO SER SOCIAL E A FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO.....	30
2.1 A constituição do humano como síntese de relações entre a individualidade e a generalidade	33
2.2 O singular e o plural na produção de sentidos e significados	40
2.3 Da educação humanizadora à educação classista	44
2.4 As falsas teorias gerais e a manipulação da sociedade	52
3 A PRODUÇÃO E A GESTÃO DA POBREZA: DAS RELAÇÕES ENTRE CAPITAL, ESTADO E EDUCAÇÃO	60
3.1 A concepção de pobreza na perspectiva liberal	64
3.2 Abordagem demográfica da pobreza.....	69
3.3 Abordagem culturalista: a subcultura da pobreza	76
3.4 Pobreza relativa ou relativização da pobreza?	83
3.5 A pobreza como expressão própria do capitalismo	92
3.6 O Estado e a gestão da pobreza	104
3.7 Estado e Educação: as (im)possibilidades da educação no contexto do capital em crise	115
4 AOS POBRES UMA EDUCAÇÃO MISERÁVEL: O CARÁTER PERVERSO DAS POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA E DE EDUCAÇÃO PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES POBRES	125
4.1 A construção social da infância pobre	126
4.2 Entre o descaso e a barbárie: a educação e a assistência no contexto europeu.....	129
4.3 A reclusão e o adestramento: o contexto brasileiro.....	138
5 GÊNESE E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO SOCIAL: A VINCULAÇÃO COM AS SITUAÇÕES DE POBREZA	155

5.1 Educação Social: nascimento, significados e idiossincrasias.....	156
5.2 A relação entre educação social e pobreza.....	171
6 ANÁLISE DOCUMENTAL: OS MEIOS E OS FINS DA EDUCAÇÃO SOCIAL NO CONTEXTO DA SOCIABILIDADE DO CAPITAL EM CRISE.....	180
6.1 A prévia ideação: centralidade da objetividade e da totalidade social.....	182
6.2 As posições teleológicas: centralidade da subjetividade e da imediaticidade.....	191
CONSIDERAÇÕES FINAIS	208
REFERÊNCIAS.....	214
APÊNDICE.....	221

1 INTRODUÇÃO

Para analisar a educação social considerando sua gênese histórico-ontológica, faz-se necessário entender sua relação com as situações de pobreza, exigindo análise crítica da totalidade social no sentido de compreender tal pobreza como fenômeno socialmente produzido e não como dado natural, haja vista tratar-se de um marco objetivo, concreto, porém na maioria das vezes entendido como fato de caráter subjetivo, resultado da desorganização, preguiça e imprevidência dos pobres.

Muitas são as teorias que buscam explicar a pobreza e poucas aquelas que se ocupam em desvelar suas causas primeiras, isto porque na sociedade de classes a manutenção da pobreza em níveis confortáveis para o capital é a condição para garantir os privilégios de classes. Assim, muitas são as táticas de ocultação dos processos de produção e gestão¹ da pobreza que culminam num acentuado discurso de culpabilização do indivíduo, através da defesa da meritocracia.

É com esse entendimento que buscamos entender a função do Estado enquanto regulador dos conflitos sociais, cujas ações têm como objetivo atenuar os efeitos funestos no âmbito do trabalhador, advindos da contradição capital e trabalho que atingiu níveis absurdos no contexto da sociedade burguesa. Nesse processo, o Estado assume a função de gerir os conflitos, deixando-os em escalas toleráveis, de modo a não por em risco as determinações do capital e do seu sociometabolismo que a tudo subjuga.

É necessário explicar que os motivos que mobilizam força e impulsionam esforços para realização desta pesquisa fazem jus à teoria adotada e articulam aspectos subjetivos aos elementos objetivos da vida desta pesquisadora. Por um lado, movida por elementos éticos, pela indignação, pela incapacidade de naturalizar a matança, a segregação e a desumanização de sujeitos em tenra idade, ao mesmo tempo em que considero² inaceitável que educadores sociais, atuando em condições precarizadas, sejam responsabilizados e chamados a dar respostas para além das suas possibilidades.

De outro modo, carrego as marcas da objetividade do mundo material. Além da infância pobre, dos limites impostos pela minha condição de classe social, trago as marcas

¹ Entendemos que o capital não pode gerenciar a pobreza na sua essência, utilizando a expressão apenas para chamar a atenção ao fato de que o capital tenta administrar as expressões da pobreza a fim de deixá-las em níveis toleráveis. Na crise atual essas expressões alcançam níveis alarmantes em escala global, o que obriga o capital a buscar soluções na sua esfera política. Não podendo gerenciar a causa, gerencia, então, os efeitos.

² Uso verbos no modo pessoal apenas para apresentar experiências pessoais que justificam as escolhas feitas no percurso da pesquisa.

que perpassaram minha experiência como professora da Educação Básica, no período de 2000 a 2010, em escolas públicas de periferia no Piauí e no Maranhão. Sobretudo, da vivência com crianças e adolescentes em situação de miséria, imersos num contexto significativamente desfavorável à produção do conhecimento. Desta experiência, trago as lembranças de tantos que, apesar de todo potencial humano, foram abatidos pelas drogas, pela violência, pela descrença na vida ou foram simplesmente consumidos pelo mercado que os explora como mão de obra barata e descartável.

Outro marco objetivo na minha vida, que despertou meu interesse de estudar a função da educação oferecida a crianças pobres, está relacionado à minha atividade como docente do Departamento de Fundamentos da Educação, da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Ao ministrar a disciplina Fundamentos da Educação Infantil durante o período de 2011 a 2013 foi possível perceber que esta tratava efetivamente de elementos relacionados à educação escolarizada. Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia indique que o pedagogo deva atuar em contextos educativos diversos, dentro e fora dos âmbitos escolares, a educação de crianças em abrigo, em situação de rua ou de internação não é abordada nessa disciplina, ou, a rigor, devidamente levada em conta no projeto curricular posto em prática neste Curso.

Isso instigou a pensar em como se dá essa educação que a escola não alcança. Quais as políticas que orientam seu que-fazer? Como se constituem suas diretrizes? Ou seja, que educação é essa? A que se propõe? Quais mediações utilizadas para alcançar aquilo a que se propõe? Foi a partir desses questionamentos que cheguei à educação social. Posteriormente debrucei-me sobre questões de ordem estrutural, no que se refere ao sistema econômico e às relações de trabalho, para tentar entender o processo de desumanização e a configuração das políticas de atendimento que, em geral, não se propõem a resolver, mas apenas a amenizar os problemas sociais.

Para compreender em que termos se dão os processos de produção e gestão da pobreza e dos demais problemas sociais decorridos a partir dela, foi necessário ir à gênese do processo histórico de constituição do indivíduo e da sociedade que, na perspectiva ontológica marxiano-lukacsiana, está intrinsecamente relacionada com a atividade de trabalho.

O trabalho para Lukács (2007, 2013), em consonância com Marx, é a atividade responsável pela interação homem-natureza visando à construção dos meios de produção e meios de subsistência. Dessa interação, gesta-se dupla transformação: a produção de um objeto que não existia anteriormente na natureza e a constituição de novas necessidades e novas possibilidades. Isto implica que o trabalho é responsável, simultaneamente, por

constituir o mundo e o indivíduo e, ao promover o intercâmbio entre ambos, lança o ser na direção do social.

É o trabalho que nos diferencia de todos os demais seres existentes e apresenta-se como atividade constitutiva do indivíduo, o ato gênese. É na relação do indivíduo com o mundo, mediada pelo trabalho, que surgem os demais complexos sociais, como a linguagem, a ciência, a educação, a ética, o direito etc. Destes destacamos, nesta pesquisa, o complexo da educação como responsável pela elevação humana do ser social, considerando sua função primordial de possibilitar ao indivíduo singular a apropriação e a reelaboração do acervo produzido e acumulado pelo coletivo da humanidade e prepará-lo para o convívio em sociedade.

Em Lukács, a educação é um processo de apropriação e reprodução ativa do patrimônio genérico, que se manifesta pela produção do novo através do processo de criação e recriação, de modo que tem como finalidade preparar o indivíduo para dar respostas socialmente esperadas em quaisquer circunstâncias.

No entanto, quando a sociedade passa a se organizar a partir do trabalho explorado, da produção e do acúmulo do excedente, a propriedade privada - que favorece a concentração da riqueza nas mãos de poucos - estabelece uma cisão entre os produtores e os meios de produção e provoca no indivíduo o estranhamento de si mesmo. Isto produz alterações profundas na forma de sociabilidade que, por sua vez, reflete-se em todos os campos da vida humana, como o trabalho, as organizações sociais, a função educacional³, as relações pessoais, a separação entre subjetividade e objetividade etc.

O trabalho que, conforme Marx (2006, 2010), tem como finalidade primeira produzir valores de uso e garantir a existência do indivíduo, torna-se atividade essencialmente alienante, com a predominância de elementos voltados não ao desenvolvimento do indivíduo e do gênero humano, mas à reprodução do capital. Coerente com essa lógica, a educação assume tarefa diferenciada, ainda responsável pela produção, reprodução e reelaboração do patrimônio genérico da humanidade, no entanto, não em parcelas iguais para todas as classes sociais. Aqueles que detêm o controle dos meios de produção, a posse dos bens materiais e culturais, fazem uso da educação como instrumento de dominação das classes menos favorecidas.

Desse modo, a educação em sentido restrito passa a servir como estratégia de validação das classes dominantes e assume perspectiva dualista, pois, apresenta um modelo

³ Refere-se à educação em sentido estrito, mais especializada, que cumpre a função de preparar as elites para o comando e o trabalhador para a produção.

para a classe burguesa cuja função é a elevação intelectual, e, outro para as classes populares, voltada à preparação de mão-de-obra barata para o mercado. Nesse âmbito, a educação, tanto em sentido amplo como em sentido *estrito* tende a caminhar mais na direção de dar respostas à sobrevivência e expansão do capital do que na perspectiva de atendimento às necessidades humanas.

Além dessa questão existe ainda o fato de que a educação em sentido estrito vem sistematicamente, desde as últimas décadas do século XX, passando por um processo de fragilização e esvaziamento, ao passo em que incorpora em seu discurso finalidades diversas, inviáveis e contraditórias, no entanto, consentâneas com a reprodução do capital. Apresenta-se como responsável por garantir a transformação social, resolver os problemas da miséria, da violência, da empregabilidade, além de solucionar conflitos étnico-raciais e de gênero etc. Nesse sentido, deve estar voltada à paz, à inclusão, à justiça social e à formação de uma consciência ambiental etc.

Trata-se de responsabilidades que extrapolam os limites de alcance da educação, pois comprometidas em dar respostas a uma gama de demandas sociais, negligenciam aquilo que se configura como sua função primordial, que é mediar o acesso e a produção do patrimônio humano, ao passo em que assistimos, contraditoriamente, ao avanço do processo de sucateamento e fragmentação da educação escolar e, sobretudo, de esvaziamento teórico dos currículos.

Esta tendência de por como centralidade o lucro em detrimento da vida humana - inaugurada com a posse da propriedade privada e a exploração do homem pelo homem - agrava-se substancialmente a partir do advento da sociedade moderna e de sua consolidação por meio do desenvolvimento do processo de industrialização, de tal modo que a polarização e as mazelas sociais chegam a proporções intoleráveis.

As medidas praticadas de forma mais sistemática pelo Estado no sentido de mediar os conflitos de classes, tornam-se mais expressivas a partir do final do século XIX e início do século XX; por um lado como resultado da luta operária que reivindicava melhores condições de vida para a classe trabalhadora e por outro, como tentativa de higienizar a sociedade e neutralizar os indivíduos ditos perigosos que ameaçavam a paz das conceituadas famílias de bem, entre outros aspectos.

Não podemos afirmar que no final do século XIX e início do século XX existia uma educação social no formato como hoje a conhecemos sem incorrerem num anacronismo histórico, mas podemos entender que ali já estava seu embrião, sobretudo nas atividades de assistência às crianças pobres e desvalidas, às viúvas, aos doentes etc. Essas atividades

desenvolvidas inicialmente com forte teor espontaneísta, de viés caritativo-religioso, foram aos poucos ganhando formato filantrópico e posteriormente tornando-se políticas de Estado.

A educação social como prática de intervenção - fundamentada nas concepções teóricas orientadas pela pedagogia social⁴ - somente começa a ser sistematizada a partir do final do século XIX, na Alemanha. Desde esse momento inicial até o início do século XXI a educação social, como constructo social que é, sofreu algumas alterações e mesmo sem perder seu caráter assistencialista e compensatório, incorporou significados outros.

Na primeira metade do século XX - mais precisamente no período que compreende as duas grandes guerras (1914-1945) - os problemas do desemprego, da orfandade, da marginalidade, da prostituição etc., ficam mais acentuados. Com a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a partir de 1948, as políticas voltadas à efetivação do Estado de Bem-Estar; o avanço do capitalismo, a crescente demanda por políticas de proteção social, a educação social ganha espaço e se faz cada vez mais necessária.

Nesse momento predomina a ideia de indivíduo desajustado como público-alvo da educação social, o que pressupõe como responsabilidade do educador social a tarefa de garantir seu ajustamento. Sua ação prioriza a formação cívica, a preparação para a justiça social, a educação para a paz, ou seja, o ajustamento do indivíduo à ordem social, no sentido de garantir a promoção do bom funcionamento da sociedade. Está muito presente nessa ação educativa a adaptação social do indivíduo ao grupo social ao qual pertence e a ideia de prevenção.

Esses significados socialmente construídos a partir da primeira metade do século XX estão vinculados a uma tendência predominante na educação de modo amplo, que é a formação para o civismo, o patriotismo, a ideia de que a educação seria responsável por garantir o desenvolvimento da sociedade. Trata-se de perspectiva que tende a reforçar os ideais liberais, pois, à medida que se propõe a inserir os indivíduos numa sociedade visando garantir a ordem, a paz e a civilidade, sem questioná-la, cai numa antinomia, dada a impossibilidade de incluir o indivíduo numa sociedade regida pelas leis do capital, cuja essência está respaldada nos princípios da exploração e da desigualdade.

No Brasil, esse período coincide com o início do processo de urbanização e industrialização do país, momento em que o Estado se faz mais presente, a criança deixa de ser preocupação apenas da família e da Igreja para figurar no cenário dos problemas sociais. A criança pobre se apresenta como um ser perigoso, delinquente em potencial, assumindo a

⁴ A Pedagogia Social é uma área do conhecimento cujo arcabouço teórico fundamenta e orienta as práticas de Educação Social.

educação social voltada à criança e ao adolescente, dupla função: protegê-los da violência e salvar a sociedade de indivíduos que, enquanto promessa, são eles próprios uma grande ameaça. Com efeito, os significados da educação social nesse período também estão relacionados à ideia de prevenção, de adaptação, de ajustamento, e, fortemente ligados ao conceito de eugenia.

Por volta dos anos setenta do século XX, quando as críticas em relação à escola tornam-se mais expressivas, a educação social ganha mais evidência; antes vista como a instituição que salvaria a sociedade de suas mazelas, a escola começa a ser compreendida como reprodutora das desigualdades sociais. Começam a surgir discursos que defendem uma educação para além dos limites da escola, que tenha como foco os grupos sociais menos favorecidos.

Conforme Petrus (1997), a educação social passa a ser definida como um conjunto de estratégias sócio-comunitárias que tem como função fazer intervenções frente aos problemas sociais. Deste modo, os significados da educação social estão relacionados à busca de respostas para os problemas que a escola não conseguiu solucionar e assume, também, a função de redentora da sociedade, aquela que, por meio do investimento nos desajustados torná-los-á cidadãos exemplares.

Aproximadamente a partir dos anos 1970 se começa a questionar os êxitos do Estado de bem-estar social, de modo que na década de 1990 ganham força as políticas neoliberais. Passa a predominar a partir de então a ideia do Estado mínimo, ampliando-se as iniciativas das Organizações Não-Governamentais (ONGs) e à educação é atribuída responsabilidade de apresentar retornos ao país, com os movimentos sociais perdendo espaço, entre outros pontos. No Brasil, o marco mais expressivo no que se refere a conquistas sociais, concernente à área em questão, é a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que destitui, ao menos formalmente, crianças e adolescentes pobres da identidade de carentes ou perigosos. Estes deixam de ser “menores”, para assumirem o papel de sujeitos de direitos.

A partir dos anos 1990, sobretudo de 1996, quando ocorre o I Seminário de Pedagogia Social, em São Paulo, o movimento pela profissionalização da educação social intensifica-se consideravelmente. As discussões em torno da formação de educadores, de modo geral, seja com atuação escolar ou extraescolar, são marcantes e não por mero acaso. Atrelado à defesa das necessidades formativas, que de fato não pode ser desconsiderada, é comum, também, o discurso de culpabilização de educadores que aponta, dentre outros aspectos, certa deficiência formativa como causa de muitas mazelas educacionais e a crença exacerbada nas soluções apontadas pelo investimento na formação, desconsiderando questões de ordem estrutural.

No que se refere às discussões em torno da formação dos educadores sociais, segue-se tendência própria da sociedade da modernidade tardia. Nesta sociedade - profundamente marcada pela produção destrutiva, pela efemeridade e pela valorização do descartável, bem como pelo esvaziamento das relações sociais, com acentuado foco na informação em detrimento da produção do conhecimento - predomina a ideia de domínio de competências em detrimento da apropriação sistemática do conhecimento técnico-científico-filosófico produzido pelo gênero humano. Ou seja, reafirma a formação fragmentada e aligeirada e contraria a perspectiva da formação humana.

Como norteador da ação do educador social figura a ideia da promoção da sociabilidade e a necessidade de garantir a inclusão do sujeito marginalizado nos grupos sociais aos quais pertence, uma vez que a aceitação do grupo seria a condição para os indivíduos marginalizados deixarem de sê-lo. A perspectiva de educação social como forma de intervenção voltada a sujeitos que estão à margem da sociedade, e que necessitam ser nela inseridos, está presente de forma marcante nos debates. Desse modo, cria para si uma armadilha, um beco sem saída, uma vez que propõe resolver questão verdadeiramente complexa: incluir indivíduos marginais numa sociedade cuja essência se alimenta da exclusão⁵.

Ao lidar com esses sujeitos, o educador social, cotidianamente, depara-se frontalmente com um dos lados mais perversos do capitalismo, a negação do direito à vida manifestada mediante a miséria que desumaniza, enfraquece e embrutece o ser humano. Muitas vezes sem as condições básicas de atuação, enfrentando em alguns momentos, a negação de direitos mínimos conquistados pela luta histórica dos trabalhadores.

De modo que, ao lidar com indivíduos ditos em situação de risco e vulnerabilidade social, torna-se ele próprio muitas vezes vulnerável. Ao mesmo tempo é chamado a resolver os problemas da miséria com todas as suas nuances, que se materializam na forma de violência, tráfico, prostituição, abandono, exploração do trabalho infantil etc. Questões que, a bem da verdade, extrapolam os limites da educação, seja ela escolar ou extraescolar.

A educação, enquanto atribuição do Estado, embora se apresentando como importante instrumento de luta e assim proporcione esporadicamente, de maneira bem focal, certa possibilidade de mobilidade social, jamais dará conta de solucionar os problemas da

⁵ No sentido aqui tomado, o termo exclusão não desconsidera o fato de que, como ser social, todos os indivíduos estão inseridos na sociedade; ao contrário negaríamos os pressupostos filosóficos do Materialismo Histórico e Dialético aqui adotados. No decorrer do trabalho, as expressões “marginalizados” ou “excluídos” quando utilizadas terão a função de fazer referência ao fato de que esses sujeitos fazem parte de uma parcela privada do usufruto de bens sociais necessários à existência humana plena.

desigualdade de classes. Isto porque o Estado, enquanto regulador da educação, está amplamente comprometido com a classe burguesa que alimenta sua máquina administrativa. Torna-se ingênuo esperar que o próprio Estado elabore políticas educacionais numa perspectiva emancipadora, o que seria contrário à retroalimentação do seu sociometabolismo.

Entretanto, a educação social, ao lidar prioritariamente com os indivíduos mais fragilizados, aqueles em situação de desvantagem social, os que sentem os impactos do capital intensamente, deve ter como compromisso a elevação desses sujeitos. Pois, é preciso dotá-los de compreensão crítica acerca dos problemas sociais, a fim de fortalecê-los na luta pela emancipação humana.

Assim, tendo por base o exposto, identificamos como problema de pesquisa o fato de a educação social se propor a promover a transformação social por meio da inserção de sujeitos marginalizados numa sociedade cuja essência se sustenta pela exclusão, pois priva parte considerável dos indivíduos do acesso aos bens materiais e culturais. Compromete-se a solucionar problemas que não são da sua competência - por estarem além das suas possibilidades - e perde o foco de combate ao se furtar à necessidade de ir à raiz dos problemas sociais e de atacar fortemente as determinações do capital.

A partir desta constatação interessou-nos conhecer os fins postos pela educação social ao objetivarem suas ações em nossa sociedade, os conceitos e acepções que essa atividade vem historicamente construindo, bem como a articulação entre o que a educação social visa desenvolver e a forma como pretende desenvolver. Como isso, intencionamos compreender as possibilidades embrionárias de constituição de luta numa perspectiva emancipatória. Tomando por base esse interesse, definimos a seguinte questão de pesquisa: qual a função que a educação social assume no processo de reprodução da sociedade de classes? Ao respondermos esta pergunta compreenderemos as ações dos educadores sociais e seus desdobramentos na expressão do real.

Como suporte para questão central, definimos as outras questões norteadoras da pesquisa, a saber: Qual a gênese histórico-ontológica da educação social, ou seja, em que momento histórico surge essa educação que se põe a serviço dos excluídos? Qual a relação entre os antecedentes históricos da educação social e as políticas assistencialistas do Estado para crianças e adolescentes pobres? O que a educação social se propõe a objetivar? Como pretende realizar os propósitos com os quais se compromete?

Com base nessas questões definimos como objetivo geral *analisar a função que a educação social assume no processo de reprodução da sociedade de classes*, e com os objetivos específicos, pretendemos: identificar a gênese histórico-ontológica do processo de

constituição da educação social; explicitar a relação histórica entre os antecedentes da educação social e as políticas assistencialistas do Estado para crianças e adolescentes pobres; analisar os fins propostos pela educação social e os meios adotados com vistas a objetivá-los.

A tese que estamos discutindo refere-se ao fato de a educação social se fundamentar de forma tendenciosa numa perspectiva assistencialista e compensatória, sem assumir postura radicalmente crítica, sem atacar fortemente as determinações do sistema capitalista, não contribui para organização dos indivíduos marginalizados no sentido de fortalecer a luta numa perspectiva verdadeiramente emancipadora.

Na busca por elementos teóricos e metodológicos que possam contribuir para compreensão e apreensão do fenômeno em estudo, buscamos amparo no Materialismo Histórico e Dialético de Marx (1977, 2011a). Para tanto, fez-se necessário, considerar a relação sujeito-objeto a fim de se compreender como deve proceder a investigação que pretende se aproximar o máximo possível da totalidade do real. A esse respeito, o filósofo alemão explica que a compreensão do real requer do indivíduo que ele se aproprie e reproduza de forma abstrata o objeto material. O ponto de partida é a coisa mesma, não o real simples, feito como os empiristas, nem tampouco as ideias abstratas, como defendem os filósofos especulativos, mas o concreto enquanto real pensado.

Analogamente explica que para se compreender o que são as frutas e captar suas especificidades, a riqueza especial de suas determinações, torna-se necessário partir das frutas profanas existentes no seio do mundo material, jamais de uma ideia universal com significado sobrenatural engendrada no solo abstrato do seu próprio intelecto (MARX & ENGELS, 2003).

Nesse sentido, o concreto se apresenta como a unidade da diversidade, um todo, cuja multiplicidade é sintetizada pelo pensamento, um processo que é de reprodução, nunca de produção do real. Pois, o homem e o mundo não são constructos do pensamento e somente será possível apreender suas mediações e dinamismo considerando a historicidade do objeto e a relação dialética entre a consciência percebente e o objeto percebido (MARX, 1977; MARX & ENGELS, 2003).

O objeto, conforme Marx (1977, p.235), “é dado tanto na realidade como no cérebro”, ou seja, existe tanto na materialidade quanto na consciência enquanto síntese de pensamento. Somente nessa interação bilateral poderá ser compreendido, visto que as características apreendidas pela consciência acerca do objeto são produzidas na concretude da sua existência, à revelia do pensamento. Desse modo o sujeito é para o objeto assim como o objeto é para o sujeito, um não existe sem o outro (MARX, 1977).

Isso significa que o ponto de partida será sempre o real. O concreto significa o real pensado, ou seja, o real elevado à abstração do pensamento, da análise, será sempre a síntese do processo, “a unidade da diversidade”, jamais seu ponto de partida, embora seja sim, o verdadeiro ponto de partida. Isso significa que sendo o concreto a unidade da diversidade constituir-se-á em “ponto de partida para a intuição e a representação” (MARX, 2011a, p. 229).

Para compreender esse movimento é preciso considerar que ele expressa a luta de contrários; na medida em que o concreto é resultado do esforço racional de apreensão do real e não o ponto de partida da análise, é, ao mesmo tempo, ponto de partida para interpretação e compreensão do mundo que está em constante movimento de transformação.

Marx (2011a) explica que o método clássico da economia política pecou justamente por ter partido de categorias complexas abstratas para chegar a categorias cada vez mais simples, quando o correto seria o contrário. Deve-se partir do real simples para chegar ao concreto enquanto síntese de múltiplas determinações; o real será analisado considerando que ele é unidade e multiplicidade.

Foi com base nessa orientação que objetivamos desvelar a função da educação social no processo de reprodução da sociedade de classes. Para atingir os objetivos propostos desenvolvemos, em momentos distintos, porém, de forma intimamente articuladas, o estudo teórico, a revisão de literatura e a análise documental. No que se refere ao estudo teórico este tem como foco o referencial de Marx e Engels, por nos ajudar a compreender o indivíduo situado e datado, síntese das condições objetivas que se processa a partir das relações de produção, com suas manifestações subjetivas.

Recorremos, ainda, às contribuições de intérpretes marxistas com formulações próprias. Além da Ontologia do ser social de Lukács (2007, 2012, 2013) já anunciada, importante para discutirmos o processo de constituição do indivíduo e da sociedade, recorreremos também aos postulados de Leontiev (1978, 2004) para compreendermos as relações entre a produção de sentidos e significados. Bem como às contribuições de Mészáros (2011) para discutirmos o Estado, as relações que estabelece com o capital e a propriedade privada, e, a crise estrutural do capital, que nos ajudaram a compreender os instrumentos de produção e manutenção da pobreza.

Considerando os objetivos estabelecidos, as perguntas diretivas da pesquisa e o referencial teórico, definimos as categorias conceituais a serem exploradas no decorrer do trabalho, quais sejam: capital e trabalho, Estado e pauperismo, objetividade e subjetividade, educação e formação humana.

A revisão de literatura teve por finalidade fazer o mapeamento histórico da educação social para entendermos seus desdobramentos, compreendermos sua natureza e, assim, explicarmos sua gênese histórico-ontológica. Esse movimento é fundamental na busca de respostas à pergunta geradora desta pesquisa, qual seja: qual a função que a educação social assume no processo de reprodução da sociedade de classes? Para tanto, realizamos estudo sobre o caráter das políticas de educação e assistência promovidas em prol das crianças e adolescentes pobres. Nesse caso, recorremos aos estudos de Rizzini (1997), Marcílio (2006a, 2006b), Faleiros (2011), Venâncio (2004), dentre outros. Isso nos ajudou a perceber o momento histórico em que surgem os embriões do que entendemos hoje como educação social.

Essas questões só ficaram claras ao analisarmos o contexto e o momento histórico pós Segunda Guerra Mundial, no qual a educação social se institucionaliza como política de intervenção social. Nesse sentido, realizamos estudo sobre os precursores da pedagogia social, sobre as primeiras sistematizações teóricas acerca do conhecimento que ampara as práticas de educação social, e, evidenciamos sua relação com as situações de pobreza. Para tanto, tomamos por base Petrus (1997, 2003), Cabanas (1994,1997), Trilla (2003), Caride (2005), Ribeiro (2009), dentre outros, para compreendermos como a educação social vem se configurando historicamente.

Por fim, mas não de forma apartada, realizamos a análise documental visando capturar as intencionalidades definidas e as ações propostas pela educação social, isto é, seus “fins” e seus “meios”. Os procedimentos adotados para sua realização têm como ponto de partida a seleção dos documentos utilizados. Isso somente foi possível após a leitura algumas teses e dissertações, como, também, realizar passeio por algumas páginas eletrônicas de associações de educadores sociais, de modo que o material aqui analisado está em sua totalidade disponível no sítio da Associação dos Educadores Sociais de São Paulo – AEESP.

Alguns documentos possuem dimensão nacional enquanto outros têm alcance internacional. Dentre os documentos disponíveis destacamos para análise os de caráter político como a Declaração de Barcelona de 2003, a Declaração de Montevideo de 2005, a Carta da Pedagogia Social (Brasil) de 2006, a Declaración de Valencia de 2012, a Declaración de Saragoza de 2014 e o Compromisso de Servilla de 2016, e, os de caráter normativo como o Código Deontológico do Educador Social em Portugal de 2001 e o Projeto de Lei N. 5346/2009, que dispõe sobre a regulamentação da profissão de educador (a) social no Brasil.

Os critérios definidos para seleção desses documentos foram: a **relevância**, ou seja, os documentos selecionados são importantes para os educadores sociais como coletividade, pois

expressam sua organização e luta no processo de construção e fortalecimento profissional; bem como a **pertinência**, o que significa que esses documentos contêm as informações necessárias para responder a perguntas elaboradas nesta pesquisa; e por fim a **uniformidade**, pois, embora sendo documentos distintos entre si, apresentam elementos comuns à medida que são regidos pelos mesmos princípios. Trata-se de elementos indispensáveis à organização e categorização dos dados.

Realizamos a análise tendo como direcionamento a pergunta geradora: qual a função da educação social no processo de reprodução da sociedade capitalista? A partir desse questionamento adotamos os seguintes procedimentos: no primeiro momento realizamos leitura menos rigorosa, apenas para reconhecimento do material. Em seguida foi realizada leitura mais cuidadosa tendo por base as seguintes perguntas diretivas: o que a educação social se propõe a objetivar? E, como a educação social pretende objetivar aquilo a que se propõe? A etapa seguinte consistiu em recortarmos trechos dos documentos que respondiam a essas perguntas, considerando os elementos descritivos e argumentativos. Isso nos permitiu apreender seus objetivos e estratégias, ou seja, seus fins e seus meios como havíamos anunciado.

É importante ressaltar que as questões de pesquisa foram determinantes na escolha das partes dos documentos que ganharam destaque. De modo que selecionamos justamente os trechos que as respondiam, aqueles que conceituam educação social, explicam o que ela é, apresentam seus objetivos e definem as ações. Posteriormente organizamos esses recortes em quadros para termos visão mais geral do todo e podermos observar os pontos de aproximação e de divergência entre eles. Evidenciamos as ideias centrais extraídas dos recortes do material analisado, nomeamos essas ideias centrais e verificamos em quantos documentos essas ideias se repetiam. Foram consideradas relevantes apenas as ideias que emergiram em mais de um documento.

A partir disso foi possível analisar tanto os fins da educação social, seus objetivos, quanto os meios, as ações definidas visando à concretização do que foi proposto. Levamos em consideração as categorias de análise predefinidas, a saber, as prévias ideias e as posições teleológicas, e, do mesmo modo, as subcategorias que emergiram a partir dos dados, quais sejam, a objetividade e a totalidade social, a subjetividade e a imediaticidade.

Prosseguimos o processo de análise apresentando os trechos retirados dos documentos que melhor representava cada categoria. Em seguida, realizamos as descrições, o que nos permitiu fazer inferências e posteriormente interpretá-los a partir da fundamentação dos

teóricos anunciados, e, do diálogo com resultados de outras pesquisas realizadas em âmbito de mestrado e doutorado acerca do tema em estudo.

É importante ressaltar que a análise não prescindiu dos princípios do método dialético de Marx, de modo que buscou por em evidência a historicidade dos fatos no processo de captura da gênese da educação social. Do mesmo modo, tentou explicitar o movimento das categorias com suas relações e mediações, bem como a articulação entre fenômeno e essência, ao explicarmos as relações estabelecidas entre capital, trabalho, Estado, educação e pobreza. Consideramos, ainda, a relação entre objetividade e subjetividade, totalidade e singularidade, visando explicitar as contradições no interior do fenômeno em estudo, ou seja, no âmago da educação social.

Por questão didática e tendo em vista as perguntas postas, dividimos nosso trabalho em cinco seções. A primeira refere-se a esta introdução, na qual são apresentadas sucintamente as escolhas teóricas e metodológicas, bem como o problema de pesquisa, as questões norteadoras e os objetivos; a segunda traz a discussão teórica que fundamenta nossas análises. Nela é apresentada nossa concepção de indivíduo, de sociedade e de educação, fundamentada tanto nos princípios da ontologia marxiano-lukacsiana quanto nos postulados da Psicologia Histórico Cultural. Explicamos o processo de reprodução social que tem como ato fundante o trabalho para, a partir disso, entendermos o movimento de constituição do indivíduo que articula momentos da genericidade e da singularidade.

A terceira seção apresenta discussão sobre a pobreza, seus conceitos, causas e explicações. Nela são apresentadas teorias que abordam a pobreza com base em perspectivas diversas, passando pela abordagem naturalista de Malthus, a liberal, a culturalista, a subjetivista, até a perspectiva marxiana que a explica como fenômeno material constituído no percurso histórico da humanidade, cujo fundamento está posto no cerne da sociedade de classes. Apresentamos o Estado como regulador dos desequilíbrios provocados pela separação entre capital e trabalho, bem como a educação com seus limites e possibilidades diante das determinações do capital.

Na quarta seção, fazemos uma reconstrução histórica das práticas de assistência e das propostas educativas pensadas para crianças e adolescentes pobres na Europa e no Brasil. Temos por finalidade, por um lado, explicitar o caráter perverso que tem predominado nas políticas elaboradas para este público e, por outro, demonstrar o momento e as circunstâncias em que começa, de forma muito embrionária, a atuação dos primeiros educadores sociais. Somente a partir dessa discussão, buscando pontos de intersecção com as políticas de

assistência a crianças e adolescentes pobres, foi possível compreender a função e as especificidades da educação social apresentadas na seção seguinte.

A quinta seção traz discussão sobre a gênese da educação social. Aponta o momento histórico em que esse modelo de educação se fez necessário na sociedade, em que circunstância ele surge e quais funções lhe cabiam exercer. Apresenta de forma sucinta o pensamento teórico de alguns precursores da educação social, buscando evidenciar suas relações com as situações de pobreza.

A quinta seção apresenta os resultados da análise documental e dá ênfase aos fins postos pela educação social, bem como aos meios adotados para atingir os objetivos propostos. A análise permitiu organizar os dados em dois tópicos, quais sejam: a prévia ideiação e as posições teleológicas. A primeira aponta para a objetividade e a aparente totalidade social, e, a segunda revela a centralidade da subjetividade e da imediaticidade.

É importante ressaltar a relevância desta investigação no que se refere ao aspecto subjetivo desta pesquisadora, mas, também ao campo social. Tendo clara a compreensão de que a subjetividade humana acontece na articulação com a totalidade social, enveredei por esta pesquisa num movimento duplo de buscar respostas a questões de ordem pessoal na esfera objetiva e cavoucar elementos que pudessem ajudar a desvelar o real. Esta que é a história, não de um ou outro indivíduo, mas de milhões de sujeitos, crianças e adolescentes alijados das condições mínimas de vida digna, imersos numa realidade em que, muitas vezes, nem mesmo sonhar é permitido.

E, por fim, reafirmo a importância deste trabalho para o campo teórico, uma vez que as produções que abordam a temática da educação social apresentam elementos insuficientes para responder os questionamentos aqui levantados. Por tal motivo, compreendo que os resultados desta pesquisa poderão contribuir para discussão acerca da função da educação social numa perspectiva crítica. Desse modo, colaborar com a formação política e elevação teórica dos educadores sociais.

2 ELEMENTOS PARA COMPREENDER A REPRODUÇÃO DO SER SOCIAL E A FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO

Com efeito, o trabalho enquanto categoria desdobrada do ser social só pode atingir sua verdadeira e adequada existência no âmbito de um complexo social processual e que se reproduz processualmente.

(Geörgy Lukács)

Na perspectiva da ontologia marxiano-lukacsiana, a categoria reprodução refere-se ao movimento de continuidade do ser em geral. No que diz respeito aos seres naturais, a reprodução acontece apenas na esfera biológica, de modo que todas as suas relações com o meio ambiente, por mais complexas que pareçam, são geneticamente postas, não havendo margem para ampliar os parâmetros que norteiam essas relações.

Entretanto, no ser humano a reprodução se dá sob legalidade própria, uma vez que abarca momentos do biológico e do social. Sua relação com o meio ambiente é ontologicamente distinta e o desenvolvimento da sua sociabilidade independe da sua base biológica, embora, sem reprodução biológica não haja sociabilidade possível. Isso significa que, à medida que o indivíduo caminha na direção do social, distancia-se da esfera natural, no entanto, sem jamais se desprender dela. O que ocorre é apenas um afastamento das barreiras naturais, nunca um rompimento absoluto com as demais esferas do ser⁶.

O movimento de reprodução do ser social, acionado pelo trabalho, tem como elemento fundamental, como órgão e médium de sua continuidade, a consciência. É ela que garante o acúmulo de elementos necessários ao processo de humanização. De modo que, a processualidade social é alterada dependendo do fato de os indivíduos agirem de forma consciente ou desconhecem o seu *ser-em-si*.

Em última instância, é a consciência que permite a diferenciação entre a reprodução do indivíduo e a reprodução do gênero humano. É o nexos ontológico entre os processos de complexificação das relações sociais e das individualidades. De modo que, a reprodução social é processo que sintetiza dois momentos de igual estatuto ontológico, como nos ensina Lukács (2010): a generidade humana e a individualidade.

No entanto, muitas e variadas são as teorias que buscam explicar o indivíduo, o processo de individuação e sua relação com a totalidade social. Por um lado, tem-se a perspectiva religiosa que busca respostas satisfatórias para perguntas verdadeiramente

⁶ Esferas orgânicas e inorgânicas.

complexas, que os seres humanos não conseguiram responder, em argumentos ancorados na fé. Nela é construída uma imagem de mundo para além deste, no qual os desejos humanos não realizados na vida cotidiana são para ele transportados (LUKÁCS, 2012).

De outro lado, temos a perspectiva científica e a filosófica que buscam aproximação do real a partir da possibilidade de desenvolver uma práxis voltada à elaboração de certos comportamentos diante da vida. Trata-se de comportamento necessários à construção de um modelo de mundo que, se efetivado, garantiria nesta existência, a satisfação daqueles desejos que as religiões transportam para a dimensão transcendente (idem, ibidem).

O fato é que nenhuma das perspectivas conseguiu apreender a essência inquestionável do ser humano, que não rompe com as demais esferas (orgânica e inorgânica), mas as suprassume à medida que salta na direção do social. Somente será possível apreender sua singularidade através da compreensão de que o processo de conservação e superação que se deu historicamente levou à constituição de um estatuto próprio, diferenciado (idem, ibidem).

A própria evolução do indivíduo, em geral, foi analisada tomando como base o estatuto dos seres orgânicos e inorgânicos, ou seja, as leis naturais, desconsiderando que o ser social possui legalidade própria. Desprezam os aspectos fundamentais da composição ontológica específica do ser social e encaram a problemática de maneira apenas gnosiológica ou epistemológica (idem, ibidem).

Em geral porque estas abordagens que analisam o ser não perceberam a prioridade do ontológico em relação ao lógico-gnosiológico ou, simplesmente, porque fundamentaram suas concepções ontológicas em pressupostos cientificamente falsos ou numa perspectiva religiosa. Além do fato de que, estas perguntas que envolvem o ser simplesmente inexistem para a ciência, uma vez que esta ao ancorar-se predominantemente na perspectiva neopositivista demitiu as questões ontológicas do seu arcabouço categorial. Por tal motivo, é indiferente, conforme Lukács (2012), se, no Ocidente, as ciências sociais são examinadas a partir da lógica que ampara as ciências naturais.

A própria psicologia fundamentada numa perspectiva naturalista, afirma Leontiev (1978), mesmo sem negar a importância do fator social para o desenvolvimento da consciência e do comportamento tipicamente humanos, tomou por base o processo de desenvolvimento do animal. Estas abordagens psicológicas explicam o desenvolvimento humano como evolução linear, fruto da complexificação quantitativa dos processos de adaptação próprios dos animais meramente biológicos. Embora reconhecendo que o indivíduo vive num meio social que se distingue do meio natural, próprios dos animais inferiores, seus representantes compreendem que o indivíduo, ao entrar em contato com as exigências sociais

lhe é imposto o processo de adaptação como condição para sua sobrevivência. Esse processo teria como fator humanizador a linguagem.

Na contramão dessa perspectiva, afirma Leontiev (1978, p. 149), existe ainda a concepção sociológica que compreende a sociedade como responsável pela construção da natureza humana, como ponto de partida para compreensão e explicação do indivíduo. O inconveniente desta compreensão, conforme o teórico russo, está no fato de conceberem a sociedade de modo predominantemente idealista, de modo que, o processo de socialização dar-se-ia pela apropriação, por parte do indivíduo, dos conceitos e representações produzidos socialmente. O indivíduo é concebido mais como um ser que se relaciona com outros indivíduos do que como ser ativo que intervém no mundo.

Para solucionar esses equívocos no sentido de compreendermos a relação entre indivíduo e meio é preciso considerar a relação estabelecida entre as características da espécie e as dos seres particulares que dela fazem parte. As propriedades da espécie, construídas no percurso histórico da sua evolução, são transmitidas às gerações posteriores e reproduzidas pelos indivíduos particulares que a integram. Nesse sentido, as especificidades da sua natureza são condicionadas pelo pertencimento filogênico e expressa o nível de evolução alcançado naquele momento pela espécie (LEONTIEV, 1978).

Do exposto é possível afirmar que nem o materialismo mecanicista e nem o idealismo fornecem elementos suficientes para explicar o processo de constituição do indivíduo e da sociedade. Leontiev (1978) afirma que somente a filosofia materialista e dialética de Marx, ao explicar a construção e transformação da consciência humana em estreita interação com o desenvolvimento da produção material, possibilitou a compreensão do indivíduo como ser que articula simultaneamente o natural e o social. Desse modo, forneceu o caminho para o estudo da natureza e da atividade humanas.

Apenas em Marx, assegura Lukács (2012), o tratamento dado aos problemas do ser rejeita essa perspectiva reducionista, de posição unilateral, para assumir o caráter de totalidade, ao articular de forma verdadeiramente dialética as esferas do inorgânico, do orgânico e do social sem desconsiderar a relação entre o singular, o particular e o universal. Movimento perfeitamente percebido e sistematizado tanto na Psicologia Histórico Cultural quanto na Ontologia de Lukács.

Este último apresenta como primeiro pressuposto para se analisar e conhecer as particularidades ontológicas do ser social o fato de que nele está presente a unidade das categorias gerais (orgânicas e inorgânicas), ao mesmo tempo em que afloram suas determinidades caracteristicamente próprias. Como segundo pressuposto aponta a necessidade

de se compreender a função da práxis na relação entre a subjetividade e a objetividade, ou seja, entre a individualidade e a generidade, pois esta é a condição definitiva para a apreensão correta de todo conhecimento.

2.1 A constituição do humano como síntese de relações entre a individualidade e a generidade

O indivíduo é apresentado por Marx e posteriormente retomado na Ontologia de Lukács e na Psicologia Histórico Cultural como ser historicamente datado e situado, aquele que porta na sua bagagem particular elementos tecidos com a colaboração de outros indivíduos concretos. Sendo ser concreto precisa manter-se vivo, pois, esta é a condição primeira de toda existência humana, de modo que o primeiro ato histórico é o ato de produção dos próprios meios de subsistência (MARX & ENGELS, 2007).

Nesse primeiro momento ele não é senão um ser de carecimentos que na luta para garantir a satisfação de suas necessidades e manter-se vivo, age e transforma o mundo na sua totalidade, e, nessa relação constrói e reconstrói a si mesmo na sua singularidade. Articula a tessitura social plural com seu mundo particular, suas interpretações e elaborações, empreendendo o movimento de se tornar humano.

Para tanto, põe em movimento suas capacidades físico-psíquicas para produzir valores-de-uso que supram tais necessidades. Tal processo de intercâmbio entre homem e natureza tem como característica mais relevante a produção dos meios de produção e de subsistência. Isto revela elementos tipicamente humanos, que distanciam o gênero humano das demais espécies animais, e, caracteriza os diferentes modelos econômicos experimentados no evoluir de nossa sociedade. Esse movimento empreendido torna-se o fundamento de qualquer forma de sociabilidade e dá início ao processo histórico que jamais será meramente repetição de épocas anteriores (MARX, 2006; MARX & ENGELS, 2007).

Nessa perspectiva, a própria estrutura social se firma no bojo dos resultados das ações dos indivíduos, que por sua vez estão imbricadas tanto com os limites e condições materiais, históricas e sociais a eles impostos, quanto com a forma como sua vida vai se definindo a partir dessas injunções. Isto porque esse processo que se estabelece a partir de relações concretas entre indivíduo e mundo não depende pura e simplesmente da vontade daquele, ou da sua consciência, nem tampouco é definido por força transcendente e alheia às condições materiais.

A realidade pode ser compreendida como decorrência sempre mais complexa da relação entre teleologia e causalidade. As teleologias postas pelos indivíduos articulam-se com as possibilidades e meios de se objetivarem, conquanto os resultados de suas objetivações podem tomar proporções inimagináveis. Isto porque nesse ínterim, entre as intencionalidades e a objetivação daquilo que foi intencionado operam mediações que fogem ao controle dos indivíduos, valendo destacar-se aqui, como o faz Lukács (2010), o lugar do acaso.

Como afirma o filósofo húngaro, na dialética relação com a totalidade, embora o indivíduo se ponha no mundo de modo consciente, intencional, não há a menor possibilidade de que ele enxergue todas as mediações da sua ação e antecipe todas as suas consequências. Mesmo quando ele consegue concretizar suas intencionalidades, os resultados do processo jamais serão cópias do pretendido.

Podemos, então, depreender que para compreender o indivíduo, suas produções materiais e espirituais (epistemológicas, axiológicas, gnosiológicas etc.), torna-se necessária uma imersão crítica nas suas atividades concretas no sentido de captar as mediações, os nexos que compõem a totalidade; compreender as condições materiais dadas; e, as causalidades postas pelos indivíduos (LUKÁCS, 2007, 2013). Pois, o resultado dessa tríade revela o imperativo que compõe a totalidade social e as representações do indivíduo acerca dessa realidade, constitui seu pensamento e as possibilidades de efetivação do seu pensar.

Desse modo, somente será possível compreender o indivíduo partindo de análise radical, indo à gênese do processo de constituição que tem como base o complexo da economia materializado na categoria trabalho e sua indissolúvel relação com as demais categorias essenciais que compõem a totalidade social, como a linguagem, as relações sociais, a cultura, os valores, a educação etc.

No que se refere a esta questão, Lukács (2007, 2013) explica que embora não seja plenamente possível apreender e explicar o movimento na história de passagem do ser orgânico ao ser social, a transição se deu sob a forma de um salto ontológico que elevou o ser biologicamente determinado a um nível qualitativamente distinto. Esse salto representa a superação da condição de ser meramente biológico e sua afirmação enquanto ser social, um processo de ruptura, conservação e elevação que somente pôde ser percebido após sua efetivação (*post festum*). Trata-se de um movimento que permitiu ao indivíduo distanciar-se das barreiras naturais e das determinações genéticas e, assim, romper com o estatuto que rege os seres biológicos e elevar-se a um nível de maior plasticidade.

Na gênese dessa transição está o trabalho como ato fundante e protoforma de toda práxis social. Fundante no sentido ontológico e não cronológico, uma vez que não se pode compreender esse processo tendo por base a linearidade temporal. O aspecto distintivo do trabalho humano, que lhe confere o status de ato gênese, está no fato de que é através dele que o indivíduo produz meios de produção e de subsistência, condição primeira para o indivíduo manter-se vivo e produzir os demais complexos sociais. Disso emerge que, para que o indivíduo se comunique, produza arte e cultura, defina ideais educativos e valores morais, etc., faz-se necessário, antes, como afirmam Marx e Engels (2007), estar vivo e em condição de fazer a história. Também porque é o trabalho quem produz a base econômica, que por sua vez é condicionante dos demais processos.

Nesse sentido, reforça Lukács (2007, 2013), em conformidade com a teoria marxiana, que apenas o trabalho tem na sua essência o caráter de produção do novo através do intercâmbio homem e natureza. No trabalho figuram, em germe, os elementos constitutivos do novo ser, pois, provoca a constituição de uma categoria social qualitativamente nova em relação às formas inorgânicas e orgânicas, qual seja, a teleologia.

A teleologia⁷ pode ser compreendida como o momento de projetar as finalidades, anterior à concretização daquilo que se pretende objetivar. É o ato de idealizar algo antes inexistente no mundo material, e, é a condição para se efetivar uma objetivação de forma consciente, processo denominado por Lukács (2007, 2013) de posição teleológica. Segundo ele, existe na natureza uma *causalidade dada*, cujo indivíduo ao se pôr teleologicamente no mundo a altera pondo uma nova causalidade, denominada de *causalidade posta*. Dessa relação entre teleologia e causalidade surge a totalidade social.

É com a posição teleológica que a consciência, numa ação orientada por si própria, rompe com a simples adaptação ao meio e com o estatuto que rege os seres meramente biológicos. Assim, o trabalho como materialização de uma idealização ocorre apenas no âmbito do ser social, de modo que, “só podemos falar racionalmente do ser social quando concebemos que a sua gênese, o seu distinguir-se da sua própria base, seu tornar-se autônomo baseia-se no trabalho, isto é, na contínua realização de posições teleológicas” (LUKÁCS, 2013, p.52).

⁷ De acordo com o Dicionário de Filosofia de Gérard Durozoi (1993), teleologia vem do Grego *telos* que significa fim, e *logos*, que significa discurso, desse modo, significa a Ciência ou o estudo das finalidades. Em Lukács, teleologia ganha outra dimensão, está diretamente relacionada ao desenvolvimento da consciência, à capacidade do ser social de planejar seus atos previamente.

Somente o trabalho realiza inevitavelmente a síntese entre teleologia e causalidade, de modo que, como afirma Marx (2010a), no produto do trabalho estará impressa a consciência do trabalhador. Esse processo que tem como desfecho a objetivação de uma prévia ideação, parte do indivíduo, que numa incessante busca orientada para satisfação de necessidades transforma possibilidades em realidade. No entanto, a efetivação do pôr teleológico exige, conforme Lukács (2013), o conhecimento dos processos naturais a fim de se fazer escolhas entre alternativas, de tal forma que as possibilidades de sucesso ou fracasso do pôr do fim estão vinculadas ao nível de investigação, à apropriação dos meios, e, à capacidade de transformar uma causalidade dada (natural) numa causalidade posta pelo indivíduo.

Com efeito, o conhecimento dos processos naturais é o que permite ao indivíduo fazer escolhas entre alternativas. Estas somente possíveis a partir do espelhamento⁸ da realidade, uma espécie de apreensão do real a fim de projetá-lo no campo do simbólico, processo que se constitui e se manifesta na dinamicidade do indivíduo com o mundo. É por meio da abstração, na duplicação da realidade através do reflexo psíquico, que o indivíduo rompe com o estatuto que rege os seres biológicos.

Nesse sentido, o espelhamento - ou reflexo psíquico - é condição e instrumento para objetivação do novo no âmbito do mundo material. É isso que diferencia o ser social das espécies meramente biológicas, a capacidade de produzir o novo, de lançar no mundo algo que não existia antes da natureza através do trabalho. Nesse processo, o espelhamento orienta as perguntas e respostas possíveis e define quais alternativas poder-se-ão efetivar-se, permite ao indivíduo fazer esta ou aquela escolha, utilizar determinado material e não outro. Então, quando o espelhamento se materializa através de uma práxis, que se dá com base na definição dos fins e na escolha dos meios, constitui-se, no ser meramente natural, um ente na escala do ser social (LUKÁCS, 2013).

Não significa, no entanto, que as escolhas se realizam no plano da pura liberdade abstrata. As escolhas são feitas a partir da realidade objetiva, uma vez que as alternativas orientadas para o trabalho estão pautadas no campo das circunstâncias concretas. Nesse sentido, o real é objetivo. Embora seu movimento não seja orientado por determinações definitivas, as escolhas dos indivíduos são realizadas a partir de possibilidades definidas independentemente da sua existência. Isto não elimina o fato de que, em última instância, é o ser social quem determina o pôr das cadeias causais, de modo que não devemos, nem podemos, por qualquer hipótese, negar a função da subjetividade humana (LUKÁCS, 2013).

⁸ O conceito espelhamento aparece na tradução da Editora Boitempo e é criticado por ser um termo mecânico. Este pode ser substituído por reflexo psíquico.

Por tal motivo compreendemos que a consciência do indivíduo somente pode emergir sobre as bases de uma consciência social, nascida com e no processo de trabalho, nas relações de produção. Disso decorre que “as particularidades do psiquismo humano são determinadas pelas particularidades destas relações, dependem delas” (LEONTIEV, 2004, p.97). Assim, torna-se inconcebível a ideia de uma consciência dada, eterna e imutável, tal como o reflexo psíquico dos animais inferiores, herdado e preso aos limites geneticamente impostos.

Entretanto, se é verossímil que as aptidões especificamente humanas não são determinadas por propriedades biológicas, dadas *a priori*, é igualmente afirmativo que a estrutura biologicamente herdada é condição para que as funções psíquicas superiores se desenvolvam. “O que o cérebro encerra virtualmente não são tais ou tais aptidões especificamente humanas, mas apenas a *aptidão para formação destas aptidões*” (LEONTIEV, 2004, p. 275 – grifos do autor). Isso significa que é no processo de (re)produção e apropriação do acervo (re)produzido pelo gênero humano que o indivíduo põe em movimento as características próprias da sua espécie e constitui o novo ser histórico e social. Ou seja, é no decurso da filogênese que se assentam as bases da ontogênese.

A sua atividade de criação e recriação do mundo exterior, é condição incontestada de elaboração e reelaboração do seu mundo interior, à medida que os progressos na estrutura psíquica do indivíduo vão sendo fixados e transmitidos de geração à geração. Para Leontiev (2004) em diálogo com Marx, o que torna possível a acumulação e transmissão das características filogênicas da espécie humana é sua atividade produtiva, ou seja, o trabalho.

No limiar do processo de hominização do homem está o aparecimento e desenvolvimento do trabalho, que contribuiu para a passagem do reflexo psíquico ao reflexo consciente, para o desenvolvimento dos membros da atividade externa e dos órgãos dos sentidos. Sobre esta base assentou-se o processo de constituição do indivíduo e, conseqüentemente, todo o desenvolvimento da sociedade (LEONTIEV, 2004).

O trabalho, preconizou Marx (2010a), enquanto fruto da vontade e da consciência se apresenta não apenas como atividade dirigida à fabricação de produtos, mas como atividade que permite ao homem intervir, dominar e se apropriar dos recursos da natureza externa modificando-a, ao passo em que impõe modificações à sua própria natureza. Nesse sentido o trabalho produz a si mesmo e ao trabalhador.

No percurso histórico da evolução da espécie, o homem passa por diversos estágios. O que diferencia o estágio do homem em formação do estágio em que ele já se encontra com as características próprias do homem moderno é o fabrico de instrumentos e a utilização destes em atividades coletivas primitivas. Nesse momento já se apresentam os embriões do trabalho

e da sociedade. À medida que os processos foram se tornando cada vez mais sociais, os indivíduos foram se distanciando sempre mais das determinações biológicas (LEONTIEV, 1978).

Engels (2012) explica que a ação do homem sobre o mundo, no sentido de dominar a natureza para satisfazer suas necessidades primeiras, ou seja, o trabalho, foi responsável pela constituição de características tipicamente humanas. Mesmo reconhecendo que esta obra está situada em dado momento histórico, não há como desconsiderar sua compreensão acerca do fato de que foi o trabalho e a vida em grupo quem produziu a necessidade de colaboração e ajuda mútua, e, conseqüentemente de comunicação, tornando possível o desenvolvimento da linguagem verbal. Isto reforça a assertiva de Leontiev (1978, 2004) de que o trabalho só poderia acontecer entre seres capazes de viver em grupo, de entrar em relação com outros seres e apresentar nível considerável de vida comum.

Nesse sentido, a atividade primeira, conforme Engels (2012), é o trabalho, em decorrência dele e com ele nasce a necessidade de comunicação verbal. Estes foram os estímulos necessários ao desenvolvimento do cérebro humano e dos órgãos dos sentidos. Estava aí posta as condições biológicas sobre as quais seria erigida historicamente a vida social do gênero humano na sua universalidade.

Em síntese, podemos afirmar que o substrato biológico é a condição primeira para o processo de tornar-se homem do homem. A segunda é o mundo fenomênico que o rodeia, constituído a partir da ação humana sobre a natureza, nas atividades de trabalho das gerações precedentes. Não necessariamente nessa ordem já que foram os fenômenos do mundo material que impuseram as modificações genéticas. É, portanto, a realidade objetiva quem fornece ao indivíduo características tipicamente humanas, uma vez que este se apropria dos fenômenos e objetos materiais produzidos historicamente.

Por outro lado, tanto a produção quanto a apropriação do acervo socialmente produzido somente foram possíveis a partir do desenvolvimento das estruturas psíquicas tipicamente humanas. Deste modo, para compreendermos estes fenômenos torna-se necessário considerar sua simultaneidade.

O indivíduo constrói suas características particulares na mais íntima relação com o mundo dos objetos e dos fenômenos no qual está imerso. Esse mundo fenomênico que acima de qualquer outra coisa determina a vida dos indivíduos, criado e recriado pela atividade humana, não lhe é dado simplesmente. O mundo dos objetos nos quais encarnam, através da atividade produtiva, força física, energia psíquica, aptidões humanas, valores e leis sociais,

segundo Leontiev (1978, p. 166), “apresenta-se a cada indivíduo como um problema a resolver”.

Ao entrar em interação com estes objetos, que encarnam atividade humana, o indivíduo precisa se apossar das propriedades de tais objetos. Pois, somente ao se apropriar ativamente das produções e conquistas filogênicas (da espécie) o indivíduo expressará verdadeiramente a natureza humana. Esta apropriação é possível unicamente porque as propriedades e aptidões subjetivas tornaram-se objetivas no ato de trabalho e encarnaram no objeto, ou seja, porque assumiram condição material, objetiva (LEONTIEV, 1978).

Disso emerge que o trabalho possui dupla função, transformar o mundo material para satisfazer necessidades humanas e ao mesmo tempo constituir, organizar e modificar a consciência. O resultado é que o produto do trabalho é a materialização de uma ideia previamente elaborada na consciência do indivíduo, é a ação transformada em ser, o movimento que se concretiza no produto (MARX, 2006).

Essa materialização que revela a dimensão teleológica do trabalho ao satisfazer necessidades cria, ela mesma, novas necessidades e possibilidades, pois, produz simultaneamente o mundo para o indivíduo e o indivíduo para o mundo. Ao transformar a natureza, objetivar algo completamente novo que existia apenas no campo da consciência e exteriorizar-se no mundo, o indivíduo constrói conhecimentos; desenvolve habilidades; forja uma nova sociedade com forças produtivas antes desconhecidas; produz-se como indivíduo com necessidades e possibilidades antes inexistentes; inaugura outro momento histórico capaz de superar o antecedente (LUKÁCS, 2013).

Somente na relação com a produção da riqueza material historicamente acumulada pela humanidade é que se torna possível construir a riqueza da subjetividade humana. Nesse sentido, o desenvolvimento psíquico do indivíduo é processo que se dá numa via de mão dupla. Por um lado, como resultado do movimento particular, indiferente ao animal, que é o movimento de apropriação e, por outro, como síntese do movimento de objetivação das suas propriedades particulares nos objetos da sua atividade, que se articularão com o acervo da humanidade e serão por outros apropriados (LEONTIEV, 1978).

Suas ideias, suas representações e a própria consciência está diretamente relacionada às suas condições materiais de existência. A consciência surge como consciência de suas necessidades, tanto de garantir meios de produção e de subsistência, como de manter relações com outros seres no processo de satisfação de suas necessidades. Nesse sentido, o trabalho incide nas dimensões objetiva e subjetiva do indivíduo. Este movimento infinito que articula o

singular e o plural é a condição para produção e reprodução do indivíduo, do gênero humano e da sociedade, do mesmo modo, dos sentidos e significados.

2.2 O singular e o plural na produção de sentidos e significados

No indivíduo, mesmo os processos inatos transmitidos hereditariamente, não são apenas processos interiores, eles constituem as condições específicas para o desenvolvimento pleno que somente será processado no seio da dinamicidade da vida social. A este respeito Leontiev (1978) explica que as aptidões propriamente humanas necessárias para o desenvolvimento do pensamento lógico será efetivado unicamente como resultado da apropriação da *lógica* e esta, por sua vez, é resultado da construção objetiva no processo histórico da humanidade. Isto significa que tanto as determinações biológicas, quanto as aptidões humanas, firmam-se em íntima interação com as exigências impostas pela realidade circundante, e, somente pela mediação das relações com outros indivíduos. Em suas palavras:

O homem encontra na sociedade e no mundo transformado pelo processo sócio-histórico os meios, aptidões e saber-fazer necessários para realizar a actividade que mediatiza a sua ligação com a natureza. Para fazer seus os *seus* meios, as *suas* aptidões, o *seu* saber-fazer o homem deve entrar em relações com os outros homens e com a realidade humana material. É no decurso do desenvolvimento destas relações que se realiza o processo da ontogénese humana [*grifos do autor*] (LEONTIEV, 1978, p. 173).

Para tomar posse das suas aptidões, dos seus meios e dos fins, ele precisa entrar em interação com outros indivíduos e com a realidade da vida material. Disso decorre diferença substantiva em relação aos animais inferiores. Isto porque, conforme o teórico russo, os animais jamais estabelecem relações com outros, na verdade desconhecem qualquer relação. É possível se observar animais desenvolvendo atividades em conjunto, jamais atividades coletivas, pois não há divisão do trabalho entre eles, nem se quer há trabalho verdadeiramente, posto que o trabalho é processo social na sua essência. A atividade do animal tem orientação puramente genética e instintiva e está relacionada à satisfação de suas necessidades fisiológicas imediatas. O objeto para o animal não existe apartado das suas necessidades, ele simplesmente não consegue fazer a distinção entre o objeto da relação e a própria relação.

O desenvolvimento psíquico do animal é submisso às da evolução biológica ao passo que o psiquismo humano é regido pelas leis do desenvolvimento histórico e cultural. Por tal motivo o indivíduo passa para etapa superior do processo de desenvolvimento do psiquismo, afasta-se do reflexo psíquico do animal e avança no sentido do desenvolvimento do reflexo

consciente da realidade. Deste modo, a consciência humana consegue perceber as especificidades entre o mundo e os seus reflexos acerca do mundo, conforme Leontiev (1978). Ou seja, a distinção entre a realidade e os espelhamentos da realidade como afirma Lukács (2013).

Essas diferenças estampadas no ser humano, conforme explicadas anteriormente, foram processadas pelo trabalho como condição ineliminável da existência humana, pois tem como característica principal, além da interação entre homem e natureza para garantir a subsistência, a fabricação de instrumentos e o desenvolvimento de atividades coletivas que, por sua vez, propiciou o desenvolvimento da linguagem e de outros complexos sociais secundários.

Leontiev (1978) explica que, ao realizar atividade coletiva através da divisão social do trabalho o indivíduo produz um fenômeno novo, que é a distinção entre o **objeto** para o qual sua atividade está orientada, e, os **motivos** da sua atividade, denominado de ação. Essa relação entre objeto e motivos, que já não é coincidente, tem sua ponte assentada apenas pelas relações sociais estabelecidas na atividade coletiva.

Para ilustrar, pensemos na seguinte situação: um grupo que realiza um plantio coletivamente espera como objeto da sua atividade o alimento que será colhido. Para tanto dividem-se em dois grupos, de modo que um fica encarregado de preparar a terra, enquanto o outro ocupa-se da semeadura. A ação do primeiro grupo (limpar a terra) não possui relação direta com o objetivo final (colher alimento), ela só é justificada na relação social estabelecida com os indivíduos do segundo grupo.

Como conteúdo da atividade, conforme Leontiev (1978), além das ações têm também as operações. Estas surgem e são transformadas a partir da utilização dos instrumentos de trabalho. Utilizar um instrumento exige conhecimento das propriedades materiais do instrumento e do objeto para o qual sua ação está orientada, é necessário dominar as técnicas, conhecer os meios e os resultados dessa utilização. Isto exige apropriação das propriedades socialmente cristalizadas no instrumento, de modo que, é possível afirmar que ele é responsável pela primeira abstração e generalização consciente do indivíduo.

É nestas circunstâncias que o conhecimento do indivíduo acerca do mundo evolui para o pensamento autenticamente humano. Este somente pôde surgir e se desenvolver em plena articulação com o desenvolvimento da consciência social, de modo que a consciência do indivíduo não é determinada, fixa, imutável. Como se constitui a partir de determinadas circunstâncias históricas e concretas, condicionadas pelas interações sociais estabelecidas, pelas relações de produção e pela posição que o indivíduo ocupa no âmago dessas relações, a

consciência adquire certa plasticidade e apresenta-se não como algo pronto, mas num eterno fazer-se.

Esse caráter de dinamicidade expresso pela consciência tem seu fundamento no fato de se constituir a partir da apropriação dos significados socialmente produzidos. Esses significados são condensados na linguagem e apropriados pelo indivíduo que produz, a partir deles, seus sentidos pessoais. São, conforme Leontiev (1978), os sentidos subjetivos produzidos pelo indivíduo e as significações elaboradas coletivamente e generalizadas no âmbito da sociedade que se constituem como principais componentes da consciência. É dessa relação entre os significados apropriados e os sentidos produzidos, processada no interior do indivíduo, que se constitui o reflexo consciente.

Os significados são produzidos numa rede de relações e interações objetivas. Eles coagulam e universalizam a realidade das práticas sociais de modo a permitir que o indivíduo particular possa se apropriar das elaborações coletivas historicamente produzidas pela humanidade. Na dinâmica da sua vida em sociedade, o indivíduo, ao agir e se plasmar no mundo, contribui para composição dos significados que serão transmitidos a outras gerações, ao tempo em que interioriza os significados produzidos pelas experiências sociais objetivas para construir sua realidade subjetiva.

Os significados sociais, explica Leontiev (1978), inexitem apartados da consciência individual, do mesmo modo a consciência do indivíduo somente será elaborada em simbiose com os significados sociais. O indivíduo, ao se apropriar das experiências materializadas pelas gerações precedentes, torna-se porta-estandarte do seu tempo histórico e das suas condições materiais de existência. Carrega em si as marcas impressas pelas experiências assimiladas, pela cultura produzida coletivamente e transmitidas através da linguagem nas relações com o outro.

Desse modo o indivíduo não se faz a si mesmo no contexto das suas experiências particulares, ele interioriza os significados que existem na sua materialidade, na objetividade do mundo, significados, estes, que são indiferentes à relação que o indivíduo com ela estabelece. Para Leontiev (1978), o aspecto psicológico, subjetivo, dessa relação está no fato de o indivíduo se apropriar ou não dos significados, as formas de apropriação, as leituras e releituras que a partir delas fará. Ou seja, essas generalizações fixadas nos significados ao serem interiorizadas pelo indivíduo assumem conotações bem peculiares, pois, subordinam-se aos sentidos subjetivos produzidos nas relações estabelecidas na sua vida, a partir da sua atividade.

Esses sentidos são elaborados numa relação concreta entre aquilo que instiga o indivíduo a agir e os objetivos imediatos da sua ação. Os sentidos expressam a conexão dos motivos aos fins. Assim, para verificar o sentido pessoal que orienta a ação é necessário identificar seu motivo correlato. Isto significa que o sentido, mesmo sendo subjetivo, não é concebível como algo abstrato, deslocado da materialidade do mundo. “Todo sentido é sentido de qualquer coisa” (LEONTIEV, 1978, p.97).

Eles são produzidos a partir dos significados e expressam a relação que o indivíduo estabelece com os fenômenos objetivos. Isto não implica no fato de sentido pessoal se confundir com significado social. Ambos se distinguem claramente, relacionam-se e constituem-se, conforme o autor, nos principais componentes da estrutura interna da consciência.

Sendo eles os principais componentes, não são, no entanto, os únicos. Essa relação é composta também pelo conteúdo sensível que se constitui a partir da percepção imediata do mundo. Pela relação direta do indivíduo com o mundo, suas sensações e percepções capturam os estímulos exteriores e os transforma em elementos da consciência, constituindo sua base material. Assim, o conteúdo sensível revela-se como condição para o desenvolvimento da consciência, mas não suficiente para explicitar toda sua complexidade. Esta somente se expressará na relação com os sentidos e significados, no interior das suas atividades (idem, *ibidem*).

Para compreender essa complexidade é preciso considerar as relações entre as particularidades do indivíduo e as generalidades da vida em sociedade. Entender que o indivíduo se constitui tendo por base as condições materiais e históricas produzidas pela humanidade e as relações sociais a partir delas estabelecidas. E, por fim, entender que no processo de reprodução social todos os complexos sociais assumem determinada função.

Somente a partir da compreensão de que o ser social possui características ontologicamente particulares, torna-se possível explicar as peculiaridades do complexo da educação, em que circunstâncias ele é chamado à cena pelo trabalho e qual sua razão de ser. A partir dessa mediação poderemos entender, adiante, em que momento na história da humanidade a educação social se faz necessária, que sentidos e significados produz e qual a função que assume no processo de reprodução da sociedade.

2.3 Da educação humanizadora à educação classista

Como já foi explicada, a relação do homem com o mundo não se dá de forma direta, simples, passiva. O processo de construção da realidade objetiva e subjetiva, fundamental para existência do indivíduo, é, por um lado, um processo de exteriorização do indivíduo que se plasma no mundo através do trabalho, cujas produções se remetem para além dele e das teleologias postas. Por outro lado, apresenta-se como processo de interiorização das propriedades materializadas na totalidade social, por meio das experiências mediadas.

A apropriação do indivíduo em relação ao acervo material e cultural da humanidade é o processo de reproduzir no ser social a produção coletiva das gerações precedentes. Essa aquisição, conforme Leontiev (1978) pressupõe atividade adequada do indivíduo em relação aos objetos e fenômenos do mundo, uma vez que o conjunto de toda produção é apenas posto e não dado simplesmente para que o indivíduo faça um decalque do mundo. Este é criado e recriado pela atividade humana e apresentado ao indivíduo para que dele se aproprie.

Diferente dos animais inferiores, cujo processo de desenvolvimento da espécie é repassado por herança genética e se apresenta no formato de evolução biológica, no ser humano esse processo assume caráter essencialmente social. Embora o indivíduo também seja regido por leis biológicas - aquelas que fornecem as condições necessárias para o processo de desenvolvimento histórico e social ilimitado - os resultados desse progresso no qual se constitui o gênero humano não são doados pela hereditariedade. São transmitidos ao indivíduo singular pelo processo de apropriação do arcabouço material e cultural produzido e acumulado pela humanidade, durante seu percurso histórico de desenvolvimento.

Torna-se necessário, então, considerar a vinculação existente entre a constituição da consciência ao ser orgânico e social. A esse respeito e na mesma direção apontada por Leontiev (1978), Lukács (2013) explica que todo indivíduo carrega simultaneamente traços da genericidade e também da singularidade e se movimenta no sentido de deixar de ser apenas um exemplar singular do gênero para constituir sua individualidade. Deixa de ser um ser-propriadamente-⁹ assim biológico para se tornar um ser-para-si, cuja gênese não está na natureza, mas, na totalidade que compõe a sociedade.

Assim, conforme Lukács (2013), a totalidade social é constituída dos resultados da objetivação de muitas posições teleológicas singulares que ao interagirem serão sempre fortuitas, pois, põem em movimento uma série de cadeias causais que se projetam para além

⁹ A categoria “ser-propriadamente-*assim*” consta na tradução da Boitempo de 2013. Sergio Lessa, em “Para Compreender a Ontologia de Lukács” opta por traduzir como “ser-precisamente-*assim*”.

do previamente idealizado. Essa realidade se impõe aos indivíduos que precisam reagir ativamente com decisões alternativas, com novas posições teleológicas. O seu ser, a essência do indivíduo é o resultado da sua práxis, é fruto do encadeamento de decisões concretas numa realidade concreta.

Isto significa que os indivíduos tomam decisões com base numa situação objetiva e não somente conforme sua vontade. As circunstâncias objetivas irrevogáveis constituem-se em material para decisões alternativas concretas. Enquanto ser que vive em sociedade ele se depara com as generalizações produzidas na dinâmica social. Uma totalidade formada a partir da generalização de posições singulares teleologicamente postas, um complexo de complexos no qual os indivíduos são chamados a tomar parte e a dar respostas.

No entanto, mesmo quando entende que age a partir de suas próprias convicções, ele sempre carregará as marcas da totalidade social, da sua condição de classe, das influências da família, do tipo de educação etc. Durante toda sua vida essas multideterminações não cessarão. Por outro lado, não se pode negar que em quaisquer circunstâncias o indivíduo sempre poderá fazer escolhas frente às circunstâncias objetivas postas pela sociedade, entretanto, essas escolhas serão sempre situadas. O indivíduo age a partir de uma realidade posta e imposta e precisa responder adequadamente.

Para dar as respostas socialmente esperadas é necessário que o indivíduo se aproprie dos resultados das produções culturais da humanidade, dos objetos e dos fenômenos sociais e faça das aptidões coletivas as suas aptidões particulares. Para tanto, precisa entrar em interação com eles, num processo mediado por outros indivíduos que se encarregam de fazer as devidas traduções. É na interação social, na comunicação com os outros que se dá a transmissão dos resultados da produção histórica da humanidade. “O movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação” (LEONTIEV, 1978, p.273). Isto não significa que o indivíduo reproduzirá pura e simplesmente os modelos, uma vez que não se trata de via de mão única, pois é, ao mesmo tempo, transmissão e apropriação ativa.

O processo de apropriação é, segundo Leontiev (1978, p. 271), “resultado de uma actividade efectiva do indivíduo em relação aos objetos e fenómenos do mundo circundante, criados pelo desenvolvimento da cultura humana”. Entretanto, a criança não está sozinha, sua apropriação não é solitária, as relações estabelecidas com o mundo são propiciadas pela interação firmada com outros indivíduos que se encarregam de fazer as devidas mediações. Esse processo se dá pela comunicação.

Assim exemplifica:

Se o nosso planeta fosse vítima de uma catástrofe que só pouparia as crianças mais pequenas e na qual pereceria toda a população adulta, isso não significaria o fim do género humano, mas a história seria inevitavelmente interrompida. Os tesouros da cultura continuariam a existir fisicamente mas não existiria ninguém capaz de revelar às novas gerações o seu uso. As máquinas deixariam de funcionar, os livros ficariam sem leitores, as obras de arte perderiam sua função estética. A história da humanidade teria de recomeçar (LEONTIEV, 1978, p. 272).

Esse exemplo revela a importância da mediação do indivíduo mais experiente no processo educativo das novas gerações, processo este que se dá de forma ininterrupta e numa relação dialética entre transmissão e apropriação. Como processo ininterrupto, a educação tem por função formar o ser social para fazer escolhas socialmente esperadas diante das alternativas e assim garantir a continuidade do processo de reprodução social. Isto porque a totalidade social é o conjunto das escolhas singulares articuladas que se objetivaram e a concretização dessas escolhas institui o movimento do ser social que possui, por um lado, a reprodução biológica como condição ineliminável para sua existência e, por outro, a totalidade social. Trata-se do movimento de articular a individualidade com a genericidade.

A educação assume função primordial no processo de reprodução social, uma vez que a continuidade da cultura, todo o movimento histórico do fazer-se homem do homem - desencadeado no processo de produção dos meios de subsistência por meio do trabalho - não seria possível sem o acesso, às gerações seguintes, das produções humanas propiciadas pela educação.

Tanto em Leontiev (1978) quanto em Lukács (2013), fica explícito o fato de que os diversos tipos de sociabilidade criam simultaneamente padrões de comportamentos, de conhecimentos, de habilidades etc., a serem apropriados pelo indivíduo, ao tempo em que cria também mecanismos de reprodução desses padrões. Nesse processo, a educação em sentido amplo, por seu caráter universal, apresenta-se como complexo indispensável à manutenção e reprodução de qualquer sociabilidade.

A educação surge como necessidade humana, sem a qual os indivíduos não poderiam jamais garantir o processo de reprodução social. Pois, tem por finalidade formar no indivíduo uma disponibilidade para responder às situações postas. Ela possibilita ao indivíduo o acesso às generalizações produzidas socialmente que, por sua vez, não são determinações definitivas, mas possibilidades, cujo fato de seus objetivos se efetivarem ou não, depende de como se processa seu desenvolvimento e da forma como o indivíduo reage à sua educação. Portanto, a constituição dos seus modos de ser – pensar, agir e sentir - diante do mundo se dá na relação

entre esses dois complexos: aquilo que foi proposto ao indivíduo e como ele reage diante do que foi proposto.

Ao tratar da função universal da educação, Lukács (2013, p. 295) afirma que “não temos em mente a educação no sentido mais estrito, conscientemente ativo, mas como a totalidade de todas as influências exercidas sobre o novo homem em processo de formação”. Ao fazer essa afirmação, aponta dois tipos de educação, um em *sentido lato*, cujo processo se apresenta como complexo universal, e outro em *sentido estrito*, com objetivos mais específicos, desenvolvido a partir da complexificação da primeira.

A educação em *sentido lato* existe em todos os tipos de sociedade e interage com a educação em *sentido estrito*. Enquanto o trabalho permaneceu na forma coletiva, a educação em sentido lato foi suficiente para satisfazer as necessidades de reprodução do gênero. O aprendizado se dava de forma espontânea na interação das gerações mais novas com as gerações mais experientes (PONCE, 2010). Com a complexificação das relações sociais, com a divisão social do trabalho e o advento das profissões, o ensino espontâneo já não foi bastante para atender às exigências impostas. Surge, com isto, a necessidade de uma educação mais especializada, ou seja, começa a nascer a educação em *sentido estrito*, responsável por cumprir não apenas as necessidades universais, mas, sobretudo, as exigências particulares de determinados grupos sociais.

Lima e Jimenez (2011, p. 78), ao analisarem o complexo da educação considerando o arcabouço categorial da ontologia de Lukács, afirmam que sendo a educação um complexo social fundado a partir do trabalho, “estabelece com ele uma relação de dependência ontológica e autonomia relativa”. Isto porque o trabalho, enquanto categoria fundante, possui prioridade ontológica em relação aos demais complexos sociais que somente puderam se efetivar na esfera de uma sociedade edificada. A educação em Lukács (2013), por ser complexo social secundário, fundado a partir do trabalho, firma com ele uma relação de identidade e não-identidade.

A relação de identidade ocorre porque o trabalho se apresenta como protoforma de toda práxis social. Desse modo, a educação pode ser compreendida como práxis social que se caracteriza, assim como o trabalho, pela relação entre teleologia e causalidade, ou seja, pela efetivação de posições teleológicas que provocam a movimentação de cadeias causais. E a não-identidade dá-se pelo fato de o trabalho realizar posições teleológicas primárias, ao estabelecer uma relação do homem com a natureza, ao passo que a educação realiza posições teleológicas secundárias, ao agir sobre as teleologias de outros seres sociais buscando alterar seus comportamentos e influenciá-los a realizar outras posições teleológicas.

Por manter essa relação de autonomia relativa e dependência ontológica, os rumos tomados pela educação, sobretudo a educação em sentido estrito, tem estreita relação com o processo de produção. Ou seja, quanto mais desenvolvida uma sociedade, quanto mais elaborada a sua produção, mais complexa é a atividade educativa e mais exigente se torna sua função. Quanto mais acesso aos bens materiais tem o indivíduo, quanto maiores suas posses em relação aos meios de produção, mais próximo das elaborações intelectuais e artísticas ele fica, maior possibilidades de acessá-las ele possui. Disso decorre que as diferenças cognitivas e de aptidões intelectuais não se justificam por diferenças genéticas, mas, pelas desigualdades nas condições materiais e culturais de existência, sem desprezar os fatores subjetivos.

Desigualdade esta gestada no seio da sociedade, a partir dos tipos de relações de trabalho estabelecidas entre os indivíduos reais em contextos sociais objetivos. A sofisticação dos meios de produção, que potencializou a ação humana e permitiu maior controle sobre a natureza, favoreceu, por um lado, a produção de excedente e possibilitou ao indivíduo certo distanciamento das barreiras naturais que o sobrepujavam. Por outro lado, resultou que as tarefas se complexificaram, pessoas com nível maior de especialização se fizeram necessárias e a divisão do trabalho que, até então, se dava com base nas diferenças de gênero, idade, força física etc., passou a ser definida pelos critérios da especialização do conhecimento, do domínio de técnicas, que garantiu privilégios a alguns membros em detrimento de outros.

Ponce (2010), com base em Marx, explica que essa divisão do trabalho que separou os trabalhadores em dois grupos, os executores e os administradores, associado ao acúmulo do excedente, foi o ponto de partida para a divisão da sociedade em classes. Aqueles que se apossaram dos meios de produção, apropriaram-se também de conhecimentos mais elaborados e passaram a exercer funções de destaque nas comunidades. Assim, foram sorrateiramente dando início à propriedade privada e à separação entre interesses coletivos e individuais. Outro fato marcante que se deu a partir da produção de excedente foi a comercialização dos produtos que criou, ao mesmo tempo, o comércio e a necessidade de aumentar o potencial produtivo. Disso resultou que indivíduos apropriaram-se da força de trabalho de outros indivíduos, dando origem às sociedades escravocrata, a servil, e a capitalista, sucessivamente.

O trabalho tornou-se um paradoxo: possui o poder de engendrar o mundo e o ser humano ao tempo em que estratifica e exclui; capaz de por em interação indivíduos numa mesma atividade, enquanto separa a sociedade em abismos; produz valores-de-uso para satisfazer necessidades humanas, ao passo em que serve à acumulação e má distribuição de riqueza por meio da produção do excedente; enquanto ação criadora que produz beleza,

fabrica também a miséria do mundo; ao mesmo tempo em que afasta o indivíduo das barreiras naturais pode, sem constrangimento algum, subjugar-lo.

Estes fatos, marcantes desde o final das comunidades coletivas, puseram-se em evidência na sociedade burguesa, visto que o próprio trabalhador, agora “livre” pôde vender sua força de trabalho para tornar-se ele próprio parte da engrenagem produtiva que alavanca a economia capitalista. Isto significa que tanto o trabalho quanto o trabalhador tornaram-se mercadorias, regidas pelas leis do mercado.

Na sociabilidade do capital o trabalho deixa de ser visto como intercâmbio entre homem e natureza e produtor do ser social para se tornar trabalho exteriorizado, produtor de mais-valia. A atividade criadora, fundante do ser social torna-se estranhada, pois, os produtos mantêm-se alheios ao seu produtor. A energia do trabalhador materializada no produto a ele não mais pertence, de modo que, quanto mais o indivíduo trabalha menos pode consumir,

(...) quanto mais valores cria, mais sem valor e indigno ele se torna; quanto mais bem formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado seu objeto, mais bárbaro o trabalhador se torna; quanto mais rico de espírito o trabalho, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador (MARX, 2010, p. 82).

O trabalho garante ao trabalhador apenas o suficiente para mantê-lo vivo, para preservar sua força vital necessária à atividade produtiva. Nessas condições, deixa de ser atividade constitutiva e engrandecedora do ser para se tornar atividade estranhada, degradante, na medida em que suga do indivíduo sua força e vitalidade e nega sua dimensão humana, como tempo para a família, para o lazer, investimento na sua formação intelectual etc. De modo que, somente fora do trabalho o trabalhador se sente verdadeiramente realizado, enquanto no trabalho, sente-se oprimido, aviltado (MARX, 2006).

Nesta sociedade o trabalhador não tem como objetivo da sua ação o produto do seu trabalho, mas um salário pago no final da sua jornada. Salário esse que não o coloca na condição de consumidor, já que para sê-lo é necessário estar em condição de custear o produto. Nesse sentido, apenas pequena parcela da sociedade é chamada ao consumo enquanto a outra é, através do depauperamento, privada não apenas do produto, mas, de sentir determinadas necessidades que estão vinculadas a determinados estilos de vida, alheios a sua condição. Ou seja, produtor e produto são incompatíveis, já que “o vendedor da força de trabalho, como o de qualquer outra mercadoria, realiza seu valor-de-troca e aliena seu valor-de-uso” (MARX, 2006, p. 227).

O resultado dessa dissidência entre o objetivo final da sua atividade produtiva (o produto) e os motivos que impulsionam a sua atividade (o salário), rebatem sobre o indivíduo

com implacável força e consequências avassaladoras. Isso revela um distanciamento entre os significados, ou seja, a produção social acerca do que seja o trabalho e os sentidos pessoais engendrados pelo indivíduo. A consequência é a constituição de uma consciência alienada - que se dá a partir da alienação do trabalho - no sentido de que não mais é determinada pelo próprio indivíduo, mas pela imposição de forças externas que o subjagam. Por tal motivo, torna-se o indivíduo um ser estranho a si mesmo (LEONTIEV, 1978).

Em meio a esse processo de alienação da consciência do indivíduo, a educação, mais especificamente em *sentido estrito*, é pensada para dar respostas às peculiaridades impostas pelo desenvolvimento do trabalho, recebe ininterruptamente os impactos do processo de industrialização e se especializa sempre mais. Seu conteúdo cumpre a função de responder a demandas particulares e não genéricas, no entanto, não há rompimento definitivo com a educação em *sentido lato*. Entre ambas “não pode haver uma fronteira metafísica”, mas, uma relação de reciprocidade (LUKÁCS, 2013, p. 177).

O que diferencia substancialmente a educação em *sentido lato* e a educação em *sentido estrito* é que enquanto aquela tem por característica a universalidade, esta se subordina ao processo de divisão da sociedade em classes e reflete seus antagonismos. Enquanto a primeira se dá de forma espontânea no seio da sociedade, composta pelo conjunto das posições teleológicas singulares de todos que a integram, sem distinção, na segunda o processo é dirigido por determinados grupos sociais (LIMA & JIMENEZ, 2011).

A posse de bens materiais implica no desfrute da riqueza intelectual e artística, e do mesmo modo o inverso: a privação de bens materiais significa o alheamento dessa riqueza. E como a posse da riqueza material está concentrada nas mãos da minoria, também a produção intelectual é apropriada por poucos, tendo já aqui uma bifurcação à medida que compartimenta a cultura e estratifica os indivíduos. Nesse sentido, Leontiev (1978, p. 275-276) afirma:

E bem que as suas criações pareçam existir para todos, só uma ínfima minoria tem o vagar e as possibilidades materiais de receber a formação requerida, de enriquecer sistematicamente os seus conhecimentos e de se entregar à arte; durante este tempo, os homens que constituem a massa da população, em particular da população rural, têm de contentar-se com o mínimo de desenvolvimento cultural necessário à produção de riquezas materiais nos limites das funções que lhes são destinadas.

Disso decorre que as diferenças cognitivas não se justificam pela incapacidade de certos indivíduos desenvolverem suas aptidões intelectuais superiores, elas têm suas origens nas condições de vida concretas. Estão relacionadas ao lugar que o indivíduo ocupa na

sociedade, à classe ao qual pertence. Trata-se de construções sociais, do mesmo modo o ranço histórico que acompanha a compreensão de pobreza, comumente relacionada à ideia de ignorância, perigo e inutilidade.

Essas diferenças apresentadas na organização social manifestaram-se claramente nas propostas educacionais que separam uma escola para os pobres e outra para as classes dirigentes. Enquanto a segunda prepara seus descendentes para o comando, para ocupar os melhores cargos e perpetuarem a posse dos bens, à primeira é oferecida uma educação que garante minimamente o conhecimento necessário para o domínio das habilidades indispensáveis ao trabalho produtivo, fundamental para manutenção dos benefícios da elite. Nessa relação desigual o processo produtivo determina as regras, e, a educação em *sentido estrito* responde adequadamente aos seus interesses.

No que se refere à educação para crianças ditas desvalidas a situação é ainda mais gritante. Mesmo antes de a educação social ser institucionalizada, quando ainda estava na sua forma embrionária, as ações voltadas ao atendimento de crianças e adolescentes pobres, têm se revelado essencialmente assistencialista, compensatória e, sobretudo, perversa. Sem indicativos de quaisquer intencionalidades que apontem para sua elevação intelectual, tende a reforçar uma situação já marcada pela exclusão e segregação social.

No entanto, as verdadeiras intencionalidades da classe dominante que se respaldam na violência, na exploração e no privilégio de poucos, em detrimento da maioria, são naturalizadas de tal modo que não despertam grandes e profundas revoltas nos setores da população mais diretamente atingidos, ou seja, as classes pobres. Isto somente é possível porque além da violência imposta de forma coercitiva há ainda a violência sutil impressa pela inculcação ideológica. Nesse processo, a sociedade burguesa é vendida como o único modelo viável, de modo que as ideias da elite são adotadas e defendidas inclusive por pessoas das classes populares, sobretudo pelos mais pobres e explorados. Trata-se de sólido processo de alienação capaz de recrutar aliados até nas camadas mais populares. Estes passam a adotar os discursos da elite e se lançam em oposição aos seus companheiros ao menor sinal de luta e reação contra toda forma de opressão.

Fundamentais na divulgação de ideias elitizadas são os intelectuais, sobretudo, aqueles que, mesmo possuindo certa sensibilidade social e se colocando a disposição da luta contra opressão, são contaminados por teorias tendenciosas que quando não reforçam, ao menos fecham os olhos frente aos privilégios de classe. Essas teorias cuja principal função é a manipulação da sociedade são denominadas por Lukács (2013) de falsas teorias gerais, e, agem principalmente buscando minar as reações sociais frente às situações de dominação. Elas são

facilmente instaladas quando pesquisadores sociais optam por demitir a exigência de se buscar a essência do complexo de problemas e se perdem no emaranhado de fatos que se expressam na imediaticidade do real.

2.4 As falsas teorias gerais e a manipulação da sociedade

Lukács (2012) explica que no século XX, marcado por duas guerras mundiais, pela Revolução Russa, fascismo, stalinismo, Guerra Fria e terror atômico, a economia sob a égide do capitalismo sofreu grandes mudanças devido tanto ao maior controle da natureza pelos indivíduos, quanto ao aumento da produtividade do trabalho. Esta produtividade foi garantida, por um lado, pelo desenvolvimento e aperfeiçoamento das técnicas de produção, por outro, pela capacidade de regular, de modo capitalista, o consumo.

Desse fato surge, ao mesmo tempo, a necessidade econômica de manipulação do mercado e o interesse de manipular as esferas da vida política e social, com a utilização de métodos capazes de provocar alterações até em aspectos mais particulares da vida do indivíduo. Essas duas formas de manipulação, tanto a econômica quanto a social, têm tomado posse da vida em âmbito cada vez mais abrangente.

As ciências sociais ocidentais têm assumido tarefa decisiva, pois, tem caminhado de forma cada vez mais definitiva no sentido de elaborar uma teoria geral para manipulação da sociedade. Para exemplificar este fato Lukács (2012) utiliza como exemplo Karl Mannheim que, segundo ele, tentou elaborar um novo método científico cujo objetivo era contrapor-se à influência fascista sobre a sociedade, tomando como base influentes tendências teóricas como o pragmatismo e o behaviorismo. Deste modo, “há tempos a manipulação deixou para trás o estágio das experiências e postulados; hoje ela exerce seu domínio sobre toda a vida, da práxis econômica e política à ciência” (Idem, *Ibidem*, p. 46).

Isso se dá porque se a ciência não tiver como direcionamento o interesse de se aproximar o máximo possível da realidade existente em si, se não se empenhar em descobrir as novas verdades indo às suas raízes, deter-se-á apenas ao campo do imediato. Se a ciência não pode ou não se propõe a ir além do nível do imediato, sua atividade estará fadada a mais absoluta manipulação da realidade.

Uma maneira eficiente de fazer isso é, segundo Lukács (2012, p. 48), negar-se a ontologia, cuja consequência é a homogeneização da objetividade. Trata-se de perspectiva que se impõe e enquadra todos os pesquisadores, de modo que aqueles que se negam a se ajustar são denominados “realistas ingênuos”. O positivismo, desde o seu primeiro momento ocupa

função de destaque dentre as correntes que se propõem a tal feita. É o positivismo que absolutiza a matemática, passando a considerá-la como o único e absoluto instrumento para interpretação dos fenômenos.

A matemática se converte no ponto central do positivismo em sua etapa mais avançada, ou seja, no neopositivismo contemporâneo e se impõe como o único instrumento possível para análise dos fenômenos. Os questionamentos que se possam fazer acerca da realidade existente em si, nessa teoria, não possui qualquer relevância. As formulações matematicamente mais simples são tudo que a ciência necessita para manipular os fatos.

Conforme Lukács (2012, p. 51-52), a filosofia neopositivista “renuncia voluntariamente a uma visão de mundo, não para ceder lugar à outra, mas, ao contrário, no sentido da estrita negação da relação das ciências com a realidade existente em si”. No entanto, nem a ciência, nem a religião e tampouco a filosofia, possuem existência autônoma com legalidade própria. Trata-se de áreas inseridas na sociedade, com natureza essencialmente social, suas finalidades e os modos de efetivá-las estão intrinsecamente articuladas com uma missão social, que por sua vez estão sustentados nos interesses da classe dominante.

O positivismo - sobretudo, o neopositivismo - assume lugar de destaque no âmbito da filosofia no sentido de se propor a adotar postura de perfeita neutralidade no que se refere à concepção de mundo. O que nos cabe é saber quais as consequências filosóficas dessa suposta neutralidade. Ao interpretar a realidade a partir de fórmulas matemáticas e fazer uso abundantemente da semântica, o positivismo atua de maneira decisiva no sentido de promover a manipulação à condição de método soberano da filosofia científica. A manipulação torna-se superior a “toda tentativa de conhecer a realidade como realidade” (LUKÁCS, 2012, p. 58).

Outro elemento que induz os positivistas ao erro é, conforme o filósofo húngaro, o descarte da história da filosofia ao desconsiderarem com especial arrogância as contribuições do passado na construção das categorias. Ficam no campo da imediatez e ignoram que o singular não é menos mediado que o universal, além de primar por uma abstração homogeneizante, leva às últimas consequências a unilateralidade da visão puramente gnosiológica e lógica sobre a realidade.

Em quase todas as decisões tomadas pelo neopositivismo é possível perceber confusões e ofuscamentos em relação às questões filosóficas importantes. Uma característica fundamental dessa perspectiva consiste em eliminar qualquer questão ontológica sob a acusação de que se trata da metafísica. Desse modo, garante que nenhuma reflexão sobre os

problemas da realidade perturbe ou dificulte o funcionamento do seu sistema de manipulação do real (LUKÁCS, 2012).

No entanto, faz-se necessário considerar uma importante categoria da realidade, a singularidade, que ocupa no âmbito da vida lugar de centralidade. A diversidade descontínua de exemplares não permite ordenação meramente quantitativa, muito menos prever antecipadamente formas ainda desconhecidas, tal como ocorre com a tabela periódica de elementos químicos. Para explicar a importância da singularidade, Lukács (2012) recorre ao exemplo da medicina, cujo objeto é sempre o indivíduo singular. Isso significa que, mesmo que fosse possível investigar e identificar todos os sintomas acerca de uma determinada doença de forma quantitativa, ainda assim, o diagnóstico e o tratamento considerariam apenas um paciente, ou seja, um indivíduo singular por vez.

Posicionamento aparentemente antagônico, em relação a essa perspectiva, assume a fenomenologia - base do existencialismo. Dizemos aparentemente porque, embora considerando suas devidas especificidades, não é possível esconder a estreita aproximação entre ambas no que se refere à busca pela compreensão da realidade no âmbito dos problemas sociais. Dentre as semelhanças é possível destacar a postura unilateralmente gnosiológica, e, a incapacidade de perceber a linha que separa o próprio ser dos seus reflexos psíquicos. Assim, a antítese entre o neopositivismo e a fenomenologia é apenas aparente. Na realidade ambos são reciprocamente complementares, “ambos pisam no mesmo chão, examinam os problemas de sua época da mesma maneira, não vislumbrando neles autênticas questões sociais” (LUKÁCS, 2012, p. 84).

A fenomenologia, ao negar a dialética e compreender a realidade apartada da sua essência, “coloca entre parênteses” o real e cai numa arbitrariedade metodológica. Seu “método de abstração que exclui mediações concretas transforma a autêntica dialética de fenômeno e essência numa contradição abstrativa, irrevogável, sem fundamento” (LUKÁCS, 2012, p. 86).

Essa tendência para a abstração exacerbada nasce do fato de que todas as categorias que Heidegger, por exemplo, julga encontrar e fundamentar na investigação do ser humano não passam de modos fenomênicos imediatos de teor totalmente abstrato da vida moderna, cuja realidade se apresenta de forma estranhada e manipulada pelo capitalismo. A consequência metodológica dessa forma de ver a realidade é a exclusão do aspecto histórico-social de fenômenos eminentemente sociais (idem, *ibidem*).

Outro aspecto que une o existencialismo e o neopositivismo é “o empobrecimento do mundo das categorias”, ou seja, a negação de elementos histórico-sociais. Isso contribui para

que ambas as teorias sejam parceiras na elaboração de categorias metodológicas de manipulação da realidade. O esvaziamento categorial, que apaga da realidade tudo que é concreto, enaltece a subjetividade e rebaixa a objetividade, leva aos becos sem saída. Nesse sentido:

(...) é indiferente se se trata de categorias semânticas produzidas coletivamente, como uma linha de montagem, como ocorre no neopositivismo, ou se se trata de composições linguísticas fenomenológicas confeccionadas com acribia artesanal: com elevada dose de perspicácia somos levados ao vazio ideal de uma ‘realidade’ engenhosamente desrealizada no pensamento. A pobreza categorial é apenas o resultado final da atitude das duas tendências para com o ente-em-si. A mais bela paisagem não tem como se converter em retrato se lhe voltamos as costas (LUKÁCS, 2012, p. 99).

Do exposto podemos afirmar que não temos como dar conta de explicar verdadeiramente a realidade se não a mirarmos com especial atenção, considerando as suas mediações no sentido de buscar o fundamento da sua existência. Ao contrário, tenderemos a considerar a realidade de forma idealizada a partir de categorias do próprio pensamento. Não basta adotarmos estilo minucioso para escrever, fazendo uso rigoroso das palavras se lidamos com categorias vazias, verdadeiramente empobrecidas.

Com base nas questões postas é importante frisarmos que se a educação social pretende compreender o real, contribuir para transformação da sociedade e superação das situações de desumanização, não pode prescindir de uma análise rigorosa levando em consideração os aspectos condicionantes da realidade. Precisa considerar a objetividade e a historicidade dos fatos e fugir de tendências contemporâneas que têm como foco o imediatismo e o subjetivismo.

Exemplo dessa tendência são as categorias tempo e historicidade que em Heidegger não são consideradas em seu ser-em-si, mas analisadas de forma subjetivista, a partir da perspectiva da vivência. Para explicitar esse fato Lukács (2012, p. 103 – *grifo nosso*) apresenta uma afirmação de Sartre¹⁰ sobre o tempo, para quem: “É preciso realmente entender que nem os seres humanos nem suas atividades existem no tempo, mas que, em contraposição, o tempo, como característica concreta da história, *é feito pelos seres humanos* com base na sua temporalidade original”.

O tempo deixa de existir como categoria concreta para figurar como categoria abstrata do pensamento humano. Desconsidera-se que o real existe enquanto tal, independente da

¹⁰ Fundador do Existencialismo que tem como base a Fenomenologia de Heidegger.

percepção humana, de modo que deixa de ser visto como existente em si para se tornar reflexo da subjetividade que o captura.

Exemplo bastante pertinente apresentado pelo físico português Antonio Manuel Baptista (2002, p.55) sobre a existência do real pode ilustrar tais afirmações. Segundo ele, “[...] poderei dizer que acho belo ou aborrecido o azul do céu num quadro, mas não posso negar que essa percepção do azul resulta de certos comprimentos de ondas ou frequências da luz que, desse pintado céu, chega aos olhos”. Ou seja, o real existe independente da forma como dela nos apossamos, se nos aborrecemos ou nos alegamos. Fato que as ciências não podem desconsiderar.

Numa leitura desavisada poderíamos supor que entre a fenomenologia e o neopositivismo existe enorme distância, já que a primeira enfatiza a subjetividade e o segundo tem seu foco na objetividade. No entanto, ambas caminham para o mesmo fim, que é a manipulação da realidade. Isto significa que em termos ontológicos, “não faz diferença decisiva se o tempo real é substituído pela medição do tempo ou pela vivência do tempo: em ambos os casos, um espelhamento em última análise subjetivo toma o lugar da realidade existente em si” (LUKÁCS, 2012, p. 99-100).

Diante desse quadro, a exigência que se impõe diz respeito ao retorno da realidade em si, a “tomar como ponto de partida a realidade, do verdadeiro ser-em-si dos fatos concretos em questão” (LUKÁCS, 2012, p. 67). Segundo o filósofo húngaro, essa tendência já existe, todavia, feita de forma espontânea, sem a compreensão de que as questões ontológicas são necessárias para a correta compreensão da realidade, para compreender os elementos e suas conexões, os fatos e as mediações dentro de determinado complexo concreto de problemas.

Infelizmente as teorias de manipulação do real não são prerrogativas apenas do século XX. Em pleno século XXI, o movimento que nasceu na segunda metade do século anterior, ganha força e se destaca enquanto tendência que cumprem essa função ideológica. Trata-se da tendência denominada pós-moderna que cumpre, no bojo da totalidade social, a fiel tarefa de falsear a realidade. Baptista (2002) tece duras críticas a esse movimento teórico, uma vez que relativiza e põe em cheque as verdades produzidas pelo conhecimento científico.

Considerando que Batista é um renomado físico e que adota claramente os princípios positivistas – criticados anteriormente - possivelmente uma análise mais detida revelaria aspectos divergentes no que se refere à nossa visão de mundo e à compreensão da realidade, uma vez que partimos da ontologia do ser social. No entanto, nesse ponto específico comungamos da mesma compreensão, qual seja, que o real existe independente da forma como o percebemos, se nos agrada ou nos aborrece, se o entendemos ou o estranhamos. A

nós, cabe nos aproximar o máximo possível para tentar entendê-lo e, se necessário e viável, transformá-lo. O inaceitável é a negação ou a manipulação dessa realidade, pondo em evidência um subjetivismo exacerbado, como ocorre na perspectiva pós-moderna.

No entendimento dos pós-modernos, a ciência é produzida no âmago das relações sociais, portanto sujeitas às forças advindas dessas interações, sujeitas a preconceitos sociais e com legitimidade limitada no tempo e no espaço. Por tal motivo Baptista (2002) afirma que o discurso proferido pelos pós-modernos, sobretudo por Boaventura de Sousa Santos, sobre a ciência é na verdade um discurso contra a ciência. Isto porque o sociólogo português ao tecer suas críticas faz confusão, não sem consequências, entre o conhecimento científico e suas aplicações, entre o conhecimento científico e o uso que a humanidade faz desse conhecimento. Com base nessa confusão, Sousa Santos condena a ciência e afirma que esta não tem maior legitimidade que o conhecimento produzido pelo senso comum, religião, metafísica, arte ou astrologia.

Para Baptista (2002, p. 89), a confusão entre ciência e sua aplicação não é gratuita e possui intencionalidade claramente posta, pois, quando se parte de premissa equivocada é possível provar tudo quanto se queira. Assim, “se há um erro crasso é esta confusão entre ciência e as suas aplicações que resulta num *boneco de palha* para que, com mais facilidade, se possa queimar”.

O pensamento pós-moderno tem ganhado força nas artes, na literatura, nas ciências sociais e políticas, na filosofia, na educação e tem como ponto central a negação da totalidade e a afirmação da parcialidade, da dimensão micro da existência humana. Nega inclusive que a natureza possui legalidade própria, uma vez que as leis da natureza estariam sujeitas às determinações sociais. Nega o real, à medida que não se propõe a conhecer as leis que o regem e tem como centralidade a forma como o indivíduo dele se apropria. Assim, tudo é inconsistente, fluido e relativo.

Há total negação da racionalidade e da ciência. Desconsidera-se a tradição necessária na produção do conhecimento. Como se os conceitos científicos fossem apenas convenções adotadas pelos cientistas, situados em determinada época e cultura, podendo ser negados e substituídos ao bel prazer. Conforme Baptista (2002, p. 49-50), algumas das consequências da influência dessa perspectiva teórica na educação, dentre outras, são a “permissividade e a falta de rigor epistemológico”.

A principal indagação realizada por Baptista (2002, p.88) - que se diz perplexo - é sobre os motivos que levam tantos teóricos, segundo ele cultos e inteligentes, a defenderem conceitos que, ao olhar da ciência, parecem verdadeiras aberrações. Segundo o físico

português, tudo o que ficou do livro de Boaventura de Sousa Santos, intitulado “O discurso sobre a ciência” foi a seguinte interrogação: “por que é que homens cultos e, de acordo com os critérios usuais, inteligente, fazem afirmações que vão contra o que qualquer experiência nos ensina como evidente?”. Para ele, o discurso pós-moderno relativo à ciência é no mínimo insipiente, irresponsável e obscurantista.

As respostas que Baptista (2002) procura não são difíceis de encontrar se considerarmos que a função social de determinadas teorias é de fato a falsificação da realidade, visando cumprir as determinações postas pelo sistema capitalista. Maia e Oliveira (2011) afirmam que essa tendência filosófica está alinhada com as exigências da sociedade do capitalismo tardio que transforma cultura, arte e conhecimento em mercadoria. Para os pesquisadores, na essência da lógica pós-moderna assenta-se a própria lógica do capital, de modo que aquele representa a insuperabilidade deste.

Dai resulta a indistinção entre economia e cultura, a fragmentação da realidade, a exacerbação da subjetividade e a negação da existência das contradições de classes. A ideia vendida é a de que o capitalismo é um sistema insuperável, passível a ajustes e potencialmente capaz de ser humanizado. A consequência maior é a fragmentação dos movimentos sociais, o ocultamento da exploração, da concentração de riqueza nas mãos de poucos e, conseqüentemente, da miséria, bem como a fragilização da luta pela causa dos trabalhadores. Fato que somente interessa aos detentores do poder econômico e político.

Isso justifica o esvaziamento categorial nas discussões que envolvem as situações de pobreza e que, não por acaso, amparam as políticas dos organismos internacionais, como Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial. Um exemplo é alteração feita no conceito de pobreza apresentado pelo documento do Banco Mundial intitulado “Desenvolvimento e Redução da Pobreza”, segundo o qual,

Começou também a sofrer alterações o significado aceito de redução da pobreza. Nas décadas anteriores, a pobreza era definida de uma forma um tanto imprecisa, caracterizada como um nível particularmente baixo de renda ou consumo. (...) **a pobreza absoluta é atualmente reconhecida como a incapacidade** de alcançar os padrões básicos em nutrição, saúde, educação, meio ambiente e participação nas decisões que afetam a vida das pessoas de baixa renda (BANCO MUNDIAL, 2004, p. 4 – *grifo nosso*).

A pobreza deixou de ser vista como um dado objetivo que se impõe de forma perversa aos indivíduos para ser compreendido como resultado de sua inatividade, ou incapacidade para atuar no mundo que se apresenta fértil de possibilidades. Trata-se de compreensão que

não é nova, aparece na teoria malthusiana e vem sendo fervorosamente defendida pela perspectiva liberal e/ou neoliberal.

Por tal motivo faz-se necessário compreender que as teorias não estão isentas e jamais serão ingenuamente neutras, elas carregam uma carga ideológica definida a partir do “chão em que pisam”. Essa carga ideológica define o que determinada teoria defende, a quem se destina, quem a reproduz, quem a ataca. Portanto, compreender essa relação entre teoria e realidade objetiva e sob quais mediações ela se dá, ajuda-nos a entender que a função de muitas perspectivas teóricas não vai além da reprodução das contradições próprias do sistema do capital.

É preciso ter clareza que a pobreza é um problema objetivo, de ordem material, ela repercute na subjetividade do indivíduo, mas, de forma alguma pode ser tratada como um problema de ordem meramente subjetiva, relacionada à autodeterminação e à força de vontade. A pobreza é condição objetiva que, na sua face mais perversa, imprime nítidas marcas tanto na estrutura psíquica dos indivíduos, quanto na sua estrutura física tornando o corpo do miserável testemunho do seu flagelo.

Desse modo, interessa-nos conhecer as teorias que manipulam a compreensão de pobreza e ao mesmo tempo discutir as formas objetivas de produção e reprodução desse fenômeno social; entender como se dá a atuação do Estado, sua relação com o capital e qual a inserção da educação nesse processo. Essa discussão é fundamental para compreendermos se a educação social tem caminhado no sentido de buscar a elevação dos indivíduos pobres para que lutem por uma sociedade emancipada ou se tem assumido a função de teoria falsificadora do real, contribuindo assim para manutenção e perpetuação da pobreza necessária à manutenção dos privilégios de classes.

3 A PRODUÇÃO E A GESTÃO DA POBREZA: DAS RELAÇÕES ENTRE CAPITAL, ESTADO E EDUCAÇÃO

No bucho do analfabeto
Letras de macarrão
Letras de macarrão
Fazem poema concreto
(Chico Buarque)

Partimos da compreensão de que a educação social é um modelo educativo voltado especialmente aos pobres - embora muitas sejam as afirmações em contrário - pois, ao buscarmos sua gênese podemos constatar que ela nasce atrelada às práticas de assistência dispensadas a crianças e adolescentes ditos desvalidos. Essa questão será explorada nos capítulos seguintes, agora interessa-nos compreender o que é a pobreza, como ela é produzida, quais os instrumentos utilizados para geri-la e como se articulam Estado, capital e educação. Essa discussão trará elementos para compreendermos a relação da educação social com a pobreza, a função que desenvolve junto aos sujeitos mais pobres, em que medida ela comunga com as teorias falsificadoras do real ou atua no sentido do desvelamento das inúmeras formas de opressão as quais as camadas populares são submetidas.

Na compreensão ontológica a pobreza é entendida como fenômeno social e histórico que assola a humanidade e se estende pelas mais variadas regiões do planeta. Suas causas e seus efeitos funestos suscitaram as mais diversas, muitas deficientes e deploráveis, explicações. Em geral, apresentam-na como evento natural e incorrigível, outras vezes como resultado da ação ou inatividade dos pobres que, de vítimas, tornam-se culpados. Pois, como afirma Lukács (2013), muitas são as teorias cuja função é converter o social em natural.

Castro (1961) chama a atenção para o fato de vestígios paleontológicos revelarem que entre os povos mais primitivos não há quaisquer indícios, instrumentos ou marcas que indiquem a existência de guerras organizadas, nem sinais nos esqueletos fossilizados de carências nutricionais. Já nas civilizações mais evoluídas, fósseis apresentam as marcas biológicas da fome. Nesse sentido, conclui que as guerras e a fome só apareceram após a humanidade alcançar certo nível de desenvolvimento cultural, favorável ao acúmulo de reservas e ao estabelecimento de barreiras para distribuição das riquezas. A fome, como uma das mais cruéis manifestações da pobreza, apresenta-se como fato social e não um dado natural.

Entretanto, nas sociedades clássica (escravista) e feudal (servil), pelo fato de a condição social do indivíduo ser definida com o nascimento, a pobreza aparecia como

fenômeno natural, determinado pela casualidade. A classe social do indivíduo era sempre definida por sua reprodução biológica, ou seja, dependia da família ao qual fazia parte. Não se tinha no horizonte a possibilidade de mobilidade social e as determinações divinas justificavam as desigualdades sociais.

Com o florescimento do capital comercial devido ao desenvolvimento das manufaturas e das grandes navegações e, posteriormente, do capital industrial, inaugura-se um modelo de sociabilidade que rompe com a crença nas determinações divinas sobre o destino dos indivíduos e estes se tornam seres de liberdade. Sendo livre para vender sua força de trabalho e vivendo na sociedade do livre mercado, o indivíduo agora está sujeito a critérios meritocráticos, de tal forma que seu destino de sucesso ou desgraça depende exclusivamente de si.

No capitalismo o desenvolvimento das forças produtivas se dá numa escala nunca antes experimentada. A humanidade, que convivia com a escassez, através da produção do excedente conhece a abundância. Desponta no horizonte a possibilidade real de desaparecimento da miséria e a crença de que este feito se daria apenas pelo desenvolvimento econômico.

Todavia, o que se testemunha nos séculos XVIII e XIX, momento de ascensão do capitalismo industrial, é um duro processo de pauperização da classe trabalhadora, amplamente descrito por Engels, em “A situação da classe trabalhadora na Inglaterra”. Trabalhadores rurais ou pequenos artesãos que antes viviam da economia de subsistência foram engolidos pelas indústrias e tiveram que se adaptar não apenas ao ritmo frenético da máquina e às assombrosas jornadas de trabalho, mas, principalmente às precárias condições de moradia, alimentação e vestimenta.

No século XXI a pobreza ainda continua sendo um dos grandes problemas da humanidade. Nem mesmo nos distintos 30 anos pós Segunda Guerra Mundial, quando prevaleceu a crença no Estado de Bem-Estar Social (Welfare State), caracterizado pela suposta garantia de direitos através da inserção de políticas sociais, ela foi superada. Lessa (2013) afirma a inexistência do Estado de Bem-Estar Social e revela que mesmo quando se acreditou que a pobreza extrema seria algo do passado, superado pelo desenvolvimento econômico e distribuição de renda, ela permaneceu em índices alarmantes, inclusive nos países de economia desenvolvida como Inglaterra e Estados Unidos. Nesses países, as políticas voltadas aos grupos minoritários, como, imigrantes, mulheres, crianças e negros pobres etc., revelam caráter essencialmente perverso, cujo intuito buscava uma assepsia social.

A partir dos anos 1980, o problema da pobreza fica ainda mais explícito, de modo que se verifica a persistência e até o crescimento dos seus índices. Gaudier *apud* Silva (2003, p. 233) explica que, se tomarmos como referência a linha da pobreza estipulada pelo Banco Mundial, verificaremos que a população global imersa numa situação de extrema pobreza aumentou de 1 bilhão em 1985 para 1,2 bilhão em 1993. Em 2012 os dados do Banco Mundial indicam que esse número caiu para 902 milhões de pessoas e em 2015 o relatório anual da Organização das Nações Unidas (ONU) revelou a existência de 795 milhões de pessoas em todo o mundo afetadas pela fome.

Isso remete a duas questões: a primeira diz respeito a uma discrepância entre a produção da riqueza e a redução dos índices de pobreza, considerando que em 2015 o Conselho Internacional de Grãos anunciou que a expectativa de produção mundial de grãos para o ciclo 2014/2015 superou o recorde de 2 bilhões de toneladas. Esse fato, por si só, desconstrói a ideia de que basta a economia se desenvolver para a riqueza se esparramar e beneficiar a todos os indivíduos.

A segunda questão a ser considerada é que os dados estatísticos referentes à pobreza, divulgados pelos órgãos estatais, nem sempre são dignos de credibilidade. Em 2004, pesquisa realizada pelo Centro Internacional da Pobreza, órgão ligado ao PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), com sede no Brasil, denunciou o mascaramento dos índices de pobreza anunciados pelo Banco Mundial¹¹.

O estudo desenvolvido pelo diretor do Centro, Nanak Kakwani, com os dados de 2001, indicava a existência de 24,3 milhões de brasileiros vivendo em situação de extrema pobreza, ao invés de 14 milhões como havia sido divulgado. Isto significa que era 70% maior do que o resultado anteriormente apresentado. Na Argentina, Uruguai, Chile e Paraguai, a distorção foi superior a 100%. Enquanto o Banco Mundial informou o índice de 2,18 milhões, a referida pesquisa revelou a existência de 4,6 milhões de pobres vivendo nesses países. No que se refere ao contexto global, os cálculos do pesquisador é de que havia cerca de 1,9 bilhão de pobres, em vez de 1,1 bilhão, como apontou o Banco Mundial.

A distorção dos resultados se deu porque ao analisar a linha da pobreza que é estipulada em 1 mísero dólar por dia para cada pessoa, a pesquisa realizada pelo Banco Mundial utilizou em 1990 a cotação do dólar de 1985 e, posteriormente, quando atualizou os

¹¹ Reportagem divulgada no site do PNUD <http://www.pnud.org.br/Noticia.aspx?id=3276>, com o título “Bird minimiza número de pobres, diz estudo”, de 19 de novembro de 2004, acesso em 10 de setembro de 2015.

dados em 1993, não levou em consideração a inflação acumulada do dólar norte-americano entre 1985 e 1993. Fazendo isto, o Bird rebaixou significativamente a linha da pobreza.

Muitas são as artimanhas dos órgãos estatais que encontram na manipulação estatística maneira eficiente de falsificar o real e comprovar a redução dos índices de pobreza. Para isto, utilizam-se de subterfúgios os mais variados, desde o rebaixamento da linha de pobreza até a reavaliação do que seria o mínimo necessário para o consumo nutricional. Lessa (2013, p.24) explica, ainda, que é muito comum se fazer confusão entre o que seria distribuição de renda e de riqueza que, embora relacionadas, não podem ser confundidas. Desse modo, “ser proprietário de meios de produção é muito diferente de ser proprietário da televisão ou da geladeira, da moradia ou do carro que é o transporte da família”.

Outro artifício amplamente utilizado é agregar à renda das famílias aquilo que não é renda, ou seja, que não é fruto do trabalho dos indivíduos, como seguro desemprego ou auxílio de programas sociais de subsídios para educação, moradia, saúde etc. E, por fim, acrescenta outro aspecto que não pode ser desconsiderado e que contribui para mascarar a desigualdade social que é o “fato de que a legislação propositalmente deixa muitas brechas para os ricos mascararem suas rendas e fugirem dos impostos. Nas estatísticas, a renda dos ricos é contabilizada bem abaixo do real, sugerindo uma menor desigualdade” (LESSA, 2013, p. 25).

No entanto, mesmo com dados maquiados, o que se percebe é que os índices ainda são alarmantes. No Brasil, a PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio) de 2012 aponta a existência de 2,6 milhões de pessoas desocupadas, procurando ocupação. O rendimento médio mensal dos 10% mais baixo era de R\$ 215,00, enquanto a média de 1,0% dos rendimentos mais elevados chegou a R\$ 18.889,00. Isso revela diferença entre um extremo e outro de aproximadamente 87 vezes.

Em 2015 os dados da PNAD indicam queda no índice de Gini que passou de 0,501 em 2014 para 0,498 em 2015. O percentual de desocupados chega a 9,6% das pessoas em idade ativa, o que equivale a cerca de 15,5 milhões de pessoas procurando ocupação, ou seja, 2,7% a mais que em 2014. Dos trabalhadores ativos, 333 mil estão na faixa de 10 a 13 anos de idade e outros 79 mil entre 5 e 9 anos. A média mensal dos 10% de menor rendimento é de R\$ 261,00, tendo apresentado redução de 7,1% em relação a 2014, enquanto a média dos 10% de rendimentos mais elevados registra o valor de R\$ 7.402,00, tendo sido registrado redução de 5,9% em relação à 2014. No entanto, enquanto os 10% do primeiro grupo recebem 1,4% do total dos rendimentos, os 10% do segundo grupo concentram 39,9% desse total.

Os motivos apontados como as causas para o surgimento e o crescimento da pobreza são os mais variados e as abordagens que sustentam essas compreensões as mais diversas, de modo que muitas deturpam as evidências e falsificam o real. A compreensão dos preceitos que as amparam, as supostas falsificações nas concepções de pobreza por estas abordagens amplamente difundidas, são fundamentais para entender as propostas de educação social presentes nas políticas de Estado. Por tal motivo, analisaremos, mesmo que de forma pouco aprofundada, a abordagem Liberal, a Demográfica, a Culturalista, a compreensão de Pobreza Relativa e os postulados do Materialismo Histórico e Dialético.

Iniciaremos com a Liberal por ser esta uma das mais fortes tendências e, por conseguinte, permanecer muito atual, ao ponto de exercer forte influência em tantas outras perspectivas que se apresentam como inovadoras. Isto se dá pelo fato de que, no capitalismo, enquanto modo de produção dominante em nossa sociedade, o liberalismo serve como espécie de suporte, esteja ele em sua versão clássica ou em suas derivações como o neocapitalismo, que se refere à época do capital monopolista e o neoliberalismo que corresponde ao capitalismo na chamada era da globalização. Isto significa, conforme Santana (2007), que o liberalismo, em suas manifestações plurais, permanecerá sendo o substrato ideológico do capitalismo, pois, mantém inalteradas categorias como individualismo e propriedade privada.

3.1 A concepção de pobreza na perspectiva liberal

Embora existam algumas divergências teórico-ideológicas entre o liberalismo e suas derivações, e, até mesmo entre os principais teóricos que representam o liberalismo clássico - como Jean-Jacques Rousseau, John Locke, Adam Smith, Thomas Jefferson e John Stuart Mill, que não serão tratados aqui - prevalecem princípios básicos e essenciais que norteiam esta filosofia política, sem as quais ela seria totalmente descaracterizada.

Dentre eles, o principal é a defesa da liberdade e dos direitos individuais. Conforme esse princípio, o maior bem que o indivíduo pode possuir na sua vida em sociedade é a sua liberdade e o direito a ter um espaço privado. O Estado é o responsável por garantir que esse espaço e os direitos individuais não sejam violados.

Segundo Alves (2007), antes de qualquer coisa o liberalismo deve ser considerado como uma visão de mundo da burguesia, que teve origem no século X da era cristã. Surgiu a partir das disputas travadas entre os moradores dos burgos e os senhores feudais, cujo objetivo último era favorecer as relações de trocas de mercadorias. Entretanto, a doutrina

liberal só foi formalizada a partir do século XVII, tendo se constituído, efetivamente, no século XVIII.

O liberalismo está relacionado à própria existência da burguesia, de modo que, nas primeiras bandeiras de luta dos burgueses já estavam contidas as ideias liberais, sobretudo, no que se refere à liberdade de comércio. Nesse sentido, o liberalismo “só pode ser entendido como ponto de chegada do processo de amadurecimento da visão de mundo burguesa” (ALVES, 2007, p. 77).

Para os defensores dessa perspectiva, liberdade no liberalismo significa não ser, sob qualquer autoridade, coagido nem impedido de agir. O que não significa necessariamente ter condição ou recursos para fazê-lo, uma vez que a liberdade é garantida de forma legal, enquanto as condições materiais de efetivação da sua liberdade devem ser conquistadas por cada indivíduo. Isto significa que, “para o liberal é preciso não confundir liberdade com a posse de condições materiais, recursos, poder ou capacidade para o exercício efetivo da liberdade” (CHAVES, 2007, p. 12).

Quando trata do direito à felicidade, significa que o indivíduo não pode ser impedido de buscar sua felicidade, sem que outros indivíduos, necessariamente, sejam obrigados a garanti-la. O direito à propriedade não significa que alguém seja obrigado a assegurar os bens de que necessita. Ou seja, o direito de um indivíduo não pode se constituir em dever para outrem. Em suas palavras:

Assim, se, por exemplo, o indivíduo tem direito à vida (...), isso implica apenas que nenhum outro indivíduo, ou nenhuma organização, tem direito de lhe tirar a vida, ou mesmo de ameaçá-la ou de colocá-la em risco – só ele mesmo pode tirar sua vida ou colocá-la em risco. Esse direito, sendo negativo, não implica (...) que alguém (indivíduo, organização, ou o próprio Estado) tenha o dever de lhe dar os meios de se manter vivo (terra, emprego, alimentação, atenção médica, educação, informação, conhecimentos, treinamento etc.). É o próprio indivíduo que tem de prover para si próprio esses meios de subsistência, pelo seu trabalho (CHAVES, 2007, p. 17).

Tanto no campo econômico quanto na política defende-se o Estado mínimo e o incentivo à iniciativa privada, representada pela expressão *laisser-faire* (deixar fazer). Liberdade significa o mínimo de governo e as ações sociais devem ser restritas à iniciativa privada, de modo que o Estado não teria a função de garantir, regular ou sequer fiscalizar serviços relacionados à educação, saúde, lazer, moradia, seguridade etc.

Quando faz referência aos direitos individuais, estes não podem ser confundidos com direitos sociais. Conforme o autor supracitado, os direitos sociais nem podem ser

considerados direitos, pois, determina que outros indivíduos assumam deveres de forma involuntária. Assim, seus direitos são violados, uma vez que não podem decidir livremente o que devem fazer com seus bens ao terem seus recursos confiscados através de impostos e taxas. E argumenta:

Você concorda com isso? Você acha que tem o dever de, além de pagar pela educação dos seus próprios filhos, pagar, através de impostos, pela educação dos filhos dos outros? Você acha que tem o dever de, além de pagar pelo seu próprio plano de saúde, pagar, através de impostos, pelo atendimento à saúde dos outros? (CHAVES, 2007, p. 23).

Esta argumentação está fundamentada na compreensão de que o indivíduo deve ser valorizado em detrimento da coletividade, que a sociedade não é responsável por garantir ao indivíduo as condições materiais necessárias a sua existência. O indivíduo é o único responsável por conseguir e manter uma ocupação remunerada, por adquirir competências e habilidades necessárias para desenvolvê-la, enfim, é somente sua a responsabilidade de obter tudo quanto deseja ou necessita para viver e ser feliz. Pois, ao contrário, os indivíduos de sucesso serão penalizados enquanto os fracassados são recompensados (idem, ibidem).

Isso não significa que os liberais sejam insensíveis ao sofrimento dos carentes e necessitados, na verdade, estão na vanguarda da filantropia, cujas iniciativas remetem a orfanatos, asilos de velhos e casas de saúde. Não são contrários ao atendimento aos necessitados, discordam apenas que isto seja feito pelo Estado mediante a criação de impostos, impondo a todos uma obrigatoriedade para com estes indivíduos. Assim, afirma: “O liberalismo, zeloso defensor da liberdade, acredita que se deve ajudar os que precisam – mas voluntariamente. E que temos o direito de escolher aqueles a quem damos o nosso dinheiro” (Idem, Ibidem, p. 32-33).

Do exposto, fica explícito que pesam sobre o indivíduo critérios meritocráticos. O espaço que o indivíduo ocupa na sociedade é resultado da sua capacidade ou incapacidade de assumir posição de destaque e de obter maiores vantagens. A riqueza depende do quanto o indivíduo está disposto a trabalhar, do diferencial que tem a oferecer nas competições pessoais e dos riscos que está disposto a correr.

Por tal motivo, os liberais são contrários a qualquer programa de distribuição de renda, pois, além dos enormes gastos, com ínfimos resultados, causam dependência e promovem a preguiça. Conforme Iorio (1997, s.p.) os programas de combate à pobreza, além de não

reduzirem a pobreza material, agravam a pobreza comportamental¹². Nesse sentido, afirma que:

[...] pobreza comportamental, [é] constituída pela relativização moral, a ruptura de valores sólidos e a degradação da conduta, o que gera obstáculos à constituição de famílias sadias, cria dependência em relação à ajuda oficial, destrói a ética do trabalho, bloqueia as aspirações educacionais e os estímulos para a busca do sucesso pessoal, prejudica a criação dos filhos, aumenta o número de mães solteiras e de uniões conjugais ilegítimas e incentiva o crime, o abuso do álcool e o uso das drogas [*grifos do autor*].

Entretanto, Iorio (1997, s.p) explica que atacar a pobreza deve ser compromisso de todos, pois se trata de dever moral. Uma vez que “sempre haverá pobres no mundo”, o combate à pobreza deve ser permanentemente assumido por toda a sociedade. Uma das formas de combate deve ser o investimento no indivíduo.

O liberalismo atualmente busca respaldo na teoria do capital humano, segundo a qual, os investimentos no indivíduo no que se refere à educação, saúde e nutrição serão revertidos simultaneamente para o processo de produção e distribuição de riqueza. De acordo com Iorio (1997, s.p.), os ingredientes necessários para o processo de produção da riqueza são: "um cenário individual compatível com a liberdade individual e bons atores, isto é, saudáveis e educados”.

Por tal motivo fala-se em combater os males da pobreza e não necessariamente eliminar a pobreza material. Conforme Iorio (1997), o tratamento deve ser dividido em dois momentos: os investimentos em curto e outros em longo prazo. O primeiro diz respeito ao necessário conhecimento acerca da relação entre o surgimento da pobreza e a origem da riqueza, e o segundo se refere à necessidade de se fazer análise das experiências desenvolvidas em outros países e cita o Chile como exemplo.

Chama a atenção para o fato de que a reforma chilena é composta por cinco medidas: a reforma do Estado cujo grande marco é a privatização; instituição do livre comércio; reforma do sindicalismo com o que ele denomina de negociações coletivas; privatização da previdência social, com livre iniciativa dos setores privados; e abertura da economia ao capital estrangeiro.

Estas foram medidas que não eliminaram, mas, teriam reduzido a pobreza no Chile, pois, como defende o autor, não é possível eliminar completamente a pobreza uma vez que jamais se fará o paraíso na Terra. Utiliza o cristianismo para justificar tal afirmação, alegando

¹² O conceito de pobreza comportamental nos remete à ideia de pobreza cultural a ser apresentado mais adiante.

que “são longos e difíceis os caminhos do crescimento, do progresso e da prosperidade. Além disso, jamais deixará de haver — o próprio Cristo o declarou — pobreza relativa, pelo simples fato de que os homens diferem entre si” (IORIO, 1997, s.p).

Do exposto, podemos entender que, na impossibilidade de eliminar a pobreza, os liberais pretendem atacar, então, os males da pobreza que impedem o desenvolvimento econômico, pois, compreendem que uma nação pouco desenvolvida significa que não possui indivíduos capazes o suficiente para alavancar o processo de produção da riqueza. Nesse sentido, é preciso reduzir a atuação do Estado e investir em capital humano, estimular a competição, o livre mercado, combater a vagabundagem e a mendicância. Assim, a pobreza será sempre responsabilidade do indivíduo, uma vez que surge como resultado da sua inatividade, preguiça ou incompetência.

O que não foi dito é que a liberdade no liberalismo não se refere a liberdade coletiva, não diz respeito ao gênero, é apenas liberdade formal que dota os mais favorecidos dos necessários conhecimentos e habilidades para se tornarem dirigentes e habilita os menos favorecidos a serem dirigidos e viverem no limbo da exploração e da privação. Uma vez que o investimento nos indivíduos não se dá de forma igual, entende-se que, na vida cotidiana uns sempre terão mais liberdade do que outros.

O que se percebe é que produção e distribuição da riqueza parecem ser tratados como fenômenos que se confundem. Como se o simples desenvolvimento econômico e a produção da riqueza fosse o suficiente para resolver o problema da pobreza, pois desconsideram (não por acaso) os efeitos perversos da desigualdade na distribuição.

Do mesmo modo desconsideram que o indivíduo que dispõe de maiores possibilidades (acesso a melhores escolas, livros, boa música, teatro, viagens, domínio de idiomas etc.) desenvolverá mais plenamente seu potencial, enquanto outros, privados das condições básicas para o necessário desenvolvimento das suas potencialidades, continuarão a reproduzir em seus descendentes as marcas funestas da pobreza, da opressão e da segregação.

A influência desta concepção numa proposta de educação social pode conduzir a atuação que deposita todas as suas crenças no indivíduo, uma vez que ele passa a ser reconhecido como o único responsável por seu sucesso ou fracasso, bem como as suas famílias. Estas são apontadas como as responsáveis não apenas por garantir as condições de subsistência da criança e do adolescente, mas também por promover o desenvolvimento dos vínculos, ao tempo em que desconsidera todo o desamparo e desassistência por parte do poder estatal.

Esse modelo educativo dá ênfase à igualdade formal e despreza os condicionantes do mundo objetivo, a desigualdade social, as situações de negação e desfavorecimento, aos quais, os educandos estão inseridos, ao mesmo tempo em que prioriza os critérios meritocráticos ao defenderem que os indivíduos são os protagonistas das suas histórias. Assim, uma educação social que assuma essa perspectiva vai enfocar de forma exacerbada a competição e o empreendedorismo, além de defender que o protagonismo, a iniciativa, a autonomia, a autoestima, o enfrentamento dos riscos e a administração de conflitos, ou a ausência disso, são critérios decisivos para o sucesso. De modo que, aquele que fracassar será rotulado de preguiçoso, fraco, incompetente, sem iniciativa, único responsável por seus infortúnios.

Trata-se de concepção que não diverge tanto das explicações acerca da pobreza apresentadas por Malthus no século XVIII, a serem apresentadas posteriormente. Seus postulados, que ficaram conhecidos como abordagem demográfica da pobreza, embora tenham sido superados, uma vez que suas suposições não se confirmaram – dizem respeito a um tipo de compreensão que apresenta argumentos ainda vivos nos discursos atuais, sobretudo no que se refere à culpabilização dos pobres por suas misérias.

3.2 Abordagem Demográfica da pobreza

Ficaram conhecidos como abordagem demográfica da pobreza os escritos de Thomas Robert Malthus publicados em 1798. Neles está explícita uma questão fundamental que ampara seus argumentos, qual seja, que a pobreza é inerente à própria existência humana e, sendo assim, nunca será superada.

Conforme Malthus (1996), há uma distorção sempre crescente entre o acelerado crescimento populacional e o limitado potencial produtivo da terra. O horizonte por ele vislumbrado aponta para indescritíveis catástrofes provocadas pela fome generalizada que pode chegar a níveis avassaladores. Isso porque, segundo ele, a produção dos meios de subsistência cresce apenas numa progressão aritmética (1, 2, 3, 4, 5, 6...), enquanto a população mundial cresce numa progressão geométrica (1, 2, 4, 8, 16, 32...), de modo que esta chega a dobrar sua quantidade em apenas 25 anos. Assim, sempre haverá incompatibilidade entre as necessidades humanas e as possibilidades reais de estas serem supridas.

No entanto, a própria natureza se encarrega de equilibrar essa relação com suas leis limitadoras. Os animais e plantas são limitados pela perda do sêmen, doenças e morte prematura, e, os seres humanos são limitados pela miséria e pelos vícios. Com o crescimento descontrolado da população, o alimento que antes atendia a determinada quantidade de

indivíduos passa a ser dividido entre um número maior de pessoas, o preço dos salários caem enquanto o preço dos alimentos sobe. Assim, o trabalhador precisará trabalhar o dobro que trabalhava, comprará menos comida do que antes e verá piorada sua situação consideravelmente (MALTHUS, 1996).

Durante esses períodos de miséria a quantidade de casamentos diminui. Estimulados pela quantidade de trabalhadores disponíveis, os grandes agricultores investem mais em suas terras, cultivam novas glebas, a produção de alimentos aumenta e equipara-se à quantidade de pessoas. Inicia-se período de relativa abundância, as restrições ao casamento se afrouxam e se repetem os mesmos movimentos de retrocessos e progressos. Desse modo, os ciclos de pobreza e abundância são experimentados pela humanidade em lugares diversos e momentos distintos, pois, quando se produz alimento em quantidade suficiente para a população, os casamentos são estimulados, a população cresce, os alimentos tornam-se insuficientes para todos e o seu preço se eleva, a fome oprime a população que começa novamente a decrescer (idem, ibidem).

Quando os indivíduos não se preocupam com o controle demográfico, a própria natureza impõe limites que se apresentam como verdadeiros obstáculos ao crescimento da população, na forma de dois tipos de freios: os preventivos e os positivos. Os preventivos estão relacionados às restrições ou adiamentos dos casamentos pelos próprios indivíduos em função do receio acerca da impossibilidade de sustentar dignamente uma família. Esses indivíduos levariam uma vida virtuosa livre dos vícios da paixão, pois, através da abstinência de sexo (que somente seria permitido com o casamento) controlariam a taxa de natalidade e se esquivariam da possibilidade de veem-se imersos, juntos com sua prole, na mais absoluta privação (idem, ibidem).

Os freios positivos são aqueles que têm a função de barrar um crescimento já em curso. A miséria, por exemplo, dá conta de reduzir de forma direta a população através da fome generalizada e, também, de forma indireta através das epidemias e pestes que assolam os infelizes devido à insalubridade de suas habitações e às precárias condições de trabalho. Esses freios “substituem a necessidade de epidemias grandes e devastadoras para conter o que é excedente” (MALTHUS, 1996, p.285).

Logo, o mais indicado seria uma vida virtuosa, longe dos vícios, sobretudo do vício da paixão entre os sexos. Conforme Malthus (1996), o trabalhador que vive confortavelmente com o seu salário, ao se render à paixão e constituir família verá rebaixar sua qualidade de vida. Se tiver uma família grande e se, por acaso sofrer algum infortúnio, encher-se-á de

desespero ao ver seus filhos morrerem de fome ou perderá sua independência ao receber auxílio da paróquia como determinam as leis dos pobres.

Com efeito, as leis dos pobres são consideradas as primeiras leis de assistência aos necessitados. Foram instituídas na Inglaterra no século XVII, durante o reinado da Rainha Elizabeth e ficaram conhecidas como leis elisabetanas. A primeira data de 1601 e, dentre outras questões, regulamentava a cobrança compulsória de uma taxa para os pobres em todas as paróquias; obrigava os pobres a trabalharem em troca de alimento ou de uma remuneração mínima para sua subsistência; condenava a punições severas aqueles que se recusassem a trabalhar, com prisões, castigos físicos, podendo chegar à condenação de morte; e, encaminhava para asilos, abrigos e orfanatos os considerados inválidos, como idosos, deficientes e crianças.

Malthus (1996) mostra-se determinantemente contrário a essas leis. Segundo ele, uma lei que se destinava a amenizar o sofrimento dos necessitados, embora tenha provocado algum alívio se considerarmos o plano particular, causa grave problema no âmbito mais geral. Pois, as doações aumentam o poder de consumo dos indivíduos sem, contudo, aumentar a produção de alimentos do país, o que provoca elevação no preço dos mantimentos e derruba o preço dos salários.

Isso agrava consideravelmente a situação do pobre, visto que se sente mais encorajado a casar e, assim, contribui ainda mais para o aumento populacional. Se a população cresce sem o aumento da produção do alimento, aquele que trabalha e não depende do auxílio já não consegue comprar a mesma quantidade de alimento de antes e passa a necessitar também do auxílio aos pobres.

Além dessas questões, afirma ainda que essas leis contribuem para reduzir a disposição dos pobres para trabalhar, estimulando a preguiça, a imprevisibilidade e a incapacidade para poupar. Em suas palavras:

O trabalhador pobre, para usar uma expressão vulgar, vive ao deus-dará. Suas necessidades do momento ocupam toda sua atenção e ele raramente pensa no futuro. Mesmo quando têm uma oportunidade de poupança, raramente a fazem, mas tudo o que está além das suas necessidades de momento, genericamente falando, vai para a cervejaria. Por essa razão se diz que as leis dos pobres da Inglaterra diminuem tanto a condição como a vontade de poupar do povo, e assim enfraquecem um dos mais fortes estímulos à sobriedade e à atividade e, conseqüentemente, à prosperidade. (MALTHUS, 1996, p. 271).

A imagem que Malthus (1996) revela possuir a respeito do pobre está relacionada ao indivíduo que gasta seu dinheiro e seu tempo na cervejaria. Indivíduo que precisa trabalhar arduamente, pois, seu trabalho é o único bem de que dispõe. Até acredita que um dia o pobre possa ser melhor instruído do que o é, e que talvez até seja possível, embora não muito provável, que usufrua de certo lazer. Porém, jamais se verá livre do trabalho árduo para atingir nível considerável de desenvolvimento intelectual.

Segundo ele, se o trabalho que produz os bens necessários fosse dividido entre todos, certamente cada indivíduo se responsabilizaria por uma parte bem pequena, no entanto, mesmo que isto fosse viável não seria, de forma alguma, recomendado. Do mesmo modo não seria recomendado que os donos da produção dividissem parte dos produtos com o pobre, pois, além de estimular o vício e o ócio, reduziria a produção da terra. O pobre jamais poderá dispor de quantia considerável de dinheiro que lhe permita sentir-se capaz de sustentar uma família e queira casar-se precocemente. Seria um atentado contra a natureza e o destino seria de grande miséria e muito sofrimento, podendo levar a humanidade à ruína.

E conclui afirmando que todas as privações, advindas do descompasso entre a produção de alimento e o crescimento da população, são consentidas pela Providência, pois, a escassez serve de estímulo para o cultivo da terra e a adversidade é a verdadeira mentora das grandes invenções. Na busca para satisfazer necessidades, os indivíduos são forçados a se desenvolver.

O fato é que muitos dos postulados de Malthus foram superados. A população mundial não continuou a crescer desordenadamente e a produção agrícola se desenvolveu consideravelmente, com o aprimoramento de novas técnicas de plantio, de tratamento do solo e de processamento de grãos. O desenvolvimento científico e tecnológico apresentou à humanidade possibilidade de abundância nunca antes experimentada.

Entretanto, a pobreza permaneceu e até aumentou, chegando a níveis alarmantes no século XX, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial. Chefes de Estado das nações ricas se unem através da Organização das Nações Unidas (ONU) para traçar estratégias de desenvolvimento, visando evitar novo conflito de proporção mundial. Compreendem que o controle da miséria, que cresce assustadoramente junto com a população dos países subdesenvolvidos, é condição para estabelecer a paz desejada.

Novas teorias demográficas se destacaram ao explicar o aumento da fome, nos países do chamado terceiro mundo, como consequência do crescimento da população que havia dobrado em apenas três décadas. Embora adotando postulados distintos daqueles defendidos por Malthus, estes cientistas chegam à mesma explicação e, por tal motivo, ficaram

conhecidos como neomalthusianos. Empenharam-se em explicar os efeitos do aumento da natalidade na economia e no meio ambiente, e, apontaram o controle populacional como forma de gestão da miséria.

Dentre as medidas de controle populacional propostas pelos neomalthusianos, a mais difundida foi o planejamento familiar, amplamente abraçada pelos organismos internacionais (ONU, Banco Mundial, UNICEF etc.) que não economizaram recursos. Somente no Brasil, conforme Alvarenga e Schor (1998), entre 1979 e 1983, foram investidos cerca de 35 milhões de dólares em programas denominados de “Planejamento Familiar”.

As práticas mais comuns foram, desde as mais simples, como: distribuição de contraceptivos à população de baixa renda, campanhas de esclarecimentos quanto à importância do seu uso, propagandas publicitárias com divulgação de modelo adequado de família com poucos filhos; até as mais drásticas intervenções, como a regulação do número de filhos pelo Estado, como ocorreu na China, e a esterilização em massa das populações pobres, realizada na Colômbia e na Índia (ALVARENGA; SCHOR, 1998).

No Brasil, entre 1965 e 1984, existiam 18 (dezoito) projetos de lei tramitando no Congresso que sinalizavam na direção de uma política de controle populacional. Trata-se de um período de acentuada crise econômica com o “fim do Milagre Brasileiro” em 1984. Essa situação foi agravada com a crise do petróleo e com redução na taxa de crescimento do PIB (Produto Interno Bruto) que elevou consideravelmente os índices de desemprego e derrubou de forma vertiginosa o salário mínimo real. Isto significa que 18% da população brasileira estavam imersos na mais absoluta miséria (ALVARENGA; SCHOR, 1998).

Além das medidas mais comuns de controle populacional adotadas no Brasil, podemos ressaltar ainda a alteração do Art. 20 da Lei de Contravenções Penal (que dispunha sobre as propagandas voltadas a métodos contraceptivos), bem como, a instauração de uma CPI no Senado para investigar o crescimento da população, cujos resultados foram apresentados em 1984 com projeto de lei (N. 267, de dezembro de 1984) que versava sobre uma “Política Nacional de População e Planejamento Familiar”, posteriormente engavetado (idem, ibidem).

No ano seguinte, em setembro de 1985, foi criada, pelo Ministério da Saúde, Comissão de Estudos sobre Direitos da Reprodução Humana (CEDRH), ao mesmo tempo em que as discussões sobre o aborto, como direito da mulher, passam a ocupar espaço na mídia. No âmbito global, o período de 1974 a 1994 foi marcado por três Conferências Mundiais sobre População e Desenvolvimento, a primeira em Bucarest, capital da Romênia, em 1974, a segunda, na Cidade do México em 1984 e a terceira, na cidade do Cairo, Egito, em 1994 (idem, ibidem).

Além do problema da pobreza, o crescimento da população tem sido apontado como o grande responsável pela degradação do meio ambiente, e, os países subdesenvolvidos como os grandes vilões devido ao acelerado crescimento de suas taxas de natalidade. Desconsidera-se, então, que o esgotamento dos recursos naturais decorre do estilo de vida próprio da nossa sociabilidade, regido pelo consumo exacerbado de serviços e bens que se tornam obsoletos de forma cada vez mais acelerada. Isto porque a sociabilidade do capital, conforme Mészáros (2003, 2011), está regida pelo sociometabolismo da barbárie que necessita da produção do desperdício e do consumo destrutivo para alimentar sua lógica expansionista no contexto da crise estrutural.

Os grandes responsáveis pela devastação ambiental são os países mais desenvolvidos, ou seja, aqueles que possuem população menos numerosa. Pois, as grandes potências mundiais são as que mais consomem, as que mais desperdiçam, as que mais poluem e as que mais lixo produzem, ao mesmo tempo em que acusam e impõem restrições aos países ditos subdesenvolvidos.

Na ocasião da ECO-92, a comunidade europeia e os Estados Unidos fizeram pressão para que a agenda 21 mencionasse a necessidade de planejamento familiar nos países subdesenvolvidos. O relatório do Banco Mundial, divulgado em 29 de maio de 1992, sugere que os países da América Latina e Caribe adotem políticas de planejamento familiar como estratégia de redução dos problemas ambientais (ALVARENGA; SCHOR, 1998).

No que se refere ao Brasil, houve tentativa do governo de manifestar posição contrária àquela assumida pelos chefes dos países ricos. O discurso do Presidente Fernando Affonso Collor de Mello aponta no sentido de apresentar a questão populacional como fenômeno que não revela verdadeiramente a essência do problema. Entretanto, os grandes empresários paulistas, representados por Antônio Hermínio de Moraes e Mário Amato, apontam o aumento populacional como o grande responsável pelo não desenvolvimento econômico do Brasil e, do mesmo modo, pela miséria de sua população (idem, ibidem).

Com efeito, embora muitos países subdesenvolvidos tenham acatado as orientações neomalthusianas e empreendido políticas de controle populacional, como Argentina, Coreia do Sul, Brasil, Chile, Uruguai e México, entre outros, a medida não foi suficiente para impactar questões de ordem econômica. Isto significa que esses países desenvolveram-se precariamente, a riqueza não foi dividida, os ricos assim continuaram e a miséria, do mesmo modo, permaneceu. De tal forma que, em pleno século XXI, a ONU confirma a existência de

cerca de 1 bilhão de pessoas vitimadas pela fome no mundo todo, embora a produção de alimento seja suficiente para atender toda a população mundial¹³.

Não podemos desconsiderar, ainda, que além da fome aguda, há outro tipo de fome denominada por Castro (1961) de “fome parcial”, aquela que mata por carência nutricional ao tornar os indivíduos fracos e propícios a toda sorte de doenças. Enquanto isso, as explicações para o fenômeno permanecem quase inalteradas: vícios, preguiça, incapacidade, aumento populacional, vontade divina etc.

Do exposto, o que se percebe é que a teoria malthusiana e os rearranjos neomalthusianos atendem aos preceitos do liberalismo, de modo que as marcas dessa perspectiva na educação social caminham na mesma direção daquelas apresentadas anteriormente, qual seja, aposta exacerbada no indivíduo. Com o diferencial de que no liberalismo o indivíduo é “livre” para construir seu caminho, enquanto na teoria malthusiana há um determinismo natural, de modo, que filhos de pobres serão pobres e essa reprodução precisa ser controlada para não levar à ruína a humanidade.

Por tal motivo, o controle populacional, proposto pelos neomalthusianos, constituiu-se em uma das frentes de ação das políticas higienistas do Estado promovidas nas primeiras décadas do século XX, mais especificamente, entre as duas grandes guerras mundiais. Esse movimento teve como aliada - além da Psicologia, da Biologia e da Medicina - a Educação, tanto escolar quanto aquela desenvolvida nos espaços não escolares. Ambas cumpriam importante tarefa, pois, as crianças se revelavam como pontos-chaves para o progresso, por serem os adultos de amanhã.

Assim, uma educação social que se constitua sob essa influência desenvolverá suas atividades não apenas com as crianças e adolescentes de baixa renda, mas, sobretudo, com suas famílias. As atividades desenvolvidas apontam para orientação sexual, incentivo ao uso de métodos contraceptivos, discussão sobre a importância do planejamento familiar e, sobretudo, para a necessidade de considerar os condicionantes econômicos no momento da decisão por ter mais filhos.

Nessa perspectiva, desconsideram-se os elementos postos nos bastidores das lutas sociais, não se busca compreender o contexto no qual as políticas sociais se fazem necessárias, não se questiona nem mesmo a quem essas políticas interessam, pois, ignoram o fundamento das lutas de classes. Com isso, não estamos afirmando que tais ações não tenham

¹³ Segundo informações do Conselho Internacional de Grãos, a safra global de grãos na temporada 2014/2015 bateu recorde de 2.047 bilhões de toneladas. A expectativa é que na temporada 2016/2017 chegue a 2.084 bilhões de toneladas. Fonte: <http://www.infomoney.com.br/mercados/agro/noticia/5869854/producao-mundial-graos-deve-ser-maior-historia-safra-2016-2017>

certa relevância, apenas que não são suficientes no processo de formação humana, pois, seu objetivo primeiro é a manutenção da ordem social estabelecida.

Quando não questionamos a preocupação do planejamento familiar para pobres; se não perguntamos por que existem pobres e em que condições a pobreza é produzida; e, sobretudo, por que é necessário voltar o olhar e as ações aos indivíduos miseráveis e às suas famílias, ao invés de lutar pela transformação da sociedade, é mais fácil ser utilizado como instrumento de implementação das políticas perversas do Estado e servir aos interesses das classes dominantes.

Nessa direção outras teorias foram se constituindo no sentido de dar novas explicações ao antigo problema sem, contudo, propor-se a desvelá-lo. Isto nos remete à outra abordagem acerca da pobreza, desenvolvida no final do século XX, muito referendada nos trabalhos que tratam do tema, que é o conceito de cultura ou subcultura da pobreza.

3.3 Abordagem culturalista: a subcultura da pobreza

O primeiro teórico a tratar a pobreza numa perspectiva cultural foi o antropólogo norte-americano Oscar Lewis. Segundo ele, a discussão em torno da pobreza não pode se limitar a questões econômicas, situação de privação, desorganização ou carência, pois, para ele, trata-se também de questão cultural, com estruturas e razões próprias. A cultura ou subcultura da pobreza é fenômeno que envolve os indivíduos ou grupos de indivíduos com padrões de vida comuns que acabam desenvolvendo comportamentos e sentimentos muito parecidos, o que permite afirmar que compartilham da mesma cultura que é passada de geração a geração.

Através de estudo etnográfico desenvolvido em alguns bairros de baixa renda da cidade do México e de San Juan de Porto Rico, Lewis (1972) chega à conclusão de que os pobres, por viverem sob as mesmas condições de privação, acabam desenvolvendo traços comportamentais muito particulares. São características compartilhadas pelos indivíduos que vivem numa mesma situação, embora em contextos distintos, pois, este fenômeno ultrapassa as fronteiras nacionais e vai para além das diferenças regionais, urbanas ou rurais. “(...) Son respuestas comunes ante problemas comunes” (Idem, *Ibidem*, p. 9).

As condições em que são produzidos os traços comportamentais comuns são muito complexas e podem estar relacionadas a precárias condições de trabalho, escassas oportunidades para o trabalhador não qualificado, baixos salários, impossibilidade de acessar instituições econômicas, políticas e sociais, discriminação, segregação etc.

Normalmente, a cultura da pobreza se desenvolve quando um sistema social e econômico estratificado é interrompido e substituído por outro, como na passagem do feudalismo ao capitalismo; como resultado de conquistas imperiais que destroem as estruturas sociais e econômicas dos nativos e os mantêm em estado de colonialismo servil; ou, em momentos de grandes transformações tecnológicas (LEWIS, 1972).

Os indivíduos mais propícios a desenvolver a cultura da pobreza são aqueles provenientes dos estratos mais baixos de uma sociedade em processo de rápidas transformações e, por conta disso, sofrem alienação parcial. Os trabalhadores rurais sem terra que migram para os grandes centros urbanos estão mais propícios a desenvolver a cultura da pobreza do que os imigrantes de pequenas comunidades rurais com cultura tradicional mais organizada (idem, *ibidem*).

Segundo Lewis (1972), os traços comuns da cultura da pobreza dizem respeito à estrutura familiar, às relações interpessoais, à noção de tempo, a valores e aos hábitos de consumo. Nesse sentido, não se trata apenas de uma postura de adaptação frente à determinada realidade objetiva, trata-se, na verdade, da materialização de um fenômeno que tende a se perpetuar.

São características comuns a não participação e à falta de integração do pobre às instituições mais importantes da sociedade, bem como a falta de organização. E acrescenta,

La gente con una cultura de la pobreza produce y recibe una muy pequeña cantidad de bienes. Tienen un bajísimo nivel cultural y educacional, no pertenecen a sindicatos, no son miembros de partidos políticos, no participan por lo general en los centros de bienestar nacional, y acuden lo menos posible a bancos, hospitales, tiendas, museos o galerías de arte. (LEWIS, 1972, p. 14)¹⁴.

Segundo o antropólogo, devido às condições de privação, com baixos salários, desemprego crônico ou parcial, inexistência de propriedade, poupança ou reserva de comidas em casa e escassez de dinheiro, esses indivíduos ficam impedidos de acessar as grandes instituições econômicas. Por tal motivo, é muito comum realizarem a penhora dos seus bens e desenvolverem um sistema informal de crédito entre os vizinhos. Costuma-se adquirir roupas e móveis usados, além de ir frequentemente aos comércios durante o dia para comprar comida

¹⁴ As pessoas com uma cultura da pobreza produzem e recebem uma pequena quantidade de mercadorias. Têm um baixíssimo nível cultural e educacional, não pertencem a sindicatos, não são membros de partidos políticos, geralmente não têm participação nos centros de bem-estar nacional, e vão o menos possível a bancos, hospitais, lojas, museus ou galerias de arte (LEWIS, 1972, p. 14 - tradução nossa).

sempre em pequenas quantidades, apenas o suficiente para satisfazer as necessidades mais imediatas. Esses são traços comuns.

As pessoas que compartilham da cultura da pobreza são conscientes quanto aos valores da classe média e os veem como seus, no entanto, não vivem em função deles. Por isso, é importante distinguir o que dizem do que fazem. Em geral, afirmam que o casamento legal ou religioso é o modelo ideal de matrimônio, porém, poucos o adotam. No caso dos homens, por não possuírem renda fixa, nem propriedades, vivem para o momento, então preferem evitar as despesas legais que trariam o casamento ou o divórcio formais. As mulheres rejeitam casamentos e optam por uniões mais livres porque os homens não lhes transmitem segurança (LEWIS, 1972).

Com relação aos traços que caracterizam as famílias, os principais seriam a ausência da infância como fase prolongada da vida, iniciação sexual prematura, uniões livres, grande quantidade de abandono de mulheres e crianças, tendência à prevalência do matriarcado, grande predisposição ao autoritarismo, falta de intimidade e uma considerável ênfase verbal na solidariedade que, na prática, não se confirma devido às disputas por bens e afeto materno. As características pessoais que prevalecem são os sentimentos de desamparo, de marginalidade, dependência, inferioridade, fatalismo, resignação e confusão na identificação sexual. São indivíduos que não controlam seus impulsos, não fazem planos para o futuro e vivem na mais absoluta desorganização (idem, *ibidem*).

Lewis (1972) não nega que esse conjunto de comportamentos, atitudes, hábitos e sentimentos é desencadeado a partir de um contexto de privação material. Todavia, para ele, as questões econômicas não são suficientes para explicar esse fenômeno, pois, uma vez produzida a cultura da pobreza, esta passará de pai para filho, de geração à geração e tenderá a ser perpetuada devido a sua ação sobre as crianças. De tal modo que se torna mais fácil combater a pobreza do que eliminar a cultura da pobreza, pois, nem mesmo a inserção do indivíduo em algumas instituições sociais, como o Exército e a Prisão, ou, sua inserção nos programas de distribuição de renda, são suficientes para eliminar os traços da cultura da pobreza.

Conforme Lewis (1972), esse conjunto de características aparece como tentativa de se adaptar e ao mesmo tempo de reagir à situação de marginalidade à qual estão inseridos, numa sociedade classista que exclui e oprime. É, antes de tudo, um esforço para afastar os sentimentos de desespero e desesperança.

E acrescenta que estes indivíduos são potencialmente revolucionários, pois, possuem atitude crítica em relação às instituições das classes dominantes, rejeitam a polícia,

desconfiam dos governos, dos indivíduos das classes mais elevadas e até da igreja. Essas atitudes se potencializadas poderiam se converter em força política contra a ordem social vigente. No entanto, trata-se de pessoas com uma compreensão muito localizada, com pouco conhecimento histórico, enxergam apenas seus problemas pessoais, seu estilo de vida e de sua vizinhança, não compreendem que existe relação entre seus problemas e o restante do mundo. São indivíduos que carecem de consciência de classe e é justamente seu baixo nível de organização o responsável pela produção dessa cultura da pobreza.

Nesse sentido, somente quando os pobres adquirem consciência de classe e se tornam ativos em movimentos sindicais; quando assumem um ponto de vista global em relação ao mundo; quando participam de qualquer organização, seja ela religiosa, pacifista ou revolucionária, que dê sentido de grupo e de pertença a estes indivíduos, que dê esperanças e trabalhe a solidariedade, só assim “dejan de pertenecer a la cultura de la pobreza aunque pueden seguir siendo desesperadamente pobre”¹⁵ (LEWIS, 1972, p. 19).

Ao defender que a cultura da pobreza nasce de uma situação real de pobreza, mas, não se limita a ela, o pesquisador cita algumas comunidades que, embora vivendo em situação de ampla escassez, não apresentaram sinais de possuírem a tal cultura da pobreza. Dentre elas estão as comunidades primitivas, membros de castas inferiores na Índia, os judeus da América Central e algumas comunidades de países socialistas¹⁶.

Usa estes exemplos para reforçar a importância da organização e do sentimento de pertença ao grupo. Explica que, nas comunidades primitivas, embora os indivíduos vivam numa terrível pobreza devido ao baixo desenvolvimento tecnológico e escassos recursos naturais, não há indícios da existência de traços de uma cultura da pobreza. Isto porque suas comunidades ainda não eram estratificadas, além de pertencerem a grupos organizados, viviam normalmente em bando, com um chefe, conselhos tribais etc.

Também os membros das castas inferiores na Índia estão fortemente ligados à sua comunidade por um sentimento de pertença; do mesmo modo, os judeus se organizam através da religião e vivem em torno do rabino, além de forte tradição literária e educacional; e nas comunidades de países socialistas os indivíduos demonstram confiança em seus líderes e esperança num futuro melhor. São estes fatores que, conforme Lewis (1972), contribuem para que estes indivíduos não tenham desenvolvido os sentimentos de desespero e desesperança próprios da cultura da pobreza.

¹⁵ “deixam de pertencer à cultura da pobreza embora possam continuar sendo desesperadamente pobres” (LEWIS, 1972, p. 19 - tradução nossa).

¹⁶ É preciso levar em consideração que Lewis produziu esses escritos nos anos 1970 e acreditava que de fato Cuba e os países do Leste Europeu vivenciavam o socialismo.

A partir do exposto, tornam-se necessárias algumas considerações. A primeira diz respeito ao próprio conceito de cultura da pobreza. A afirmação do pesquisador de que existem comportamentos característicos de comunidades pobres e que transcendem os limites geográficos é perfeitamente compreensível, sobretudo quando consideramos as condições em que são forjadas, muito bem detalhadas pelo pesquisador. Então, se partirmos do princípio de que os indivíduos, seus modos de ser no mundo, constituem-se em constante interação com a realidade objetiva não haverá surpresa na afirmativa de que existem comportamentos, atitude, preferências, que são próprios de determinados grupos que partilham a mesma realidade.

É possível que encontremos elementos comuns, hábitos, atitudes, características e comportamentos parecidos, que aproximam os indivíduos dentro de outros grupos, como grupo de artistas, empresários, enfim, de pessoas que compartilham experiências e se constituem como indivíduos em contextos objetivos similares.

Então, seria conveniente se pensar numa cultura da riqueza? Isto porque os indivíduos que partilham de condições de vida economicamente favoráveis também possuem padrões de comportamento que vão passando de geração à geração no que se refere a hábitos, sistemas valorativos, esquemas de consumo, perspectivas de futuro, modo como se relacionam etc. Não há nada de extraordinário nisso, a não ser o fato de que nos constituímos na processualidade histórica e no contexto material no qual estamos inseridos. Fazemo-nos nas relações cotidianas com os outros que nos rodeiam, nos grupos aos quais tomamos parte, com as experiências concretas às quais somos chamados a dar respostas.

A segunda consideração diz respeito a alguns comportamentos que o autor trata como sendo hábitos simplesmente, sobretudo no que se refere a padrões de consumo e valorização das instituições sociais. Aqui, cabem, de antemão, alguns questionamentos: esses indivíduos que compartilham da tal cultura da pobreza compram alimentos sempre aos poucos e usam roupas e móveis de segunda mão por puro hábito? Não seria isso apenas tática de sobrevivência desenvolvida por indivíduos impossibilitados de desfrutar de situação mais confortável? Por que não frequentam museus, galerias de arte, teatros etc.? É possível gostar de algo de que não se conhece, do qual não se faz parte, se te ensinam precocemente que ali pertence a outro mundo, a outras pessoas, à outra realidade? As atividades educativas e as artes de modo geral podem ser prioridades quando não se tem o necessário para manter-se dignamente vivo?

Lewis (1972) argumenta que mesmo a inserção desses indivíduos em instituições sociais não modifica os comportamentos próprios da cultura da pobreza, no entanto as instituições às quais faz referência são o exército, a prisão, além dos programas de

distribuição de renda. Que elementos de elevação cultural essas instituições oferecem aos indivíduos? Que experiências enriquecedoras é possível se vivenciar no cotidiano dos presídios, numa trincheira ou numa vida mantida com subsídios do governo? Na verdade, a questão central que deveria ser posta é: como eliminar a tal cultura da pobreza se as condições materiais que a produziram não forem profundamente modificadas?

O autor afirma que é mais fácil acabar com a pobreza do que eliminar a cultura da pobreza. Então, suponhamos que esses indivíduos tenham suas necessidades materiais atendidas, que sejam inseridos nas mais distintas escolas da elite e tenham acesso às mais ricas produções da humanidade, ópera, orquestra, teatro, balé, idiomas, literatura, além de viagens e outros bens de consumo. Perguntamos: essa cultura da pobreza seria eternizada de geração à geração?

Defendemos que não, e, a rigor, nem seria preciso pensar dialeticamente para compreender tal afirmação, pois, até mesmo o behaviorismo (em relação ao qual temos muitas discordâncias) afirma que um comportamento só é mantido enquanto existir o estímulo que o produziu. Portanto, afirmamos sem receio que a cultura da pobreza permanece porque a pobreza material prevalece e não o contrário, como pretende o autor.

Com relação às comunidades que, segundo o autor, são pobres, mas, não desenvolveram a cultura da pobreza, os argumentos permanecem incipientes. No que se refere às comunidades primitivas nem há o que discutir, visto que o autor cometeu um anacronismo histórico e não há quaisquer possibilidades de se fazer comparação. Esses indivíduos viviam numa época de grande escassez, os meios produtivos eram muito embrionários, a sociedade não era estratificada, como ele bem lembrou. Não havia sentimento de inferioridade porque de fato não havia estratificação, estavam todos imersos numa mesma realidade. Ninguém se sentia explorado, nem havia possibilidade de ascensão, eram enormes os limites das barreiras naturais.

Concernente às sociedades de castas, não há desesperança porque não há o que esperar, assim como na sociedade feudal, nelas a estratificação social aparece como sendo algo natural. O indivíduo é levado a acreditar que sua condição de inferioridade tem determinação biológica, a causa da sua miséria é o seu nascimento, não há o que fazer quanto a isto. Ainda possuem a ideologia religiosa para justificar e depositar sobre o indivíduo a responsabilidade por sua miséria, já que a explicação é que o indivíduo trouxe o carma de outras vidas.

No que se refere aos judeus e às comunidades de países ditos socialistas nem há necessidade de nos determos porque o próprio autor já explica e sua justificativa ratifica o que

estamos defendendo com relação aos condicionamentos da realidade material na qual os indivíduos estão inseridos. Os judeus, afirma o autor, possuem uma tradição literária e educacional. Isto significa que não vivem em contexto de completo alijamento em relação aos bens culturais produzidos pela humanidade dos quais as classes dominantes insistem em se fazerem proprietárias.

Também nas sociedades em que se tentou implantar o socialismo, embora sem sucesso, a vida dos indivíduos era regida por outra lógica. A arte, a educação, enfim, os bens culturais humanizadores não são mercadorias as quais poucos podem comprar. A esperança no futuro e a possibilidade de uma vida plenamente humana, como bem afirma Lewis (1972), podem, de fato, explicar a ausência dos sentimentos de desespero e desesperança próprios dos indivíduos imersos na cultura da pobreza.

E, por fim, é preciso atenção com relação à função que Lewis (1972) atribui à conscientização. Não resta dúvida de que a consciência de classe e a organização política são elementos indispensáveis no processo de luta pela emancipação humana. Porém, pode ser ingênuo entender que tudo pode se resolver apenas no plano da consciência, sem a transformação da vida material. Os indivíduos tomam consciência, organizam-se e superam determinados comportamentos que indicam a existência da cultura da pobreza embora permaneçam desgraçadamente pobres.

A influência desse pensamento na educação social voltada a indivíduos imersos em situações de miséria, visivelmente impregnados pela tal cultura da pobreza, pode levar à fragmentação do real que, por outro lado, possivelmente orientará uma prática frágil, focada no local, no particular, na valorização do micro e do imediato. Isso significa atuação que tem como centralidade a cultura local, que ressalta a superestrutura em detrimento da estrutura econômica dialeticamente condicionadora das demais produções humanas. O mais grave é que, ao considerar a cultura, não a toma na sua expressão mais ampla e diversificada, como forma de tornar possível, aos excluídos, o acesso ao acervo cultural produzido pela humanidade, às mais belas e elevadas produções artísticas das quais as elites se apossaram.

Assim, a educação social limita-se à valorização da cultural local, no sentido de reforçar o sentimento de pertença, de constituir a identidade cultural daquele grupo específico, reconstruir suas raízes históricas, os traços identitários de determinado povo, para que passe a valorizar o local ao qual pertence. Isso tudo seria extremamente rico se não se efetivasse de forma desconectada da totalidade social, se fosse estabelecida as devidas conexões entre as produções culturais locais e as produções do gênero humano, e, principalmente, se não

estivesse fincado tamanho distanciamento entre a valorização da cultura e a garantia das condições materiais necessárias para a digna existência do indivíduo.

Sem tocar no núcleo duro do problema, que se refere ao aspecto objetivo, sem apontar para a necessidade de superação das situações materiais de pobreza, sem criticar, sem questionar, sem preparar esse indivíduo para transitar em espaços outros, para que entenda que ele pode ter muito mais que essa educação limitadora, a educação social apenas reproduzirá as situações de exclusão e conseqüentemente a manutenção da cultura da pobreza.

Por isso, reafirmamos que não é suficiente buscar alterar elementos de uma cultura ou subcultura se o contexto material no qual ela foi produzida não for substancialmente alterado. Certamente a educação, seja ela social ou escolar, por si só não dará conta dessa tarefa, embora ela necessite minimamente se colocar a serviço dessa luta e explicitar seu posicionamento que deve ser de ataque às situações de opressão e alijamento que mantêm e reforçam a tal cultura da pobreza.

Entretanto, o que se percebe de fato é uma inversão. Não há um ataque aos fatores desencadeadores da cultura da pobreza, apenas foca-se nos aspectos fenomênicos sem adentrar à essência. Não há posicionamento crítico em relação ao problema da pobreza em sua concretude, que somente seria resolvido com a divisão da riqueza. Assim, muitas outras teorias vão surgindo para explicar a pobreza como algo que vai para além do âmbito econômico e transfere o problema para o plano do indivíduo, como sendo algo subjetivo. É o que revela, também, a compreensão de pobreza relativa.

3.4 Pobreza relativa ou relativização da pobreza?

A ideia de pobreza relativa é defendida por Oscar Altimir¹⁷ e parte da compreensão de que a pobreza precisa ser analisada considerando os critérios que definem as situações de bem-estar. Explica que a pobreza é um fenômeno situacional associado ao baixo consumo, à desnutrição, a precárias condições de vida, a baixos níveis educacionais, às péssimas condições sanitárias, atitudes de desalento, pouca participação nos mecanismos de integração social etc. Nesse sentido, a pobreza e sua conceptualização estão associadas ao contexto socioeconômico e aos objetivos gerais do projeto social em que se inserem as políticas de combate à pobreza.

¹⁷ Foi Diretor da Comissão Econômica para América Latina (CEPAL), uma das cinco comissões regionais das Nações Unidas, com sede em Santiago do Chile.

Para o autor, pode parecer soberbo abordar a pobreza de forma teórica considerando o drama humano que representa tal problema. No entanto, julga ser esta uma necessidade por entender que há ambiguidade teórica no conceito de pobreza, que seu uso se encontra em transformação, de modo que não existe marco teórico que explique satisfatoriamente este fenômeno em sua totalidade. Isso representa uma dificuldade para os estudos que pretendem abordar o problema da pobreza.

Conforme Altimir (1979), o conceito de pobreza possui significação essencialmente descritiva de uma situação social e, por tal motivo, só é possível estudar este fenômeno tendo como parâmetro uma teoria que dê conta da compreensão das desigualdades sociais dentro de determinada sociedade. Entende, ainda, que a análise da pobreza, bem como das desigualdades na distribuição de renda, estão constantemente entrelaçadas e até se confundem, porém, não são coincidentes. Desse modo, afirma:

[...] el examen de la pobreza y el de las desigualdades en la distribución del ingreso frecuentemente se entremezclan y se confunden. No son, sin embargo, equivalentes ni se incluyen mutuamente. Constituyen problemas diferentes, tanto desde un punto de vista conceptual como en sus vertientes políticas (ALTIMIR, 1979, p. 4)¹⁸.

Além de considerar que esses dois problemas são em si distintos, entende que é preciso se ter claro também que as relações entre ambos se diferenciam no contexto das sociedades industrializadas em relação às sociedades ditas subdesenvolvidas. Nestas, a situação de pobreza pode ser tão generalizada que deixa de ser importante sua diferenciação em relação às desigualdades sociais de modo geral.

No que se refere às teorias voltadas à compreensão da pobreza, explica Altimir (1979), ainda não existe uma que apreenda suficientemente a complexidade do fenômeno. Segundo ele, os marcos teóricos que fazem análise econômica da pobreza, como o marxismo, não dão conta de analisá-la como situação social, como problema de bem-estar. Suas explicações abordam as desigualdades sociais de maneira ampla, de modo que sua categoria analítica abarca os explorados, não os pobres. Em suas palavras:

La pobreza como situación social, como problema de bienestar, no encuentra, sin embargo, una articulación teórica en el sistema marxista. Si

¹⁸ “[...] o exame da pobreza e das desigualdes consideradas na distribuição de renda, frequentemente se misturam e se confundem. No entanto, não são equivalentes nem se incluem mutuamente. Constituem problemas diferentes, tanto do ponto de vista conceptual como em suas vertentes políticas” (ALTIMIR, 1979, p. 4 - tradução nossa).

bien su teoría de las clases sociales y de la distribución assimétrica del poder lleva incorporada una explicación de las desigualdades sociales en general, **son los explorados y no los pobres los que constituyen una categoría analítica significativa**. Las consideraciones de bienestar y, en particular, las eventuales diferencias de nível de vida entre los explorados no forman parte del argumento explicativo de esta teoría [grifo nosso] (ALTIMIR, 1979, p. 5)¹⁹.

Ele compreende que as considerações acerca do bem-estar e, do mesmo modo, dos distintos níveis de vida dos explorados não se constituem em preocupação de análise da teoria marxista. E acrescenta que as situações gritantes de pobreza nos países ditos em desenvolvimento vêm exigindo uma conceptualização que supere os marcos teóricos disponíveis. Entretanto, as tentativas de atender essa necessidade têm levado a resultados imprecisos.

As teorias que têm conseguido avançar mais decisivamente nesse caminho, segundo Altimir (1979), são aquelas que tentam explicar as situações mais extremas de subdesenvolvimento e que tomam a pobreza com valor explicativo em um ciclo vicioso. Nestas, o comprometimento fisiológico, as precárias condições sanitárias, os baixos níveis educacionais, a ínfima capacidade de poupar e um conjunto de atitudes relacionadas à pobreza, são apresentadas como empecilhos ao desenvolvimento da produtividade e à possibilidade de um crescimento capaz de aliviar a pobreza.

Cita, ainda, as correntes de pensamento que se dedicaram a estudar o problema da marginalidade social das comunidades urbanas. Segundo ele, embora as primeiras formulações acerca do problema tenham manifestado a tendência a analisar as condições habitacionais e ecológicas dessas populações marginais, outras tenderam a conceituar marginalidade social apenas como falta de participação nos bens sociais, apenas por conta da sua inatividade nas decisões, bem como, pela desintegração interna dos grupos marginais. Logo, o objeto de análise dessas correntes não é a pobreza, uma vez que a “la marginalidade, aun concebida como situación social, se intersecta con la pobreza, pero no coincide con ella” (ALTIMIR, 1979, p. 6)²⁰.

¹⁹ A pobreza como situação social, como problema de bem-estar, não encontra, no entanto, uma articulação teórica no sistema marxista. Embora sua teoria das classes sociais e da distribuição assimétrica do poder leve incorporada uma explicação acerca das desigualdades sociais em geral, **são os explorados e não os pobres que constituem uma categoria analítica significativa**. As considerações de bem-estar e, em particular, as eventuais diferenças de padrões de vida entre os explorados não fazem parte do argumento explicativo dessa teoria (ALTIMIR, 1979, p. 5 - tradução nossa).

²⁰ “a marginalidade ainda concebida como situação social, cruza-se com a pobreza, mas não coincide com ela” (ALTIMIR, 1979, p. 6 - tradução nossa).

Na mesma direção, defende o autor, apontam as análises que pretendem abordar as situações de desemprego, subemprego e baixa renda de alguns segmentos da economia informal. Estas não avançam no sentido de estabelecer um conceito que não seja um termo essencialmente descritivo. Também não incorporam, em suas argumentações centrais, o conceito de pobreza como bem-estar.

Seria esta falta de precisão teórica do conceito de pobreza que impede os pobres de serem considerados como grupo social em sentido estrito. A natureza descritiva do conceito apenas permite indicá-la como categoria social meramente classificatória. Daí resulta a preocupação de identificar, dentro dessa totalidade, os grupos que são beneficiários de políticas públicas, cuja definição reflete mais as causas que os sintomas da pobreza e que tenham comportamento homogêneo frente a uma política determinada (idem, ibidem).

Para o autor, a essência normativa do conceito de pobreza está relacionada com a satisfação das necessidades básicas. O conceito de pobreza carrega uma gama de valores que orientam a compreensão acerca do que seriam os padrões mínimos de bem-estar, define o que se constitui como bens indispensáveis à satisfação de necessidades humanas, cuja privação não seria suportado. Trata-se de parâmetros que estabelecem quem é, e, quem não é pobre. Sendo assim, afirma:

La noción de pobreza se basa, en última instancia, en un juicio de valor sobre cuáles son los **niveles de bienestar mínimamente adecuados**, cuáles son las necesidades básicas cuya satisfacción es indispensable, qué grado de privación resulta intolerable. Tales juicios implican, por consiguiente, la referencia a alguna norma sobre las necesidades básicas y su satisfacción que permite discriminar entre quiénes son considerados pobres y quiénes no [grifo nosso] (ALTIMIR, 1979, p.7)²¹.

Entretanto, esses níveis mínimos de bem-estar não podem ser homogeneizadores, é preciso considerar as especificidades de cada sociedade. Os critérios acerca do que sejam as necessidades básicas e as medidas para satisfazê-las são individuais, são subjetivos, e, somente se tornam valores sociais a partir do consenso ou do exercício do poder por aqueles que compartilham desses mesmos critérios (idem, ibidem).

Convivem, numa mesma sociedade, diversas, distintas e muitas vezes conflitivas valorações coletivas acerca da pobreza, quais sejam: a dos governantes, a dos intelectuais, a

²¹ “A noção de pobreza baseia-se, em última instância, em um julgamento sobre quais são os níveis de bem-estar minimamente adequados, quais são as necessidades básicas cuja satisfação é essencial, que grau de privação é intolerável. Tais julgamentos implicam, portanto, a referência a alguma regra sobre as necessidades básicas e sua satisfação que permite discriminar entre aqueles que são considerados pobres e os que não são” (ALTIMIR, 1979, p. 7 - tradução nossa).

dos grupos favorecidos, a dos próprios pobres e a de outros grupos sociais. As bases que sustentam o conceito de pobreza, as políticas de combate e as avaliações acerca de sua viabilidade, fazem parte do mesmo sistema de valorações. A implementação de políticas de combate à pobreza também depende do sistema de valorações e das intencionalidades políticas a partir das quais se analisa tal problema (idem, ibidem).

De um lado, temos um conjunto de ações direcionadas à satisfação das necessidades básicas, orientadas por marcos valorativos fundamentados nos critérios de igualdade e participação, cuja compreensão de pobreza tende a considerá-la como privação dos meios de satisfazer um conjunto de necessidades humanas, tanto materiais, como psicológicas e políticas. De outro lado, existem as valorações conservadoras com tendência ao estabelecimento de critérios de pobreza extremamente baixos, visando reduzir as pressões por investimentos de recursos necessários para garantir transformação na realidade posta (idem, ibidem).

Altimir (1979) compreende ser perfeitamente conceptível que, apesar das diferenças dos esquemas valorativos, possa-se chegar a um consenso sobre quais sejam os critérios de pobreza e definir os níveis mínimos de bem-estar em determinada sociedade, sem necessariamente renunciar às diferenças no projeto social e na perspectiva política. Assim, os critérios coletivos são relevantes para evitar que a análise das privações relativas se dê com base nos sentimentos subjetivos de privação, e partam das condições efetivas de privação, para demonstrar objetivamente algumas situações em que uns possuem mais do que outros.

Para tanto, seria necessário definir o estilo de vida compartilhado e estabelecido como válido em cada sociedade, de modo que as referências seriam resultado de análise coletiva. Nos casos de sociedades economicamente em desvantagem seria tomado como padrão de referência a média dos países economicamente desenvolvidos.

Essa compreensão de pobreza, conforme Altimir (1979), pode ser conceituada como pobreza relativa, pois é analisada na relação com os grupos de referência. Porém, não anula o conceito de pobreza absoluta, entendida como aquela relacionada às condições essenciais de manutenção da existência humana, que salta aos olhos na forma de indigência, desnutrição e visível sofrimento. O conceito de pobreza relativa faz referência ao aspecto subjetivo, à percepção que o indivíduo tem acerca da sua condição, de modo que varia em cada sociedade, a partir do estilo de vida predominante. O autor considera que este conceito não compete, mas, complementa a compreensão clássica de pobreza.

Contribui para compreendermos que as normas que definem a pobreza se relacionam com o contexto social, com critérios valorativos que se articulam com determinado estilo de

vida dos grupos de referência. A pobreza, assim como a riqueza, é essencialmente relativa, pois, é percebida na relação com o outro. Ou seja, o indivíduo percebe sua situação de privação na relação com os grupos de referência aos quais se compara. “La apreciación del próprio bienestar depende, en parte, del que disfrutan los grupos de referencia con los cuales él se compara. **La percepción subjetiva de ese bienestar**, relativo al de otros, puede dar lugar a sentimientos de privación relativa (ALTIMIR, 1979, p. 9 - *grifo nosso*)²².

Assim, não haveria uma padronização, o sujeito seria analisado nas suas particularidades, considerando os diferentes desejos, expectativas e necessidades, a partir do tipo de sociedade, do tempo histórico, das mudanças provocadas pelo desenvolvimento econômico etc. O conceito de pobreza seria sempre relativo, dinâmico, específico de cada sociedade, pois, seu conteúdo se transforma conforme os diferentes estilos de vida (idem, *ibidem*).

Embora os conceitos de necessidades básicas possam servir para definir a pobreza, limita-se apenas às dimensões materiais da privação. Seria necessário considerar necessidades básicas como conceito mais amplo, que vai para além das necessidades materiais e inclui também as necessidades psicológicas e políticas. A ênfase no econômico tende a perder de vista o propósito das políticas, que não é somente erradicar a pobreza material, mas proporcionar a todos os indivíduos as possibilidades para desenvolverem suas potencialidades (idem, *ibidem*).

Segundo Altimir (1979, p.19), as definições de pobreza, em geral, limitam-se às privações materiais e as medições dos níveis de vida são realizadas considerando, em cada domicílio, a insuficiência dos recursos disponíveis para garantir determinados níveis de bem-estar. Por essa razão, não é para se estranhar que “otras dimensiones de la pobreza, tales como la privación psicológica efectiva, las pautas culturales específicas, la marginalidade social o la marginalidade ocupacional no sean explícitamente consideradas”²³.

O autor chama a atenção para a necessidade de se ter como referência alguns critérios de bem-estar que são dominantes nas sociedades industriais, nos quais todo ser humano tem direito. Os critérios absolutos que servem de referência, independente da situação de cada

²² "A apreciação do próprio bem-estar depende, em parte, do que desfrutam os grupos de referência com os quais se compara. A percepção subjetiva desse bem-estar, relativo ao de outros, pode dar lugar a sentimentos de privação relativa" (ALTIMIR, 1979, p. 9 - tradução nossa).

²³ "Outras dimensões da pobreza, tais como a privação psicológica efetiva, as pautas culturais específicas, a marginalidade social ou marginalidade ocupacional não sejam explicitamente considerados" (ALTIMIR, 1979, p. 19 - tradução nossa).

nação, amparam-se na compreensão de dignidade humana e na universalidade dos direitos humanos.

As necessidades básicas que servem para definir a pobreza são relativas ao entorno, são específicas de cada país e dinâmicas. Somente a propósito de medição dos níveis de pobreza se pode justificar o foco nas necessidades básicas materiais. Isto significa que a satisfação dessas necessidades só adquire sentido numa sociedade em que se desfrutem efetivamente os direitos humanos e liberdades fundamentais apresentados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, das Nações Unidas (idem, *ibidem*).

A partir do que foi exposto é possível fazermos algumas considerações. A primeira diz respeito ao fato de que, quando o autor se propõe a elaborar um conceito de pobreza que possa expressar verdadeiramente sua essência normativa e ressalta a necessidade de se estabelecer os níveis de bem-estar, a questão central posta não parece se referir à elaboração de um novo conceito de pobreza. Este, na forma aqui posta, parece continuar significando privação, o que muda são apenas os critérios utilizados em cada sociedade para definir os níveis de pobreza, para demarcar as linhas que estabelecem quem está e quem não está vivendo em situação de privação, ou seja, quem é e quem não é pobre.

A segunda consideração a ser tratada refere-se à seguinte questão: será que ao relativizarmos o conceito de pobreza não estamos descaracterizando a compreensão de pobreza como fenômeno concreto, antigo e persistente? O autor dá a entender que se trata de fenômeno novo, específico de cada lugar, que não pode ser classificado a partir de traços gerais por homogeneizar os sujeitos.

Desconsidera que a pobreza vem atravessando o tempo histórico desde que a humanidade se dividiu em exploradores e explorados, dirigentes e dirigidos, proprietários e destituídos. Convencionalmente, entendemos pobreza como privação do necessário à manutenção da vida, carência, escassez. O que mudou nessa definição? Os critérios que definem o mínimo? As linhas que demarcam? Os objetos aos quais os indivíduos necessitam?

Embora os indivíduos em cada sociedade sejam arrebatados por imensuráveis mudanças sociais que implicam, de fato, em alterações das suas necessidades, expectativas, desejos, sentimentos etc., a pobreza continua relacionada a uma situação real de privação. Isto significa que os objetos de consumo e serviços dos quais os indivíduos necessitam podem até variar, a situação calamitosa que daí advém, não. É a mesma que tem atravessado a história da humanidade.

Se considerarmos o indivíduo como ser concreto, situado e datado, para compreendê-lo torna-se necessário analisar o tempo histórico, o contexto social, as produções materiais e

culturais que condicionam suas necessidades e possibilidade. Portanto, desejar uma cama ou uma rede, necessitar de talher ou hashi para degustar massa ou sushi, necessitar, ou desejar, um vestido, saree ou burca, são atitudes e escolhas norteadas pelas especificidades de cada sociedade, isto é fato.

Os itens necessários à existência e ao bem-estar do indivíduo são definidos socialmente e variam, as escolhas podem ser dinâmicas e distintas. Mas, será isso suficiente para propor modificação no conceito de pobreza? Entendemos que pobreza continua sendo definida como privação dos bens necessários à vida do indivíduo, independente de quais sejam. Então, a relativização proposta pelo autor não parece estar no conceito de pobreza em si, mas, nos objetos de que os indivíduos necessitam.

Como os conceitos também são constituídos social e historicamente, é comum sofrerem modificações de modo a transformarem substancialmente seus significados. Com relação a esta questão, Vygotsky desenvolve vasta explicação.²⁴ Entretanto, não parece ser o caso aqui exposto. Ao se analisar o conceito de pobreza considerando a processualidade histórica, não se percebe mudança substancial em seu significado.

Nesse sentido, convém indagar: existe distância entre a pobreza “amparada” pelas leis dos pobres no século XVII, a pobreza à qual Malthus faz referência no século XVIII, a pobreza minuciosamente detalhada por Engels no século XIX e a pobreza que conhecemos no século XXI? Qual a diferença substancial a ser considerada entre a pobreza da África, da América Latina ou da Ásia? Os objetos de que os indivíduos necessitam? Seus padrões de referência para definir seu bem-estar? É certo que alguns países se diferenciam no que se refere ao nível de pobreza, à situação de calamidade e à distância entre os que possuem mais e os que possuem menos. No entanto, esse fato não é suficiente para transformar um conceito.

A terceira consideração diz respeito ao fato de que, quando o autor critica as teorias que fazem análise econômica da pobreza, como o marxismo, dá a entender que vai propor novo conceito de pobreza distante das questões materiais, se é que isto é possível. Todavia, não é o que ocorre. Ele afirma que a pobreza se manifesta nas situações extremas de privação, de fome, de indigência, de baixo consumo etc. Então, por que negar uma análise da economia? Embora o fenômeno da pobreza se apresente com as mais distintas nuances, não há como omitir que sua essência está ancorada numa base econômica.

Considerando que os postulados marxistas analisam a situação de exploração e expropriação da classe trabalhadora na relação com a produção da riqueza; que Marx explica

²⁴ Ver VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**, 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

o processo de pauperização do proletário como a lei máxima da acumulação capitalista; que Engels descreve minuciosamente a situação de miséria da classe trabalhadora na Inglaterra; como é possível afirmar que esta teoria não aborda a pobreza e trata apenas dos explorados? Qual a distância que existe entre explorados e pobres, não são estes os mesmos? Infelizmente, a crítica infundada revela compreensão insuficiente ou postura mal intencionada.

Por fim, nossa última consideração destaca o fato de o autor afirmar que a desigualdade não se resume à pobreza e, ao mesmo tempo, reconhecer que a pobreza e a riqueza representam um aspecto extremo da desigualdade social. Contraditoriamente, defende que a pobreza seja analisada na relação de desigualdade, a partir dos padrões de referência. Isto não seria, de antemão, pressupor a permanência da desigualdade? Se entendermos que a pobreza é relativa e por tal motivo devemos estabelecer critérios coletivos para utilizarmos como padrões de referência em relação aos níveis que definem o que está acima ou abaixo da pobreza, estaremos apenas aceitando e legitimando o fato de que a sociedade é dividida entre os que detêm a riqueza e os que são privados do seu usufruto.

Uma educação social que considera tais proposições e adota o conceito de pobreza relativa como fundamento da sua atividade educativa de antemão nega a objetividade da pobreza, seu caráter concreto, para abordá-la de forma subjetiva, a partir dos padrões de referência de cada grupo atendido. Todo o trabalho terá como direcionamento a promoção da autoestima, ou seja, a percepção que o indivíduo tem de si mesmo diante da sua condição de existência, do mesmo modo, buscará traçar o perfil dos grupos de referência, reelaborar as relações que estabelecem com esses grupos, alterar os padrões de consumo, e, por fim, desenvolver as potencialidades individuais.

Se o sentimento de pobreza nasce a partir da percepção do indivíduo acerca do que não possui em comparação com aqueles que possuem, a educação social pode atuar visando modificar as referências de determinados indivíduos e de seus grupos. Com essa medida alteram-se, em alguma medida, os sentimentos em relação à pobreza, embora continuem imersos na mais absoluta privação.

O que ficaria explícito seria o grande esforço para falsificar o real. Isso nos remete à crítica que Lukács (2012) tece ao conceito de tempo adotado por Sartre para quem a temporalidade não existe na sua concretude, revelando-se como categoria abstrata a partir da percepção dos indivíduos em relação a ele. No conceito de pobreza relativa é possível perceber de forma expressiva traços do pensamento existencialista. A pobreza deixa de ser considerada na sua materialidade, para figurar como elemento abstrato elaborado pela subjetividade humana.

Isso sem considerar que a subjetividade é produzida na relação com a objetividade, sem questionar a desigualdade, nem preparar esses indivíduos para lutar pelo fim das situações que os oprimem e das condições nas quais a desigualdade é produzida, por receio de nivelá-los a padrões homogeneizadores. Assim, a educação social limitar-se-ia a contribuir para implementação de políticas públicas que terão como parâmetros os níveis mínimos de bem-estar definidos com base nos estilos de vida dos tais grupos de referência.

Quando estabelecemos níveis mínimos de bem-estar a partir do estilo de vida de cada sociedade e implementamos políticas públicas, aqueles que estão abaixo deste nível podem acessar os itens necessários e ascender a partir do que foi proposto, no entanto, estaremos considerando apenas o mínimo. Não estaríamos assim validando a desigualdade? Como fica a luta contra a desigualdade se os critérios de igualdade forem entendidos como padrões homogeneizadores? A quem interessa analisar a pobreza demitindo as discussões acerca das relações de exploração na qual a riqueza e a pobreza são produzidas?

Altimir (1979) afirma que a pobreza é relativa porque é percebida na relação com o outro. Podemos afirmar que a pobreza é relativa não por ser percebida, mas, por ser produzida na relação com o outro, com o outro que explora, com o outro que expropria. A expressão pobreza relativa é utilizada por Marx, em *O Capital*, ao explicar a lei geral da acumulação capitalista, para se referir ao fato de que a pobreza é produzida na relação com a produção da riqueza, e não relativa no sentido de estabelecer uma comparação a partir de sentimentos subjetivos do indivíduo.

Essa compreensão só será possível se entendermos a pobreza como negação da riqueza produzida pela humanidade, uma vez que a riqueza é desfrutada apenas pela minoria privilegiada em detrimento da maioria explorada. Portanto, não podemos desconsiderar a historicidade dos fatos, nem o próprio movimento de acumulação do capital e sua relação com a produção da miséria. Essas questões serão abordadas ao analisarmos a compreensão do Materialismo Histórico e Dialético acerca da pobreza.

3.5 A pobreza como expressão própria do capitalismo

Em “*O Capital*”, no capítulo sobre “A lei geral da acumulação capitalista”, Marx explica que o processo de pauperização da classe trabalhadora é reflexo do próprio processo de produção capitalista. Analisa a relação entre o crescimento do capital e o destino da classe trabalhadora, e, afirma que os fatores mais relevantes a serem considerados nesse processo são a composição do capital e as transformações sofridas durante o processo de acumulação.

Para compreender a composição do capital torna-se necessário considerar dois aspectos: o aspecto do valor (capital constante e capital variável) e o aspecto da matéria (meios de produção e força viva de trabalho). O primeiro está se referindo à composição do valor do capital (composição orgânica²⁵) e a segunda à composição técnica do capital, ambas dialeticamente correlacionadas.

O crescimento do capital implica necessariamente no crescimento da sua parte variável, ou seja, aquela parte do capital que será investido em força de trabalho. Isso porque uma parte da mais-valia que se torna capital adicional precisa ser transformada em capital variável, pois, caso permaneça inalterada a composição do capital (relação entre força de trabalho e meios de produção) a demanda por força de trabalho cresceria na mesma proporção e velocidade em que cresce o capital. No entanto, uma parte da mais-valia produzida anualmente é agregada ao capital original,

(...) esse acréscimo aumenta todo ano com o crescimento do capital que já está em funcionamento; além disso, a escala da acumulação pode ser ampliada, alterando-se apenas a repartição da mais-valia ou do produto excedente em capital e renda, se houver um incentivo especial ao impulso de enriquecimento (...). (MARX, 2014, p. 724).

Por tal motivo, pode acontecer de as necessidades de acumulação do capital serem superiores ao crescimento da força de trabalho ou do número de trabalhadores. Assim, a procura por força de trabalho seria maior que a oferta, o que provocaria o aumento dos salários. Porém, isto não alteraria a situação do trabalhador, pois, estaria apenas reproduzindo a relação capitalista, uma vez que, tanto na reprodução simples quanto na reprodução ampliada ou na acumulação a relação é polarizada, com capitalistas de um lado e assalariados de outro. Isto revela que,

A força de trabalho tem de incorporar-se continuamente ao capital como meio de expandi-lo; não pode livrar-se dele. Sua escravidão ao capital se dissimula apenas com a mudança dos capitalistas a que se vende, e sua reprodução constitui, na realidade, um fator de reprodução do próprio capital. Acumular capital é, portanto, aumentar o proletariado (MARX, 2014, p. 724-725).

Nesse sentido, Marx (2014) explica que a existência dos pobres laboriosos é condição indispensável à manutenção dos privilégios dos poderosos. Relação que, segundo ele, os economistas clássicos compreenderam plenamente e, para exemplificar, apresenta uma

²⁵ Marx (2014) explica ainda que, sempre que a expressão composição do capital for utilizada estará se referindo à composição orgânica.

citação de John Bellers na qual afirma que uma pessoa de posse de muito dinheiro, terras e gado, sem o trabalho do pobre não seria mais que simples trabalhador. De modo que, “o trabalho do pobre é a mina do rico” (BELLERS, 1696 *apud* MARX, 2014, p. 725).

Com a mesma intenção faz uso de outra citação atribuída a Bernard de Mandeville, século XVIII. Mandeville *apud* Marx (2014, p. 726) afirma que, é mais viável viver sem dinheiro do que sem os pobres, por tal motivo não se deve deixar os pobres morrerem de fome, nem tampouco dar-lhes o suficiente para que se libertem da condição de dependência. Pois, “(...) se não se pode deixar os pobres morrerem de fome, não se lhes deve dar coisa alguma que lhes permita economizarem. (...)”. Para ele, a força de trabalho do pobre é imprescindível para o recrutamento militar e para a exploração da riqueza de um país. É necessário, portanto, deixá-lo sempre ocupado e cuidar para que gaste tudo que ganha, suas necessidades não podem jamais ser plenamente satisfeitas, uma vez que estas são o único estímulo para continuarem trabalhando.

Dessa forma, “a única coisa que pode tornar ativo o trabalhador é um salário moderado. Um salário demasiadamente pequeno, segundo o temperamento do trabalhador, deprime-o ou desespera-o; um demasiadamente grande torna-o insolente e preguiçoso (...)” (MANDEVILLE *apud* MARX, 2014, p 726). Então, para que as pessoas, mesmo em situação de exploração possam viver felizes, alguns cuidados precisam ser tomados: “é necessário que a maioria permaneça ignorante e pobre. O saber aumenta e multiplica nossos desejos, e, quanto menos um homem deseje, mais fácil é satisfazer suas necessidades” (Idem, *Ibidem*, p. 726).

Segundo Marx (2014), o que Mandeville não compreende é que, para a efetivação desse propósito não é necessário muito esforço, o próprio processo de acumulação do capital produz o aumento dos trabalhadores pobres. Estes garantem à custa da sua força de trabalho, simultaneamente, o crescimento do capital e a eternização da sua dependência em relação ao produto do seu trabalho encarnado na figura do capitalista.

Essa relação de dependência do trabalhador em relação ao capitalista, no formato aqui descrito, ainda pode ser considerada como das mais favoráveis aos trabalhadores, pois, com o crescimento do capital, seu campo de exploração é ampliado no que se refere, sobretudo, à quantidade de trabalhadores. Estes recebendo, em forma de salário, uma quantidade relevante do excedente podem ampliar seu poder de compra e usufruir de bens como roupas, alimentação e moradia melhores etc.

No entanto, esse fato não anula sua relação de dependência e exploração. O aumento no preço da mão de obra, devido à acumulação do capital, permite apenas suavizar o peso da

exploração. O objetivo do capitalista que compra força de trabalho não é atender às necessidades particulares do trabalhador, mas, garantir o crescimento do seu capital, ou seja, “produzir mercadorias que contêm mais trabalho do que ele paga” (MARX, 2014, p. 729).

Assim, a força de trabalho apenas será comprada quando garantir a conservação dos meios de produção, reproduzir o seu próprio valor como capital e garantir com o trabalho não pago uma fonte extra de capital. Aumento no valor do salário representa apenas uma redução na quantidade de trabalho não pago que o trabalhador precisa realizar. Essa redução só pode acontecer em níveis toleráveis pelo sistema (idem, ibidem).

A elevação do preço da mão de obra proveniente da acumulação do capital leva à seguinte alternativa: ou o preço do salário continua a crescer pelo fato de não atrapalhar o processo de acumulação, ou, a acumulação é reduzida em virtude da alta no preço do trabalho. Nesse último caso, a queda no processo de acumulação empurra para baixo o salário dos trabalhadores deixando num nível que corresponda às necessidades de expansão do capital. Logo, “[...] não é o aumento que ocorre no crescimento absoluto ou proporcional da força de trabalho ou da população trabalhadora que torna o capital insuficiente, mas, ao contrário, é a diminuição do capital que torna superabundante a força de trabalho explorável, ou excessivo o seu preço” (MARX, 2014, p. 731).

Portanto, a lei da produção capitalista, ou seja, a relação entre capital, acumulação e salários é apenas a relação entre o **trabalho gratuito** (produção de mais-valia) que se transforma em capital e **trabalho adicional** (mais trabalhadores) necessário para pôr em movimento o capital suplementar.

De acordo com os economistas, é o crescimento (e sua velocidade) contínuo da acumulação que promove a elevação dos salários. O processo de acumulação sempre vai chegar ao ponto em que o desenvolvimento da produtividade torna-se o principal elemento impulsionador da acumulação. Excetuando-se as condições naturais e habilidades individuais dos produtores independentes, o nível de produtividade do trabalho em dada sociedade se expressa pela quantidade de meios de produção que um trabalhador, num determinado tempo, transforma em produto com o mesmo gasto de força de trabalho. É, portanto, com a produtividade do trabalho que cresce a massa dos meios de produção que o trabalhador transforma. “Esses meios de produção desempenham duplo papel. O incremento de uns é consequência; o de outros, condição da produtividade crescente do trabalho” (MARX, 2014, p. 733).

Para se compreender essa relação é necessário ter em mente que o uso de quantidade maior de matéria prima é consequência da produtividade, enquanto o uso de maior quantidade

de máquinas, transporte etc. é condição. Sendo condição ou consequência, o crescimento dos meios de produção em relação à força de trabalho revela a produtividade crescente do trabalho, ao mesmo tempo se configura numa mudança na composição técnica do capital que, por sua vez, repercute na composição do valor do capital. Ou seja, o capital constante (meios de produção) cresce à custa do capital variável (força de trabalho).

A mudança ocorrida na composição do valor do capital (redução do capital variável em relação ao capital constante) revela apenas de forma aproximada a alteração ocorrida na composição técnica do capital. Isto porque a crescente produtividade do trabalho provoca não apenas o aumento do volume dos meios de produção, mas, a queda no valor desses meios de produção. O aumento na diferença entre capital constante e variável apresenta-se muito inferior ao aumento da diferença entre massa dos meios de produção e massa da força de trabalho. Ou seja, se observarmos a quantidade de meios de produção empregada ao invés de observarmos o valor aplicado neles, veremos que a diferença é gritante em relação à massa de trabalho.

Essa diferença advém do investimento que os capitalistas fazem nos meios de produção com o intento de elevar a força produtiva do trabalho e garantir a produção de mais-valia, por ser este o elemento constitutivo da **acumulação**. Isto remete ao fato de que a acumulação de capital constitui condição para o desenvolvimento do modo de produção especificamente capitalista ao passo que a produção capitalista promove a acumulação do capital. É, portanto, via de mão dupla, e esses dois fatores que se articulam e impulsionam-se mutuamente modificam a composição técnica do capital, de modo que a parte variável se torna cada vez menor em relação à parte constante.

Assim, “todo capital individual é uma concentração maior ou menor dos meios de produção, com o comando correspondente sobre um exército maior ou menor de trabalhadores”. Uma acumulação será sempre base para novas acumulações que, por sua vez, eleva tanto a concentração do capital nas mãos de capitalistas individuais como a base da produção e os métodos essencialmente capitalistas. Assim, o crescimento do capital social se dá pelo crescimento de muitos capitais individuais e pela concentração dos meios de produção (MARX, 2014, p. 736).

Concomitante a esse processo partes desses capitais originais se separam e formam novos capitais individuais. Dentre outros fatores, a divisão de fortunas é um importante agente na formação de novos capitais “(...) a acumulação aparece, de um lado, através da concentração crescente dos meios de produção e do comando sobre o trabalho e, do outro, através da repulsa recíproca de muitos capitais individuais” (MARX, 2014, p. 737). Dois

aspectos caracterizam esse tipo de **concentração** que depende da acumulação: primeiro, a concentração crescente dos meios sociais de produção nas mãos dos capitalistas individuais é limitada pelo grau de crescimento da riqueza social; segundo, a parte do capital social localizada em cada ramo de produção divide-se entre muitos capitalistas que concorrem entre si.

Essa divisão do capital social em vários capitais individuais ou a aversão que existe entre suas partes é contrariada por uma força que os atraem entre si. Trata-se agora de concentração dos capitais já formados, da eliminação de sua autonomia individual, da expropriação do capitalista pelo capitalista e da fusão de muitos capitais pequenos em poucos capitais grandes. Esse processo se distingue porque não está limitado pelo crescimento da riqueza social ou pela acumulação, trata-se apenas de mudança na partilha dos capitais existentes. Este processo é denominado de **centralização** e não pode ser confundido com a acumulação e a concentração.

A disputa entre os capitalistas, para garantir a centralização, é travada através da redução dos preços dos produtos. Esse depende da produtividade do trabalho que por sua vez depende da escala da produção. Assim, os capitais pequenos são esmagados pelos grandes capitais. Outro mecanismo que surge no modo de produção eminentemente capitalista e auxilia nesse processo é o crédito. Este contribui para a acumulação e a concentração do capital, além de se constituir em arma poderosa na concorrência entre os capitalistas e em importante mecanismo de centralização.

Na verdade, a concorrência e o crédito são os instrumentos mais importantes para a centralização e surgem com a ampliação da produção capitalista e a acumulação. O que diferencia a centralização do processo de concentração, é que o progresso da centralização não depende de forma alguma do crescimento do capital social. A centralização apenas altera a distribuição dos capitais que já existem; aumenta e acelera os efeitos da acumulação, ao mesmo tempo amplia e acelera as transformações na composição técnica do capital; amplia a parte constante à custa da parte variável; e, reduz a procura de trabalho.

As massas de capital fundidas, repentinamente, pela centralização reproduzem-se e crescem numa velocidade maior e vêm a se tornar novos e poderosos instrumentos de acumulação social. Os capitais adicionais formados no processo de acumulação normal servem para explorar novos inventos e descobertas, e inserir aperfeiçoamentos industriais em geral. “Mas também, o capital velho chega, com o tempo, ao momento de renovar-se, de mudar de pele e de renascer com feição técnica aperfeiçoada, que reduz a quantidade de

trabalho e põe em movimento maior quantidade de maquinaria e de matérias-primas” (MARX, 2014, p. 739).

Esse capital adicional constituído no processo de acumulação vai necessitar, proporcionalmente, de quantidade cada vez menor de trabalhadores. E o capital velho que se reproduz periodicamente repele cada vez mais os trabalhadores que antes eram empregados, o que significa que a força de trabalho que vai sendo incorporada ao capital global cresce em proporção cada vez menor. Isto porque,

Com o progresso da acumulação, varia a relação entre capital constante e capital variável. De 1:1 originalmente, ela passa, digamos, para 2:1, 3:1, 4:1, 5:1, 7:1 etc. de modo que, à medida que cresce o capital, em vez de 1/2 de seu valor total, convertem-se em força de trabalho, progressivamente, apenas 1/3, 1/4, 1/5, 1/6, 1/8 etc., ao passo que se convertem em meios de produção 2/3, 3/4, 4/5, 5/6, 7/8 etc. (MARX, 2013, p. 704).

O investimento em força de trabalho tende a decrescer em relação ao investimento em meios de produção que cresce progressivamente. Esse fato ocorre porque a necessidade de trabalho não é definida pelo capital global, mas por sua parte variável, que decresce progressivamente à medida que o capital global aumenta ao invés de crescer, proporcionalmente, com ele. O capital variável cresce com o capital global, mas, em proporção cada vez menor. Então, essa redução relativa da quantidade de trabalhadores empregados em relação à quantidade dos meios de produção utilizados, potencializada pelo crescimento do capital global, aparece como sendo crescimento absoluto da população trabalhadora, quando, na verdade, é a própria acumulação capitalista que produz a população excedente de trabalhadores.

O crescimento do número de trabalhadores empregados está sempre sujeito a intensas oscilações e à constituição de uma superpopulação que se dá pela expulsão dos trabalhadores que se encontram empregados, ou, pela lenta absorção da população trabalhadora adicional. A própria população trabalhadora, ao garantir o processo de acumulação do capital, fabrica, conseqüentemente, as condições que a torna população excedente. “Esta é uma lei da população peculiar ao modo capitalista de produção. Na realidade, todo modo histórico de produção tem suas leis próprias de população, válidas dentro dos limites históricos” (MARX, 2014, p. 742).

A população trabalhadora excedente é, ao mesmo tempo, produto e condição de existência do sistema de produção capitalista, pois, forma o exército de reserva²⁶ sempre disponível ao capital independente do crescimento da população.

Ela [a superpopulação] constitui um exército industrial de reserva disponível, que pertence ao capital de maneira tão absoluta como se fosse criado e mantido por ele. Ela proporciona o material humano a serviço das necessidades variáveis de expansão do capital e sempre pronto para ser explorado, independentemente dos limites do verdadeiro incremento da população (MARX, 2014, p. 743).

Do exposto, pode-se afirmar que faz parte do próprio movimento de produção, acumulação do capital a transformação de parte da população trabalhadora em desempregados ou semiempregados. Esse exército de reserva é, na verdade, necessidade do sistema capitalista, condição vital para a indústria moderna e existe independentemente do crescimento natural da população.

Outra questão a ser considerada é que nem sempre mais trabalho significa mais trabalhadores empregados. O desenvolvimento do processo de acumulação do capital cria as condições para que o capitalista faça uso de maior quantidade de trabalho com o mesmo investimento em capital variável. Isto é possível explorando mais as forças de trabalho individuais, ou comprando mais força de trabalho com o mesmo capital. Para tanto, é comum “substituir progressivamente trabalhadores qualificados por trabalhadores menos hábeis, mão de obra amadurecida por mão de obra incipiente, a força de trabalho masculina pela feminina, a adulta pela dos jovens ou crianças” (MARX, 2014, p. 747).

Com o progresso da acumulação torna-se possível aumentar a quantidade de trabalho sem aumentar o número de trabalhadores, o que acaba condenando parcela da classe trabalhadora ao desemprego enquanto a outra é levada ao trabalho excessivo. Isto se apresenta como eficiente estratégia de enriquecimento dos capitalistas, ao mesmo tempo em que acelera a produção do exército industrial de reserva, numa escala proporcional ao processo de acumulação.

Assim, o aumento ou a queda dos salários são regulados pelo crescimento ou redução do exército de reserva que por sua vez é definida, não pelo crescimento natural da população, mas, pelo nível de absorção ou rejeição da sua força de trabalho. Essa dinâmica está intimamente relacionada ao movimento de expansão ou contração do capital.

²⁶ O exército de reserva fez-se necessário enquanto o capital esteve em expansão. No contexto da crise estrutural do capital o desemprego crônico é uma das suas principais expressões.

Marx (2014) explica que, entre 1849 e 1859 em Wiltshire, houve um aumento nos salários de 7 para 8 xelins. Embora tenha sido um aumento irrisório e os trabalhadores tenham permanecido com salários miseráveis, os índices mostram aumento de 28%, algo intolerável aos capitalistas que trataram logo de investir em maquinaria. Rapidamente parte dos trabalhadores tornou-se excedente, mas só o suficiente para tornar confortável o processo de reprodução do capital, uma vez que facilita a escolha, por parte do capitalista, do trabalhador mais hábil.

O que está posto é: quando, por ocasião de uma conjuntura favorável, a acumulação é intensificada em determinado segmento da produção, os lucros são elevados e com ele há incremento de capital adicional, a demanda por trabalho aumenta e conseqüentemente os salários também. Com os salários em alta, grande parcela dos trabalhadores é atraída para este setor, isto o satura e os salários sofrem decréscimo. Logo, é interrompido o processo de imigração de trabalhadores para este setor e inicia-se um processo de emigração.

Isto significa que a superpopulação relativa (exército de reserva) mantém o funcionamento da lei da oferta e da procura de força de trabalho, regulando-a a níveis confortáveis para o processo de expansão e dominação do capital. Quando há investimento em maquinaria ocorre alteração na composição do capital, de modo que parte do capital variável se transforma em constante. Nesse caso, perdem o emprego não apenas os trabalhadores que são diretamente substituídos pela máquina, mas, seus sucessores e aqueles que seriam absorvidos pela expansão dos negócios. O próprio sistema de produção capitalista cuida para que o crescimento absoluto do capital não signifique aumento proporcional de necessidade de trabalho.

Para Marx (2014, p. 751),

Isto significa que o mecanismo da produção capitalista opera de maneira que o incremento absoluto do capital não seja acompanhado por uma elevação correspondente da procura geral de trabalho. E o apologista chama a isto de compensação pela miséria, pelos sofrimentos e pela possível morte dos trabalhadores desempregados durante o período de transição que os joga no exército industrial de reserva. A procura de trabalho não se identifica com o crescimento do capital, nem a oferta de trabalho, com o crescimento da classe trabalhadora. Não há aí duas forças independentes, uma influenciando sobre a outra. É um jogo com dados viciados.

Todo movimento de crescimento e acumulação do capital e os termos em que se dá o aumento ou a queda da quantidade de trabalhadores empregados estão respaldados pela produção de mais-valia. É isto que define se, e em que quantidade, trabalhadores ativos serão atirados no limbo do desemprego ou do subemprego e passarão a constituir a superpopulação

relativa. Esta existe com as mais diversas nuances. Pode aparecer de forma aguda, em momentos de crise e de forma crônica nos períodos de paralização. Além dessas formas, a superpopulação relativa assume outras três, quais sejam: a flutuante, a latente e a estagnada.

A forma **flutuante** refere-se ao fato de que no centro da indústria moderna ora os trabalhadores são repelidos, ora atraídos em maior quantidade. De modo geral, aumenta o número de trabalhadores, mas, sempre em proporção inferior ao crescimento da escala de produção. Nas fábricas são empregados em sua maioria meninos e rapazes que ao se tornarem adultos são, em grande parte, demitidos. “Esses que são despedidos tornam-se elementos da superpopulação flutuante que aumenta ao crescer a indústria (...). O capital precisa de maiores quantidades de trabalhadores jovens e menor número de adultos (...). Encontramos a menor duração de vida justamente entre os trabalhadores da grande indústria”. Por tal motivo, o crescimento absoluto dessa parcela do proletariado precisa aumentar em velocidade superior àquela em que são consumidos (MARX, 2014, p. 753).

A **forma latente** abarca os trabalhadores, sobretudo agrícolas, que estão sempre na iminência de ficarem desempregados e serem transferidos para indústria. À medida que a produção capitalista vai se apropriando da agricultura, é reduzida a procura por mão de obra dos trabalhadores rurais. Por tal motivo, parcela da população de trabalhadores agrícolas está sempre sujeita a ser transferida para a indústria. “(...) seu fluxo constante para as cidades pressupõe no próprio campo uma população supérflua sempre latente (...)” (IDEM, IBIDEM, p.754).

A forma **estagnada** é constituída pela parcela da população de trabalhadores ativos com atividades irregulares. “Ela proporciona ao capital reservatório inesgotável de força de trabalho disponível”. Vive em condições inferiores em relação ao nível de vida médio da classe trabalhadora. Engrossam essas fileiras aqueles que se tornaram desnecessários na indústria e na agricultura, ou nas atividades que entraram em decadência. A superpopulação estagnada cresce à medida que o progresso da acumulação aumenta o número de trabalhadores supérfluos. “Ela se reproduz e se perpetua, e é o componente da classe trabalhadora que tem, no crescimento global dela, uma participação relativamente maior que a dos demais componentes” (Idem, Ibidem, p.754-755). Podem ser incluídos aqui todos os trabalhadores autônomos, informais, atualmente denominados pomposamente pelos organismos estatais de microempreendedores.

Por fim, há ainda o extrato mais baixo da superpopulação relativa, aquele que está imerso no mais absoluto pauperismo, ou seja, o **lumpemproletariado**. Com exceção dos vagabundos, dos criminosos e das prostitutas, refere-se ao refugio do proletariado que consta

de três categorias: os aptos para o trabalho que aumentam em tempos de crise e diminuem quando os negócios se animam; os órfãos e filhos de indigentes que farão parte do exército industrial de reserva e serão absorvidos pela indústria em tempos de grande prosperidade; e, os degradados, desmoralizados, incapazes de trabalhar que são os sujeitos que não conseguiram se adaptar; aqueles com idade acima da média dos trabalhadores; e as vítimas da indústria e das guerras, os mutilados, enfermos, viúvas etc.

Marx (2014, p. 756) afirma, “o pauperismo faz parte das despesas extras da produção capitalista, mas o capital arranja sempre meio de transferi-las para a classe trabalhadora e para a classe média inferior” (MARX, 2014, p. 756). Assim,

Quanto maiores a riqueza social, o capital em função, a dimensão e energia de seu crescimento e, conseqüentemente, a magnitude absoluta do proletariado e da força produtiva de seu trabalho, tanto maior o exército industrial de reserva. A força de trabalho disponível é ampliada pelas mesmas causas que aumentam a força expansiva do capital. A magnitude relativa do exército industrial de reserva cresce, portanto, com as potências da riqueza, mas, quanto maior esse exército de reserva em relação ao exército ativo, tanto maior a massa da superpopulação consolidada, cuja miséria está na razão inversa do suplício de seu trabalho. E, ainda, quanto maiores essa camada de lázaros da classe trabalhadora e o exército industrial de reserva, tanto maior, usando-se a terminologia oficial, o pauperismo. *Esta é a lei geral, absoluta, da acumulação capitalista.* Como todas as outras leis, é modificada em seu funcionamento por muitas circunstâncias que não nos cabe analisar aqui (MARX, 2014, p. 756 – *grifos do autor*).

O próprio movimento de expansão do sistema capitalista trata de produzir o exército de reserva necessário para sua reprodução. Sua extensão depende da amplitude do capital e da disponibilidade de mão de obra, pois, quanto maior o capital e seu crescimento, quanto maior a população trabalhadora disponível, maior o exército industrial de reserva, maior será o pauperismo. **Esta é a lei geral da acumulação capitalista.** Desse modo,

Ela [a lei] ocasiona uma acumulação de miséria correspondente à acumulação de capital. Portanto, a acumulação de riqueza num polo é, ao mesmo tempo, a cumulação de miséria, o suplício do trabalhador, a escravidão, a ignorância, a brutalização e a degradação moral no polo oposto, isto é, do lado da classe que produz seu próprio produto como capital (MARX, 2013, p. 721).

Com o progresso da produtividade do trabalho social é possível mobilizar quantidade maior de meios de produção com menor investimento de força humana. “Este enunciado é lei na sociedade capitalista, onde o instrumental de trabalho emprega o trabalhador, e não este o instrumental” (MARX, 2014, p. 756). Assim, quanto mais desenvolvidos os meios de

produção e maior a pressão dos trabalhadores sobre os meios de emprego, mais precária será sua condição de existência. A própria economia impõe aos trabalhadores que se adequem às necessidades do capital. É o movimento de acumulação e expansão que ajusta o número de trabalhadores às suas necessidades, não o contrário. Uma providência necessária é a constituição do exército industrial de reserva, a outra é a produção da miséria crescente da população de trabalhadores ativos.

Na medida em que progride a produção de riqueza e a acumulação do capital, piora a situação do trabalhador. Este se vê aprisionado pela lei perversa que mantém o exército de reserva em nível equilibrado com as necessidades de acumulação do capital, ao mesmo tempo em que produz e regula o processo de pauperização.

Compreender a pobreza considerando as determinações do capital, as condições materiais e as relações em que se dá a produção da riqueza, é fundamental para uma educação social que atua prioritariamente com sujeitos pobres, uma vez que a concepção teórica adotada pelos educadores define o horizonte em que aponta determinada proposta educativa. Uma proposta de educação social fundamentada no materialismo histórico dialético não terá outro horizonte que não seja a superação da pobreza, que somente poderá se efetivar numa sociedade verdadeiramente emancipada.

Assim, torna-se necessária a compreensão de trabalho ontológico, ou seja, o entendimento de que o trabalho é o ato gênese da sociedade e do ser social e que as relações estabelecidas no seu âmbito são condicionantes das demais relações sociais. Para se efetivar uma sociedade verdadeiramente igualitária é imprescindível a superação das relações de exploração dadas no âmbito do trabalho assalariado, que é o fundamento da sociedade burguesa.

Essa educação precisa ter clareza acerca da função que deve desempenhar junto aos seus educandos. Em princípio deve priorizar sua ascensão intelectual e moral por meio da garantia de acesso aos bens culturais mais elevados, conhecimentos, técnicas e valores, produzidos na processualidade histórica da vida social. Essa é a condição necessária para esses indivíduos compreenderem o processo histórico do qual fazem parte. Precisam sentir-se parte do gênero humano e entender que as situações de desamparo ao qual estão inseridos não são determinação divina, mas, resultado do movimento histórico.

Nessa perspectiva, a educação social não aceita cumprir função compensatória, não se presta à reprodução do capital ao agir como mero instrumento de gestão da pobreza, ao contrário, ataca incisivamente suas determinações. Atua no sentido de desvelar os instrumentos de dominação da sociedade burguesa rompendo com as teorias falsificadoras do

real; explica a lógica de produção da pobreza enquanto essência do movimento de acumulação capitalista; prepara seus educandos no âmbito das lutas sociais; contribui para elaboração de proposta que ande na contramão da hegemonia burguesa; e, ataca os condicionamentos do sistema visando avançar no processo de transformação estrutural da sociedade. Por fim, ela reconhece seus limites, uma vez que sozinha não é suficiente para implementar o projeto de transformação radical da sociedade, embora seja importante instrumento de luta.

Os grandes limites da educação social estão imbricados com as próprias contradições da educação escolar. O primeiro diz respeito ao fato de que ambas atuam no campo das ideias, embora de alguma forma esteja relacionada com o campo da economia, não atua diretamente no sentido de ter o poder de alterar as relações de trabalho que nesta sociedade estão fundamentadas na exploração, no trabalho assalariado.

O segundo limite refere-se ao fato de a educação ser regulamentada pelo Estado que é burguês. Embora tenha como uma de suas funções garantir a conciliação entre as classes, em última instância o Estado atende aos interesses do capital. Ele reflete, gere e amplia as desigualdades da sociedade burguesa ao regular e legitimar, através dos seus aparelhos, o processo de expropriação da classe trabalhadora.

Esse processo de expropriação dos trabalhadores dos seus meios de subsistência, que os arrastou para o limbo do pauperismo, constitui-se como elemento fundamental do sistema do capital, uma vez que o trabalho assalariado é condição ontológica para existência do capitalismo. Sistema que, segundo Mészáros (2011, p. 106), impõe-se desde o seu surgimento de forma autônoma, não passiva ao controle humano. Diante dessa impossibilidade de os indivíduos exercerem controle sobre o capital que surge o Estado moderno como “estrutura totalizadora de comando político do capital”, pois, trata-se de instância que desde sua origem serve aos interesses das classes dominantes. Por tal motivo, torna-se necessário analisar, mesmo que sucintamente, sua origem, desenvolvimento e a relação que estabelece com a produção e a reprodução da pobreza.

3.6 O Estado e a gestão da pobreza

Dependendo da fundamentação filosófica adotada, a concepção de Estado pode ser profundamente modificada no que se referem à sua constituição, objetivos e função. Os contractualistas, Hobbes, Locke e Rousseau, consideram - cada um de forma bem específica - o contrato social como o elemento que inaugura a passagem do *estado de natureza*, no qual

reinava a desordem e o conflito, para a sociedade civil-política, com leis, regras e acordos formalizados pelo Estado. Dessa forma, o Estado se apresenta como elemento indispensável ao funcionamento da sociedade.

Embora compartilhe da compreensão dos contractualistas acerca da necessidade do Estado, Hegel contrapõe-se à ideia de que o Estado se constituiu com base num pacto social, e defende sua existência a partir de preceitos racionais e universais. Para Hegel (2010, p.230 – grifos do autor), “o Estado enquanto efetividade da vontade substancial, que ele tem na *autoconsciência* particular elevada à sua universalidade, é o racional em si e para si”.

O Estado em Hegel é a instância máxima da racionalidade humana, pois, nele se efetiva a síntese da multiplicidade. O Estado condensa as diferenças dos múltiplos interesses dos indivíduos particulares, para se constituir como instância máxima de realização dos interesses universais. É esse caráter de universalidade o responsável pela superação dos conflitos existentes entre os diferentes grupos sociais, em benefício da coletividade.

Em Marx o Estado não é indispensável, nem responsável pela superação dos conflitos de classe. Ele opõe-se tanto à Hegel quanto aos contractualistas ao defender o fim do Estado como uma das condições para a emancipação humana. No arcabouço geral da sua obra, Marx apresenta as contradições da sociedade burguesa levando em consideração a totalidade social e a historicidade, e, apresenta o indivíduo como ser que se constitui na processualidade histórica da sua realidade material. Nessa perspectiva, o Estado, a política e o capital não possuem fim em si mesmo, não nasceram de determinação transcendental. São produções humanas e representam interesses, não da totalidade, mas dos grupos detentores dos meios de produção.

Isto fica mais explícito nas considerações de Engels (2009) acerca do surgimento do Estado, segundo o qual, desde a sua origem, serve aos interesses dos grupos dominantes, de modo que seu nascimento coincide com a divisão da sociedade em classes, que por sua vez, estava diretamente relacionada à posse da propriedade. Nesse processo, o Estado assume a função de controlar e dominar determinados grupos em benefício de outros, que vão gradativamente se tornando dominantes.

Ao explicar a gênese do Estado ateniense, Engels (2009) afirma que este é inconciliável com a sociedade gentílica e, não por acaso, seu surgimento acontece exatamente no momento de desordem na organização das gens. É nesse momento de desorganização que surge uma constituição que centraliza o poder - antes assumido pelas tribos através dos conselhos populares - no conselho geral sediado em Atenas. Obra atribuída a Teseu.

Foi Teseu quem dividiu o povo em três classes: os eupátridas ou nobres, os geômoros ou agricultores e os demiurgos ou artesãos. Com garantia de que apenas aos nobres pertencia o direito de exercer cargos públicos. Nesse sentido ele afirma que “o primeiro sintoma de formação do Estado consiste na destruição das gens, dividindo os membros de cada uma em privilegiados e preteridos e dividindo estes últimos em duas classes, segundo seus ofícios, e opondo-as assim uma à outra” (ENGELS, 2009, p. 106).

Os membros da nobreza começaram a dirigir o Estado, a dominação foi se tornando cada vez mais intensa e os principais instrumentos de opressão foram o dinheiro e a usura. A velha organização da gens foi destruída pelo sistema monetário e os pequenos agricultores engolidos pelos empréstimos, dívidas e hipotecas. Como a posse do dinheiro e o poder político pertenciam à burguesia, não tardou o surgimento de leis de proteção aos credores em detrimento dos devedores, bem como, de apoio à exploração dos pequenos agricultores pelos donos do dinheiro (ENGELS, 2009).

Com a posse da propriedade privada, com a produção para além das suas necessidades e com a troca de produtos, originou a mercadoria e o sistema monetário que se voltou contra o próprio indivíduo. Ou seja, deu-se a largada de um processo inimaginável de separação entre o trabalhador e o produto do seu trabalho, bem como o domínio do produto sobre o produtor. “Ao inventarem o dinheiro, porém, os homens não suspeitavam que estavam criando um novo poder social, o poder universal único, diante do qual a sociedade inteira iria se curvar” (ENGELS, 2009, p.108).

Enfim, a sociedade gentílica vai sendo dissolvida com o progresso das técnicas de produção e de comunicação, a divisão do trabalho e a separação entre os diversos setores, como agricultores, artesãos, comércio, navegação etc. A sociedade vai se complexificando, e, com ela o Estado vai ganhando força. Os novos grupos que surgiram com a divisão do trabalho e com a posse do dinheiro vão criando novos cargos, novos órgãos e novas leis, com o intuito de proteger seus interesses. Atenas, que possuía um exército popular e uma frota equipada pelo povo, trata de instituir um corpo de guarda formado por escravos para lhe garantir legitimidade (ENGELS, 2009).

Considerando as devidas especificidades, o Estado surge nas demais sociedades nessa simbiose com a posse da terra, a divisão do trabalho, o intercâmbio de mercadoria, o desenvolvimento do sistema monetário e a necessidade de garantir privilégios a determinados grupos. Como afirma Engels (2009), o surgimento do Estado em Atenas assume o modelo característico da formação do Estado de modo geral.

Isto evidencia o fato de que aqueles que detêm o poder econômico são os mesmos que se apossam do poder político e comandam o Estado, de modo que o Estado sempre disponibilizará seu aparato burocrático, jurídico e repressivo em função daqueles que dominam o processo produtivo. Na nossa sociedade, cujo fundamento está na compra e venda da força de trabalho, a classe que detém o poder econômico e político é a burguesia, geralmente favorecida pela legislação, em detrimento do trabalhador.

Conforme Mészáros (2015, p. 49-52 – *grifos do autor*), a verdade absoluta válida para todos os Estados é que “*o direito é a base do poder [right is might] porque o poder é que estabelece o direito [might is right] e não o contrário*”. Isto significa que enquanto o Estado existir, sob qualquer forma, as determinações fundamentais da *lei do mais forte* permanecerão no processo de tomada de decisão política, que por sua vez, é garantida pelo princípio da *ilegalidade do Estado*. Não se trata apenas de imperfeição de determinado tipo de Estado, despótico ou totalitário, mas da sua própria lógica.

Para garantir a manutenção da ordem socioreprodutiva do sistema, o Estado que é responsável pela elaboração e aplicação das leis, pode de outro modo negá-las considerando a conveniência do momento. Se a intensão é salvaguardar os interesses e manter os privilégios das classes dominantes, ora é possível estabelecer legitimidade com base nos princípios constitucionais, ora a realidade exige a total supressão dessa constitucionalidade. Trata-se, portanto, de uma *ilegalidade do Estado* necessária para fazer valer a *lei do mais forte* (MÉSZÁROS, 2015, p. 57). Em suas palavras:

Assim a ilegalidade do Estado, como afirmação necessária da lei do mais forte sob as circunstâncias historicamente mutáveis das determinações sempre autolegitimatórias, é inseparável da realidade do Estado como tal. Em outras palavras, a lei do mais forte e a ilegalidade do Estado são em certo sentido sinônimos, em vista de sua correlação necessária. Contingente nesse relacionamento necessário é a forma ou modalidade – isto é, a não violenta ou, pelo contrário, até mesmo na sua forma mais brutal – de afirmação do imperativo da lei do mais forte legitimador do Estado.

Exemplos são os governos ditatoriais nascidos sob o discurso contraditório da defesa da democracia, da paz, do bem coletivo e da defesa da pátria, nos quais tantas atrocidades são cometidas. Neles, a dissolução de constituições, atentado à vida e práticas de torturas são perfeitamente aceitáveis. Mesmo em Estados ditos democráticos, as manifestações mais radicais de trabalhadores como greve, por exemplo, são combatidas a pulso firme, com nítidas manifestações de violência, mesmo que para isso se torne necessário violar a lei e agir arbitrariamente. Marx (1995) chama a atenção para a total impossibilidade de se transformar a

sociedade regida pela lei do capital, numa sociedade humanizada, sem a total superação do poder estatal.

Segundo Mészáros (2011), o sistema de produção capitalista mesmo sendo produção humana assume lógica própria, um tipo de “controle sociometabólico” que se impõe aos indivíduos. Considerando a totalidade do sistema do capital, nem o capitalista e nem o trabalhador, enquanto indivíduos particulares, podem impor seu controle ao capital, contraditoriamente, a ele devem se ajustar sob pena de perecer.

É diante dessa incontornabilidade do capital, explica Mészáros (2011, p.117), que surge o Estado enquanto estrutura totalizadora de comando político, pois, apresenta-se como a “única estrutura corretiva compatível com os parâmetros do capital”. Age diretamente nas lacunas do sistema, tentando corrigir imperfeições que de alguma forma ameace sua existência, isto porque o capital não é apenas entidade material. Ao longo da história constituiu-se em estrutura totalizadora de controle ao qual tudo deve se render e se adequar.

Desse modo, o sistema do capital globalmente totalizante pode ser reconhecido como a mais dantesca das forças controladoras, que a tudo subjuga,

[...] que sujeita cegamente aos mesmos imperativos a questão da saúde e a do comércio, a educação e a agricultura, a arte e a indústria manufatureira, que implacavelmente sobrepõe a tudo seus próprios critérios de viabilidade, desde as menores unidades de seu ‘microcosmos’ até as mais gigantescas empresas transnacionais, desde as mais íntimas relações pessoais aos mais complexos processos de tomada de decisão dos vastos monopólios industriais, sempre a favor dos fortes e contra os fracos (MÉSZÁROS, 2011, p. 96).

O sistema do capital é reconhecidamente o primeiro a se constituir numa força de tamanha abrangência, cujos imperativos se impõem de forma repressiva em todos os lugares e a qualquer instante em que encontrar opositores. Entretanto, seus adeptos, ao defendê-lo, garantem se tratar do único modelo viável à instituição da democracia.

Trata-se, conforme Mészáros (2011, p. 97 – grifos do autor), do mais dinâmico de todos os sistemas, entretanto, “o preço a ser pago por esse incomensurável dinamismo totalizador é, paradoxalmente, a *perda de controle* sobre os processos de tomada de decisão”. Essa perda de controle, que se evidencia mais em relação aos trabalhadores, não se restringe a eles, visto que até os mais abastados capitalistas devem se sujeitar aos imperativos objetivos do capital. Caso contrário, deparar-se-ão com a ruína, pois em relação à totalidade do sistema do capital, o poder de controle do indivíduo particular é totalmente irrelevante.

Devido ao caráter totalizador do seu metabolismo socioeconômico, nasce uma correspondência jamais prevista entre economia e política, de modo que sobre esta base, sobre este imperativo objetivo, surge o Estado moderno, igualmente totalizador. Para que o sistema de controle do capital funcione é necessário que toda a sociedade se submeta às suas determinações. Torna-se necessária a manutenção da sociedade dividida em classes e a imposição do controle político. A divisão do trabalho posta numa posição hierarquizada é condição fundamental para garantir os antagonismos de classes, uma vez que aparta as funções de produção e controle que serão atribuídas a indivíduos de classes sociais distintas (idem, ibidem).

Nesse sentido, afirma Mészáros (2011), uma das determinações mais contundentes do capital é sua necessidade de expansão e acumulação, de modo que, diante da impossibilidade de realizar essas funções as quais está orientado pode resultar num colapso do sistema na sua totalidade. A crise estrutural advinda da impossibilidade de expansão e acumulação do capital, iniciada nos anos 1970, pode ter resultados catastróficos. Assim,

Sob as condições da crise estrutural do capital, seus constituintes destrutivos avançam com força extrema, ativando o espectro da incontrolabilidade total numa forma que faz prever a autodestruição, tanto para este sistema reprodutivo social excepcional, em si, como para a humanidade em geral (MÉSZÁROS, 2011, p. 100).

Essa incontrolabilidade do capital se dá pelo simples fato de que ele não está passivo a qualquer espécie de controle humano, submete-se apenas a alguns ajustes, pequenos corretivos, desde que tenha garantida a continuidade do processo de expansão e acumulação. O capital, livre da autossuficiência do processo de produção próprio das sociedades escravista e servil, torna-se um dos mais poderosos instrumentos de extração do trabalho excedente jamais visto na história da humanidade (idem, ibidem).

Para tanto, assume a forma de dominação fetichizada, diferente da imposição inerente à escravidão e à servidão fundada na relação de dominação forçada. Na sociedade regida pelo capital, a escravidão que se dá de forma assalariada é internalizada pelos trabalhadores de tal modo que não precisa ser imposta de maneira externa (idem, ibidem).

Um dos principais problemas do capital é a sua irremediável falta de controle sobre a totalidade do sistema reprodutivo social, que se manifesta na forma de três defeitos estruturais, quais sejam: o primeiro diz respeito à contradição entre a **produção**, que fica a cargo dos trabalhadores, e, o **controle** centrado nas mãos dos donos dos meios produtivos; o segundo refere-se à oposição entre **produção** e **consumo**, responsável por levar ao extremo a

polarização entre aqueles que disfrutam de consumo excessivo, com base na produção do desperdício e a ampla maioria imersa na mais absoluta privação de bens essenciais; e, por fim, a oposição entre **produção e circulação**, pois, o capital precisa transcender todas as barreiras para circular em caráter global. “É assim que a força de trabalho total da humanidade se sujeita (...) aos imperativos alienantes do sistema do capital global” (MÉSZÁROS, 2011, p. 105).

O defeito estrutural do capital consiste exatamente na falta de unidade nas relações anteriormente descritas que, por sua vez, manifesta-se na forma de antagonismos sociais. E, é justamente nesses defeitos do capital, ou seja, na ausência de unidade dessas dimensões estruturais que age o Estado moderno, tentando corrigir, dentro dos seus limites, as falhas do sistema (idem, ibidem).

Não é para estranhar que o Estado moderno tenha surgido com força implacável ao mesmo tempo em que expande, vitoriosamente, as estruturas econômicas do capital, uma vez que a função do Estado é justamente complementar o capital, assumindo as práticas totalizadoras do seu comando político. Seu objetivo é garantir a produtividade, de tal modo que se apresenta como o mais inexorável instrumento de extração do trabalho excedente. Para tanto, precisa garantir o controle sobre as forças insurgente que, por ventura, possam por em risco a produtividade do capital. Esse controle vem através da instituição e supressão de leis; da difusão de ideologias, quando determina a ilegalidade de greves, incluindo o uso da repressão quando necessária for (idem, ibidem).

No que se refere à oposição entre **produção e controle**, Mézáros (2011) explica que, o Estado moderno exerce importante função na execução do controle tirânico sobre os trabalhadores nos locais de trabalho. Toda estrutura política e legal do Estado está voltada à proteção dos meios de produção devidamente alienados dos trabalhadores. Além disso, serve, por um lado, para garantir que as propriedades sejam repassadas, de forma tranquila, de uma geração a outra; e, por outro, para intervir direta ou indiretamente nos conflitos entre as unidades socioeconômicas particulares. Essa intervenção acompanha o ritmo do movimento de expansão e acumulação do capital e, ao favorecer potencialmente os mais fortes, contribui para a formação de enormes corporações transnacionais e monopólios industriais. Em suas palavras:

Isso significa que o Estado se afirma como pré-requisito indispensável para o funcionamento permanente do sistema do capital, em seu microcosmo e nas interações das unidades particulares de produção entre si, afetando intensamente tudo, desde os intercâmbios locais mais imediatos até os de nível mais mediato e abrangente (MÉSZÁROS, 2011, p. 109).

O processo de expansão do capitalismo, em termos globais, dos últimos séculos cuidou não apenas de suprir as necessidades humanas, mas, tratou prontamente de produzir falsas necessidades para estimular o consumo necessário para a manutenção do sistema. O fato objetivo de grande parcela da sociedade ser alijada do controle do processo socioeconômico de reprodução é substituído pela ideia de “soberania do consumidor” individual. Outra questão a ser considerada é que a função do trabalhador não se limita a de produtor. O trabalhador também é consumidor e, enquanto tal, desenvolve importante função para a reprodução do sistema do capital.

Para garantir a falsa sensação de harmonia e coesão, forja-se a ideia de que lidamos com um sistema cuja lógica é perfeitamente administrável, a única viável, ao tempo em que se descaracterizam ideologicamente os antagonismos das relações sociais. Reforça-se a ideia de que a opressão dos fracos pelos fortes não passa de competição perfeitamente necessária e salutar.

Em todas as questões postas, o Estado moderno utiliza de todo seu aparato político e legal para exercer sua função reguladora e reforçar a poder do capital contra as forças que, por ventura, venham por em risco a grande desigualdade instalada no processo de distribuição e de consumo. Outra função importante que o Estado assume é a de comprador/consumidor (idem, ibidem).

Ele promove a satisfação de necessidades sociais reais, como educação, saúde, habitação etc. ao tempo em que produz necessidades artificiais, que vai desde a manutenção da máquina burocrática do seu sistema administrativo até a alimentação do complexo militar-industrial. Atenua momentaneamente algumas complicações advindas da contradição entre **produção e consumo**, mas, apenas momentaneamente porque a ação corretiva do Estado se encontra com seus próprios limites ao desempenhar esta tão grandiosa tarefa (idem, ibidem).

Uma das maiores contradições é que a estrutura corretiva de comando político do capital se organiza na forma de Estados nacionais, ao passo em que é impossível que o modo de reprodução do sistema do capital se submeta a esses limites. A maneira que o Estado encontra de contornar essa contradição é estabelecer um sistema de “duplo padrão”. Este consiste no fato de que nos países de capitalismo avançado os trabalhadores disfrutam de um padrão de vida relativamente mais confortável, com uma democracia liberal, enquanto nos países periféricos do capital é instituído um governo autoritário que garante o máximo de exploração dos trabalhadores (idem, ibidem).

Isto não significa que o “duplo padrão” se apresente como elemento permanente do sistema do capital. Manter-se-á apenas quando conveniente, ou seja, enquanto o processo de expansão e acumulação do capital estiver num ritmo satisfatório para garantir o lucro necessário à manutenção do alto padrão dos trabalhadores, com um nível de exploração razoável. Qualquer acontecimento que ponha em risco a margem de lucro confortável para o capital certamente empurrará para baixo a qualidade de vida dos trabalhadores. Por tal motivo é que se percebe nos países capitalistas mais avançados, nas últimas décadas, por um lado, um movimento para baixo do padrão de vida do trabalhador e, por outro, uma tomada autoritária do controle político (idem, ibidem).

No que se refere ao plano internacional, o Estado assume a função de favorecer o domínio monopolista das empresas economicamente importantes com apoio político e, se necessário, também militar. O Estado não é apenas instrumento de sustentação do capital, ele se torna parte constitutiva de sua base material à medida que assume importante função no processo de constituição, consolidação e funcionamento de todas as suas estruturas. É possível afirmar que há determinação recíproca entre capital e Estado moderno e, do mesmo modo, entre ambos e a pobreza.

Marx (2010b) explica que, comumente a burguesia, o governo e a imprensa atribuem a causa do pauperismo à política de modo geral, ou, quando muito, à política do partido adversário, jamais à própria essência do Estado. De modo algum se referem à necessidade de transformação da sociedade. Afirma que, mesmo a parcela da burguesia inglesa de sua época que tinha clareza acerca dos perigos do pauperismo, o concebia de maneira ingênua, ao reduzir os problemas do pauperismo a uma questão apenas de educação.

Outro fato que merece destaque, segundo Marx (2010b), é uma tendência a se buscar as causas do pauperismo nos problemas de administração e de assistência, e, do mesmo modo, recorrer à administração e a assistência para tentar solucioná-lo. Uma demonstração clara é a legislação inglesa, do governo de Elisabeth, sobre a pobreza. As famosas leis dos pobres que envolviam grande aparato administrativo de gestão do pauperismo.

Similar ao que acontece em pleno século XXI, na época de Marx as causas do pauperismo na Inglaterra eram atribuídas às leis de amparo aos pobres, pois sendo o pauperismo um mal incorrigível determinado pela lei da natureza - como reza a teoria malthusiana - a assistência se constituiria em estímulo à preguiça e à manutenção da miséria. Em suas palavras:

O parlamento inglês combinou essa teoria de caráter humanitário com o parecer de que o pauperismo seria a *miséria infligida a si mesmo pelo trabalhador*, não devendo, em consequência, ser prevenido como um infortúnio, mas reprimido e punido como um crime (MARX, 2010b, p. 34 – grifos do autor).

Foi com essa perspectiva, qual seja, de culpabilizar e punir o pobre pelas suas misérias que criaram as *workhouses* (casas dos pobres), um tipo de albergue que pela própria estrutura desencorajava os miseráveis a buscarem socorro e fugirem da morte por inanição. Explica que a Inglaterra não compreendeu o crescimento do pauperismo como o resultado da indústria moderna, de modo que, primeiramente tentou exterminar o pauperismo através de medidas administrativas e assistencialistas. Em seguida compreendeu o crescimento do pauperismo como resultado do imposto inglês ao pobre, ou seja, “compreendeu a penúria universal como uma mera *particularidade* da legislação inglesa” (MARX, 2010b, p. 35 – *grifos do autor*).

O que era resultado da falta de assistência, torna-se resultado do excesso de assistência, de modo que o pauperismo se tornou apenas o objeto de uma administração ramificada e bastante ampla, que ninguém se ocupa mais de exterminá-lo, mas, apenas de administrá-lo, discipliná-lo. A burguesia “se restringe a cavar-lhe o túmulo, valendo-se da benevolência policial, toda vez que ele brota da superfície do país oficial” (MARX, 2010b, p. 35).

Segundo Marx (2010b), o mesmo fez Napoleão quando decidiu acabar com a mendicância na França e incumbiu suas autoridades da tarefa de elaborar um plano visando solucionar o problema no prazo de um mês. Em pouco tempo estava tudo resolvido. Assim,

No dia cinco de julho de 1808 foi promulgada a lei de repressão à mendicância. De que maneira? Mediante os *Dépôts* [instituições de custódia policial], que se transformaram em penitenciárias com tanta rapidez que logo o pobre só conseguia chegar a essas instituições pela via do *tribunal da polícia correccional* (MARX, 2010b, p. 36).

Sendo a pobreza uma determinação objetiva inerente a um modelo de sociabilidade, não se pode eliminá-la abruptamente com um golpe de caneta, de modo que todas as tentativas mostraram-se historicamente insipientes. Como explica Marx (2010b), para eliminar o pauperismo e acabar com a mendicância seria necessário exterminar o proletariado, e, isso seria incompatível com as necessidades de reprodução do sistema.

A esse respeito, o pensador alemão explica, ainda, que a Convenção²⁷ também se dispôs a determinar legalmente a eliminação do pauperismo, não de forma imediata, mas, encarregou o Comitê de Salvação Pública da elaboração de planos e propostas. A consequência disso foi “que houvesse uma determinação a mais no mundo e que um ano depois mulheres esfomeadas cercassem a Convenção”. E acrescenta, “a Convenção, contudo, era o suprassumo da energia política, do poder político e do senso político” (MARX, 2010b, p. 37).

Nessa mesma direção aponta a Constituição Federal brasileira de 1988 que, em seu Art. 3º, III, garante “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais”. Limita-se a determinação meramente formal, sem qualquer validade ou aplicabilidade prática. Pois, não se trata apenas de questão administrativa, passível de solução amparada na boa fé. Trata-se de imperativo inerente ao próprio capital que evidencia sua lógica perversa acirrando as contradições e a distância entre a minoria poderosa e a maioria sujeitada.

Por tal motivo, afirma Marx (2010b, p. 38), o Estado e a organização da sociedade, na perspectiva da política, jamais estarão separados. “O Estado é a organização da sociedade”. No entanto, o Estado jamais reconhecerá que o fundamento dos males sociais está em si e na organização da sociedade. Os partidos políticos sempre buscarão as causas dos males sociais nos partidos adversários ou em determinados tipos de Estado que devem ser substituídos por outro, nunca na própria essência do Estado. Quando o Estado admite a existência dos males sociais, sempre os atribui a causas naturais, ao próprio indivíduo, ou a ineficácia da administração.

Comumente o Estado encontra a origem dos males sociais nos defeitos acidentais da administração e por isso busca a solução em providências de cunho administrativo, isto porque a administração se configura na atividade ordenadora do Estado. Assim, o Estado jamais eliminará a contradição sobre a qual se sustenta, que é a oposição entre interesses particulares e universais, sem eliminar a si mesmo. Nesse sentido, afirma Marx (2010b, p. 39 – *grifos do autor*):

Sim, frente às consequências decorrentes da natureza associal dessa vida burguesa, dessa propriedade privada, desse comércio, dessa indústria, dessa espoliação recíproca dos diversos círculos burgueses, frente a essas consequências, a *lei natural* da administração é a *impotência*.

²⁷Refere-se à Convenção Nacional que marca a tomada do poder pela burguesia revolucionária no período da Revolução Francesa. Composta em sua maioria pelos jacobinos e pelos sans-culottes, com a presença dos girondinos, tinha como função elaborar uma nova constituinte.

No entanto, de modo veemente, o Estado sempre negará que os defeitos da sua administração, que sua impotência tem raízes na essência da sua própria existência. O máximo que ele consegue fazer é encontrar defeitos formais na sua administração e tentar corrigi-los. Quando não consegue, os atribui a causas naturais, às leis divinas que independem a vontade humana, ou, aos indivíduos particulares dotados de má vontade.

Segundo Marx (2010b, p. 40-41 – *grifos do autor*), quanto mais forte é um Estado, quanto mais político um país, menos estará disposto a buscar as causas do pauperismo na própria essência do Estado. Pois, “o entendimento *político* é entendimento *político* justamente porque pensa *dentro* dos limites da política. Quanto mais aguçado, quanto mais ativo ele for, tanto *menos capaz* será de compreender mazelas sociais”.

Qualquer iniciativa do Estado em relação à miséria será, quando muito, no sentido de apenas aliviá-la, administrá-la. A história tem revelado que essa gestão, quando não caminha pelas vias da assistência, assume caráter eminentemente perverso, visando sufocá-la, visto não ser possível eliminá-la sem eliminar a si mesmo. Desse modo, se há impossibilidade de o Estado eliminar a pobreza por se encontrar com seus próprios limites, mais ingênuo é esperar que ele o faça através da educação.

Embora a educação, escolar ou social, em sua dialética própria possa ser utilizada como instrumento de fortalecimento da luta contra opressão, ela não pode por si só resolver os problemas do apartamento capital e trabalho. A educação é complexo fundado e não fundante e, como tal, possui autonomia relativa. O que o movimento da história tem revelado é que a educação, em sentido estrito, nasce atrelada ao desenvolvimento das forças produtivas e que pode se dividir em distintos modelos, que em tudo se diferencia quando o que está em questão são os interesses de classes.

3.7 Estado e Educação: as (im)possibilidades no contexto do capital em crise

A educação, operando como uma das principais mediações do processo de reprodução da sociedade, não está acima dos condicionamentos econômicos; ao contrário, no limite, subordina-se a eles. O complexo da economia, responsável pela existência humana, apresenta-se como o momento predominante desse processo e, como tal, orienta a definição dos papéis que os indivíduos devem interpretar na arena social, dependendo da classe à qual se vincula.

Como já afirmamos no capítulo anterior, a educação surge exatamente de uma necessidade do próprio trabalho e se transforma à medida que o processo de produção se

complexifica. A educação, que numa perspectiva ampla surge desde época muito remota - estabelece-se em todos os âmbitos da vida social e tem como principal função mediar, junto com os demais complexos sociais, o processo de humanização do indivíduo - ganha na sociedade de classes caráter mais específico.

Essa educação específica, ou seja, a educação escolar, que entra em cena com a posse da propriedade privada, com a divisão da sociedade em classes, o acúmulo do excedente e o ócio de grupos privilegiados, ganha nova conotação com o advento da sociedade burguesa. Nesta sociedade, cujo fundamento está no trabalho assalariado, a educação passa a ser legitimada pelo Estado e responde mais diretamente às necessidades de reprodução do capital. Ou seja, tem por finalidade garantir certo nível de especialização necessário para atender às demandas do sistema produtivo.

Analisar a educação escolar, sua relação com o capital e a mediação do Estado parece ser a chave para compreender a educação social, assim como a anatomia do homem é, segundo Marx, a chave para compreender a anatomia do macaco. Ou seja, nos sistemas mais desenvolvidos encontramos elementos para explicar os sistemas menos desenvolvidos²⁸.

A educação escolar foi estruturada e regulamentada em momento muito anterior à educação social e surge nessa relação direta com o desenvolvimento das forças produtivas. Por outro lado, a educação social nasce mais tardiamente e numa relação indireta com a grande indústria, embora não seja possível afirmar que ela se distancie dos interesses do capital. Ela surge como uma das tentativas do Estado de corrigir as imperfeições do sistema capitalista, ou melhor, de minimizar os problemas sociais advindos das situações de miséria da classe trabalhadora agravada na sociedade burguesa. Esta questão será melhor explicitada nos capítulos seguintes.

Por ora é suficiente entendermos que ambas, educação escolar e social, de forma direta ou indireta atendem aos interesses das classes dominantes e são regulamentadas pelo Estado²⁹, instância responsável por gerir os interesses do capital e buscar a tão desejada e improvável conciliação de classes. No que se refere especificamente à educação escolar, ao mesmo tempo em que dá respostas à luta dos trabalhadores pela democratização do ensino, adequa-se continuamente às demandas do sistema produtivo, de modo que a quantidade, qualidade,

²⁸ A expressão menos desenvolvida refere-se ao fato de que, em relação à educação escolar, a educação social é consideravelmente jovem. No Brasil, ela ainda passa por um processo de estruturação e regulamentação.

²⁹ Embora, no Brasil, os educadores sociais ainda estejam lutando pelo reconhecimento da profissão, suas atribuições já constam em alguns documentos legais (como o LOAS - Lei Orgânica da Assistência Social - por exemplo). Isso revela que a educação social é regulada e legitimada pelo Estado.

abrangência, conteúdos, métodos e obrigatoriedade do ensino têm sido comumente atrelados às exigências do mercado.

A história do capitalismo tem revelado, segundo Tonet (2016), que a burguesia vive um contrassenso, pois à medida que reconhece a necessidade de instruir o trabalhador, para dotá-lo de conhecimento técnico suficiente para corresponder às exigências do sistema produtivo, receia que o saber o torne menos subserviente. Nesse sentido, o Estado é chamado à cena com o objetivo de tentar estabelecer relação conciliadora entre as classes antagônicas, o que é perfeitamente inviável.

Como não se pode negar o mínimo de instrução necessária para o trabalhador cumprir sua “sina” de ser explorado e garantir a reprodução do capital, o Estado institui duplo modelo educativo. Aos filhos da elite é garantida a apropriação do conhecimento necessário para manter o controle econômico e político, e, aos filhos dos trabalhadores apenas o conhecimento mínimo suficiente para por em movimento o processo de produção e reprodução do capital.

O Estado, ao responder aos interesses da burguesia, não pode negar à classe trabalhadora o acesso à educação. Tampouco pode permitir que esta última tenha acesso a todo o conhecimento sistematizado pela humanidade, sem condenar a si mesmo e a sociedade burguesa ao fracasso. À classe trabalhadora não pode ser concedido o acesso ao conhecimento capaz de desvelar sua condição de explorado, de modo que as políticas de Estado para educação só podem ir até o ponto em que não ferir os limites desta determinação. Isso está visivelmente posto nas concepções de teóricos burgueses que amparam as políticas de Estado.

Ponce (2010), ao analisar a educação da Revolução Francesa até o século XIX, apresenta a concepção pedagógica de alguns pensadores que exerceram grande influência na educação, e, que não se ocuparam da elevação intelectual das classes populares. Em princípio faz referência à educação rousseuniana de cunho elitista, acessível apenas àqueles cujas posses o permitem contratar um preceptor, como revela o Emílio. Desse modo, não há em Rousseau, segundo Ponce (2010), preocupação com a educação das massas.

No mesmo sentido, afirma o historiador, caminha a educação proposta por Basedow, para quem o objetivo da educação consistia em formar “cidadãos do mundo, e em prepará-los para uma existência útil e feliz” (BASEDOW *apud* PONCE, 2010, p. 138). Para tanto, defendia sem parcimônia dois modelos educativos, um para pobres e outros para os filhos dos cidadãos mais abastados. De modo que,

Não há nenhum inconveniente em separar as escolas grandes (populares) das pequenas (para os ricos e também para a classe média), porque é muito grande a diferença de hábitos e de condição existente *entre as classes a que se destinam essas escolas*. Os filhos das classes superiores devem e podem começar bem cedo a se instruírem, e como devem ir mais longe do que os outros, estão obrigados a estudar mais... As crianças das grandes escolas (populares) devem, por outro lado, de acordo com a finalidade a que deve obedecer a sua instrução, dedicar pelo menos metade do seu tempo aos *trabalhos manuais*, para que não se tornem inábeis em uma atividade que não é tão necessária, *a não ser por motivos de saúde*, às classes que trabalham mais com o cérebro do que com as mãos (BASEDOW *apud* PONCE, 2010, p. 139).

Nessa mesma direção apontam as orientações de Filangieri *apud* Ponce (2010, p.140), para quem a educação pública era necessária, no entanto, em condições e qualidades distintas. Entendia que a educação para ser universal deve garantir a participação de todos, desde que atendida às especificidades de cada classe social. “Assim, o colono deve ser instruído para ser colono, e não para ser magistrado”. E mais adiante afirma: “a educação pública deve ser tal que *todas as classes*, todas as ordens do Estado dela participem, mas *não uma educação em que todas as classes tenham a mesma parte*”.

A educação dos filhos da classe trabalhadora, quando proporcionada, não se deu com o objetivo de garantir sua elevação intelectual. À medida que a indústria foi prosperando, com o desenvolvimento das forças produtivas, a educação das classes populares elevou-se gradativamente. A gratuidade e a obrigatoriedade do ensino escolar foram sistematicamente ampliadas ou estacionadas segundo os interesses da grande indústria, quer para preparar mão-de-obra ativa, quer para dotar o exército de reserva de habilidades e conhecimentos necessários. Isto revela uma assertiva, qual seja, que para ser explorado o trabalhador necessita minimamente de educação elementar.

Com base nessas questões postas, podemos afirmar, a partir de Marx (1995, 2012), que é completamente inviável uma educação capaz de garantir a elevação das classes populares sob a responsabilidade do Estado. Nossa análise vem mostrando que o Estado cumpre as determinações do capital que, por sua vez, necessita de pobres laboriosos e relativamente ignorantes para se reproduzir. Nesse sentido, é contra suas próprias determinações garantir educação de qualidade para todos. Chega a ser tarefa inexecutável, além de revelar uma dissonância que não é transitória, faz parte da própria essência contida no âmago do Estado, de modo que sua legislação revela até um despropósito.

No Brasil, conforme Romanelli (2003), desde o período colonial a educação de caráter livresco, acadêmico e aristocrático, promovida pelos jesuítas, constituiu-se em um dos

elementos que convergiram para o ordenamento das estruturas de poder na Colônia. Fato de que a classe dominante tinha plena consciência. Tratava-se de uma educação desinteressada em relação à realidade da colônia, sem compromisso com a formação para o trabalho. Isso se deu por dois motivos: primeiro, por ela destinar-se apenas a uma pequena parcela ociosa, filhos de donos de terras e senhores de engenhos³⁰, segundo, porque as atividades produtivas desenvolvidas naquele contexto, de caráter essencialmente agrário, não exigiam formação específica.

Essa educação literária e humanista, impregnada pelos ideais da Contra-Reforma, revelava-se contrária à qualquer manifestação do pensamento crítico, o que era conveniente para as estruturas de poder, uma vez que não ameaçava a ordem estabelecida e tinha como principal característica a afirmação da hierarquia de classes. Foi com esses princípios que se organizou a educação na colônia, como explica Romanelli (2003, p. 35):

Assim, os padres acabaram ministrando, em princípio, educação elementar para a população índia e branca em geral (salvo as mulheres), a educação média para os homens da classe dominante, parte da qual continuou nos colégios preparando-se para o ingresso na classe sacerdotal, e educação superior religiosa só para esta última. A parte da população escolar que não seguia a carreira eclesiástica encaminhava-se para a Europa, a fim de completar os estudos, principalmente na Universidade de Coimbra, de onde deviam voltar os letrados.

Foi esse modelo de educação jesuítica, materializada na educação classista, segregadora, “que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural”. Isso porque essa educação se constituiu em símbolo de classe, ou seja, em elemento distintivo na hierarquia social (ROMANELLI, 2003, p. 35).

Mesmo após a expulsão dos Jesuítas em 1759, quando o Estado assume pela primeira vez o sistema educacional brasileiro, este permaneceu sustentado nas mesmas bases, continuou atuando como instrumento de elevação intelectual da aristocracia rural e de uma classe intermediária que emergia com a extração de minérios. Desse modo, “o título de doutor valia tanto quanto o de proprietário de terras, como garantia para a conquista de prestígio social e de poder político” (ROMANELLI, 2003, p. 37). Por isso, era inviável para o Estado e para as classes detentoras do poder a garantia de educação escolarizada acessível a todas as pessoas, incluindo as classes pobres.

³⁰ Desde que fossem homens e não o primogênito.

Esse modelo educativo colonial atravessa o Império sem grandes transformações. Com a descentralização do ensino através do Ato Adicional de 1834 que atribui às províncias a responsabilidade com o ensino sem, contudo, a garantia de recursos, o que se verificou foi o abandono do ensino primário e a privatização do ensino secundário. Fato que acirrou ainda mais o caráter de classe da educação brasileira, visto que somente as famílias detentoras de posses poderiam custear a educação escolar de seus filhos, enquanto a educação das classes populares ficou abandonada à própria sorte.

Com o advento da República o que se observa é a manutenção do mesmo sistema dual de ensino que promove um tipo de educação para as elites (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e outro para as classes populares (escola primária e escola profissional). Segundo Romanelli (2003, p. 41), “refletia essa situação uma dualidade que era o próprio retrato da organização social brasileira”. No entanto, a sociedade brasileira já não era a mesma, havia se complexificado. A população havia deixado de ser uma massa mais ou menos homogênea, surgia uma pequena burguesia heterogênea, uma classe média de intelectuais diversos, uma burguesia industrial e grande quantidade de imigrantes atuantes nas zonas urbana e rural.

À medida que a sociedade brasileira foi se complexificando, com a intensificação do processo de urbanização e industrialização do país, o sistema educacional foi chamado a dar respostas. Assim, “o capitalismo, notadamente o capitalismo industrial, engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades do consumo que essa produção acarreta” (ROMANELLI, 2003, p. 59). Quando a educação escolarizada deixa de ser privilégio dos ociosos e se torna necessidade do próprio sistema produtivo, de modo a serem nela inseridas parcelas das classes médias e populares, esse complexo é obrigado a se expandir e entra em crise.

Isso se deu, sobretudo, porque o desenvolvimento do sistema educacional na sociedade burguesa incorpora a natureza da mais autêntica luta de classes, de modo que aos desfavorecidos cabe lutar pelo acesso a esse bem que as elites insistem em se fazer proprietárias, ao tempo em que esta última tenta manter a posse, o controle e restringir o acesso às camadas populares. Nessa disputa, o Estado se limita a resolver a questão apenas no plano formal, ao reconhecer o direito de todos à educação e legitimar qualquer instituição educacional, independente de ter ou não estrutura e condição de funcionamento. Isso serve apenas para reforçar a distância existente entre aqueles que têm acesso à educação de melhor qualidade e aqueles que precisam se contentar apenas com engodo.

Foi assim, com o controle da educação nas mãos das elites e com a permissividade do Estado defensor dos interesses do capital, que o sistema educacional brasileiro chegou ao século XXI arrastando longa história de exclusão, desigualdade e anulação de muitas gerações de trabalhadores. Um longo período foi percorrido, muitos acontecimentos e reformas, que não nos cabe aqui analisar, contribuíram para a ampliação do sistema educacional, normalmente tentando dar respostas à realidade econômica, cultural e política do momento, sem contrariar os interesses de classes. Nem mesmo a abertura política dos anos 1990, com o discurso pautado na cidadania e na garantia de direitos alterou o cenário classista da educação brasileira, dada as próprias contradições estruturais do sistema no qual as reformas se inserem.

Tanto a LDB 9394/96, quanto as Emendas Constitucionais 53/2006 e a 59/2009, bem como a Lei 12.796/2013 tem como foco a universalização, a democratização e a qualidade da educação. Pensar em educação de qualidade para todos pressupõe o princípio da igualdade, impossível numa sociedade de classes. Para tanto, seria necessário eliminar a miséria e restringir o consumo destrutivo das classes economicamente elevadas.

Garantir educação de qualidade para todos significa que as classes populares terão acesso às melhores escolas nas quais estão os filhos da burguesia, ou que estes frequentarão escolas públicas onde se inserem os filhos de pobres. De qualquer modo, está aí posto um impasse ao qual o Estado não pode solucionar. Do exposto advém que, na sociabilidade do capital, as decisões são tomadas no sentido de garantir que os filhos da elite continuem sendo preparados, à custa do trabalhador, para assumirem o controle dos meios produtivos e tomarem posse da riqueza. Do mesmo modo, para que os filhos das classes trabalhadoras permaneçam recebendo o mínimo necessário para a reprodução da sociedade burguesa e o Estado siga como gerenciador do conflito entre elite e proletariado.

Essa distinção entre a educação dos filhos da elite e a educação dos filhos de trabalhadores foi continuamente evidenciada nos cargos que cada um, dependendo da sua classe e do investimento em educação, pôde ocupar. A rigor, as determinações de classe permanecem efetivamente válidas e os poucos que conseguem romper o fazem pelos próprios méritos, portanto, não podem se constituir numa legalidade como propõe o pensamento meritocrático.

Certamente entre o século XIX, descrito por Ponce (2010), e o debutante século XXI, muitas transformações sucederam. Ao menos os discursos se modificaram. A burguesia não explicita mais suas autênticas intenções para com as classes populares, não distingue abertamente a educação elitizada daquela oferecida aos filhos de trabalhadores pobres. Os discursos estão velados, embora a realidade se escancare. Entona-se a defesa da educação de

qualidade para todos, do sistema de garantia de direitos, da cidadania, e, tantas outras expressões cujo intuito é apenas escamotear o verdadeiro propósito das classes dominantes.

Há que se considerar ainda que o próprio discurso da qualidade total é importado do mundo empresarial. Faz parte da lógica economicista presente nas reformas educacionais cujo objetivo é a produtividade, com ênfase na teoria do capital humano e na compreensão de educando como clientela. Nesse quadro, mesmo concordando que a educação está em crise, as causas não são atribuídas ao sistema capitalista, produtor de miséria e incompatível com a autêntica formação humana.

Atribui-se, portanto, ao indivíduo, ou seja, às fragilidades da formação docente, às famílias desestruturadas etc. e, por isso, as sugestões de correção dessas fragilidades giram em torno apenas de medidas reformistas, de cunho paliativo, a serem tomadas no interior deste sistema. São medidas que acabam sempre favorecendo o capitalista em detrimento do trabalhador.

Uma demonstração clara desse favorecimento é o fortalecimento do setor educacional privado através do investimento de dinheiro público. Isto é possível através da intervenção do Estado via o direcionamento de verbas públicas, incentivos fiscais, concessão de bolsas de estudo e financiamentos integrais ou parciais de mensalidades. Medidas que, em geral, são implementadas supostamente para garantir o acesso dos filhos de pobres à educação formal. Porém, o que se percebe é o agravamento do processo de privatização do ensino, uma vez que se injeta dinheiro público em instituições privadas cuja finalidade primeira é o lucro.

No que se refere ao ensino superior, a burguesia é duplamente beneficiada, ao tempo em que tem garantida educação superior pública de melhor qualidade para seus filhos, lucra com a educação da classe trabalhadora que se insere no sistema privado, em geral de baixa qualidade, com bolsas e financiamentos do governo. Isso apenas evidencia a incapacidade e o total desinteresse do Estado diante da exigência de educação de qualidade para todos. Quando muito, apresentará apenas medidas terapêuticas para os problemas que não são apenas falhas administrativas, mas, deformações estruturais do próprio sistema.

Outra questão a ser considerada é que o fim da trajetória histórica de expansão do capital e a crise que em decorrência disso se instalou a partir da década de 1970, piorou significativamente o problema do desemprego. Agora não se trata apenas de produzir um exército de reserva que será acionado ao menor sinal de necessidade do capital, como ocorria no período de expansão desse sistema, minuciosamente descrito por Marx (2014). Segundo Mészáros (2003), a situação atual indica que a face mais desumanizante do capital, que é o desemprego, assumiu caráter crônico.

Nesse contexto, a educação incorpora características qualitativamente distintas. A realidade posta não é mais, como outrora, aquela com dois modelos bem definidos de educação, qual seja: uma escola para ricos, que prepara para as atividades intelectuais, e, outra para pobres que prepara para as atividades manuais. A conjuntura mundial de incertezas e inseguranças favorece a elaboração de políticas de Estado voltadas a garantir que distintos modelos educativos se ocupem de atender as necessidades da sociabilidade do capital em crise.

Nesta mesma sociedade, coexistem a educação que prepara os descendentes da elite para garantir a manutenção e o controle do poder econômico e político; a educação que garante a formação de mão de obra qualificada, ou seja, especialistas no domínio das tecnologias, cientistas que se encarregarão de produzir grandes invenções tecnológicas e garantir o desenvolvimento dos meios produtivos, bem como intelectuais responsáveis por disseminar a ideologia burguesa; existem ainda escolas que preparam mão de obra barata necessária à movimentação do sistema produtivo; e aquelas que cumprem a importante função de não preparar para nada.

Ciente da inexistência de vagas no mercado de trabalho - fruto do encontro entre o capital e seus próprios limites - o Estado, na tentativa de administrar o inconciliável, põe no centro das atenções a educação, incumbindo-a de atender prontamente as demandas imediatas. Esta agora passa a responder ao imediatismo de forma supérflua, com medidas descartáveis que apenas expressam seus limites e impossibilidade. Sendo assim, passa a adotar o discurso do empreendedorismo, da educação ao longo da vida, do aprender a aprender etc. e transfere para o indivíduo particular a responsabilidade pelo seu sucesso ou insucesso na sua vida profissional.

Isto significa que a crise não abarca apenas a dimensão econômica, ela repercute em todos os âmbitos da vida humana, de modo que a educação, as artes, as relações sociais têm sido fortemente impactadas. O esvaziamento que se constitui como principal traço deste modelo de sociabilidade, no contexto da crise estrutural, tem produzido um exército de indivíduos intelectualmente e emocionalmente mutilados, uma multidão ignorante indo não se sabe para onde, ao encontro não se sabe do que.

Esse dantesco processo de proporções incalculáveis repercute até mesmo na educação da elite que, de forma similar, passa por um esvaziamento, de modo que não vislumbra mais a formação de homens e mulheres cultos, e, tem como eixo norteador o mercado em crise. Por tal motivo, o discurso acerca da importância da formação para a empregabilidade é cada vez mais marcante. Os indivíduos são levados a acreditar que basta se qualificar para ocupar uma

vaga. Trata-se de uma alienação que não se restringe aos indivíduos das classes populares, ainda que sejam estes os maiores prejudicados.

Vale ressaltar que embora a alienação se abata sobre todos, não podemos, em hipótese alguma, considerar a existência de equiparação entre as perspectivas da elite e aquela das classes populares, pois, como afirma Mészáros (2011) o capital rebate sobre todos, mas, não em proporções iguais. Os rebatimentos nos ombros dos desfavorecidos são infinitamente superiores.

O que se percebe é que há um esvaziamento da educação na sua totalidade e, não por acaso, visto que o conhecimento é instrumento indispensável ao fortalecimento da luta pela conquista da liberdade, embora não seja por si só suficiente. Não é para estranhar o fato de temas que deveriam estar presentes na educação dos filhos das classes trabalhadoras, como luta de classes, ideologia, exploração, alienação, sejam substituídos pelo discurso da educação para a paz, o diálogo, a convivência, a aceitação das desigualdades que muitas vezes se disfarça no discurso do respeito às diferenças e na defesa da equidade, na ideia de pobreza cultural ou relativa, nas práticas de fortalecimento dos vínculos etc.

Quando se discute os problemas educacionais, as causas são, comumente, arremessadas para a formação do educador que acaba assumindo o ônus pelos altos índices de reprovação, repetência e défices de aprendizagem. Contraditoriamente, defende-se que o educador deve continuamente se qualificar, ao tempo em que se promovem cursos formativos cada vez mais aligeirados e, igualmente, esvaziados, muitos à distância ou semipresenciais, em instituições de qualidade duvidosa.

Quando se trata da educação da infância desvalida a situação é ainda mais escandalosa. Sendo os refugos do capital, por não se enquadrarem como produtores e, menos ainda, como consumidores, eles não existem sequer como seres humanos e aparecem apenas como dados estatísticos. Para estas crianças, historicamente, a educação oferecida pelo Estado tem assumido caráter essencialmente assistencialista, compensatório e, sobretudo, perverso.

Por tal motivo apresentaremos, ainda que brevemente, o movimento em que se constituem algumas políticas de assistência e de educação destinadas àqueles que, nem mesmo são explorados, apenas excluídos do processo. Entendemos que nessas ações assistencialistas encontra-se, em germe, a educação social, ainda não plenamente desenvolvida e certamente sem a roupagem que hoje conhecemos, porém, já com elementos possíveis de serem identificados no seu processo de desenvolvimentos que indicam continuidade e descontinuidade em relação à sua forma embrionária.

4 AOS POBRES UMA EDUCAÇÃO MISERÁVEL: O CARÁTER PERVERSO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES POBRES

Falava-se repetidamente em educar, mas com um sentido particular – como antídoto à ociosidade e à criminalidade e não como instrumento que possibilitasse melhores chances de igualdade social.

(Irene Rizzini)

Desde que a existência de um número considerável de crianças e adolescentes pobres, crescendo ao ritmo da indústria na sociedade burguesa, passou a se constituir como ameaça à manutenção da ordem social, mais especificamente a partir do momento em que deu início o período do capitalismo monopolista³¹, o Estado começou a agir de forma mais intervencionista. Tratou-se de providenciar uma educação capaz de inibir o ócio e a vadiagem e dotá-los de virtudes que interessam ao modelo societário burguês, quais sejam, a obediência e a disposição para o trabalho, para, assim, transitarem da inutilidade à proficiência.

A educação que incorporou na sociedade de classes caráter estrito comprometido com os interesses do mercado produtivo, ao se voltar às crianças ditas desvalidas adota modelo visivelmente assistencialista e compensatório. Desse modo, contribui para o acirramento da distância entre pobres e afortunados.

Não se trata de distorção do sistema, mas de determinação do capital que encontra no Estado importante aliado. Este, além dos instrumentos de repressão necessários para conter as insatisfações dos explorados, faz uso do poder ideológico utilizando, dentre outros recursos, a educação, no entanto, não no sentido da elevação intelectual. A história tem revelado que a educação para indivíduos das classes populares, como vem sendo planejada e implementada pelo Estado, não tem como finalidade o alargamento de suas potencialidades criadoras, mas, sobretudo, o desenvolvimento de suas possibilidades produtivas. Como afirma Tonet (2012), a manutenção e desenvolvimento do próprio sistema capitalista estão pautados na ignorância do trabalhador.

No caso das crianças e adolescentes pobres e desvalidos, a educação mostra-se sempre mais perversa. Considerados a escória da sociedade, os refugos do capital, as políticas de educação a elas destinadas não se separam das políticas de assistência e normalmente consistem em disciplinamento, segregação e adestramento para o trabalho precarizado. Por tal

³¹ Também conhecido como capitalismo financeiro, imperialismo, neocapitalismo ou capitalismo recente.

motivo, explicaremos que o próprio significado de infância pobre é uma construção social; abordaremos, também, as políticas de assistência mesmo não sendo nosso interesse direto, pois, entendemos ser esta a mediação necessária para compreendermos o processo de educação pensado para crianças e adolescentes pobres. Assim conseguiremos encontrar os embriões da educação social.

4.1 A construção social da infância pobre

Partimos de uma compreensão de infância como categoria social historicamente construída, e, para sua análise torna-se necessário considerar seu movimento e suas mediações. Não podemos pensar num único modelo de infância, mas, em múltiplas formas de se conceber essa categoria, que se modifica de acordo com o tempo histórico, o contexto cultural, o gênero, a religião e, sobretudo, a classe social.

A clássica obra do historiador francês Philippe Ariès (1981), apesar de não ter evidenciado as especificidades - por representar a infância a partir do modelo de família burguesa - tem o mérito de introduzir a ideia de que se trata de dado histórico e não biológico. A infância como etapa da vida distinta do adulto é, conforme o autor, uma construção iniciada apenas a partir do século XV, tendo prosseguido nos séculos XVI e XVII. Até então, a criança era percebida como representação imperfeita do adulto, de modo que não era perceptível o sentimento de infância como etapa especial da vida, a qual exige cuidados e atenção específicos. Esta compreensão apresenta-se de forma mais explícita apenas a partir do século XIX.

Ao se opor à tese de Ariès de que inexistia um sentimento de infância até o século XV, Heywood (2004) propõe uma história da infância com nuances, especificidades, sem um padrão geral que possa caracterizar a infância na sua totalidade. Afirma que as condições em que a humanidade vivia, a preocupação com a sobrevivência e o índice elevado de mortalidade infantil não era favorável a maior investimento de tempo, de cuidado e até afetivo em relação às crianças. O que não significa que em alguns momentos não tenham gozado de certos benefícios em relação ao adulto, de forma que, segundo o autor, existia sim um sentimento de infância, no entanto, distinto do que conhecemos hoje.

Ao explicar o processo de mutação pelo qual passou a compreensão construída acerca das crianças, apresenta alguns fatos que estão relacionadas a transformações de ordem social e econômica. Dentre eles deve ser considerado que, entre os séculos X e XIV houve um extraordinário crescimento populacional na Europa, tendo passado de 22,6 milhões de

habitantes para 54,4 milhões; além do desenvolvimento de técnicas agrícolas que contribuiu para o aumento da produção; e, do florescimento do comércio que favoreceu o renascimento das cidades.

É possível compreender que a produção do excedente possibilitou, ao menos a determinada classe social, viver com menor preocupação em relação à subsistência, isso favoreceu o desenvolvimento de atividades relacionadas ao ócio e pode ter contribuído para que a criança passasse a receber mais atenção e cuidado. Em épocas anteriores, como nas sociedades primitiva e antiga, a luta pela sobrevivência era a preocupação central dos indivíduos.

Conforme Heywood (2004), outro fato que merece destaque diz respeito ao desenvolvimento da perspectiva humanista, sobretudo na França, e que tem no indivíduo seu foco de interesse. Também deve ser considerado a contribuição dos jansenistas, que no século XVII - período em que a criança era considerada fruto do pecado - defendem a necessidade de maior dedicação a sua instrução.

Contribuíram, ainda, para desconstruir essa compreensão de criança como algo ruim - detentora de uma essência maléfica por ser concebida pelo pecado original - as formulações teóricas de John Lock (ao defender que os indivíduos nascem como tábula rasa), as produções de Rousseau (ao apresentar uma criança pura), bem como a contribuição dos românticos do século XVIII (HEYWOOD, 2004). Também é necessário considerar como marcos: o surgimento e desenvolvimento da escola, a obrigatoriedade do ensino e as teorias do desenvolvimento. Além de se constituir como um dos principais interesses da Pedagogia, a criança passa a ser objeto de estudo também da Psicologia, da Sociologia, da Antropologia, da Medicina etc.

É importante, ainda, frisar as transformações provocadas no estilo de vida das pessoas, sobretudo, com a ascensão do capitalismo industrial. As maiores consequências dessas transformações, conforme Hobsbawm (2013), deram-se no plano social, com o abrupto crescimento das cidades; o movimento acelerado no desenvolvimento das comunicações, com a construção de ferrovias e o uso da máquina à vapor; a migração de trabalhadores dos meios rurais para o urbano, atraídos pela possibilidade de emprego; o aumento da miséria que elevou a níveis intoleráveis a coisificação do ser humano.

Esses fatos provocaram, de forma direta, transformações nas organizações familiares, assentadas durante muitos séculos no modelo patriarcal, cuja centralidade está na figura do homem enquanto chefe da família. Ele, sendo o mantenedor, trazia sob sua tutela esposa,

filhos, empregados, parentes e agregados, sobre os quais exercia autoridade incontestável. Nessas famílias aristocratas as crianças ficavam sob os cuidados das mulheres da casa.

As famílias de camponeses estavam ligadas à terra e aos senhores, trabalhavam comumente em condição de servidão e parte do que produziam era dividida com os donos da terra. No entanto, podiam dali tirar seu alimento, obtinham proteção e sua moradia estava garantida. Conforme Engels (2010, p. 46), viviam com simplicidade, porém dentro dos limites do humanamente tolerável. Em suas palavras:

Assim, os trabalhadores sobreviviam suportavelmente e levavam uma vida honesta e tranquila, piedosa e honrada; sua situação material era bem superior a de seus sucessores: não precisavam matar-se de trabalhar, não faziam mais do que desejavam e, no entanto, ganhavam para cobrir suas necessidades e dispunham de tempo para um trabalho sadio em seu jardim ou em seu campo, trabalho que para ele era uma forma de descanso; e podiam, ainda, participar com seus vizinhos de passatempos e distrações (...) Seus filhos cresciam respirando o ar puro do campo e, se tinham de ajudar os pais, faziam-no ocasionalmente, jamais numa jornada de trabalho de oito ou doze horas.

Isso não significa, entretanto, uma existência digna. Conforme Engels (2010, p. 47), os trabalhadores “não eram verdadeiramente seres humanos: eram máquinas de trabalho a serviço dos poucos aristocratas (...)”. A inserção do uso das máquinas no processo produtivo apenas exacerbou essa condição ao extremo e minou qualquer possibilidade de produção autônoma.

Trabalhadores agrícolas que antes tinham garantia de proteção por parte do seu senhor, terra para produzir, posse de alguns animais e condições de subsistência, serem expulsos da terra. Sem abrigo, nem proteção ou quaisquer possibilidades de sobreviverem no campo, vendo a extinção dos últimos resquícios de produções comunais³² próprias da Idade Média e da cultura de subsistência, migraram para as cidades que cresciam vertiginosamente, atreladas à produção das grandes indústrias, à riqueza dos industriais e à miséria dos trabalhadores.

Estes, agora “livres”, poderiam submeter-se aos parcos salários oferecidos pelas indústrias e à dura disciplina dos industriais. Trabalhadores com pouca qualificação precisavam ser moldados e adequados ao ritmo da indústria, rotina totalmente distinta daquela vivenciada na agricultura de subsistência ou nas oficinas de artesãos.

³² Segundo Hobsbawm (2013), no período feudal ainda existiam áreas de cultivo comum. Visando ampliar a produção agrícola, essas áreas foram cercadas pelos senhores que as transformaram em pasto para as ovelhas, cuja lã movimentava grande parte da economia britânica. Este processo ficou conhecido como Movimento das Cercas e foi responsável por expulsar muitos camponeses para os centros urbanos, que começavam a surgir, em busca de emprego.

Muitas eram as estratégias de disciplinamento, desde as leis que em geral favoreciam os produtores, até o pagamento de salários miseráveis que os obrigavam a trabalhar de forma ininterrupta durante toda a semana. Além de optarem por contratar aqueles de fácil disciplinamento, ou seja, as mulheres e as crianças. Desse modo, “(...) de todos os trabalhadores nos engenhos de algodão ingleses em 1834-1847, apenas um quarto eram homens adultos, mais da metade era de mulheres e meninas, e o restante de rapazes abaixo dos 18 anos” (HOBSBAWM, 2013, p.92).

As mulheres que antes contribuíam com a economia familiar trabalhando de acordo com as necessidades da família e suas possibilidades individuais, passaram a enfrentar, além de longas jornadas de trabalho, a separação entre o espaço do trabalho e o da casa. Isto pôs as famílias da classe trabalhadora diante de um problema antes desconhecido: o que fazer com as crianças pequenas, aquelas biologicamente impossibilitadas de vender sua força trabalho?

Para além dessa questão, com o desenvolvimento das sociedades modernas despontaram, ainda, outros fenômenos sociais até então desconhecidos, como: desemprego, problemas de moradia, aumento da prostituição e de epidemias, alcoolismo, suicídio etc. Problemas diretamente relacionados ao crescimento da miséria que, por sua vez, repercutiram no aumento dos índices de abandono de crianças. Este aumento, ao por em risco a segurança das classes mais favorecidas, estimulou o desenvolvimento de diversas práticas assistencialistas - e no seu interior uma proposta educativa - que transitaram da caridade, passando pela filantropia, até aportar nas políticas do Estado.

4.2 Entre o descaso e a barbárie: a educação e a assistência no contexto europeu

O abandono de crianças pode, conforme Marcílio (2006b, p.77), ser considerado fato presente em todas as sociedades e em todos os tempos históricos, no entanto os índices na Europa que em 1670 e 1679 era inferior a 0,5 dentre os bebês batizados, a partir do início do século XIX, mais especificamente entre os anos 1810 e 1819, chegava a 25%, tendo continuado nesse movimento ascendente até o século seguinte.

Foi significativo o número de bebês abandonados na Itália. Na cidade de Brescia o número de crianças abandonadas por ano, no período de 1800 a 1830, chegou a 4.665. Entre 1830 e 1859 o número elevou-se para 5.840. De tal forma que em toda Itália, segundo o registro dos hospitais, o número de crianças abandonadas superava a marca dos 35 mil por ano. Tão expressivo quanto estes foram os índices alcançados pela Rússia, Áustria, Espanha, Portugal, Polônia e Bélgica. Em suas palavras:

Na França, cerca de 32 mil crianças foram expostas, por ano, na década de 1830. Na Espanha e em Portugal, nessa mesma época, esse número girou em torno de 15 mil, por ano. Em 1887, mais de 27 mil bebês foram deixados nos hospitais de São Petersburgo e de Moscou (MARCILIO, 2006b, p.77).

A autora, num primeiro momento, relaciona esse fenômeno ao crescimento da ilegitimidade de crianças concebidas fora dos laços matrimoniais, o que era fervorosamente combatido pelos moralistas cristãos. Esse elemento em momento algum pode ser desconsiderado na análise, além, obviamente, do aumento populacional ocorrido na Europa durante esse período. No entanto, não é difícil encontrar motivos outros, visto que houve nesse período redução no número de crianças expostas no campo em paralelo ao crescimento desses índices nas grandes cidades.

Não coincidentemente, esse fato se dá no momento de intensa migração de trabalhadores das zonas rurais para os grandes complexos urbanos industriais. Neles, os trabalhadores se defrontam com a barbárie em seu mais supremo fulgor. Submetidos a uma rotina aviltante nas frentes de produção, com o risco iminente de desemprego, passaram a viver em condições de degradação, amontoados em cortiços ou vilas industriais. Lugares que, segundo Engels (2010, p. 70-71), excediam os limites do suportável. Um amálgama de frio, fome, desordem e sujeira.

Com base nas circunstâncias expostas, é possível compreender os altos índices de mortalidade infantil e de abandono de crianças pelos pais. Marx (2006, p. 455) informa, a partir de dados de 1864, que o número de óbitos dos filhos de trabalhadores na Inglaterra, nos primeiros anos de vida, chegava à média anual de 25.000 em Nottingham, Stockport e Bradford; 26.001 em Wisbeach; e, 26.125 em Manchester. E afirma, com base em pesquisa médica realizada oficialmente em 1861, que “(...) pondo de lado circunstâncias locais, as altas taxas de mortalidade decorrem principalmente de trabalharem as mães fora de casa. Daí resulta serem as crianças abandonadas e malcuidadas”. Para compreendermos, faz-se necessário considerarmos as excessivas jornadas de trabalhos e sob quais condições trabalhavam essas mães.

Nesse período não é mais tão evidente o sentimento de caridade e compaixão amplamente difundido pelo pensamento cristão durante a Idade Média. Mesmo porque, a caridade individual já não era suficiente para atender a crescente demanda, além do fato de ter havido modificação na maneira de enxergar o pobre. Durante toda a Idade Média a pobreza cumpria função social, era vista como oportunidade de expiação e purificação daquele que sofria e possibilidade de salvação para os que dele se compadeciam.

Com o alvorecer do capitalismo industrial e a inauguração de uma nova sociabilidade, intensifica-se o uso das adjetivações, presentes desde as leis elisabetanas, para qualificar o pobre que deixa de ser coitado e passa a ser, comumente, relacionado à ideia de preguiçoso, vagabundo, indigno. A legislação que regulamenta o auxílio aos pobres transforma a mendicância em crime duramente reprimido pela polícia com prisões, trabalho forçado e até execuções, ao tempo em que a esmola é prontamente substituída pelo empréstimo a juros.

Para dar conta de atender alto número de crianças abandonadas, fez-se necessário repensar as formas de assistência à criança pobre e desvalida. As pequenas casas de assistência já vinham sendo unificadas em grandes hospitais para acolher doentes, necessitados e, sobretudo, as crianças sem família, desde o século XIV. Na sociedade moderna os hospitais foram transformados em instituições beneficentes. A mortalidade infantil era extremamente elevada nessas instituições. Conforme Marcílio (2006b, p. 57-58), no Hospital de Scala, século XV, somente 13% das crianças que davam entrada sobreviviam, 25% delas morriam no primeiro mês e outros 40% no prazo de um ano.

Nesse momento a assistência assumia outra conotação. O objetivo já não era mais a caridade e a doação, mas o controle dos pobres que ameaçavam a sociedade burguesa, pois, apresentavam-se como marginais em potencial, disseminadores de epidemias, transgressores das leis do trabalho. Assim, a pobreza e a mendicância opõem-se aos ideais de utilidade social, de modo que, aquela deve ser ocultada e esta contida.

Para dar respostas a um problema que se pôs emergente na sociedade moderna, popularizou-se em toda a Europa o sistema de Roda dos Expostos, introduzido na Itália na Idade Média, pelo Papa Inocêncio III, mais especificamente em 1203. Estas consistiam em um anteparo giratório de madeira, fixado nos muros das igrejas ou hospitais de caridade, no qual eram depositadas as crianças abandonadas com garantia de anonimato para o depositário. O objetivo inicial era inibir as práticas de aborto e infanticídio, bem como, garantir a honra das famílias, protegendo os nomes das moças solteiras e homens casados que concebiam filhos fora do casamento.

Entretanto, não apenas as crianças ilegítimas eram depositadas nas rodas, pois, com o aumento da miséria muitas eram deixadas devido à impossibilidade dos pais garantirem seu sustento ou delas cuidarem, uma vez que as mães inseridas no mercado de trabalho cumpriam jornadas de até 16 horas diárias. Havia ainda a ideia de que estes eram lugares dignos, com garantia de cuidado, alimentação adequada e educação diferenciada. Conforme Marcílio (2006b, p. 64), “no início do século XVIII, 13% das crianças deixadas na Inclusa de Madri

eram legítimas, em meados desse século, essa proporção elevou-se para 49%, tendo caído para 32%, em 1800”.

A partir do século XVIII, o aumento do número de crianças abandonadas e a influência da filantropia iluminista, exigiu participação mais efetiva do Estado, que no primeiro momento continuou - agora sob sua regulação e normatização - com o uso das casas dos expostos, criadas e coordenadas por religiosos ligados à Igreja Católica. Posteriormente, afirma Marcílio (2006b, p. 62-63), “as monarquias ditas ‘esclarecidas’ tornaram-se impulsionadoras da assistência à infância abandonada e desvalida, criando grandes instituições de internamento para sua educação e proteção”.

Durante esse século as teorias utilitaristas e higienistas dominaram as práticas assistencialistas. Ambas fundamentadas no ideal do progresso da humanidade veem com pesar as altas taxas de mortalidade infantil. O higienismo ocupa-se do saneamento da população, da purificação das espécies, do controle de epidemias etc., enquanto o utilitarismo está voltado às ações do indivíduo, de modo que é considerada boa ação somente aquela que é útil. Nessa perspectiva, a correção de determinada ação é medida pelas consequências que dela se processam.

Para o utilitarismo a mortalidade infantil das crianças abandonadas é desperdício para a humanidade, uma vez que se trata de indivíduos úteis a serem aproveitados pelo Estado. Poderiam se tornar bons agricultores, servir ao exército e assim poupar os filhos das famílias sorteadas para o serviço militar, poderiam trabalhar em serviços pesados ou serem enviados para as colônias europeias. Enfim, eram os filhos do Estado, e, por serem por ele mantidos, ao Estado pertenciam. “[...] Daí a utilizar essas crianças como cobaias de novos experimentos médicos, por exemplo, foi um passo (como ocorreu com o experimento da inoculação da varíola)” (MARCÍLIO, 2006b, p.73).

Essa perspectiva adentrou o século XIX e a caridade religiosa continuou sendo gradativamente substituída pela filantropia e pela assistência pública, embora o objetivo tenha permanecido o mesmo: o controle social e a reeducação dos perigosos. Na verdade, desde meados do século XVIII já existia na Europa interesse na educação das crianças abandonadas que se resumia à qualificação profissional e ao ensino elementar (idem, ibidem).

As colônias agrícolas foram modelos amplamente difundidos, inclusive no Brasil. Para os filhos de operárias, em 1844 Firmin Marbeau criou a primeira creche em Paris e em 1868 chegava a 85 o número de creches na França. Foi uma importante medida na tentativa de reduzir os índices de abandono, já que as mães teriam lugar adequado para deixar as crianças enquanto trabalhavam (idem, ibidem). Muitas creches surgiram no interior das indústrias

como resultado de acordos firmados entre trabalhadores e industriais após uma série de conflitos, greves e negociações.

É importante destacar que, embora o Estado já esboçasse interesse na assistência e educação dessas crianças ditas desvalidas desde outras épocas, suas ações se davam de forma pontual e insipiente. É somente a partir das últimas décadas do século XIX, quando cresce assustadoramente o nível de miséria entre os indivíduos da classe trabalhadora, que o Estado passa a atuar de forma mais expressiva através de políticas sociais. Isso coincide com o período em que tem início a fase monopolista do capitalismo, que se estende até a contemporaneidade.

Essa fase econômica é apresentada por Braverman (1987) como o período em que, devido ao processo de concentração e centralização, começam a surgir os primeiros trustes, carteis etc., e acentua o processo de internacionalização do capital e da divisão do trabalho, o mercado e o capital mundiais, o imperialismo, o movimento de mundialização do capital, além de modificação nas bases do poder do Estado. De acordo com o autor, esse processo teria iniciado a partir das duas ou três últimas décadas do século XIX.

Uma das principais marcas desse período é a queda na qualidade de vida da classe trabalhadora. Dentre as medidas tomadas para favorecer o crescimento dos lucros dos grupos monopolistas, em escalas cada vez mais elevadas, podemos destacar as remessas de dinheiro para o exterior e o investimento em tecnologia capaz de substituir trabalho humano no processo de produção. Isso, por sua vez, alterou as relações de trabalho, arremessou para o alto as taxas de desemprego e modificou profundamente a situação da classe trabalhadora, que, do mesmo modo, repercutiu em todos os âmbitos da vida social (BRAVERMAN, 1987).

Com a produção do excedente em níveis elevados e a internacionalização do capital, atrelados ao processo acelerado de urbanização e o agravamento da miséria, o acirramento dos conflitos entre capitalistas e trabalhadores foi inevitável, as organizações sindicais começam a ganhar força e como resultado do agravamento da luta de classes o que se tem é o Estado mais intervencionista. Essa intervenção, de acordo com Braverman (1987), deu-se tanto no que se refere ao aspecto econômico, com utilização da máquina governamental para favorecer os grandes industriais, quanto ao aspecto social, visando minimizar os conflitos.

Considerando que a vida social imerge em contexto de grande insegurança e que a função do Estado, conforme Mészáros (2011, 2015), é tentar corrigir as imperfeições do capital para reduzir os conflitos ao mesmo tempo em que favorece os proprietários do capital, fica mais evidente os motivos da sua intervenção no que se refere à economia e à dimensão social. No que se refere a esta última, dentre os serviços governamentais que se fizeram

necessários, de acordo com Braverman (1987), estão as prisões, a polícia, a assistência social, a educação e o cuidado com as crianças.

A partir desse momento a educação foi se fazendo cada vez mais necessária e regulada pelo Estado. Conforme Hobsbawm (2013, p. 79), na primeira fase do desenvolvimento industrial as invenções técnicas não exigiam grande conhecimento científico para dominá-las. Entretanto, a partir de meados do século XIX a indústria se vê diretamente ligada à ciência acadêmica e a experiência de homens com conhecimento prático já não é mais suficiente. “O laboratório de pesquisa tornou-se parte integrante do desenvolvimento industrial”. O resultado mais evidente disso é que “o sistema educacional tornara-se crucial para o desenvolvimento da indústria”.

Mostra-se praticamente impossível que determinado país possa converter-se em grande potência econômica sem o devido sistema de educação de massa, sem instituições apropriadas para promover educação elevada. Assim, é possível afirmar que o investimento do Estado em educação se deu atrelado à necessidade da própria indústria. Nesse caso, trata-se tanto de educação altamente especializada, necessária para o desenvolvimento de pesquisas científicas orientadas para o incremento da produção industrial, quanto de instrução elementar para a classe operária.

Do mesmo modo, a assistência aos desamparados, sobretudo no que se refere às crianças e adolescentes ditos desvalidos, nasce também da necessidade do capital que, ao produzir tamanha miséria, vê-se por ela ameaçado, por isso necessita do Estado para apaziguar os conflitos de classes. A atuação do Estado visa dar resposta à luta operária e ao mesmo tempo proteger os interesses da grande indústria, buscando a improvável conciliação de classes.

Então, ao articular a assistência a essas crianças com a instrução elementar, as ações interventivas governamentais visam ao mesmo tempo amenizar os problemas sociais e reduzir a insegurança social, pois, ao mesmo tempo em que reduz a ociosidade e a vagabundagem prepara mão-de-obra para o capital. É com essa pretensão que nasce a assistência e atrelada a ela a educação, entendida aqui como embriões da educação social. Cresce o número de instituições de acolhimento, orfanatos, colônias agrícolas etc. destinadas às crianças ditas desvalidas.

Todavia, é somente no século XX, após a Segunda Guerra Mundial, com a Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959, que surgem as leis de adoção plena. Os dirigentes de Estado, cômicos de que sua intervenção atrelada à filantropia que ainda se mantinha não era suficiente para resolver os problemas das crianças e adolescentes em situação de pobreza

extrema, instauram outro modelo assistencialista que tem por base o Estado do Bem-Estar Social (*Welfare State*).

No Estado de Bem-Estar ou Estado Providência, prevalece a organização na qual o Estado intensifica sua ação reguladora da vida social, política e econômica do país, bem como a crença de que a pobreza extrema havia sido extinta. No entanto, as políticas de assistência a crianças pobres nos países da Europa permaneceram predominantemente perversas.

Durante boa parte do período denominado como Estado de Bem-Estar social (*Welfare State*) a Inglaterra manteve em funcionamento um programa de emigração de crianças e adolescentes pobres para suas antigas colônias. Este se tornou mais acirrado no período pós Segunda Guerra Mundial devida a grande quantidade dos órfãos de guerra e dos acordos estabelecidos entre os governos britânico e australiano (LESSA, 2013).

Nessa transação todos lucravam: as instituições católicas que intermediavam o processo; a Inglaterra que se livrava dos desvalidos, futuros marginais que sobrecarregavam as despesas do governo e das instituições religiosas; e, o governo australiano que obtinha mão-de-obra barata para suas lavouras, além de povoar o país com pessoas brancas (LESSA, 2013).

O mais assombroso é que essas crianças não estavam disponíveis para adoção, embora existissem famílias dispostas a adotarem, nesse sentido:

(...) várias ofertas foram feitas para adotar órfãs de guerra britânicas que chegaram no Ormonde e estão agora vivendo no orfanato de Goodwood. Elas, todavia, não estão disponíveis para adoção. Um porta-voz do Departamento Católico de Serviço Social disse hoje 'que para as crianças britânicas estarem disponíveis para adoção dependia da aprovação da organização responsável pelas crianças. Neste caso, a Igreja Católica não tinha intenção de torná-la disponíveis para adoção (HUMPHREYS, 1994 *apud* LESSA, 2013, p. 80).

Nem todas as crianças vítimas desse processo de exportação para outros países eram órfãos. Algumas foram deixadas em instituições de acolhimento por seus próprios pais que, impossibilitados de com elas permanecerem, as entregavam na esperança de um dia resgatá-las, quando então descobriam que lá já não estavam. "A estas crianças, com regularidade espantosa, era-lhe dito que seus pais tinham morrido e que, agora, eram órfãs. Com regularidade não menos espantosa, isto era falso". Aos pais era dito que seus filhos tinham morrido ou que haviam sido adotados por amáveis famílias da Inglaterra (LESSA, 2013, p. 78).

Em geral eram utilizadas na realização de serviços pesados, normalmente nas fazendas da Austrália. Muitas foram as denúncias publicadas pela imprensa da época de que eram vítimas de maus-tratos e abuso sexual, além de trabalharem em regime de escravidão. Uma dessas vítimas em entrevista a Margareth Humphreys, assim se expressa:

‘O que eu quero saber é por que o governo britânico nos enviou aqui para a Austrália para sermos usados como trabalho escravo? E eu estou tratando dos anos quarenta, cinquenta e sessenta, não do século 19’. Ele fez uma pausa, e num instante seus ombros cederam (...). Ele se virou para mim, olhando diretamente em meus olhos pela primeira vez e disse: ‘nós éramos apenas inocentes meninos. Alguns de nós com apenas quatro ou cinco anos de idade’ (HUMPHREYS, 1994 *apud* LESSA, 2013, p. 86-7).

Sabe-se que durante o último período de existência dessa política social, de 1947 a 1967, foram enviadas entre 7.000 e 10.000 crianças e adolescentes para a Austrália e 549 para Nova Zelândia (Relatório da Comissão do Parlamento Inglês *apud* LESSA, 2013, p. 81). Essa prática, existente desde o século XVII, teve seu momento áureo entre 1956 e 1966, e, findou em 1967 quando a economia australiana delas não mais necessitava (BEAN; MEVILLE, 1989 *apud* LESSA, p. 82).

Essa “política social” implementada em pleno *Welfare State* nos leva a afirmar, a partir de Lessa (2013), que não é possível explicar o Estado de bem-estar social como fenômeno objetivo, mas, apenas como grandiosa ilusão. Quando levamos a cabo a investigação acerca do que foram as políticas de assistência ao idoso, às mulheres, aos negros, aos imigrantes, às crianças e adolescentes, bem como a educação, a segurança e o complexo militar, o que percebemos é a existência de mera fantasia. Para o autor, em conformidade com Lukács, uma dentre tantas outras funções da ideologia, em sentido restrito, é justamente produzir o “falso socialmente necessário” para justificar o *status quo*. A ideia disseminada acerca da existência desse tal Estado de bem-estar social, nos trinta anos pós Segunda Guerra mundial, cumpre essa função.

Muitas foram as teorias produzidas pelos Estados Unidos, em princípio defendendo a liberdade das nações, porém, cujo objetivo primeiro era justificar seu imperialismo. Nesse sentido não se pode ignorar que no Estado de bem-estar social, ou seja, nos “30 anos dourados”, a mais importante das políticas públicas implementadas foi o grande investimento no complexo industrial-militar. Tendo sido esse o responsável direto pelo crescimento da economia, pela geração de empregos e pelo desenvolvimento científico e tecnológico das universidades etc. (LESSA, 2013).

Conforme Santos (2016), somente é possível entender o que foi o *Welfare State* se analisarmos o contexto econômico e considerarmos o crescimento das empresas monopolistas favorecidas pela aplicação da ciência à produção e pela implementação dos princípios tayloristas/fordista no gerenciamento da produção. Esses fatores contribuíram para o aumento da produtividade que levou a superprodução e a consequente dificuldade de escoamento da mercadoria. O aumento da produção, somado às políticas sociais keynesianas nos países do capitalismo central, contribuiu para efetivação do que ficou conhecida como as três décadas gloriosas (1940-1970).

Nesse processo foi fundamental a intervenção do Estado que, enquanto comando político do capital, tratou de efetivar políticas necessárias ao escoamento da produção que pela primeira vez na história da humanidade deu-se em escala superior às necessidades humanas. Desde a Revolução Industrial o limitador do processo de acumulação deixou de ser a produção insuficiente de mercadoria e passou a ser a ausência de mercado consumidor em escalas compatíveis com a sua produção. “Dessa forma, o processo de acumulação passa a ser determinado pela capacidade de consumo e não pela capacidade produtiva” (SANTOS, 2016, p.139).

Nesse sentido, as políticas sociais constituem-se em algo fundamental ao estímulo do mercado consumidor que deixa de ser formado apenas pela burguesia e abarca também parcela do proletariado. O Estado se configura em elemento necessário à ampliação do consumo ao se tornar expressivo comprador, pois, ao tempo em que investe no complexo militar, mantém as políticas sociais. Desse modo, de acordo com Santos (2016, p.141), “as políticas sociais públicas passam a ser necessárias para equilibrar o sistema do capital, pois possibilitam o desenvolvimento e o avanço da acumulação capitalista”.

É necessário considerar que todas as políticas sociais implantadas pelo Estado tiveram como impulsionador o interesse em atender às necessidades do capital, aumentando a lucratividade; outra questão é a falsa democratização das relações sociais, uma vez que os partidos e sindicatos de trabalhadores foram burocratizados e domesticados como meio de controlar e arrefecer a luta de classes; além da reconfiguração das formas de exploração dos países típicos do Estado de bem-estar social em relação aos países menos desenvolvidos (antigas colônias) através das empresas multinacionais. Isso significa apenas, segundo Lessa (2013, p.184), que “o Estado de bem-estar social, ao fim e ao cabo, não passa de uma falsa categoria para explicar um fato criado pela própria teoria”.

Enfim, o saldo disso é que mesmo no Estado de Bem-Estar, quando a economia mundial revela-se em ascensão e as políticas públicas ganham destaque como a principal

ferramenta de transformação social que garantiria alteração na qualidade de vida da população pobre, não se pode afirmar que isto significou mudança extensiva a todas as pessoas. As políticas de assistência continuaram repetindo e reforçando a perversidade comumente inerente às práticas de atendimento às crianças e adolescentes pobres em momentos históricos diversos. Estas práticas, por sua vez, não se distanciam daquelas adotadas no Brasil.

4.3 A reclusão e o adestramento: o contexto brasileiro

O Brasil segue tendência similar à assistência adotada na Europa. O uso da roda dos expostos iniciado no período colonial nas Santas Casas de Misericórdia estende-se até o período imperial. Algumas tiveram vida longa e funcionaram até o século XX, como a do Rio de Janeiro (até 1938), a de Porto Alegre (até 1940) e as de São Paulo e Salvador que permaneceram até os anos 1950, embora tenham sido formalmente extintas em 1927. Conforme Marcílio (2006a), o Brasil incorporou tardiamente o uso das tais rodas e foi o último país a aboli-las.

Para amparar as crianças deixadas nas rodas, puseram em funcionamento nas Santas Casas de Misericórdia a Casa dos Expostos, que utilizava os serviços remunerados de amas-de-leite para cuidar das crianças até completarem a idade de 7 (sete) anos. Muitas, após findar esse período, permaneciam com essas famílias que se encarregavam de aproveitar sua força de trabalho. Outras eram encaminhadas a famílias substitutas, normalmente de artesãos, que recebiam os meninos como aprendizes, enquanto as meninas eram comumente iniciadas nos trabalhos domésticos.

Essas crianças, em geral, trabalhavam por moradia, sofriam castigos físicos, eram mal alimentadas e realizavam trabalhos em condição de escravidão (MARCÍLIO, 2006a). Aquelas que não conseguiam família substituta, diante da impossibilidade de serem acolhidas nas Santas Casas de Misericórdia devido à lotação, perambulavam pelos centros das cidades mendigando, roubando ou se prostituindo (VENÂNCIO, 2004).

No século XIX, como alternativa para os meninos egressos das Casas dos Expostos, surgem as Companhias de Aprendizes Marinheiros ou de Aprendizes de Arsenal de Guerra. Essas companhias foram instaladas em 17 cidades brasileiras e desenvolviam junto a essas crianças a tarefa de mantê-las sob rígida disciplina, e, ensinar-lhes um ofício. Conforme Venâncio (2004), nessas instituições as crianças se misturavam aos adultos, conviviam e eram tratadas como os presos, escravos e degredados, a alimentação era escassa, não recebiam assistência médica, de modo que muitas sucumbiam.

As Companhias de Aprendizes Marinheiro eram consideradas, dentre as instituições, a mais apropriada e onde as “crianças perigosas” deveriam ser educadas com a rigidez peculiar das corporações militares. Pois, somente rigorosa disciplina poderia tirar-lhes do mundo da vadiagem e da desordem e arrancar-lhes quaisquer indícios de má conduta (VENÂNCIO, 2004).

Para essas Companhias eram encaminhadas crianças e adolescentes presos por delinquência, mendicância ou vagabundagem, crianças órfãs e crianças voluntárias. Estas últimas normalmente de famílias pobres que viam as Companhias como única possibilidade de formação profissional para os filhos e ainda alegavam-se com a indenização que recebiam no valor de cem mil reais³³. A educação desses meninos consistia no aprendizado necessário para manusear armas, remar, confeccionar velas, além de receberem, quatro vezes por semana, aulas de primeiras letras. Em geral eram preparados para os ofícios manuais, como, torneiro, ferreiro, carpinteiro etc. (Idem, Ibidem).

Nessas Companhias foram recrutados soldados para compor os regimentos que lutaram na Guerra do Paraguai (1865-1870). O recrutamento, também conhecido como tributo de sangue, consistia na imposição do Estado em relação a determinados indivíduos considerados transgressores, improdutivos e perigosos. Os sujeitos mais comuns nesses recrutamentos eram os negros escravos ou libertos, os prisioneiros e as crianças das Companhias de Aprendizes Marinheiros.

Venâncio (2004) explica que, com o esvaziamento das Companhias, passaram a recrutar crianças nas ruas e praças com a ajuda da polícia. Estas acusadas de vagabundagem eram encaminhadas, sem qualquer treinamento, às frentes de combate. No ano de 1868 foram recrutados 1.470 menores, muitos deles com idade entre 9 e 12 anos. Assim,

O arsenal do Rio, por exemplo, no ano de 1864, pôs 116 meninos à disposição da Armada; um ano mais tarde, essa cifra foi de 269 recrutas. Pelo menos a metade desse contingente havia sido ‘caçada’ nas ruas da capital brasileira, dando origem a centenas de ofícios nos quais as famílias solicitavam às autoridades a devolução dos filhos recrutados à força (VENÂNCIO, 2004, P. 204).

Segundo o pesquisador, até mesmo crianças escravas, encontradas nas ruas em serviço, eram arrastadas pela polícia para as tais companhias e encaminhadas aos Batalhões. Concomitante ao recrutamento nas ruas, foram recolhidas crianças de algumas instituições de

³³ Refere-se à moeda portuguesa de 1430 a 1911 que se popularizou no Brasil como réis.

acolhimento, como o Instituto de Menores Artesãos da Casa de Correção que foi extinto em 1865 e os menores encaminhados ao Batalhão de Aprendizes Marinheiros.

Existiam ainda outras casas de proteção à criança abandonada, como a Casa de Educandos Artífices da província do Piauí, criada por decreto de 1847, e no Maranhão, em 1855; o Instituto de Menores Artesãos, inaugurado no Rio de Janeiro, em 1861; o Asilo para a Infância Desvalida em Niterói, em 1882; uma Colônia Agrícola em São Luís do Maranhão, 1888; e outras três colônias agrícolas, uma em Salvador, uma em Fortaleza e outra em Recife.

A Casa dos Educandos Artífices da Província do Piauí, foi criada na cidade de Oeiras (primeira capital) por decreto em 1847, inaugurada apenas em 1849 e transferida para a nova capital, Teresina, em 1852. Tinha como função receber as crianças pobres e desvalidas, dar-lhes a instrução das primeiras letras e ensinar-lhes um ofício mecânico. Apresentada como solução para os enjeitados e como promessa de salvar a sociedade dos futuros delinquentes.

Essa perspectiva está fortemente explícita nos discursos de autoridades, como revela o discurso de Góis e Vasconcelos na abertura da Assembleia Legislativa Provincial, em 21 de junho de 1847. Ao defender a construção da Escola de Educandos Artífices na província do Piauí, afirma:

Ora, esses indivíduos, assim desfavorecidos, na quadra em que mais necessitam de proteção e de apoio, são geralmente os que *depois se lançam desenfreados na carreira dos crimes e se tornam o fragello da sociedade*. He logo huma medida não só de humanidade, se não de bem entendida policia preventiva, não desprezar a sorte d'esses pobres meninos, e tratar de sua educação (RELATÓRIO, 1847, p. 27-28 *apud* CASTRO, 2006, p. 2 - *grifo nosso*).

Apesar de toda expectativa explicitamente depositada nessa instituição, a exemplo de tantas outras da época, funcionava em condições precárias. Conforme Castro (2006), as instalações eram inapropriadas, faltava mobília; os mestres não tinham habilitação necessária; comumente os diretores eram substituídos acusados de negligência, atos imorais ou improbidade; os educandos vestiam-se precariamente, seus dormitórios eram insalubres, a comida de má qualidade e os castigos intensos e frequentes. Relatório apresentado pela comissão de investigação incumbida de realizar sindicância em 1872, afirma:

É revelado pelos educandos que eram eles que se encarregavam de todo o serviço da cozinha [...] que toda a água servida na casa, inclusive para os meninos beberem, vinha diretamente do poço, por falta de potes; e que os educandos comiam com as mãos, por falta de talheres e colheres. Não havia redes nem camas para todos, logo grande parte dormia no chão (CASTRO, 2006, p. 9)

As condições eram as mais adversas e o cenário desumanizador, de modo que a instituição passa a receber duras críticas por não atender minimamente aos objetivos propostos. As expectativas em relação aos educandos eram ínfimas - uma vez que se propõe apenas ao ensino das primeiras letras e de um ofício mecânico - e os resultados ainda mais insignificantes.

As autoridades começam a alegar os altos custos para os cofres públicos, as denúncias de desvios de verbas e o baixo retorno nos resultados, visto que a maioria dos educandos deixava o colégio totalmente despreparada para viver a custas do seu ofício. Por tal motivo a casa é fechada em 1873 e como tentativa de remediar a situação cria-se nova instituição com a mesma função e o nome de Internato Artístico.

Este não se trata de um caso isolado. A situação de precariedade das instituições de acolhimento às crianças desvalidas é amplamente denunciada no final do século XIX e início do século XX. Multiplicam-se as críticas de médicos e juristas, sobretudo, em relação às Santas Casas de Misericórdia. Acusam-nas de insalubres, anti-higiênicas, disseminadoras de doenças e vícios. Ampliam-se os discursos em defesa da fundação e manutenção de instituições especializadas no atendimento à criança ditas desvalida e delinquente (MARCÍLIO, 2006a).

A partir de então proliferam as instituições de assistência à criança pobre, o que marca uma mudança histórica nas iniciativas que perdem seu caráter caritativo-religioso para assumir o formato assistencialista-filantrópico. Por um lado, o modelo caritativo é acusado de não mais conseguir abarcar a população pobre que crescia em escalas consideráveis, e, as ações passam a ser implementadas, principalmente, pelas vias do movimento sanitarista e da educação.

Por outro lado, tornam-se comuns os discursos em defesa da necessidade de apropriação e utilização de conhecimentos científicos para resolução dos problemas sociais. Nesse sentido, multiplicam-se as ideias higienistas respaldadas nos princípios da eugenia que advoga a purificação da espécie humana, o melhoramento genético, o branqueamento das raças e a correção dos desvios sociais.

Esse movimento, forte no final do século XIX até os anos 30 do século XX, contou com a colaboração de teorias científicas e atuou no campo prático através das políticas sociais em amplos setores da sociedade. Tinha como preocupação central os altos índices de mortalidade infantil, por tal motivo, apresentava como foco os cuidados com a alimentação e higiene infantil. Ocupava-se também da saúde dos imigrantes, da rotina das periferias das

idades, dos surtos de sífilis e tuberculose, do alcoolismo, do aumento da delinquência, sobretudo, infantil e juvenil etc.

Essa preocupação com as questões sociais, de acordo com Rizzini (1997), surge a partir dos ideais desenvolvimentistas da época que têm como foco o processo de modernização do país, recentemente tornado república. Nesse sentido, sua meta primeira era o saneamento moral e civilizatório dos desajustados, de modo a não mais por em risco a sociedade.

No projeto civilizatório do país a criança aparece como centralidade, sobretudo, no discurso de médicos, educadores e juristas, uma vez que esta passa a ser considerada como futuro da nação. Nesse momento, a assistência às crianças e adolescentes pobres assumem o propósito de salvar a sociedade dos perigos que oferecem como futuros delinquentes. Transformar as crianças inúteis e perigosas em cidadãos produtivos, bons operários, honrados pais de família, seria contribuir com o processo de desenvolvimento do Brasil. Isto salvaria o país da ignorância e do atraso, para torná-lo nação culta e civilizada. Nesse sentido, as ações voltadas a este fim trazem em si expressiva dimensão profilática (RIZZINI, 1997).

Essa maneira de perceber a criança abandonada, como projeto de delinquência, dominou também o ideário coletivo brasileiro durante o século XX. Do mesmo modo, a ideia de que a salvação viria pela educação, uma educação profilática, assistencialista e reparadora das deformações que, embora ainda não nomeada, já era o embrião daquela que conhecemos hoje por educação social. Essa educação daria conta de solucionar os problemas da criminalidade e da vagabundagem.

As imagens do delinquente e da criança desvalida surgem constantemente como sinônimas uma da outra. A criança abandonada, a carente material e moralmente, aparece nos discursos como criminosa em potencial, aquela que precisa ser tratada para lhes arrancar quaisquer resquícios de má conduta, dotá-las de virtudes, no sentido de tornar os inúteis, úteis (Idem, *Ibidem*).

Na mesma direção caminham os discursos de médicos e juristas. Neles prevalece o ideário elitista de que a infância pobre é um ser-em-si potencialmente perigoso e que, portanto, precisa ser saneada. Os principais inimigos a serem combatidos são os vícios e o ócio, tidos como porta de acesso à criminalidade. Nesta empreitada é forte a crença no movimento sanitarista e na educação como instrumentos regeneradores da sociedade, no sentido de que dariam conta de tratar preventivamente a sociedade dos perigos que oferecem os desajustados, pervertidos e delinquentes.

Para todos aqueles que se furtaram às proposições desenvolvimentistas de construção de uma nação civilizada foram arquitetadas, sem economia de criatividade, medidas corretivas e repressivas. É o que revela o projeto de construção de uma instituição de reclusão para crianças desajustadas, no Rio de Janeiro, nos anos 30, intitulada a “Cidade dos Menores”. Segundo os idealizadores, esta instituição teria os moldes de uma cidade, acolheria cerca de 1000 crianças e adolescente. Lá, supostamente, teriam acesso à educação, cinema, biblioteca, sala de leitura, alimentação adequada etc. e viveriam como se estivessem em suas casas e fizessem parte da sociedade até os dezoito anos de idade. Caso cumprissem satisfatoriamente os propósitos seriam, ao final do processo, inseridos no mundo do trabalho como bons operários ou, do contrário, seriam encaminhados à penitenciária que já existiria como anexo da “cidade de menores” (CORRÊA, 2006).

Esse projeto - que não saiu do papel e que foi colocado como alternativa educativa para os desajustados - está recheado de sentidos e significados outros. Revela tendência comum no próprio movimento de organização e desenvolvimentos das cidades que é a limpeza dos centros urbanos, pela retirada e segregação dos inconvenientes para as zonas periféricas, e, quando necessários, pelo enclausuramento dos indesejados.

Trata-se de uma forma de organização da sociedade na qual os pobres não se inserem, a não ser como mão-de-obra barata necessária à produção e manutenção da riqueza que será usufruída por poucos. Aqueles que não contribuem com a produção dos lucros, que não se apresentam como mão-de-obra e menos, ainda, como consumidores; aqueles que destoam dos princípios da sociedade burguesa são segregados sem resquício de pudor.

A preocupação não se manifesta apenas em relação aos que assumem efetivamente postura ameaçadora, mas, também, em relação àqueles que se apresentam como possibilidade, ou seja, como projeto de delinquência. Nesse sentido, é necessário, como afirma Macedo Soares³⁴ (*apud* CORRÊA, 2006, p. 91), zelar pela assistência “[...] não só dos criminosos de hoje, o que é importante, mas principalmente dos de amanhã, que são os menores abandonados e delinquentes”.

Essa indistinção entre crianças desvalidas e delinquentes tornou-se tendência naturalizada, como se uma fosse condição para a outra, como resultado de uma herança genética infeliz, ou como condenação natural ao cumprimento de destino dado por uma teleologia cosmológica, e, não pelo condicionamento da realidade material que ampara suas existências. Na melhor das hipóteses, essas questões são vistas como resultado das más

³⁴ Ministro da Justiça em entrevista, ao referir-se à Cidade de Menores, Archivos, 1938 *apud* Corrêa, 2006.

influências proporcionadas pelos ambientes pervertidos, impróprios à formação moral dos seres em desenvolvimento. Pelos quais as famílias são duramente responsabilizadas.

Enfim, pouco foi feito pelas crianças, por suas famílias, por sua educação. No início do século XX as escolas eram insuficientes, frequentadas predominantemente por crianças brancas de famílias abastadas. Em São Paulo³⁵, no ano de 1918, estavam matriculadas 232.621 crianças, enquanto outras 247.543, em idade escolar, estavam fora da escola (CARVALHO, 1989 *apud* FALEIROS, 2011, p. 49).

Em 1919, na cidade de São Paulo 40% da mão-de-obra nas indústrias têxteis eram compostos por crianças e adolescentes (MOURA, 2004, p. 265-266). Apesar da batalha travada pelos Pioneiros da Educação em defesa da escola pública e laica desde os anos 1920, em 1939 o Brasil possuía 530 escolas privadas do total de 629 instituições de ensino (FALEIROS, 2011, p. 50-51). Somente na Constituição de 1934 a instrução pública aparece, ao menos que formalmente, como direito extensivo a todas as pessoas.

A assistência segue fundamentada na compreensão de que seria necessário cuidar dos perigosos para salvar a sociedade. Algumas iniciativas, públicas e privadas, foram empreendidas tendo como foco as crianças desvalidas. Em 1899 já havia sido criado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAI) no Rio de Janeiro, pelo médico higienista Moncorvo Filho, que se orgulhava de lutar pela redução dos índices de mortalidade infantil. Este, também, encarregou-se de criar o Departamento da Criança em 1919 e organizar o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância em 1920.

Fundamentado nesse ideário de que o investimento na infância garantiria o progresso da nação e a salvação da sociedade, o Estado chama para si a responsabilidade em relação à criança abandonada e delincente. Em 1923 o Decreto nº 16.272 regulamenta a assistência e proteção à criança abandonada e delincente, ao mesmo tempo em que aponta a pobreza como causa do abandono infantil e da delinquência juvenil. Esse decreto prevê o internamento dos menores em abrigos, proíbe seu recolhido em prisão comum, e, faz referência a medidas, não apenas repressivas, mas, educativas.

Entretanto, a educação prevista restringe-se às atividades de leitura, escrita e contas, práticas de desenho, ginástica, trabalhos manuais e jogos desportivos. Para menores do sexo feminino havia diferenciação. Segundo o referido Decreto, a escola de prevenção “é destinada a dar educação física, moral, profissional e literária às menores, que a ella forem recolhidas por ordem do juiz competente” (Art. 70). A essas meninas seriam ensinados os ofícios de

³⁵ Não é explicitado se está se referindo à cidade ou ao estado de São Paulo.

“Costura e trabalhos de agulha; lavagem de roupa; engommagem, cozinha; manufatura de chapéus; dactylographia; jardinagem, horticultura, pomicultura e criação de aves”. E acrescenta: “Os officios irão sendo creados, á medida que o desenvolvimento da escola o permittir” (Art. 73).

Posteriormente, em 1927, é consolidado o Código de Menores. Este proíbe o trabalho de menores de 12 anos e autoriza o trabalho dos menores de 14 apenas no caso de possuírem instrução primária; garante fiscalização e prevê multa para os que desobedecerem; estabelece a necessidade de tratamento diferenciado aos infratores com idade inferior a 18 anos; regulamenta a inspeção médica da higiene das crianças em escolas e instituições de assistência; proíbe o trabalho noturno e insalubre para os menores de 18 anos que devem ter uma jornada diária de no máximo seis horas; cria o Juízo Privativo de Menores e o Conselho de Assistência e Proteção a Menores.

Conforme Faleiros (2011), os industriais reagiram inconformados, sobretudo, no que se refere ao controle e inspeção do trabalho infantil, contrários aos seus interesses. Historicamente, desde que o trabalho das crianças passou a ser utilizados nas indústrias - com a utilização da máquina que dispensa o emprego da força física - e, à medida que leis de proteção foram surgindo, inúmeras foram as estratégias criadas pelos industriais para as burlarem.

A esse respeito Marx (2006, p.457) afirma que na Inglaterra os subterfúgios, “manhas e trapaças”, elaboradas pelos industriais para burlarem as leis fabris eram as mais diversas. Consistia desde adulterar a idade das crianças, uma vez que esta era comprovada apenas com atestado emitido por médico, até amontoar crianças de todas as idades numa sala insalubre, sob regência de um mestre-escola que nem sempre sabia escrever. Elas se dividiam entre o espaço da indústria e a suposta escola, na qual tinham frequência garantida e ensino inexistente.

Situação que não se distancia muito daquela vivida pelos pequenos operários de São Paulo. Em 1º de abril de 1922, o jornal *A Plebe* publicou parte de um artigo antes publicado pelo Estado de São Paulo, de autoria de Amadeu Amaral. Este afirmava que, “em São Paulo há leis que proíbem o trabalho de crianças nas fábricas; mas **as fábricas revogam as leis** e aproveitam o trabalho das crianças. São estas uns operários ideais: fracos mas espertos, tímidos, respeitosos; governam-se facilmente; ganham pouco” (A PLEBE, 1922 *apud* PASSETTI, 2004, p. 353-354 – grifo nosso).

Enfim, a promulgação de uma lei não significa necessariamente sua efetivação. Desse modo, podemos depreender que o Código de Menores de 1927, na prática, não representou

mudança substancial, pois, embora com alguns supostos avanços, muitas foram suas limitações. Ao mesmo tempo em que proíbe o recolhimento dos menores em cadeias comuns, abre essa possibilidade em caso de inexistência de instituição específica.

Assim estabelece: “Nenhum menor de 18 anos, preso por qualquer motivo ou eprechendido (*sic*), será recolhido a prisão commum” (Art. 86), e posteriormente abre precedente ao estabelecer, no Art. 87 que “em falta de estabelecimentos apropriados á execução do regimen creado por este Código, os menores de 14 a 18 anos sentenciados a internação em escola de reforma serão recolhidos a prisões comuns [...]”, embora mais adiante, no mesmo Artigo, estabeleça que os menores deverão receber tratamento diferenciado em relação aos “condemados maiores”.

Outro aspecto frágil que se evidencia é o fato de que - ao compartilhar a lógica de que as crianças abandonadas são delinquentes em potencial, que representam risco à população - o Código de Menores comunga com o ideário popular e reforça o anteriormente estabelecido no Decreto nº 16.272, ou seja, a existência de duas infâncias.

Quando o Código enfatiza especificamente o menor, aquela criança “abandonada, ou em vias de o ser”, “delinquente, ou em vias de o ser”, reafirma a infância apartada em duas. A categoria menor, cunhada pela literatura jurídica se refere ao carente, aquele que necessita de proteção e disciplinamento. Isto revela lacuna descomunal que separa em dois mundos, as crianças de classes favorecidas e os menores.

Os significados referentes à categoria criança, nesse contexto, diz respeito aos filhos de uma classe que goza de muitos privilégios. Esteve durante muito tempo relacionado à ideia de pureza, de inocência, e, passou a ser vista como potencialidade, como projeto de futuro e esperança da nação. A categoria menor diz respeito, ora ao carente, indefeso, vítima de toda sorte de flagelos, ora ao perigoso, aquele que carece de disciplinamento e correção. De todo modo, são os imprestáveis que devem ser tornados frutuossos. Por tal motivo, para as crianças afortunadas destina-se a educação escolar, enquanto para os menores restam casas de educação ou centros de correção e a pretensa educação social.

Essa fratura que distancia o menor da criança, embora possa furtivamente parecer apenas de ordem etimológica é, sobretudo, ideológica e não pode ser compreendida sem levarmos em consideração seus condicionamentos sociais, econômicos e políticos. Isto porque, essa compreensão conduz não apenas a maneira de a elas nos referirmos, mas, principalmente, a elaboração de legislação específica e a implementação de políticas sociais. Orientam as expectativas a elas relacionadas e reduzem suas alternativas de vida por limitarem suas escolhas. Nesse sentido, o processo educativo - que consiste em instrução

elementar, formação moral e educação física, bem como, aprendizagem de ofícios mecânicos - não prioriza suas capacidades criadoras, nem tampouco os retira da condição de desvalidos.

Ser menor assume conotação carregada de negatividade e está relacionado ao ser pobre, destituído de família, ao fato de estar privado de formação intelectual e moral, e, constituir-se numa ameaça. Nos significados construídos em relação a esses indivíduos aparece a imagem do coitado, do carente e do perigoso, desconsidera-se todo o movimento desses sujeitos na história e o fato de que são construções encharcadas de objetividade.

Essa forma de compreender a infância dividida em duas, regulamentadas pelo Decreto n.16.272 e pelo Código de Menores, não é criação do século XX. Manifestou-se desde o Brasil colônia, na distinção de uma educação oferecida pelos jesuítas aos curumins e outra às crianças aristocratas. Também na relação opressora entre senhores e escravos que apartava o destino dos filhos de senhores, daquele reservado aos moleques das senzalas. Do mesmo modo, na república, manteve-se a distinção entre as crianças bem nascidas e os filhos de pobres operários ou, pior ainda, os órfãos infelizes.

No relatório do primeiro ano de funcionamento do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, o médico Moncorvo Filho ao se referir a determinado evento cuja finalidade era angariar recursos para as obras da instituição, afirma:

Jamais no Rio de Janeiro se viu espetáculo tão curioso e atraente!
Crianças de 4 a 11 annos, filhas das mais illustres famílias, contribuíram com o seu prematuro talento e esforço, dignos dos maiores encomios, em favor dos infelizes pequeninos desprovidos de carinho e affagos (RELATÓRIO ANUAL, 1899-1900, p.10).

Como vimos, de um lado estão as talentosas crianças dignas de todas as reverências, filhas das mais distintas famílias da sociedade carioca. Do outro, pobres coitados, desvalidos, dignos da mais piedosa ação de caridade. Esses são apenas alguns dos significados atrelados à imagem da criança e do adolescente pobres. Historicamente, conforme Silva (2013, p. 2), muitas e distintas foram as formas de a eles se referirem, “pequenos peraltas, moleques, meninos incorrigíveis, vadios, desvalidos, órfãos, menores, gatunos e larápios foram parte desse arquivo linguístico [...]”.

Para eles, o Governo Vargas organiza em caráter nacional um sistema de assistência. Como marcos, temos a criação do Conselho Nacional do Serviço Social, em 1938; o Departamento Nacional da Criança (DNCr), em 1940; o Serviço Nacional de Assistência ao Menor (SAM), em 1941; e, em 1942, a Legião Brasileira da Assistência (LBA).

Nesse período, os marcos mais importantes na Educação é a criação do Conselho Nacional de Educação, em 1931; a elaboração de um Plano Nacional de Educação, em 1937; bem como, a promulgação da Constituição Federal nesse mesmo ano, que traz no artigo 129 orientações quanto à instrução aos filhos das classes populares. Reafirma como dever do Estado a garantia de ensino profissionalizante às classes menos favorecidas, além de abrir espaço para as iniciativas particulares. Nesse sentido, estabelece:

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais (CF, 1937, Art. 129).

A Constituição estabelece ainda, nesse mesmo artigo, que é dever das indústrias e sindicatos garantir escolas de aprendizes para os filhos de operários e associados. Isso culmina com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e, do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946³⁶. Fato que apenas reforça em forma de Lei aquilo que já era recorrente nas práticas sociais: as baixas expectativas em relação aos filhos das camadas pobres. Desse modo, sendo fiel aos propósitos educativos pensados para sua formação, não havendo desvios em suas condutas, seus destinos serão cumpridos: filhos de pobres, pobres serão.

Não só as baixas expectativas, as propostas, as ideias e os significados produzidos em relação a esses sujeitos são inferiores, suas condições materiais de vida permanecem humanamente inviáveis e até se agravam. Entre os anos 1950 e 1960 a mortalidade infantil alcança o patamar de 110 por mil, a renda per capita é de 300 dólares anuais e o índice de analfabetismo está em torno de 49,4% da população acima de 15 anos (FALEIROS, 2011, p. 60).

A única solução apresentada para o problema da criança desvalida continua sendo o internamento em instituições de correção. Estas denunciadas por desvios de verbas e por receberem recursos per capita superiores ao atendimento efetivo; seus prédios considerados impróprios; a higiene, alimentação e educação inadequados; superlotação, falta de cuidados e utilização da mão de obra dos internos. De modo que, muitas são as críticas advindas de juízes, parlamentares, jornalistas e pessoas ligadas à Ação Social Arquidiocesana (ASA) (FALEIROS, 2011).

³⁶ Existem muitas e diversas contradições que convergiram para a criação do Sistema “S” que não nos cabe explorar aqui.

O Serviço de Assistência ao Menor (SAM), instituído em 1941, estava mais diretamente ligado ao sistema jurídico e ao propósito da ordem social do que à assistência e à educação. As instituições, ditas educativas, de internamento dos menores começam a receber duras críticas do judiciário, da imprensa e dos parlamentares de oposição à Getúlio Vargas. São denunciados desvio de recursos e superfaturamento das despesas, além da inadequação dos prédios e do ensino, a baixa qualidade da alimentação, bem como a utilização do trabalho dos menores dentro das instituições. E, por fim, a principal causa dos demais problemas, a irregularidade no repasse dos recursos por parte do Estado (FALEIROS, 2011).

Assim, por não garantir a educação e a recuperação dos internos, chega a ser denominado por alguns juízes como “escola do crime”, de forma que, em 1º de dezembro de 1964 é aprovada a Lei 4.513 que cria a Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (FUNABEM) para substituir o SAM.

Do exposto, é possível fazer algumas considerações. A primeira é que quando críticas são feitas pelos próprios organismos do Estado, não apontam os problemas considerando de forma ampla a organização da sociedade, permanecem apenas na periferia do problema sem, ao menos, pretender adentrar no seu miolo. Como vimos, de acordo com Marx (1995), sempre que a burguesia tentou compreender o fenômeno da miséria jamais encontrou suas causas na política ou no Estado, apontando, quando muito, os partidos adversários. Normalmente o fenômeno é tratado como qualquer outra fatalidade, desígnio da natureza, ou, quem sabe, problema de administração e falta de assistência. Jamais é cogitada a necessidade de reforma na estrutura social. Do contrário estaria assumindo a impotência da sua administração.

A segunda consideração relaciona-se à qualidade da assistência. Como as organizações estatais partem da ideia de que o complexo que conjuga a miséria, a mendicância, o abandono, é culpa dos pobres por serem desajustados e preguiçosos, logo, estes merecem ser punidos. Nesse sentido, afirma Marx (1995, s.p.) que o tipo de assistência, a estrutura e a organizações das casas de acolhimento são pensados para desencorajar aqueles que delas necessitam. Isto significa que “[...] a assistência é engenhosamente entrelaçada com a vingança da burguesia contra o pobre que apela à sua caridade”.

A terceira diz respeito ao desinteresse do Estado com a educação dos miseráveis. Não existe interesse dos governos na educação dessas crianças, pois, para educá-las seria necessário acabar com a fome, com o desamparo, combater e eliminar a miséria. Isto significaria romper com a estrutura das classes, o que seria totalmente incompatível com a lógica do capital. Nesse sentido, investe-se em assistência apenas para amenizar a situação do menor e garantir o bom funcionamento da sociedade. É com esse intuito que, no cenário de

coerção predominante no Regime Militar, a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) é criada. Seus propósitos giram em torno da satisfação das necessidades do menor no que se refere supostamente à nutrição, higiene, saúde, afetividade e educação.

Entretanto, a assistência e o bem-estar do menor acabam por se render aos moldes da tecnocracia, do autoritarismo e do controle social em nome da Ideologia da Segurança Nacional. Seu objetivo era eliminar qualquer ameaça de impedimento dos propósitos de desenvolvimento do país. Nesse sentido, não só as políticas da infância, mas, o conjunto dos mecanismos de repressão social e controle político têm como propósito a vigilância, o controle e a repressão.

Nesse ideário, os grandes culpados continuam sendo os pobres, as famílias desajustadas, os pais indignos que se lançam nos caminhos dos vícios, da perversão e da vagabundagem, dos quais as crianças precisam ser protegidas. Nesse caso, os males da sociedade têm como fundamento as famílias, como indica o Sr. Henrique Brito Viana, representante da Confederação das Famílias Cristãs, no I Fórum de Menores do Brasil, em 1965.

Os menores são abandonados de duas uma: ou porque as famílias constituídas se dissolvem, ou porque já nascem em um ambiente sem família, ou porque se desmoraliza o instituto do casamento, se cria a leviandade para o casamento, se perde a noção do dever (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1966, p. 77).

Não se discute as causas da miséria, não se faz minimamente referência aos processos de desumanização aos quais essas crianças, junto com suas famílias, estão submetidas. A miséria não é compreendida como questão ampla, que envolve diversos fatores e impõe responsabilidades ao conjunto da sociedade. O pensamento prevalente é que a culpa é das famílias, delas precisam ser retiradas, protegidas, disciplinadas e inseridas no mundo do trabalho. Assim, tornar-se-ão úteis e produtivas.

Os sentidos e significados, carregados de historicidade, construídos em relação a esses sujeitos indicam a mais forte expressão da negatividade, refletida nas adjetivações pejorativas que em geral indica carência, perigo, desajuste, anormalidade. Isto está explícito no discurso do Governador de São Paulo Adhemar de Barros, ao afirmar que “[...] esses menores, às vezes, são bárbaramente maltratados, às vezes espancados, porque os que os guardam não tem paciência, não sabem que são doentes, não sabem que são anormais [...]” (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1966, p.133).

Apontá-los como perigosos, incapazes ou doentes faz parte da estratégia de conversão das vítimas em culpados. Estrategicamente os miseráveis são responsabilizados por suas misérias, porque ao contrário o Estado teria que reconhecer sua responsabilidade e impossibilidade de resolver o problema da miséria, e, ao mesmo tempo manter as relações sociais estabelecidas sob as mesmas bases. Se a miséria passa a ser vista como calamidade provocada por culpa dos próprios miseráveis, deixa de ser necessário pensar e discutir as suas reais determinações. Nesse caso, basta apontá-la como delito que deve ser reprimido e, exemplarmente, punido.

No caso das crianças abandonadas e delinquentes, sendo elas culpadas precisam ser corrigidas para cumprirem os planos a que se destinam e, futuramente, honrarem a pátria como exemplares operários e dignos pais de família. Essa expectativa fica evidente na conferência de Alberto Carlos de Azevedo Kumb, Diretor Geral do Departamento de Assistência Social do Rio Grande do Sul, no referido Fórum do Menor, quando afirma:

Que o Governo do Estado, quando olha para uma criança que está em abandono ou se transviou, para uma criança que é um ‘delinqüente juvenil’, procura olhá-lo em função do que pode ser amanhã, como ser útil à sua comunidade. Para alcançá-la para tratá-la, busca recolhê-la para torná-la capaz, busca atendê-la naquilo que ela precisa, conforme a sua individualidade exige, para que se torne útil a si e à pátria (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1966, p.88).

Do exposto até aqui, compreendemos que tornar-se “útil a si e à pátria” significa compor o exército de mão-de-obra e alavancar a economia do país, realizar trabalho pesado em condição de precariedade, ou doar seu sangue e sua vida ao serviço militar; e, sobretudo, ser submisso e conformado com a sua condição de miserável.

Certamente, esses “doentes”, “anormais”, para tornarem-se “úteis a si e à nação” precisam cumprir os propósitos educativos a eles destinados que, na mesma direção de outros até aqui apresentados, revelam baixas expectativas e os reais interesses que subjazem em todas essas propostas. Estas não vão além do ensino primário, dos cursos técnicos, da formação agrícola ou simplesmente adestramento como demonstra o Secretário da Ação Social, de Minas Gerais, Wilson Chaves:

As escolas agrícolas, estabelecimentos de ensino profissional, destinados a receber menores cujo coeficiente intelectual os contra indiquem para atividade de maior responsabilidade. Fazem nela **curso de adestramento no campo**. O estabelecimento não dá condições de continuidade em cursos regulares, limitando-se a dar às crianças formação de nível de ensino primário e conhecimento de práticas agrícolas e no setor de criação de

animais e aves (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1966, p.124 – grifo nosso).

A ideia de correção dos desvios pelo trabalho que está impressa na valorização do trabalho disciplinador; a defesa da formação técnica para os filhos de pobres; e, a perspectiva de desenvolvimento e progresso pautados pela ordem e disciplina; nesse momento histórico são ressaltados de maneira insistente e até exacerbada.

A LDB de 1971 apresenta como um dos objetivos “a qualificação para o trabalho” (Art. 1º), inclui a educação moral e cívica como disciplina curricular obrigatória (Art. 7º), ao mesmo tempo regulamenta o ensino supletivo (Art. 24) e a educação à distância (Art. 25). Afirma que o ensino do 1º grau terá como objetivo a “sondagem de aptidões para o trabalho” e o 2º grau objetiva a habilitação profissional definida pela “necessidade do mercado local e regional” (Art.5º).

Um dos manuais de Educação Moral e Cívica assinado por Teles (1979) apresenta lista com cento e seis profissões de nível médio apresentadas como carreiras promissoras nas diversas áreas, dentre elas as da tecnologia, artes, agropecuária, serviços, educação e saúde. Nesse período a situação da criança pobre é substancialmente agravada devido ao arrocho salarial e à concentração de renda³⁷. Não só a ideologia prevalente, mas, sobretudo, a pobreza extrema empurram as crianças ao trabalho. Em 1976, conforme Faleiros (2011), o número de crianças menores de 14 anos trabalhando na zona rural é de 1.835.680, e na zona urbana 697.442. Em 1980 o índice de crianças trabalhando era de 4,8% entre 10 a 14 anos, e 15% entre 15 e 19 anos.

Em 1979 o Código de Menores foi reformulado. O novo código, ao reduzir o que chama de condições sociais à ação do menor e dos seus pais, legaliza o processo de transformação da vítima em réu e dá à situação caráter mais jurídico e assistencialista do que educativo. Nos anos 1980 muitas são as ações compensatórias e assistencialistas voltadas à criança, cujo foco continua sendo sua inserção no trabalho. Ao mesmo tempo e contrário às medidas de internação e repressão, como resultado da ação dos movimentos sociais, surgem inúmeros projetos alternativos através de organizações não-governamentais (ONGs).

A FUNABEM participa desse processo de desenvolvimento de ações alternativas e reforça o sistema de descentralização e cooperação entre estado e sociedade. De modo que, por meio da articulação entre o estatal e o privado, em 1988 há 3.500 convênios firmados, com 900 mil menores atendidos. Os projetos atuam em diferentes áreas, com intensa

³⁷ Os 20% mais pobres do país detinham em 1960 3,5% da renda, em 1979 esse índice cai para 2,9%, enquanto os 20% mais ricos sobem de 54% para 62,8%, no mesmo período (FALEIROS, 2011, p. 70).

participação de pessoas ligadas a instituições religiosas. A partir desses projetos surge o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Ruas (MNMNR) que contribuiu de forma significativa, junto a grupos ligados às comunidades, à universidade e à Igreja Católica, para levar a questão das políticas para infância ao debate nacional (FALEIROS, 2011).

O cenário político brasileiro dos anos 1980, que acenava período de transição de uma ditadura para forma de governo democrática, mostrara-se propício ao fortalecimento dos movimentos sociais de modo geral. Estes conseguiram impor algumas de suas reivindicações na Constituição de 1988, no que se refere à causa da criança e do adolescente, além de pressionarem para aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei n. 8.069 de 1990. Considerado um dos mais relevantes marcos legais na defesa da infância no Brasil, o ECA, ao ser aprovado, anulou o Código de Menores de 1979 e extinguiu a FUNABEM.

Fundamentado na Doutrina da Proteção Integral, o ECA propõe novos e distintos critérios políticos e jurídicos no que se refere à situação da criança e do adolescente no Brasil, que passa a ser reconhecida como sujeito de direitos. Propõe a participação democrática e a descentralização das políticas através da criação dos Conselhos de Direito e Tutelares, ao mesmo tempo em que firma política de corresponsabilidade entre o Estado e a sociedade civil.

No que se refere ao aspecto legal, o ECA é marco significativo na luta pela defesa dos direitos da criança e do adolescente. Traz um tom de universalidade ao legislar em favor da criança de modo geral, e, não especificamente do menor, da criança pobre, desvalida e delinquente. Estabelece o direito à vida e à saúde, ao desenvolvimento pessoal e social, ao respeito, à liberdade e à dignidade, bem como, à integridade física, psicológica e moral.

Entretanto, a cidadania plena prevista no ECA aplica-se apenas às crianças de alguns grupos sociais em condições econômicas mais favorecidas. Isso porque alterações na legislação são importantes, mas, não caracterizam mudanças em elementos que estão nas bases estruturais da sociedade. A miséria, a exploração, a desvalorização, o abandono de crianças e adolescentes têm suas origens perversas na separação entre capital e trabalho que divide a sociedade em classes hierarquizadas. Trata-se de um fato que certa e infelizmente não será resolvido apenas no plano legal.

O processo no qual as situações postas foram se firmando estão impressas na materialidade da dinâmica social, nas escolhas dentre alternativas feitas pela humanidade e no movimento que impôs ao conjunto das cadeias causais. É nesse movimento que se constituiu a miséria, a infância abandonada e os sentidos e significados produzidos acerca desses sujeitos que, por um lado, os apresentam como inferiores, inaptos e nocivos, por outro, são norteadoras das propostas educativas para eles projetadas.

Isso revela porque as políticas de educação para crianças e adolescentes pobres estiveram historicamente alinhadas com as práticas assistencialistas, repressivas e profiláticas. Elas construíram e expressaram as baixas expectativas em relação aos filhos das classes populares e a necessidade de formação de um exército de mão-de-obra. De modo que não percebemos diferença substancial no tratamento dessa questão ao analisarmos a sociedade moderna, seja na Europa ou no Brasil, no século XIII, XIX ou XX.

As rodas dos expostos, as santas casas, os asilos e abrigos, as companhias de aprendizes marinheiros, as colônias agrícolas, as escolas de aprendizes artífices (hoje IFs) foram algumas das iniciativas delineadas na tentativa de acolhimento e segregação, correção e adestramento, assistência e disciplinamento. Enfim, o formato foi-se configurando historicamente com algumas nuances, ínfimas e sutis alterações, prosaicos resultados e com o mesmo caráter perverso. Seja nas colônias agrícolas ou na Guerra do Paraguai; exportadas da Inglaterra para a Austrália ou exauridas nas indústrias têxteis de São Paulo. As mediações são distintas, a violência é similar.

A sociedade que aparta a infância em duas, uma boa e outra má, uma útil e outra inútil, uma necessária e outra perigosa, faz distinções ao definir perspectivas, objetivos, expectativas e metas. Obviamente, nela não seria estabelecida apenas uma, mas, duas propostas distintas de educação para indivíduos que ocuparão lugares diferenciados na sociedade.

É com esse propósito que se inserem concomitantemente as escolas técnicas e as faculdades de ensino superior, os jardins de infância e os reformatórios, a educação erudita e a educação social. Esta última começa a se firmar no Brasil apenas a partir de 1986, mas, já existia de forma embrionária desde as primeiras práticas educativas desenvolvidas nas Santas Casas de Misericórdia e posteriormente nas instituições filantrópicas e abrigos do Estado. Seus propósitos, finalidades e resultados serão analisados posteriormente.

5 GÊNESE E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO SOCIAL: A VINCULAÇÃO COM AS SITUAÇÕES DE POBREZA

A primeira necessidade do homem é o alimento. Por isso a situação com roupas não nos deprimia tanto quanto a situação com o alimento. Nossos educandos estavam constantemente famintos e isso dificultava sensivelmente o problema da sua reeducação.

(Makarenko)

Discutir a educação social pode parecer, no primeiro momento, tautologia. Se a educação na sua compreensão mais genérica tem como principal função a constituição, no indivíduo singular, de elementos plurais necessários a sua vida em sociedade, não seria esta já uma educação social? Como se configura e sob quais parâmetros se estrutura essa outra educação adjetivada de social?

Esses questionamentos, também levantados por Ribeiro (2009), indicam que o próprio conceito de educação social não expressa e nem poderia expressar uniformidade, dado o caráter multifacetado presente desde o seu surgimento e reforçado durante o processo no qual vem se constituindo historicamente. Trata-se de área complexa e híbrida, constituída por diferentes ideologias e correntes teóricas que expressam inúmeras e distintas tonalidades no que se refere às concepções de sociedade, de ser humano e de educação. Isso tem contribuído para pluralidade de práticas, de áreas de atuação, de profissionais envolvidos e consequentemente de conceitos.

Para nos aproximarmos o máximo possível do real e apreendermos minimamente a complexidade dessa categoria social, faz-se necessário realizar o movimento de buscarmos sua origem para compreendermos como se processou seu desenvolvimento. Não pretendemos, aqui, traçar a linha do tempo da educação social, visto que tal feito já fora realizado por outros pesquisadores.

Interessa-nos situá-la historicamente com o intuito de contextualizar aquilo que entendemos como nosso problema de pesquisa e, assim, compreender como esse tipo de educação foi-se delineando em meio à pluralidade teórica e opções políticas as mais variadas, articulada com as políticas de assistência a crianças e adolescentes pobres. Somente ao trilharmos o percurso em que se deu sua gênese e desenvolvimento compreenderemos sua natureza e a função que desenvolve no processo de reprodução social. Assim será possível apreendermos seus propósitos diante das situações de pobreza.

5.1 Educação Social: nascimento, significados e idiossincrasias

A Educação Social, enquanto constructo sócio-histórico, passou e vem passando por reformulações ao longo da sua trajetória até chegar à ideia de educação social como prática pedagógica de intervenção social de cunho profissional. Está fundamentada teoricamente na Pedagogia social, hoje reconhecida em diversos países como ciência, área de formação em nível médio, graduação, pós-graduação e extensão, ou como disciplina curricular nos cursos de Pedagogia. Mostra-se atualmente, também, como campo de pesquisa em crescente desenvolvimento na comunidade acadêmica, ao mesmo tempo em que luta para firmar-se como política pública.

O conceito clássico de educação social, conforme Cabanas (1997, p. 71), diz respeito à educação das dimensões sociais da personalidade no sentido de promover a adaptação do indivíduo à sociedade através da sua inserção nos grupos sociais aos quais pertence. Isso ocorreria por meio do desenvolvimento de sentimentos e atitudes sociais, “y un comportamiento que respete las normas convivenciales”³⁸.

Sabe-se que o termo Pedagogia Social começa a ser utilizado na Alemanha, em meados do século XIX, porém não se tem clareza quanto a sua autoria. Esta é, comumente, atribuída ao educador alemão Adolph Diesterweg que, conforme Cabana (1997, p. 73), a apresentou na obra “Bibliografia para a Formação dos Mestres Alemães” (Wegweiser zur Bildung für Deutsche Lenher), elaborada em parceria com outros autores. Esta obra que teria ficado conhecida com data de 1850 seria na verdade a quarta edição e que a primeira seria de 1835 e teria um item intitulado “Escritos sobre Pedagogia social”. Trata-se, então, da primeira vez em que se teria utilizado tal expressão.

Conforme Cabana (1997, p. 73), há discordâncias com relação a essa informação, pois, em 1980, H. Kronen, após investigação em diversas fontes, conclui que Karl Friedrich Mager é o autor da expressão “pedagogia social”. Diesterweg apenas a teria tomado de empréstimo e restringido um pouco seu sentido, uma vez que a utiliza sem explicar suas intencionalidades epistemológicas.

Esse conceito é posteriormente retomado pelo filósofo neokantiano Paul Natorp, que passou a ser, convencionalmente, denominado o pai da Pedagogia Social por ter escrito uma obra intitulada “*Pedagogia Social: teoria da educação e da vontade sobre a base comunitária*” (Sozialpädagogik. Theorie der Willensbildung der Gemeinschaft).

³⁸ “e um comportamento que respete as normas de convivência” (CABANAS, 1997, p. 71 – tradução nossa).

Convencionou-se afirmar que esta obra foi publicada em 1898, porém, afirma Caride (2005) que seu ano de publicação é de fato 1899.

A pedagogia social de Natorp, influenciada pelas concepções teóricas de Kant e Hegel, apresenta, segundo Carreras (1997), conotação idealista. Sua proposta tem por objetivo opor-se à perspectiva de pedagogia centrada no indivíduo e focar na ação comunitária. Nesse sentido, afirma que sua proposta não se refere apenas a “la educación en sus formas tradicionales ni la educación del individuo aislado, sino la del hombre que vive en una comunidade, porque su fin no es sólo el individuo”³⁹ (NATORP *APUD* PETRUS, 1997, p. 7).

A intenção era contribuir para que a pedagogia social se tornasse ciência social, direcionada pela comunidade e entrelaçada com o Direito, a Política e a Economia. Fundamentado na filosofia kantiana, afirmava que cada indivíduo é uma abstração que compõe em si o todo da comunidade na qual se desenvolve. Por outro lado, a comunidade se constitui em condição para o progresso da humanidade e deve ser o ideal de toda ação educativa, pois, “el hombre sólo se hace mediante la comunidade”⁴⁰ (NATORP *apud* PETRUS, 1997, p. 7).

Conforme Carreras (1997), Natorp não é o fundador da pedagogia social, mas, apenas responsável por sua denominação, uma vez que este teórico criou apenas uma pedagogia sociológica, tendência ou escola que ele nomeou de pedagogia social e causou certa confusão. Para Carreras (1997), Nohl e Pallat são os primeiros a explicar a diversidade do trabalho social que compete à pedagogia e a definir o objeto de atuação da pedagogia social como sendo os espaços extraescolares.

Enfim, dentre tantas controvérsias, a informação mais precisa que se tem é que a pedagogia social nasce na Alemanha, na segunda metade do século XIX, em meio a grandes transformações sociais e educacionais (CARIDE, 2005). Surge no momento de agravamento dos problemas sociais provocados pelo desenvolvimento da indústria moderna, ao tempo em que se demite a compreensão religiosa acerca da pobreza e das mazelas sociais em geral, que tinha como guia as práticas caritativas. Os problemas dessa natureza passam a ser analisados sob enfoque racionalista, o que contribui para o nascimento e consolidação das ciências sociais.

Inicialmente a pedagogia social é apresentada como formulações da teoria geral da educação. Caride (2005) afirma que a história da educação social tem suas raízes no passado

³⁹ “a educação em suas formas tradicionais nem a educação do indivíduo isolado, apenas a do homem que vive em uma comunidade, porque seu fim não é só o indivíduo” (NATORP *apud* PETRUS, 1997, p. 7 – tradução nossa).

⁴⁰ “O homem só se faz mediante a comunidade” (NATORP *apud* PETRUS, 1997, p. 7 – tradução nossa).

remoto da humanidade e diz respeito às primeiras preocupações dos indivíduos, ainda nas comunidades primitivas, no sentido de formar as novas gerações para a vida numa dada comunidade. Trata-se de uma educação com fins sociais que se efetiva a partir dos projetos civilizatórios de diferentes sociedades, de forma espontânea, no dia a dia da vida cotidiana.

Caride (2005) ampara-se em Aníbal Ponce (1976)⁴¹ para explicar que a educação nas comunidades primitivas era derivada de ambiente comum e se realizava de maneira igualitária com todos os seus membros de forma espontânea e integral. Do mesmo modo, ele recorre a Ortega (1999)⁴² para afirmar que essa perspectiva estava claramente presente na vida dos gregos. Segundo ele, a palavra *paideia* dizia respeito a todo tipo de relações, influências, ensinamentos, aprendizagens etc. com os quais todos os cidadãos interagem desde o nascimento até a morte. Todos se educavam enquanto viviam e conviviam na *polis*, em suas casas, em suas famílias, na *ágora*, nas assembleias, no teatro, nas palestras, na Academia etc.

Com relação a essas afirmações é necessário fazer duas observações. A primeira é que se os antecedentes históricos da educação social remetem ao modelo de educação posto desde as comunidades primitivas, estamos nos referindo à educação em sentido *lato* apresentada por Lukács (2013) como aquela que tem a função de propiciar às novas gerações a apropriação do acervo material e cultural produzido pelas gerações precedentes, garantindo assim, que a sociedade possa se reproduzir.

Sendo assim, afirmamos que a educação *lato* pode ser considerada precursora da educação social, como da educação escolar, da educação técnica e todo modelo educativo, visto que, conforme Lukács (2013), a finalidade da educação é preparar os indivíduos para dar as respostas esperadas pela sociedade. Portanto, a educação sempre cumprirá função socializadora. Não se trata de adotar perspectiva sociológica. É fato! Nenhum animal meramente biológico possui sistema educativo. Até onde se conhece, a educação só pode ser estabelecida entre os seres sociais e tem como fim a sociabilidade, independente do modelo adotado.

A segunda observação é sobre a relação estabelecida entre a educação própria das comunidades primitivas e a educação na sociedade grega, como se ambas tivessem a mesma conotação. Nas comunidades primitivas os indivíduos desfrutavam de vida comum, as demandas, as dificuldades, a escassez e a abundância eram partilhadas por todos os

⁴¹ Ponce A. (1976): Educación y lucha de clases. Editores Mexicanos Unidos, México.

⁴² Ortega J. (1999b): Educación social especializada, concepto e profesión. En: Ortega J. (coord.) Educación social especializada. Ariel. Barcelona, pp. 13-41.

integrantes de determinada *gem* ou tribo. Com um tipo de sociabilidade claramente distinto, a sociedade grega tem em sua organização a divisão de classes sociais.

Embora não se possa negar a existência da educação em sentido *lato*, posto que em toda sociedade ela se faz necessária por ser universal, é preciso considerar que o desenvolvimento das forças produtivas, alcançado pelas *polis* gregas, trazia ao cenário a exigência de uma educação mais especializada, que não era igual para todos os indivíduos. Sempre que nos referirmos ao cidadão grego, ou seja, aquele que tinha acesso às assembleias, à ágora, às palestras etc., estamos representando aproximadamente apenas 10% da população, visto que mulheres, escravos, estrangeiros (*metecos*) e homens com menos de 30 anos não eram considerados cidadãos. Dentre esses cidadãos, poucos tinham acesso ao ensino formal.

Assim, podemos afirmar que, mesmo que seus antecedentes históricos aportem na Grécia antiga, é preciso estar claro que a pedagogia social, como hoje é conhecida, possui características bem específicas e não se refere à educação comum a todas as pessoas. Ela se apresenta como área diferenciada, com nome e sobrenome, de modo que torna necessário definir de que se trata essa educação, sua área de atuação e suas especificidades.

O próprio Caride (2005, p.117) apresenta solução plausível quando, em seguida, cita Ruiz Berrio para explicar a existência de uma educação social na antiguidade grega e romana, que se manifestava na forma de preocupação com os marginalizados socialmente e na efetivação de processos educativos voltados à inserção social. Segundo ele, isso se deu desde a criação dos hospitais gregos e romanos até a implantação de instituições, organizações e programas que se destacaram “a partir de las transformaciones económicas, culturales, religiosa, políticas, científico-técnicas de finales del siglo XV y principios del XVI”⁴³. E conclui afirmando que é possível se pensar numa educação social de conotação clássica, medieval e, sobretudo, moderna e contemporânea.

Com base no exposto chegamos a duas conclusões. Uma é que a educação social surge de uma necessidade social, a qual a educação em sentido *lato*, bem como a educação formal, não conseguiram dar respostas. Portanto, torna-se necessário elucidar o momento histórico e em que circunstâncias surge essa educação que se constituiu como nova categoria teórica e nova atividade prática.

A outra é que a educação social, ao se apartar da educação formal, associou-se à assistência, de modo que já não diz respeito a determinada concepção pedagógica no arcabouço geral da pedagogia, não pode se confundir com a educação em sentido amplo, nem

⁴³ “A partir das transformações econômicas, culturais, religiosas, políticas, técnico-científicas do final do século XV e princípio do XVI” (CARIDE, 2005, p. 117 – tradução nossa).

tampouco, com as práticas de assistência social. Trata-se de área específica com formulações próprias.

Segundo Petrus (1997, p. 9), seja qual for a perspectiva sob a qual compreendamos a educação social, estará sempre definida por características bem específicas, quais sejam, “su âmbito social y su carácter pedagógico”⁴⁴. No entanto, essa definição ainda não é suficiente visto que a pedagogia em si também possui caráter pedagógico e toda educação atua em âmbito social. Para compreendermos as especificidades desta nova área de âmbito teórico e prático analisaremos o que Caride (2005) denomina de segunda etapa da pedagogia social, quando ela assume caráter teórico-científico próprio.

No período que antecede essa etapa, a pedagogia social era apenas embrião gestado no interior do pensamento de filósofos que se interessaram pela educação em sentido amplo ou pela educação formal, com certa sensibilidade para questões de ordem social. Por essa razão, faz-se necessário analisar os principais antecessores da pedagogia social, no sentido de identificarmos em que medida, ou em que circunstâncias esse legado influencia teórico e ideologicamente as práticas de educação social desenvolvidas no final do século XX e início do século XXI.

Dentre os teóricos apresentados por Cabana (1994) como sendo os mais importantes antecessores da pedagogia social, destacamos três: O primeiro é Pestalozzi, um dos mais conceituados dentre os educadores clássicos, por ter se dedicado à educação de crianças pobres e se tornado importante referência para a educação social. O segundo é Nohl, que embora não tenha cunhado o termo pedagogia social é considerado por Carreras (1997) como o pai da educação social, por ter sido o primeiro a sistematizá-la teoricamente. Por fim, apresentamos o pensamento de Ruiz Amado, primeiro teórico a escrever sobre educação social na Espanha, país onde esta área cresceu consideravelmente, cujas produções têm influenciado sistematicamente a educação social no Brasil.

Pestalozzi, importante educador do século XVIII, a quem Ponce (2010, p. 144) se refere como a “figura máxima do santuário pedagógico”, é considerado por Caride (2005) como o responsável por inaugurar uma educação social autônoma. Dedicou-se à educação das classes populares, com especial destaque à instrução dos camponeses e órfãos, tendo, inclusive, construído instituições para acolhê-los.

O grande educador suíço, discípulo de Rousseau, não é reconhecido apenas por ter introduzido no campo educacional técnica pedagógica nova, mas, por ter se tornado,

⁴⁴ “Seu âmbito social e seu caráter pedagógico” (PETRUS, 1997, p. 9 – tradução nossa).

conforme Ponce (2010), o “educador da humanidade” como consta em seu epitáfio. No entanto, conforme Cabanas (1994), não podemos considerar Pestalozzi educador social no sentido próprio do termo. Podemos apenas afirmar que a denominação “educador social” lhe cabe em dois sentidos: primeiro por ter promovido a educação como forma de reduzir as desigualdades sociais, através da elevação social e cultural dos grupos desfavorecidos; segundo, por ter fundado instituições educativas para acolhimento de crianças marginalizadas para tentar garantir sua inserção social.

Entretanto, afirma Ponce (2010), embora Pestalozzi possa ter sido impulsionado por sentimento sincero e generoso em relação às classes desfavorecidas, dedicou grande parte do seu tempo à educação da elite, além de fazer distinção entre ambas ao adequar seu ensino e seus métodos de acordo com a classe social a qual era destinada. Nessa mesma direção aponta Cabanas (1994, p. 14), segundo o qual, Pestalozzi nem sempre se mostrou muito coerente com suas atitudes de reformador social, ao defender em muitas ocasiões uma educação classista.

Ponce (2010) afirma ainda que, até mesmo quando nosso grande educador acolheu em sua granja crianças pobres, o fez com o intuito de empregá-las na sua indústria de fiação de algodão instalada com o propósito de realizar ao mesmo tempo caridade e lucro. É assim que descreve seu biógrafo Guillaume *apud* Ponce (2010, p. 145):

Tendo fracassado definitivamente como agricultor, Pestalozzi quis tentar a carreira industrial. Em 1774, instalou em um edifício contíguo à granja de Neuhoof, edifício esse que mandou construir especialmente, uma indústria para a fiação de algodão. Pretendia acolher em sua casa algumas crianças pobres para empregá-las nesse fácil trabalho, que, pensava, logo daria bons lucros. Isto constituía a seu ver uma feliz especulação industrial, ao mesmo tempo que uma boa ação.

Como se pode perceber, a educação que Pestalozzi dedicava às crianças desamparadas não era desinteressada, e, embora tenha demonstrado alguma sensibilidade para com as questões sociais - ao menos lhe dedicado especial atenção - não se propôs a defender uma vida verdadeiramente humanizada para essas crianças.

Segundo Ponce (2010, p. 145 – grifos do autor), Pestalozzi entendia a organização burguesa e suas imperfeições como autoria divina e sendo conservador não desejava mudanças e revoltas. Tanto que, ao se referir a sua obra “Leonardo e Gertrudes” em uma carta, afirma: “será o eterno testemunho do que eu tentei *para salvar a aristocracia honrada*, mas os meus esforços só foram recompensados com ingratidões [...]”. Trata-se da obra na qual o grande educador suíço apresenta sistema de reformas sociais, destinado ao senhor que

pretender garantir a felicidade de seus camponeses. E acrescenta, ainda, que nenhuma educação teve caráter mais manso que a pestalozziana.

Em carta de 1775, dirigida aos filantropos com o intento de angariar recursos para manter sua instituição educativa em Neuhof, Pestalozzi (1994a) afirma que cuidará de crianças pobres cujo desenvolvimento está prejudicado, não pelo trabalho precoce e prolongado, mas, pela desordem em que vivem. Dispõe-se a dedicar inteiramente o seu tempo à educação dessas crianças, tornando-se guia no sentido de pôr ordem em suas vidas.

Propõe ensinar a todos a ler, escrever e contar, além de garantir aos meninos conhecimentos acerca dos trabalhos agrícolas, como os distintos modos de cultivo, os cuidados com fertilizantes, além de técnicas de plantio de árvores frutíferas ou silvestres. Às meninas seriam proporcionados os conhecimentos necessários para as atividades domésticas, para a costura e para os cuidados com o jardim.

Pestalozzi (1994b) explica que o objetivo último da educação para pobre está em prepará-lo para as adversidades que terá que enfrentar em sua vida real. Trata-se de educação que deverá considerar sua condição de pobre, conhecer as reais necessidades da pobreza, suas circunstâncias e limitações, e não desconsiderar que esses meninos estão destinados a ser pobres. Caso contrário, não os prepararão para a dureza da vida laboriosa própria do seu estado de pobreza. Assim, argumenta:

El aula destinada a ese niño debe parecerse lo más posible a lo que será su futura vivienda; y él aprenderá a adaptarse a la voluntad de otros em reducidos aposentos de trabajo. Ha de serle indiferente que su lecho sea pobre, que este solo o junto a otros, y que sea más o menos duro o blando, pues nunca sabrá cuándo va a tenerlo blando, caliente y en habitación aparte⁴⁵ (PESTALOZZI, 1994b, p. 22).

Não é considerada aqui qualquer possibilidade de transformação nas suas condições de vida. Trata-se, portanto, apenas de proporcionar às crianças pobres ambiente educativo que não se distinga da realidade de miséria, a qual estão inseridos e ao qual devem se acostumar. Do contrário tornar-se-ão fracos e despreparados para a dureza da vida a ser enfrentada. Embora Pestalozzi (1995b, p. 20) compreenda a educação como forma de contribuir com as classes populares, o objetivo é apenas prepará-los para viverem dentro da realidade que lhes

⁴⁵ “A aula destinada a esses meninos deve parecer-se o máximo possível com o que será sua futura moradia; e ele aprenderá a adaptar-se a vontade de outros em reduzidos quartos de trabalho. Há de ser-lhe indiferente que sua cama seja pobre, que esteja só ou junto a outros, e que seja mais ou menos dura ou macia, pois nunca saberá quando poderá tê-la macia, quente e em quarto separado” (PESTALOZZI, 1994B, p. 22 – Tradução nossa).

cabe viver. Essa compreensão pode ser resumida numa única frase por ele cunhada, qual seja, que “el pobre debe ser educado para la pobreza”⁴⁶.

Ao separar a educação da elite da educação para pobres, Pestalozzi dá indicativos de constituição de área específica com métodos próprios. De modo que, segundo Cabana (1994), ele pode ser reconhecido como o principal antecessor da pedagogia social nos moldes como hoje é conhecida, ou seja, como intervenção pedagógica visando à transformação social.

Essa educação se fez cada vez mais necessária e expressiva devido ao acirramento dos problemas sociais provocados pelo desenvolvimento do capitalismo industrial, a partir da segunda metade do século XIX e o interesse por uma proposta educativa que pudesse dar as respostas desejadas. Essa situação é ainda mais gritante na Alemanha pós Primeira Guerra Mundial, sobretudo no que se refere à situação das crianças órfãs e dos jovens desajustados. Foi a perspectiva de atendimento a esses jovens que levou Nohl a produzir os primeiros postulados sobre a pedagogia social.

Herman Nohl caminhou no sentido de definir a pedagogia social como ciência autônoma responsável pela educação dos mais necessitados, com nítida função preventiva. Apresentou como foco do seu trabalho, não a sociedade, mas, o próprio indivíduo. Otto (2009) atribui a Nohl e colaboradores a iniciativa de utilização do conceito de pedagogia social, a partir de 1920 especificamente, com conotação profissional, ao lhe conferir caráter prático focado na assistência. Por tal motivo, é considerado por Cabana (1994) como um dos pioneiros da pedagogia social comunitária.

Conforme Cabana (1994), Nohl passou a compreender a educação social de forma peculiar em decorrência da primeira Guerra Mundial e das situações de penúria em que a juventude alemã estava imersa, de tal forma que, essa situação se constituía na principal demanda da educação social.

Dentre as formulações de Nohl (1994), aqui expostas, o que se pode abstrair é que as diferentes atuações da pedagogia social emergem a partir de situações concretas de necessidades sociais. Orientado pela psicanálise e sob influência das teorias da personalidade, sugere que o educador deve considerar as experiências e as situações de frustração vivenciadas pelo educando, ou “cliente”, uma vez que ele é um indivíduo particular inserido num contexto concreto. Assim, a finalidade primeira da educação social não é a comunidade ou sociedade em si, mas, o indivíduo que vive em sociedade, sobretudo, no que refere à formação do seu caráter.

⁴⁶ “o pobre deve ser educado para a pobreza” (PESTALOZZI, 1995b, p. 20 – tradução nossa).

Nohl (1994) explica, fundamentado em Adler e Jung, que o caráter do indivíduo não se constitui apartado do ambiente, ao mesmo tempo em que é também responsabilidade do próprio sujeito. Esse caráter somente se realiza mediante vinculação do indivíduo com o ambiente cultural. Ele não compreende que as situações de carências possam ser explicadas apenas se referindo à ação do meio, muito menos que seria possível atribuí-las à herança congênita do indivíduo. Para o autor, só a bibliografia psicanalítica, pouco utilizada na educação de indivíduos em situação de carência, teria posto em destaque outros fatores, além do ambiente e da herança genética, tais como: a experiência, o lugar que o indivíduo ocupa entre os irmãos e a relação pedagógica.

Nohl (1994) afirma, ainda, que a consideração causal se antecede a outra muito distinta, ou seja, que o mau desenvolvimento do caráter ocorre devido, não ao meio ou a herança, mas às experiências frustrantes dos jovens na busca de realizar seus objetivos. Tendo caído em situações que impedem a realização desses objetivos, os jovens sentem-se obrigados a fazer rodeios para consegui-los.

Segundo ele, quando o indivíduo chega a compreender esses mecanismos e seus objetivos são satisfeitos ou corrigidos, poderá curar-se. Desse modo, o enfoque psiquiátrico e sociológico constitui-se em importante abordagem para a educação social, uma vez que a Psicologia e a Psiquiatria teria dado grande contribuição, ao passar de enfoque puramente científico a outro novo, de tipo compreensivo. Para Nohl (1994), faz-se necessário buscar outras vias capazes de libertar o pensamento do pessimismo que representa a consideração causal predominante naquele momento. Por tal motivo, propõe o enfoque pedagógico que, segundo ele, utiliza igualmente as duas teses, a causal e a ética.

Defende que uma Pedagogia adequada deve se sustentar em quatro bases: a primeira diz respeito à correta satisfação do sistema de instintos do indivíduo. De modo que, somente um olhar voltado ao sistema global de instintos e suas relações internas será capaz de proporcionar a base correta e multilateral que nos permitirá tratar adequadamente esse aspecto e compreender as possíveis falhas no desenvolvimento do indivíduo. Para tanto, defende que é necessário recorrer à psicanálise, ao seu grande acervo de experiências, de observação de leis psicológicas e conhecer sua relevância pedagógica.

No entanto, afirma Nohl (1994), é preciso compreender que a ideia por todos compartilhada sobre a importância que as experiências e a relação pedagógica têm no caráter do indivíduo, as quais aparecem como fator decisivo junto ao meio e as disposições inatas, tem levado a escola freudiana ao excesso de querer derivar tudo das experiências e das relações entre pais e mães e apontar, em tudo, como causa o complexo de Édipo. É este o

principal limite apontado por ele na psicanálise, o fato de se deter unicamente à análise das zonas instintivas e descuidar das demais bases.

Explica o autor que a segunda base a ser considerada pela pedagogia que se propõe a educar jovens em situação de carência e risco, diz respeito à necessidade de lhes proporcionar oportunidades de experimentar sentimentos elevados, tais como força, valentia, constância e vitória, visto que as experiências opostas podem se apresentar como sentimentos de inferioridade.

Esses sentimentos elevados podem ser experimentados pelos jovens nos jogos ou atividades esportivas. Trata-se de atividades capazes de lhes proporcionar agradável experiência de superação, o que se constitui em reforço para os sentimentos elevados, pois, no fato de participar do êxito e das vitórias da comunidade “reside el gran medio de hacer que reine en el alma algo muy distinto del mero querer instintivo”⁴⁷ (NOHL, 1994, p.169).

É necessário levar em consideração duas coisas: a primeira é que o exercício físico não é suficiente por si mesmo. Apenas a alegria que surge do progresso, das competições e da vitória, carrega em si a possibilidade de efetivar tais objetivos. A segunda é que, a partir dessa ideia, o jogo, o esporte e toda atividade agradável venham a ser, não apenas recompensa ao bom comportamento dos meninos, mas, parte constitutiva de sua educação e formação de suas vontades (NOHL, 1994).

A terceira base na qual deve se sustentar a pedagogia proposta por Nohl (1994) diz respeito à eclosão de tendências espirituais superiores. Segundo ele, tentou-se conseguir isso com a antiga educação religiosa, no entanto, o procedimento foi unilateral. Para tanto, seria importante identificar o interesse que brota dos próprios meninos, e, o interesse mais comuns nesses jovens é o profissional.

Seria fundamental a formação profissional desses jovens, não no sentido de prepará-los para as atividades mais primitivas ou ofícios mais baixos. Mas, prepará-los para o comércio ou para atividades intelectuais, pois, é necessário que sintam o desejo de servir à comunidade, de fazer algo bom por ela, no entanto, para tal fim é fundamental que ame a comunidade e com ela se identifique. Do contrário terá apenas a sensação de ter sido usado.

E por fim, apresenta a quarta base que se refere à unidade central do eu, ou seja, à unidade da consciência, pois, conforme Nohl (1994), é a coerência interna do indivíduo que o torna livre. Nesse sentido, explica que existe em nós um ponto firme a partir do qual construímos uma vida ordenada e regulada, e é a partir dele que podemos dizer sim ou não e

⁴⁷ “reside o grande meio de fazer com que reine na alma algo muito distinto do mero querer instintivo” (NOHL, 1994, p. 169 – tradução nossa).

saber em qual decisão repousa nossa liberdade. É isso que, segundo ele, constitui o que denominamos “pessoa”.

Entretanto, argumenta, trata-se apenas de unidade meramente formal, que pressupõe sempre uma vida com instintos, com opções espirituais básicas e energia volitiva sã, cuja função é regular. A lei reguladora deve derivar-se da própria vida em seus diversos âmbitos, de modo que não pode simplesmente ser imposta por força exterior, como regra, disciplina ou ordem. Explica que a educação militar tentou agir dessa maneira, no entanto, permaneceu apenas como educação externa, ao agir de forma mecânica e tentar imprimir no jovem a ordem, a disciplina e forjar os hábitos desejados.

Para o teórico em questão, o decisivo está na coesão interna da vontade. Disso deriva a compreensão de que as situações de carência ocorrem devido à falta de coesão interna como forma de regulação da vida do indivíduo, do mesmo modo, o pedagogo passa a ser visto como aquele que encontra o caminho certo para produzir no jovem essa desejável coesão interna. Em suas palavras:

A partir de eso se consideran las situaciones carenciales como debidas a una falta de esa cohesión interna que regula la vida, y se ve el pedagogo como aquel que, en presencia de un certo individuo, es capaz de encontrar la vía correcta que podrá engendrar en él esa cohesión interna (NOHL, 1994, p. 171)⁴⁸.

Para tanto, explica que ao lidar com as pessoas mais débeis – isto inclui os sujeitos ditos em risco – o educador deverá começar por vinculá-los a si mesmo ou procurar outros vínculos humanos. É através dessa vinculação que o indivíduo pode chegar a construção de valores que vão para além do plano individual, valores que abarcam o âmbito social. Sem essa referida vinculação não há possibilidade de obediência, de modo que somente se atingirá o objetivo pedagógico quando se consegue desenvolver a capacidade de autorresponsabilidade, na qual se funda a autoestima. Esta, por sua vez, somente se desenvolverá em sujeitos com autodeterminação moral. E conclui: “en el desarrollo del hombre no hay mayor desgracia pedagógica que cuando él carece de esa autoestima”⁴⁹(NOHL, 1994, p. 172).

O que se evidencia é uma proposta educativa excessivamente centrada nas potencialidades subjetivas do indivíduo. Tanto no educando que deverá desenvolver

⁴⁸ “A partir disso se consideram as situações de carência como devidas a uma falta de coesão interna que regula a vida, e que vê o pedagogo como aquele que, em presença de certo indivíduo, é capaz de encontrar a via correta que poderá engendrar nele essa coesão interna” (NOHL, 1994, p. 171 – tradução nossa).

⁴⁹ “no desenvolvimento do homem não há maior desgraça pedagógica do que quando ele carece dessa autoestima” (NOHL, 1994, p. 172 – tradução nossa).

características superiores, quanto nos educadores responsáveis por criar os vínculos necessários ao desenvolvimento desses sentimentos elevados e, assim, proporcionar a tão desejada coesão interna dos jovens ditos inadaptados.

É com essa mesma perspectiva de trabalhar com os jovens inadaptados que a educação social chega à Espanha, tendo como principal expoente o jesuíta catalão Ruiz Amado. Segundo Cabana (1994, 1997), o primeiro na Espanha a escrever sobre a educação social de modo sistemático, além de ter permanecido o único durante a primeira metade do século XX.

Embora escolha o mesmo caminho que Nohl, ou seja, a atuação no âmbito individual, o fim último da sua ação não é a solução de problemas particulares, mas, a unidade e o bem social. Amado (1994) parte da compreensão de que o homem é um ser social e que só em sociedade pode alcançar os seus mais elevados fins. Assim, não é suficiente que encontre a perfeição apenas como indivíduo, é necessário que essa perfeição individual esteja direcionada ao aperfeiçoamento da sociedade.

Afirma que atitudes extremas sempre desencadearão atitudes contrárias, de modo que em oposição ao Liberalismo e à Pedagogia individualista que o seguiu, surgiu o Socialismo e a Pedagogia socialista. Em oposição a essas duas vertentes Amado (1994) propõe uma Educação social, cujo fim último é a elevação da sociedade.

Como tal, precisaria cumprir algumas exigências, quais sejam: não se confundir com educação cívica, e, focar na formação dos membros das sociedades *naturais* (a família, a sociedade civil, a nação ou pátria); ter como finalidade a educação dos indivíduos voltada ao aperfeiçoamento da sociedade; ser por natureza democrática e buscar o aperfeiçoamento da sociedade por meio de todos e cada um dos indivíduos; e, por fim, a educação social deve ser profundamente cristã, pois o cristianismo professa que todos os homens possuem o mesmo valor, portanto, são igualmente dignos de educação.

Amado (1994) aposta na possibilidade de se estabelecer a conciliação de classes, e, defende que o propósito da educação social seria formar o futuro patrão e o futuro trabalhador, pois, entendia que as atuais contradições e lutas se resolveriam com harmoniosa síntese fundada no interesse de todos. Nesse sentido, explica que as classes dirigentes se deixam levar, inconscientemente, à exploração do trabalho porque lhes falta educação social. Nesse sentido, é preciso convencê-las de que não cumpriram todas as suas obrigações com os trabalhadores apenas por lhes pagar suas jornadas de trabalho, por mais que se aumente o preço dos salários.

Também se faz necessária a educação social para as classes trabalhadoras, as quais, cegas pela fúria têm associado seu triunfo à ruína dos capitalistas. Desconsideram que isso

arruinaria a produção nacional e assim, comprometeria seus próprios sustentos. Portanto, “es necessária luz, mucha luz, para unos e para otros. Y esta luz sólo puede venir de una Pedagogía social, fundada en los eternos principios de la Filosofía cristiana”⁵⁰ (AMADO, 1994, p. 179).

Afirma que nas crianças nascem espontaneamente tendências egoístas e o que chamamos de altruísmo nasce somente como fruto da educação, embora entenda que o egoísmo não se trata de algo natural na criança, apenas vicioso. A criança é, para ele, um ser de carências, que não consegue nos primeiros anos de vida suprir suas próprias necessidades, de modo que precisa do auxílio de todos. Não há na criança, precisamente, sentimento egoísta, mas, apetite inconsciente, cujo único objetivo é a conservação de sua vida. Provavelmente somente será possível perceber as primeiras atitudes altruístas de uma criança nas amizades infantis.

A rigor, a educação social, como toda carga de educação moral, deve se basear na razão, ou seja, no exercício racional da vontade. As duas ideias que a educação social deve fixar são: a reciprocidade dos benefícios sociais e a ideia de que temos dever para com a sociedade a qual fazemos parte. Da primeira nascerá o amor social e da segunda emergirá o sentimento de abnegação ou sacrifício em prol da sociedade (Idem, *Ibidem*).

Amado (1994, p. 182) enfatiza ainda que não existe apenas o egoísmo individual, mas, também, o egoísmo social. “No sólo hay un egoísmo del *yo*, sino un egoísmo del *mío*”⁵¹. O exagero do amor próprio não se limita ao indivíduo, estende-se também ao amor à família, aos conterrâneos, à região, à pátria, à comunidade, às corporações etc. Aquilo que se chama de espírito corporativo, em algumas organizações mais ou menos fechadas, não é mais que manifestação do egoísmo social.

Enquanto autêntico conservador, defende que os indivíduos busquem seus direitos, no entanto, sem alterar a estrutura da sociedade. As classe ou corporações podem até se organizar no sentido de buscarem os justos benefícios que reclamam, porém esta organização deve ser de paz, não de guerra. Segundo ele, o erro dos revolucionários é acreditar que a sociedade pode saltar de um estado a outro, visto que, segundo ele “la Naturaleza no procede por saltos”⁵² (AMADO, 1994, p. 184);

No entanto, explica Amado (1994), aqueles que entendem a sociedade como o resultado da liberdade humana - capaz de produzir determinados modelos e depois substituí-lo

⁵⁰ “é necessária luz, muita luz para uns e para outros. E esta luz só pode vir de uma pedagogia social, fundada nos eternos princípios da Filosofia cristã” (AMADO, 1994, p. 179 – tradução nossa).

⁵¹ “não há só o egoísmo do eu, mas um egoísmo do meu” (AMADO, 1994, p. 182 – tradução nossa).

⁵² “a Natureza não procede por saltos” (AMADO, 1994, p. 184 – tradução nossa).

por outros mais perfeitos - têm se lançado às revoluções, embora a história tenha revelado seu fracasso ao evidenciar que o progresso da sociedade humana não se dá por revolução, mas, por evolução.

Assim, ao assumir-se como evolucionário - não revolucionário - afirma que a única possibilidade de se formar novos homens é através de uma educação renovada, denominada por ele de educação social, cujo fim último é produzir o máximo de perfeição humana possível. Por se tratar de perfeição moral, sua finalidade não poderá ser apartada da moralidade. Isto porque, segundo ele, a história tem revelado que os povos que alcançaram o máximo de riqueza material e carecem de atitude moral, tanto em suas instituições políticas quanto em sua vida social, têm-se mostrado muito mais miseráveis do que outros povos mais humildes, mas que dispõem de atitudes morais em seus costumes e instituições.

E por fim, afirma que as principais questões a serem consideradas pela educação social são: o trabalho, a propriedade, a autoridade, o cooperativismo e a mutualidade. Pois, se conseguirmos fazer com que o indivíduo cultive as virtudes sociais, teremos uma competente educação social.

Do exposto podemos afirmar que esses três grandes representantes da educação social fornecem-nos ampla compreensão de como surgiu esta área específica, a que se propõe, e, a quais sujeitos ela se destina. Não há como negar que surge atrelada a situações de pobreza e degradação humana, à falta de perspectivas das classes desfavorecidas e aos crescentes problemas sociais dessa situação advindos.

Existe entre esses teóricos - considerando suas especificidades - certa sintonia no que se refere aos seus propósitos, amplamente escancarados. A palavra de ordem é reduzir as desigualdades, não eliminá-las. Em Pestalozzi explicita-se a intencionalidade de preparar as crianças pobres para o mundo real, ou seja, para as situações de pobreza, para viver de forma menos dolorosa possível a dureza da vida que os espera e da qual não podem se desvencilhar. Para tanto, propõe-se a lhes fornecer o mínimo de conhecimento e técnica para a vida no campo, para o cultivo, para produção, e, no caso das meninas, para as prendas domésticas.

Embora Nohl não explicita a intenção de preparar seus “clientes” para a pobreza e defenda a transformação nas suas condições de vida, opta por trilhar o caminho da subjetividade. Foca no indivíduo, na formação do seu caráter e estabelece como objetivo resolver os conflitos internos, considerar os instintos dos jovens e garantir a coerência interna, pois acredita que assim, ao serem poupados das situações de frustração, desenvolverão melhores sentimentos. Argumenta acerca da importância de se considerar as experiências, a posição que o indivíduo ocupa na família (não na sociedade) e a própria relação pedagógica.

Por tal motivo orienta uma pedagogia capaz de compreender o processo de desenvolvimento do indivíduo, buscar seu equilíbrio e satisfazer seu sistema de instintos. Pressupõe que ao resolver seus conflitos interiores o jovem pode alcançar o equilíbrio, a autodeterminação moral, a coerências interna e tornar-se livre. Basta vivenciar sentimentos elevados e experiências de superação. Mesmo que permaneçam incrivelmente miseráveis.

Do mesmo modo Ruiz Amado, cuja preocupação é o social, não consegue se desvencilhar das armadilhas da subjetividade. Propõe aperfeiçoar o indivíduo para atingir o aperfeiçoamento da sociedade. Esse aperfeiçoamento individual e, conseqüentemente social, viria pela educação social que deveria estar atrelada aos propósitos do cristianismo. Somente assim seria possível a manutenção da paz através da tão postulada e impossível conciliação de classes, pois, no cristianismo todos possuem o mesmo valor. Parece estar se referindo ao plano transcendental, uma vez que todos possuem igual valor, supostamente, numa outra vida, não nesta.

Não é possível afirmar se por ingenuidade ou por convicção ideológica, Amado (1994) explica que as classes dirigentes exploram de forma inconsciente, por carecerem de uma educação social, destarte, transforma questão antiga e profundamente enraizada em simples problema de consciência. Desconsidera que as classes dirigentes exploram porque precisam do lucro para assim permanecerem. Da mesma forma, ignora que o ressentimento que permeia a relação estabelecida entre as classes dirigentes e os trabalhadores explorados não nasce da ausência de educação social, mas, da separação entre capital e trabalho e, sobretudo, da sujeição do segundo em relação ao primeiro.

Como forma de garantir a perfeição da sociedade defende a moralização do indivíduo, a eliminação do egoísmo no sentido de se estabelecer a mais harmoniosa síntese ancorada na defesa dos interesses de todos. Não enxerga a impossibilidade de eliminar o egoísmo burguês sem que sejam eliminados os fundamentos da própria sociedade burguesa. Por tal motivo, cai no discurso darwinista da evolução, desconsiderando que o movimento da história não é linear, ele envolve saltos para frente e para trás. O próprio processo de desenvolvimento do ser social é marcado por saltos ontológicos (LUKÁCS, 2013). A história da humanidade não é teleológica, ela é marcada por momentos de evolução, involução e revolução.

Embora seguindo distintos caminhos e aportando em diferentes concepções, é possível afirmar que, com todas as diferenças postas, os três teóricos comungam de duas questões centrais: a primeira é que se propõem a intervir através da educação nas situações de pobreza; a segunda é que não cogitam nem de longe alterar as estruturas da sociedade; não questionam

as relações de exploração e em que circunstâncias se produzem a miséria, a exclusão, as calamidades.

Não se discute porque esses jovens estão supostamente desajustados e porque necessitam ser ajustados, a que sociedade devem se ajustar, qual é o padrão hegemônico de sociedade, quem os define e a quem interessa. No entanto, é possível inferir a partir desses teóricos que a educação social surge atrelada às situações de pobreza com todas as suas manifestações.

5.2 A relação entre educação social e pobreza

A partir do anteriormente exposto, podemos afirmar que a educação social como área específica tem suas origens em momento de grandes transformações sociais desencadeada pela queda das estruturas feudais e o desenvolvimento do capitalismo industrial com todas as suas manifestações na forma de miséria, êxodo rural, urbanização desordenada, abandono de crianças, marginalidade etc. Tendo relação íntima com as calamidades sociais, a educação social ganha impulso no contexto alemão do século XX, marcado por duas Guerras Mundiais, cuja realidade posta vem de forma premente exigir da educação social caráter de intervenção.

Conforme Machado (2009, p. 136), coerente com o contexto alemão da época, a Pedagogia Social se ocupa dos problemas sociais “relacionados à infância abandonada, a jovens inadaptados ou delinquentes, a grupos marginalizados, à terceira idade, à animação sócio-cultural, à educação permanente”. Ganha destaque nesse período as políticas de assistência voltadas à população, com leis de amparo a crianças e jovens, e, apoio ao trabalhador.

Em 1949, com o fim da Segunda Guerra Mundial e o agravamento dos problemas relacionados aos órfãos de guerra, o Alto Comisionado de La República de Francia e Alemania organizou um Encontro Internacional para discutir “Los problemas de La educación de lós jóvenes inadaptados”⁵³ (AIEJI, 2005 *apud* RIBEIRO, 2009, p. 164). É nestas circunstâncias que se dá a criação da Associação Internacional de Educadores Sociais (AIEJI).

Durante todo o século XX, conforme Fichtner (2009, p. 47), a educação social na Alemanha foi se desenvolvendo e ganhou notável destaque, firmou-se como área de atuação e de formação, estabeleceu suas bases científicas, jurídicas, profissionais e organizacionais, e, ampliou-se quantitativamente. Os dados revelam que em 1925 eram 31.000 o número de

⁵³ “os problemas e a educação dos jovens desajustados” (AIEJI, 2005 *apud* RIBEIRO, 2009, p. 164 – tradução nossa).

pedagogos e trabalhadores sociais, em 1950 esse número elevou-se para 60.000 e em 1997 para 1.039.000. Esse movimento foi tão expressivo que, segundo Caride (2005), assim como o século XVIII ficou conhecido como o século pedagógico e o século XIX como o século da pedagogia escolar, o século XX pode ser considerado o século da pedagogia social.

Essa ampliação quantitativa em relação ao número de educadores e trabalhadores sociais não se restringe à Alemanha. Petrus (1997) afirma que já nos anos finais da década de 1990 a educação social ocupa um espaço no âmbito pedagógico que em épocas anteriores não seria possível conjecturar. Isso fica claro ao observarmos o processo de ampliação da área no Brasil, considerando que entre 2006 e 2015 foram realizadas cinco edições do Congresso Internacional de Pedagogia Social (CIPS). Nos três primeiros (2006, 2008, 2010) foram publicados nos anais o total de 89 trabalhos. No IV CIPS, realizado em 2012, foram publicados 70 trabalhos, e, no V CIPS, realizado em 2015, 52 trabalhos. Além dos eventos, é expressivo o número de trabalhos apresentados em nível de pós-graduação. Levantamento realizado no banco de Teses e Dissertações da CAPES por Machado (2010) revelou que até 2009 foram publicados 36 trabalhos, sendo 29 de mestrado, 6 de doutorado e um sem identificação.

O percurso trilhado pela pedagogia social até o século XXI não se expressa apenas pela expansão no quantitativo de profissionais, na ampliação do atendimento, ou no aumento da produção escrita, mas, sobretudo, na diversidade teórico-ideológica que sustenta as mais diversas práticas de intervenção pedagógica no âmbito da assistência.

Embora inexista pesquisa que explique as causas da ampliação da educação social em diversos países, é possível estabelecer relação com os resultados da crise do sistema capitalista que tem afetado - desde os anos 1970 e agravado a partir de 2008 - toda a Europa e os Estados Unidos da América, com os devidos rebatimentos nos países da periferia do capital. Isso porque, com o agravamento da crise ampliou-se também o desemprego, a pauperização da população, o deslocamento migratório, os problemas da marginalidade e da violência etc., de modo que se fazem cada vez mais necessárias as medidas de intervenção social.

Antes que o desenvolvimento da educação social, bem como a ampliação das suas áreas de atuação, seja compreendido apenas como resultado positivo da própria organização, estruturação e profissionalização da área precisa, sobretudo, serem entendidos como manifestação da ampliação dos problemas sociais que não são solucionados na sua essência.

Embora não haja consenso em relação a um conceito que possa dar conta do caráter disciplinar, científico e intervencionista da educação social, o que está mais presente é a ideia

de prevenção das situações de conflitos sociais, pobreza e exclusão. Ela traz como marca sua atuação junto aos indivíduos imersos em situação de desamparo social. A intervenção pedagógica se dá junto aos grupos minoritários, com especial destaque às ações dirigidas à adolescentes em situação de abandono, delinquência, envolvimento com drogas e violência.

No cenário brasileiro, a educação social que nasce ligada a instituições religiosas e/ou não-governamentais, com trabalho voluntário e em certa simbiose com a educação popular, começa a ganhar forma a partir dos anos 1990, no auge das políticas neoliberais. Destaca-se, segundo Ribeiro (2009, p. 172-173), como área polissêmica, podendo inclusive se apresentar “como uma política de inclusão, como formação de educadores voluntários, ou como ensino, pesquisa e extensão nos cursos de licenciatura”. Sua proposta de atuação tem como prioridade – não exclusividade - crianças, jovens, adultos em situação de miséria, violência e desamparo, em geral do meio urbano, vinculadas ao Estado ou a organizações sociais.

Petrus (1997, p. 17) explica que a educação social desenvolve-se historicamente atrelada às situações mais problemáticas da sociedade. Segundo ele “si contemplamos el siempre interesante recurso de la historia, y echamos una mirada al pasado de la educación social, observaremos que, desgraciadamente, sus fases de máximo apogeo coinciden con las épocas o situaciones más conflictivas de la sociedad”⁵⁴. Daí a necessidade de a educação social se ocupar com ações que tenham, ao mesmo tempo, caráter social e educativo voltados a esses contextos onde a desigualdade se expressa de maneira mais intensa.

Por tal motivo, segundo Caliman (2009), a Pedagogia Social orienta modelo de educação a ser desenvolvido numa perspectiva não formal. Porque, por um lado, ela se realiza fora das convencionais instituições educativas escolares. Por outro lado, distingue-se daquelas marcadas pela informalidade, como os meios de comunicação e a convivência com os grupos sociais, uma vez que a Pedagogia Social é orientada por finalidades educativas previamente estabelecidas.

Nesse sentido, afirma, é preciso compreender que a Pedagogia Social possui identidade própria, que esta pode ser expressa através dos seus “objetivos, objetos de pesquisa, finalidades, métodos característicos, não confundíveis com os de outros campos da ciência social e pedagógica” (CALIMAN, 2009, p. 57).

⁵⁴ “se considerarmos o sempre interessante recurso da história e dermos uma olhada no passado da educação social, verificaremos que, desgraciadamente, suas fases de maior apogeu coincidem com as épocas ou situações mais conflitivas da sociedade” (PETRUS, 1997, p. 17 – tradução nossa).

Embora também muito próxima do Trabalho Social⁵⁵, uma não se choca com os interesses da outra. Conforme Fichtner (2009, p. 44), existem diferenças entre ambas, uma vez que o Trabalho Social se caracteriza pela assistência e cuidado, enquanto a Pedagogia Social tem como fundamento aspectos pedagógicos e educativos. Machado (2009) acrescenta, ainda, que ao trabalhador social, além da assistência, cabe angariar as informações necessárias à prática interventiva do educador social.

Na busca de conceito mais específico que dê conta das peculiaridades da educação social, Trilla (2003) apresenta três formulações, todas elas levam em consideração o **campo de atuação**, os **sujeitos** e os **objetivos**. O primeiro conceito privilegia o caráter psicológico e tem como foco o desenvolvimento da personalidade no sentido de se comprometer com a sociabilidade dos indivíduos; o segundo tem como parâmetro uma abordagem sociológica ou psicossociológica, foca os sujeitos destinatários da educação social, definindo-os como aqueles que necessitam de atenção educativa bem particular em função da sua condição de classe social; e por fim, o terceiro respaldado num enfoque mais pedagógico, que adota como definidor o caráter educativo em contextos não-escolares.

Segundo o autor, nenhum dos três conceitos dá conta de definir a essência da educação social. Isso porque nem toda prática de educação social promove a sociabilidade, nem toda ação dirigida à sociabilidade pode ser definida como educação social; também porque nem toda pedagogia social se dirige a indivíduos em situação de conflito social assim como nem toda prática educativa dirigida a esses sujeitos são exclusivas da pedagogia social; do mesmo modo, nem toda intervenção se dá no âmbito da educação não-formal, assim como nem toda ação educativa não-formal pertence ao campo da pedagogia social.

Assim, o conceito mais aproximado de educação social, conforme Trilla (2003), está relacionado a processos educativos que comunguem de pelo menos dois dos três atributos apresentados anteriormente, a saber: o compromisso com a sociabilidade, foco nos indivíduos desfavorecidos, o contexto de atuação extraescolar.

Segundo Petrus (2003), a perspectiva atual de pedagogia social precisa ser repensada, sobretudo, no que se refere aos seus âmbitos de atuação, pois, essa compreensão focada na inadaptação e marginalização, embora essencial, tornou-se insuficiente para definir a educação social. O autor sugere como desafio da educação social atuar sobre as condutas dos cidadãos, provocar mudanças no contexto familiar, nas relações com os grupos de pares e nas

⁵⁵ A expressão Trabalho Social é utilizada pela autora e pode ser traduzida para Serviço Social.

demais instituições sociais, inclusive na escola, além de garantir a transmissão de habilidades necessárias às relações profissionais e o respeito frente à diversidade cultural.

Esta seria, na concepção do autor, a forma de a educação social se afastar do conceito tradicional e caminhar no sentido da construção de novo conceito. Este teria que atender as atuais necessidades sociais, considerando as constantes mudanças na configuração das famílias e das organizações sociais em geral.

Todavia, o que precisa ser reforçado, por se manifestar como urgência gritante, não parece ser a necessidade de formulação ou reformulação do conceito de educação social. Não se trata essencialmente de questão teórico-categorial, problema epistemológico. O que se evidencia é um fato concreto, manifestado no âmbito da materialidade, qual seja, o lugar e a função que a educação social ocupa no processo de combate ou reprodução do sistema capitalista, fundado na exploração e na desigualdade.

Considerando o contexto e as circunstâncias em que ela surge e se desenvolve, a forma como, sem parcimônia, põe-se a frente como uma isigne possibilidade de gestão do estado de mal-estar, instalado no âmago do sistema capitalista, algumas questões urgem por esclarecimento. Para não nos perdermos num emaranhado de convergências e divergências e compreendermos as especificidades da educação social, é preciso considerar seus pontos de partida e de chegada, suas intencionalidades e objetivações. Dito de outro modo, suas teleologias e causalidades.

O primeiro aspecto a ser destacado é que a educação social parte, prioritariamente, das situações de miséria, ou de risco e vulnerabilidade como preferem. Dirige-se a sujeitos inseridos em situação de extrema pobreza, de perda de expectativas, de negação da condição de ser humano - pelo menos é o que se convencionou afirmar. Não causaria alvoroço se a educação social se colocasse aos sujeitos desvalidos como instrumento de luta em defesa de uma sociedade radicalmente nova. Todavia, não é o que se verifica.

As discussões apontam como prioridade da educação social a garantia do sistema de direitos e a inserção do indivíduo na sociedade, com foco demasiado no indivíduo e em suas famílias. A garantia de direitos viria pela promoção da cidadania, entendida como doação, bem-estar do Estado, intermediada pela educação social. A cidadania aparece como o cume do processo de humanização e garantia de liberdade plena.

O foco da discussão converge no entendimento de que é necessário realizar a inclusão ou inserção dos sujeitos marginais na sociedade, sem necessariamente empreender transformação radical no sistema de exploração e exclusão próprio da sociedade capitalista. Isto fica explícito nas observações de Otto (2009, p. 40):

A mensagem aqui apresentada parece ser que o conceito de Pedagogia Social não se refere a pintar torres e cidades de vermelho com pôsteres brilhantemente coloridos, instigando dessa forma a humanidade a transformar o mundo. Trata-se, na verdade, de agregar valor às práticas de trabalho social com o toque de uma pincelada científica.

Considerando o fato de que Otto (2009) esteja correto e que não seja função da pedagogia social instigar a humanidade a transformar o mundo, resta-nos indagar acerca das reais possibilidades de se implementar processo de inclusão do indivíduo marginalizado na sociedade sem promover a transformação radical dessa sociedade.

E mais ainda, é preciso indagar se de fato a transformação da sociedade é projeto desejado, uma vez que, conforme Souza Neto (2009, p. 263), a simples existência de crianças e adolescentes imersos na miséria produz e alimenta a existência de uma grande e complexa máquina administrativa, composta por uma infinidade de atividades e indivíduos que vivem de suas desgraças. Cita “os juízes da infância e da juventude, os procuradores de justiça, os educadores, os assistentes sociais, os líderes comunitários, as damas de caridade, intelectuais (...)”. Podemos ainda acrescentar nessa lista, líderes religiosos, conselheiros tutelares, políticos, jornalistas e, “(...) uma rede de pessoas que podem viver de suas tragédias”.

Trata-se de processo pensado sobre bases perversas, pois, propõe inserir o indivíduo em situação de marginalidade, numa sociedade que, quando muito, permitir-lhe-á ocupar o lugar de explorado no âmago das relações desiguais. Ribeiro (2009) tece uma série de considerações acerca das incoerências e contradições da educação social e questiona se o fato de a educação privilegiar a intervenção dentro do sistema capitalista, cujo princípio é a exclusão, não seria esta a educação para o conformismo em relação a esse sistema.

É comum a defesa de que a educação social não surge em oposição à educação escolar, e, que é necessário estabelecer relação de complementaridade e parceria entre educadores sociais e professores. Isto não seria problemático se o que estivesse em questão fosse a aprendizagem dos educandos, seu desenvolvimento cognitivo. Mas o que se coloca em evidência é a questão social, a possibilidade de buscar respostas para os problemas da exclusão, da segregação e da violação dos direitos humanos.

Nesse sentido, nem a educação escolar, nem a social ou tampouco qualquer outro modelo educativo, dado seu caráter de complexo fundado e não de complexo fundante, será suficiente para corrigir as distorções sociais ancoradas na desigualdade de classes. Estas, por sua vez, foram projetadas no transcorrer de milênios de anos, em função das formas de sociabilidades sob a regência do trabalho explorado e da separação entre os interesses

particulares e os interesses do gênero humano, diretamente relacionado com a propriedade privada e a garantia de privilégios de uns em detrimento de outros.

A partir dessa compreensão fica evidente a incoerência entre o que a educação social se propõe a realizar e o que de fato lhe compete. Conforme Otto (2009, p. 37 – grifo nosso), a pedagogia social não pode ser simplesmente reduzida a um conjunto de métodos de intervenção social, mas, entendida enquanto “orientação educacional em que o mundo, os povos, a sociedade, os problemas sociais e o trabalho social são observados através de *lentes pedagógicas sociais*”. A pedagogia social procura dar respostas ao processo de integração do indivíduo à sociedade, no sentido de buscar “aliviar a exclusão social”. Esse processo ocorrerá mediante o favorecimento do desenvolvimento social da pessoa, através da inclusão e participação nos grupos, da promoção da identidade e do desenvolvimento de competências.

Encontramos, então, o segundo ponto de incoerência. Além de se propor a realizar a inclusão dos sujeitos em contexto de desigualdade, sem defender a transformação radical da sociedade, sugere realizá-la pela vertente pedagógica. Sua prática de intervenção ocorrerá pela aproximação dos fenômenos sociais por ângulo diferenciado e a transformação das condições de vida do sujeito dar-se-á via processo educacional. Acredita-se que a educação daria conta de solucionar os problemas da desigualdade, da exploração, do pauperismo, da violência etc.

O limite desta compreensão está no fato de que ela alcança apenas fragmento da totalidade social, pois, acaba permanecendo na periferia do problema sem adentrar de fato no tecido medular que produz as células da exclusão social. Não questiona os processos históricos de exploração, segregação e exclusão sociais, não busca compreender a gênese da miséria e as relações desta com os conflitos de classes sociais. Nem compreende a função que a educação ocupa no processo de produção e reprodução do gênero humano.

Por tal motivo, vem equivocadamente defendendo intervenção focada no indivíduo, como reforça Ryyänen (2009, p. 64 – grifos da autora):

A pedagogia social tem como objetivo o desenvolvimento da dimensão social da personalidade, a Educação Social do indivíduo. O indivíduo é visto na sua singularidade e especificidade; assim o objeto da Pedagogia Social é o indivíduo *atuando junto* com outros indivíduos.

Essa perspectiva, demasiadamente centrada na subjetividade reflete a própria lógica liberal, levada ao limite nas políticas neoliberais implementadas em larga escala desde os anos 1980, e no Brasil mais especificamente a partir dos anos 1990. Essa lógica se sustenta na defesa do mérito pessoal e na ideia de que as escolhas definem seu sucesso ou fracasso.

O problema da miséria passa ser responsabilidade do próprio indivíduo, de modo que cabe a ele, através do esforço pessoal, com muito trabalho e dedicação, superá-la. As políticas públicas são as benesses do Estado, e a educação o instrumento de impulso que apontará novos horizontes. Assim, as ações são focadas no indivíduo e nas famílias, e, a ideia prevalente é de que a educação social poderá transformar o indivíduo marginal no protagonista de suas histórias pessoais. Contudo, a lógica da sociedade permanece, mantém-se os privilégios de poucos e a exploração de muitos.

É evidente que o indivíduo não é, e, jamais será um ser passivo. Afirmar o contrário seria total e absoluta incoerência com a teoria aqui adotada que entende como ponto máximo da constituição do indivíduo a relação entre subjetividade e objetividade. Na perspectiva posta pelo arcabouço geral da obra de Marx e retomada por Lukács (2007, 2013) e Leontiev (1978, 2004), o indivíduo é aquele que faz escolhas, que dá respostas frente às situações postas. Todavia, considerando a objetividade da vida material, concreta, processada dentro do modelo de sociabilidade produzido pelo capital, os indivíduos dispõem de mais ou menos alternativas no momento das suas escolhas. As possibilidades a eles apresentadas, dependendo do lugar e da posição que ocupam, são distintas e distintivas.

Ao considerarmos essas questões fica mais fácil compreender criticamente o que Ribeiro (2009) quis explicar ao afirmar que o conceito de educação social anda de mãos dadas com o conceito de inclusão e que este, necessariamente, está atrelado ao de exclusão. Portanto, só existe a inclusão porque existem os excluídos, e nesse processo há contradição entre os interesses daqueles que estão fora e daqueles que possuem o poder de excluir e de incluir.

É ingênuo e perigoso desconsiderar que a exclusão faz parte da própria essência da sociedade capitalista, assim como as políticas de gerenciamento da pobreza que decidem incluir ou excluir como forma de controlar, por um lado, a manutenção de mão-de-obra barata para alimentar o sistema produtivo e, por outro, como meio de controle dos conflitos sociais. Estes precisam ser devidamente gerenciados, no sentido de evitar que alcancem escalas tais que venham a incomodar ou pôr em risco a segurança e os privilégios dos proprietários dos meios de produção.

Ribeiro (2009) chama-nos a atenção para o problema da despolitização do conceito de educação social. Despolitização esta que reflete a soberania das políticas neoliberais no seu movimento contraditório: o de produzir e, ao mesmo tempo, controlar o problema da vulnerabilidade (ou seja, da pobreza).

É necessária atenção para enxergarmos a carga ideológica que sutilmente se esconde atrás das concepções que priorizam a conformação dos indivíduos acerca das desigualdades, dos processos de dominação e de exclusão. Ao tratar o fenômeno de forma naturalizada buscando formas de conviver em meio às desigualdades, essas concepções teóricas, consciente ou inconscientemente, colocam-se a serviço da manutenção da soberania de algumas classes em detrimento de outras. Assumem a função de manipulação da sociedade como bem o faz as falsas teorias gerais apresentadas por Lukács (2012).

Portanto, com base no exposto, cabe-nos reforçar que os maiores limites da educação social estão no fato de, por um lado, buscar respostas aos problemas sociais, essencialmente, sob a ótica educacional; e de outro, por almejar apenas aliviar o processo de exclusão, sem questionar profundamente suas causas e reivindicar sua superação.

Entretanto, a pedagogia social enquanto campo teórico que expressa teleologias (intencionalidades) e busca agir sobre outras teleologias, no sentido de orientar o “que fazer”, “como fazer” e “por que fazer”, ao chamar para si a causa dos excluídos, não pode prescindir da crítica radical, nem renunciar à exigência de se buscar a compreensão de como se deu historicamente os processos de exclusão social.

Não pode se negar a encampar uma luta política contra os processos de dominação e exclusão historicamente instituídos, a fim de instrumentalizar os excluídos com um arcabouço teórico e político que possibilite sua elevação cultural e intelectual. Do contrário estará fadada - como momento predominante da objetivação das intencionalidades manifestadas - a trilhar o caminho da reprodução das desigualdades sociais. Nesse sentido, a luta deve ser pela liberdade humana plena sobre outras bases que não a da exploração e da segregação próprias do sistema capitalista.

6 ANÁLISE DOCUMENTAL: OS MEIOS E OS FINS DA EDUCAÇÃO SOCIAL NO CONTEXTO DA SOCIABILIDADE DO CAPITAL EM CRISE

Uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais devem cumprir suas importantes funções de mudança.

Mészáros

Na análise bibliográfica apresentada na seção IV, foi possível compreender o que é a Educação Social, como ela surge e qual sua relação com as situações de pobreza. Agora, interessa-nos analisar os principais marcos políticos e normativos da educação social com o objetivo de responder às seguintes perguntas: O que a educação social se propõe a objetivar? Como pretende objetivar aquilo a que se propõe? Entendemos que ao apreendermos os fins e os meios da educação social, considerando sua gênese histórico-ontológica rastreada no capítulo anterior, será possível compreender a função que ela ocupa no processo de reprodução da sociedade.

Os documentos analisados, previamente anunciados, são a Declaração de New Cork de 1990, a Declaração de Barcelona de 2003, a Declaração de Montevideo de 2005, a Carta da Pedagogia Social (Brasil) de 2006, a Declaración de Valencia de 2012, a Declaración de Saragoza de 2014 e o Compromisso de Servilla de 2016. Além desses de cunho político, temos, ainda, os documentos de caráter normativo como o Código Deontológico da profissão do Educador Social, de Portugal, datado de 2001 e o Projeto de Lei N. 5346/2009, que dispõe sobre a regulamentação da profissão de educador(a) social no Brasil⁵⁶.

Analisar a função da educação social no processo de reprodução da sociedade de classes implica retomarmos a discussão acerca da importância desse processo para a continuidade do movimento de humanização necessário à perpetuação do ser social. Como vimos, de acordo com Lukács (2013), todos os complexos sociais cumprem determinada função no processo de reprodução da sociedade, tanto o complexo primário que é o trabalho, quanto os complexos secundários como a linguagem, o direito, a política, a arte, a educação etc.

⁵⁶ Foram esses os documentos que tivemos acesso depois de longo processo de busca em dissertações, teses, artigos e sítios eletrônicos. O critério para seleção dos trechos foi a pertinência. Alguns documentos são bem resumidos, com uma ou duas páginas, de forma que não tivemos muita escolha. Aqueles trechos que apontavam as respostas para as perguntas elaboradas foram destacados para análise.

Como já fora explicado, a partir de Lukács (2013) e Leontiev (1978), o processo de apropriação do mundo por parte do indivíduo não se dá de forma natural. Essa apropriação pressupõe adequada atividade do indivíduo no sentido de se apossar dos fenômenos e objetos do mundo. A função que a educação assume é justamente garantir que as novas gerações se apropriem do acervo material e cultural produzido pelas gerações precedentes, de modo que ao se apropriar desse acervo o indivíduo toma parte do próprio processo de desenvolvimento do gênero humano e se prepara para produzir o novo.

Como destaca Leontiev (1978), diferente dos animais inferiores, em que a herança genética é suficiente para desenvolver as características da sua espécie e cuja atividade se limita a atos de adaptação ao meio, o indivíduo precisa se apropriar de maneira ativa das aquisições do desenvolvimento do gênero humano, para realizar o seu próprio desenvolvimento ontogenético. Nesse processo, a educação cumpre a função de possibilitar ao indivíduo o acesso ao desenvolvimento sócio-histórico da humanidade.

A educação garante ao indivíduo a possibilidade de deixar de ser apenas mais um exemplar da espécie humana para se tornar ser único, pois, a constituição da sua subjetividade se dá a partir das relações que estabelece com o mundo objetivo, mediatizadas pela educação. Nesse processo, explica Lukács (2013), tanto a educação em *sentido lato* quanto em *sentido estrito* tem sua função.

No que se refere especificamente à educação em *sentido estrito*, da qual tratamos aqui, ao mesmo tempo em que contribui para reprodução do gênero, reproduz a lógica social dominante. Assim, a educação em *sentido estrito* interage com a educação em *sentido lato* e ao mesmo tempo dela se diferencia, uma vez que não é dada espontaneamente. No capitalismo, sua principal função é preparar mão de obra necessária para abastecer a máquina produtiva, além de disseminar as ideias e os valores que dão legitimidade aos interesses dominantes (LUKÁCS, 2013).

A educação em *sentido estrito*, mesmo não sendo o único instrumento utilizado para garantir a internalização da lógica capitalista, cumpre importante tarefa nesse processo. Uma das principais funções da educação formal em nossa sociedade, conforme Mészáros (2005), é produzir quanta conformidade ou “consenso” ela for capaz e, assim, garantir o conformismo generalizado e a subordinação dos indivíduos às imposições da ordem social vigente.

Embora sua principal função seja essa, produzir conformidade, não é a única. A educação em *sentido estrito* também pode se constituir, mesmo que de forma embrionária, em instrumento de luta contra-hegemônica. Daí a necessidade, como afirma Mészáros, (2005, p. 57), de um movimento que se proponha a agir na contramão do sistema, que se apresente

como “atividade contra-internalização”. Um movimento que não se limite a negar a sociedade atual, mas, que seja capaz de definir objetivos abrangentes e propor alternativas ao que já existe. Essa educação “não é contemplativa, é ativa e dinâmica e abrange a situação objetiva, assim como a reação subjetiva das pessoas envolvidas” (MÉSZÁROS, 2005, p.57).

É com base nesses pressupostos que analisamos a função que a educação social, como complexo constituído no bojo das relações sociais, assume no processo de reprodução da sociedade capitalista. Para tanto, retomamos as questões norteadoras, uma vez que, as respostas nos ajudarão a entender as teleologias e as objetivações dessa educação que se coloca à frente na luta em defesa dos excluídos, daqueles ditos em situação de risco e vulnerabilidade social. Revelará se a educação social se impõe como instrumento, mesmo que embrionário, de combate às determinações do capital, como movimento contra-internalização, ou se limita a contribuir com a reprodução e perpetuação deste sistema, através do consenso e do conformismo.

Para compreendermos as respostas encontradas nos documentos em análise, organizamo-las em dois momentos: o primeiro momento expressa aquilo que é idealizado como principal objetivo da educação social, ou seja, seus fins, suas teleologias. O segundo revela as estratégias de objetivação daquilo que foi previamente idealizado, ou seja, as posições teleológicas. Posteriormente será possível perceber qual o momento predominante e quais seus becos sem saída.

6.1 A prévia ideação: centralidade da objetividade e da aparente totalidade social

A prévia ideação é a capacidade, pertencente apenas ao ser social, de planejar suas ações antecipadamente. Essa capacidade surge com o desenvolvimento da consciência que se efetiva com e pelos atos de trabalho. O que diferencia o ser social dos animais meramente biológicos é precisamente a capacidade de planejar e objetivar atos de trabalho, ou seja, desenvolver atividade previamente idealizada visando garantir a sua existência.

Isso remete à Marx (2006, p. 212) quando afirma que o pior arquiteto leva vantagem em relação à melhor abelha, uma vez que antes de objetivar sua construção ela já existia como projeto em sua mente. “No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador”. Disso decorre que o processo de trabalho não é apenas o ato de transformar a matéria, mas, o processo de imprimir à matéria algo que estava projetado na sua consciência.

Em conformidade com Marx, Lukács (2013, p. 44) explica que no trabalho estão postas, em germe, todas as determinações que constituem o ser social, de modo que “o trabalho pode ser considerado o fenômeno originário, o modelo do ser social [...]”. O trabalho, o ato de transformar a natureza para retirar dela os meios de produção e de subsistência, é o ato gênese e constitui-se na protoforma de toda práxis social. É o modelo para todas as atividades do ser social. Sendo assim, se o trabalho - enquanto atividade de objetivação de algo na natureza que foi previamente idealizado na consciência - constitui-se em modelo para as demais práxis sociais, interessa-nos conhecer a prévia ideação que orienta as objetivações nessa práxis denominada educação social.

A esse respeito, os documentos analisados revelam que as teleologias que orientam a educação social tem como centralidade a objetividade e se propõe a agir aparentemente no âmbito da totalidade, pois, assume uma prática socioeducativa, responsabiliza-se pela educação de todos os membros da sociedade e visa garantir a transformação social. Entendem que a sociedade atual é excludente, produtora de sofrimentos diversos e que impõe aos indivíduos mais fragilizados uma vida de flagelos, privações e injustiça. O que a educação social pretende é garantir os direitos dos indivíduos, ditos, em situações de vulnerabilidade e risco social, promover a justiça social e construir outro mundo possível, como revelam estes enxertos extraídos dos documentos:

O Educador Social deve subordinar a sua actuação profissional a princípios como a igualdade de direitos, o exercício da liberdade, a promoção da paz, a prática da justiça, o exercício da tolerância e o respeito para com a Natureza (CÓDIGO DEONTOLÓGICO, PORTUGAL, 2001).

[...] nuestra profesión está basada en la práctica socioeducativa⁵⁷ (DECLARACIÓN DE BARCELONA, 2003).

Los Educadores y Educadoras Sociales renovamos nuestro compromiso con la democracia, por la justicia social, en la defensa del patrimonio cultural y de los derechos de todos los humanos, desde la **convicción de que otro mundo es posible**⁵⁸ (DECLARACIÓN DE MONTEVIDEO, 2005 – grifo nosso).

A Pedagogia Social não pode ser uma mera somatória de conteúdos da Pedagogia e do Serviço Social nem precisa concorrer com estas áreas, mas

⁵⁷ Nossa profissão está baseada na prática socioeducativa (DECLARAÇÃO DE BARCELONA, 2003 – tradução nossa).

⁵⁸ Os educadores e educadoras sociais renovam o compromisso com a democracia, pela justiça social, em defesa do patrimônio cultural e dos direitos de todos os humanos, a partir da convicção de que outro mundo é possível (DECLARAÇÃO DE MONTEVIDEO, 2005 – tradução nossa).

deve edificar-se sobre o princípio da responsabilidade educacional da família, do Estado e da sociedade com a Educação de todos os seus membros (CARTA DA PEDAGOGIA SOCIAL, BRASIL, 2006).

Reafirmamos e comprovamos a existência do campo da Educação Social como um trabalho específico orientado a garantir o exercício dos direitos dos sujeitos de nosso trabalho (PROJETO DE LEI N. 5346/2009).

En esta **situación de profunda crisis económica**, empobrecedora y amenazante, especialmente con las personas con más dificultades socioeconómicas, educativas y culturales, las organizaciones profesionales de educadoras y educadores sociales, convencidas de que otra realidad es factible, de que otras políticas son posibles y deseables, aportamos y reivindicamos una clara opción por **la acción constructiva de una sociedad centrada en los derechos básicos de las personas**⁵⁹ (DECLARACIÓN DE VALENCIA, ESPANHA, 2012 – grifo nosso).

Faz-se presente nesses escritos a defesa da justiça social, dos direitos humanos na sua totalidade e não apenas de um grupo ou de um segmento social, porém, com especial atenção aos indivíduos com mais dificuldades econômicas, educativas e culturais. Defende-se a construção de “outro mundo possível”, outra realidade, outras políticas. Esse outro mundo possível é anunciado como uma sociedade calcada na democracia, na cidadania e no sistema de garantia de direitos que atualmente está ameaçado pela “profunda crisis económica”.
Afirmam:

Los objetivos del XII Congreso Mundial son facilitar un diálogo y toma de consciencia que favorezca una mejor comprensión internacional de las necesidades de los jóvenes en dificultad y desarrollar actividades constructivas para mejorar su bienestar a lo largo del mundo⁶⁰ (DECLARACIÓN DE NEW CORK, 1990).

Declaramos:

Nuestro compromiso con la ciudadanía **en la defensa del Estado del bienestar social**, basado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y que se expresa a través del reconocimiento de nuestra práctica profesional⁶¹ (DECLARACIÓN DE SARAGOZA, ESPANHA, 2014 – grifo nosso).

⁵⁹ Nesta situação de profunda crise econômica, empobrecedora e ameaçadora, especialmente para as pessoas com mais dificuldades socioeconômicas, educativas e culturais, as organizações profissionais de educadoras e educadores sociais, convencidas de que outra realidade é factível, de que outras políticas são possíveis e desejáveis, contribuimos e reivindicamos uma clara opção pela ação construtiva de uma sociedade centrada nos direitos básicos das pessoas (DECLARAÇÃO DE VALENCIA, 2012- tradução nossa).

⁶⁰ Os objetivos do XII Congresso Mundial são facilitar o diálogo e a tomada de consciência que favoreça uma melhor compreensão internacional das necessidades dos jovens em dificuldade e desenvolver atividades construtivas para melhorar seu bem-estar em todo o mundo (DECLARAÇÃO DE NEW CORK, 1990 – tradução nossa).

⁶¹ Declaramos: nosso compromisso com a cidadania em defesa do Estado de bem-estar social, baseado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e que se expressa através do reconhecimento da nossa prática profissional (DECLARAÇÃO DE SARAGOZA, 2014 – tradução nossa).

Nos comprometemos a:

Incrementar nuestra presencia en los escenarios políticos y sociales **defendiendo unas políticas de bienestar** que permitan el pleno desarrollo de las personas, renovando la manera de hacer la Política y creando unas relaciones económicas que aseguren **un mayor cohesión social** desde el respeto a la dignidad de todas y de todos⁶² (COMPROMISO DE SERVILLA, ESPANHA, 2016 – grifo nosso).

A garantia dos direitos, a plena cidadania, seria efetivada, segundo esses documentos, com o resgate do Estado de bem estar-social. Os educadores propõem intensificar sua atuação social, através de intensa “inserção nos cenários políticos”. Esse retorno proporcionaria as condições econômicas favoráveis à coesão social.

As proposições dos educadores sociais, contidas nesses documentos, apontam para o âmbito de uma aparente totalidade, no sentido de que intencionam promover ações voltadas aos interesses coletivos. Isso indica que o foco dessas proposições está voltado ao aspecto objetivo da sociedade, considerando a economia e a política, entretanto, restringe-se às proposições do Estado de bem-estar que garantiria “os direitos de todos os seres humanos”.

Isso nos remete às seguintes indagações: a educação social tem realmente interesse em defender o direito de todos os seres humanos? Inclusive dos ricos proprietários e exploradores? Daqueles que vivem na opulência, cercados de privilégios e com todas as leis operando a seu favor? Dá a entender que sim, uma vez que não tece críticas à sociedade capitalista, à lógica desumana da exploração, cujas situações de pobreza são elementos necessários à manutenção do seu sociometabolismo.

A partir dessa constatação é possível pressupor que as mudanças que a educação social se propõe a realizar devem ser empreendidas dentro do sistema capitalista sem modificá-lo, como rearranjos ou tentativas de humanizar o capital nos moldes do Estado de bem-estar proposto por Keynes⁶³. A ideia é ajustar a sociedade dentro dessa lógica, apenas reorganizando-a de modo que a miséria não seja assustadoramente expressiva e venha a comprometer a tão desejada coesão social para, enfim, efetivar-se a cidadania. Mas, cidadania de quem?

⁶² Nos comprometemos a: intensificar nossa presença nos cenários políticos e sociais, defendendo políticas de bem-estar que permitam o pleno desenvolvimento das pessoas, renovando a maneira de fazer a política e criando relações econômicas que assegurem maior coesão social a partir do respeito a dignidade de todas e todos (COMPROMISSO DE SERVILLA, 2016 – tradução nossa).

⁶³ John Maynard Keynes, importante economista do século XX, defendeu uma política econômica cujo Estado deveria intervir por meio da regulação do setor privado e determinar as regras do mercado, tentando corrigir suas falhas. Deste modo, garantiria o crescimento da economia e a redução das desigualdades sociais com ampliação do emprego e crescimento dos salários. Seria o chamado Estado intervencionista.

Segundo Mészáros (2011), todos aqueles que defendem o sistema do capital utilizam justamente a democracia para argumentar que somente no capitalismo seria possível vivenciá-la. Para garantir falsa sensação de harmonia e coesão social, forja-se a ideia de que este sistema é perfeitamente administrável. Descaracteriza-se, de forma ideológica, os antagonismos de classes ao defender que o fato de os fortes devorarem os fracos faz parte de uma competição saudável numa sociedade em que todos possuem “oportunidades iguais”.

Desconsidera-se que a miséria e a negação de direitos são intrínsecas à própria lógica burguesa, sobretudo, no atual contexto de crise estrutural do capital devido aos limites de expansão e acumulação que teve início nos anos 1970. Sendo assim, parece irrelevante defender o Estado de bem-estar social nos moldes keynesiano se o que tem prevalecido é o arrocho fiscal e a perda de direitos por parte dos trabalhadores como as principais medidas para salvar o sistema. O Estado de bem-estar social que a Europa e os Estados Unidos conheceram, ao qual a América Latina tanto almejou, não está mais na ordem do dia.

Esse sistema de garantia de direitos, denominado por Mészáros (2011) de sistema de duplo padrão, que proporciona situação de maior conforto aos trabalhadores dos países do capitalismo central, em relação aos trabalhadores dos países da periferia do capital, está ameaçado. Isso ocorre porque esse sistema de duplo padrão não é permanente, ele se mantém enquanto estiver garantido o processo de expansão e acumulação do capital que garante o crescimento dos lucros. Essa é a condição necessária para manter em níveis confortáveis o padrão de vida dos trabalhadores, dentro do nível tolerável de exploração. No entanto, ao menor sinal de crise econômica os primeiros ajustes realizados dizem respeito aos cortes nos direitos dos trabalhadores.

É exatamente isso que tem ocorrido na Europa e nos Estados Unidos, a redução de direitos historicamente conquistados que, junto com o desemprego estrutural, tem empurrado para baixo o padrão de vida da classe trabalhadora. Esse fato tem agravado consideravelmente os problemas sociais, principalmente se levarmos em consideração a situação dos imigrantes, dos negros, das mulheres etc. O rebaixamento no padrão de vida das classes trabalhadoras foi se agravando ainda mais com o predomínio, desde o final dos anos 1980, das políticas neoliberais de livre mercado e privatização, o chamado Estado mínimo.

É esse o cenário que justifica a luta dos educadores sociais pelo retorno do Estado de bem-estar social, considerando que a barbárie não é mais possibilidade, como postulou Rosa Luxemburgo, a barbárie reina na sociedade do capital em crise. Ela se manifesta no crescente exército de desempregados e excluídos do sistema que ameaçam a ordem estabelecida na sociedade. Daí advém a preocupação dos educadores sociais em garantir a coesão social, pois,

ao fim e ao cabo, isso é o que todos querem. No entanto é preciso se ter claro: coesão por que e para que?

As políticas neoliberais às quais nos referimos - cujo objetivo é tentar suavizar os efeitos da crise do capital na ótica do mercado - sendo por si mesmas responsáveis pelo acirramento das desigualdades sociais, são ao mesmo tempo desencadeadoras de insatisfações e revoltas. Daí a necessidade de ações voltadas à conformação, ao apaziguamento e, quando necessário, à repressão por parte do Estado em nome do “bem comum” e da coesão social.

Emerge, então, uma exigência de que a educação social se auto-examine para tentar descobrir até que ponto está lutando pelos interesses dos indivíduos ditos vulneráveis ou apenas cumprindo as determinações do capital pelas vias do Estado. Isso porque tanto o capital quanto o Estado encontram na coesão social o elemento fundamental para exercer firmemente o seu poder e garantir a efetivação das tais políticas neoliberais, sobretudo, nos países da periferia onde se impõem de maneira mais intensa.

Esse processo de implantação das políticas neoliberais é denominado por Fernandes (1995) de viragem nas políticas de gestão macroeconômica e social. Segundo o autor, nasceu na Inglaterra e nos Estados Unidos, esparramou-se por toda Europa Ocidental, dominou subitamente a América Latina e, avançou para os países do leste europeu alcançando, inclusive, alguns países da África e da Ásia. Em sua compreensão sustenta-se em três pilares fundamentais: a desestatização, a desregulamentação e a desuniversalização.

A desestatização se refere à onda de privatização das empresas estatais que expressa o rompimento com a ordem econômica anterior, nas quais as empresas públicas eram reconhecidas como importantes instrumentos para o desenvolvimento econômico. Essa nova lógica se expressou no Brasil, por exemplo, na forma de quebra do monopólio estatal no que se refere ao petróleo e às telecomunicações.

Fato marcante que deve ser observado é que essa viragem neoliberal provoca alterações inclusive no senso comum, que podem ser percebidas claramente na passagem da defesa do monopólio estatal nos moldes de “o petróleo é nosso” para a defesa do capital estrangeiro como saída para a crise. Segundo Fernandes (1995, p. 55), isto ocorreu devido “à campanha deliberada, incessante e brutal contra os monopólios estatais movida pelos poderosos monopólios privados que dominam a mídia no nosso país”.

O segundo pilar dessa viragem, apresentado por Fernandes (1995), diz respeito à desregulamentação por parte do Estado das atividades econômicas e sociais justificadas pelo que denominam de “eficiência do mercado” em oposição ao “burocratismo do Estado”. E, por

fim, o terceiro pilar se refere à tendência de recuar o sistema de proteção social que emergiu com os Estados de bem-estar social, em muitos países após a Segunda Guerra Mundial.

Essas são tentativas de reduzir os efeitos da crise do capital cujas consequências mais conhecidas, no que se refere ao aspecto econômico, são a incapacidade de manter o crescimento num ritmo elevado, o desvio de recursos para a especulação financeira e a impossibilidade do mercado de absorver a força de trabalho disponível. Isso repercute no campo social acirrando as situações de pobreza, exploração, e negação à vida etc.

Fernandes (1995) chama a atenção ainda para mais duas consequências negativas da disseminação dos ideais perversos do neoliberalismo. Uma se refere ao fato de que na América Latina se realizou desmonte da soberania nacional, ao contrário do que ocorre na Europa e nos Estados Unidos. A outra consequência diz respeito ao que ele denomina de viragem política de caráter essencialmente antidemocrático nas sociedades que adotam o neoliberalismo, revelados no crescimento de movimentos de cunho racista e chauvinista na Europa. O que se verifica é a “adoção de medidas cada vez mais restritivas da democracia representativa e do pluralismo democrático” (FERNANDES, 1995, p. 56-57).

Atualmente podemos observar em todo o mundo o avanço de ideias conservadoras e o recuo dos direitos democráticos. No Brasil, é comum a ampla disseminação de ideias nazistas e fascistas, o crescimento da ultradireita e a defesa explícita de regimes políticos ditatoriais nos moldes da Ditadura Militar circulando livremente nas manifestações de rua e nas redes sociais.

É possível, ainda, verificar-se a disseminação de medidas autoritárias de ordem jurídica e legal. Exemplo preciso é o Projeto de Lei em tramitação no Congresso Federal brasileiro – PL 867/2015 - que propõe incluir nas Diretrizes Curriculares Nacionais o Programa Escola sem Partido, também conhecido como Lei da Mordaza por prevê a proibição de professores discutirem política e gênero. Além de tantos outros que tramitam nas Câmaras Legislativas Estaduais e/ou Municipais em vários Estados da federação com conteúdo similar.

Outro exemplo que pode ser citado por evidenciar essa coerção do Estado sobre a sociedade, disfarçada na forma de democracia, é a centralização na definição dos currículos escolares. Embora a LDB 9394/96 determine a descentralização da educação através da delegação de tarefas para estados e municípios, todo o processo de implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Brasileira, nos anos 1990, considerando desde sua elaboração até sua efetivação, deu-se de cima para baixo, profundamente marcado por uma postura antidemocrática.

É factível destacar, ainda, a disseminação às vezes explícita, às vezes disfarçada, da lógica do mercado e dos ideais neoliberais no referido documento, como o discurso das competências, do empreendedorismo, da flexibilidade, da criatividade, da capacidade de adaptação e toda essa lógica meritocrática que transfere para os sujeitos a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso. Do mesmo modo deve ser considerada a centralização do sistema nacional de avaliação, como o ENEM, ENADE, Provinha Brasil etc., no governo federal.

A própria reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei 13.415/2017 revela esse caráter conservador e classista, intencionalmente planejada para desarticular as disciplinas que mais favorecem o debate e o desenvolvimento do senso crítico. Não é possível acreditar que se dá por mero acaso o desmerecimento de disciplinas como História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Artes no currículo da educação básica. São explícitas as manobras que buscam o esvaziamento curricular para priorizar a formação profissionalizante, provocando retrocesso que, certamente, impactará mais diretamente os alunos da escola pública do que os consumidores do ensino privado (AMORIM; SANTOS, 2016).

Com base no exposto, é possível pressupor que se trata de tentativa das camadas detentoras do poder de conter a população insatisfeita. Para compreendermos esse processo é preciso considerar o medo que a burguesia possui de que a crescente desigualdade social - em decorrência da crise do capital e agravada com a omissão do Estado, devido às políticas de cunho neoliberal - possa se constituir em estopim para organização das lutas sociais contra a opressão.

Isso justifica as ações do Estado tanto através do seu aparato de repressão quanto da disseminação de ideologias que reforçam sua lógica perversa. Essa disseminação se dá através dos seus intelectuais, da reprodução desses ideais nas políticas públicas, sobretudo, com a ajuda dos instrumentos de convencimento como a mídia, as religiões e com especial destaque para a educação. Tudo em nome da tão desejada coesão social que os documentos da educação social trazem à baila como bandeira de luta.

Isso nos leva a defender a ideia de que a democracia no sistema capitalista é no máximo formal, pois, a ordem democrática que prevalece no sistema do capital se encerra numa mera organização política. É preciso considerar os limites dessa democracia numa sociedade capitalista, cujos princípios que regem sua lógica, ou seja, a exploração e desigualdade, são expressamente contraditórios em relação aos princípios democráticos da igualdade e da liberdade.

Faz-se necessário indagar sempre: é possível a democracia e a cidadania numa sociedade com alarmantes índices de pobreza? Por outro lado, é possível eliminar a pobreza numa sociedade dominada pela lógica capitalista, sobretudo, de formato neoliberal? Essas são de fato demandas incompatíveis.

A instauração da democracia burguesa não é suficiente para revogar as determinações do capital, como a exploração do homem pelo homem e os inconciliáveis antagonismos de classes. É nesse sentido que Borón (1995) defende que ao nos referirmos à democracia devemos considerar seu sobrenome, uma vez que estamos nos referindo ao “capitalismo democrático”. Nesse caso o capitalismo seria o substantivo e a democracia apenas a adjetivação. Isso significa que as regras do capital que a tudo subjuga, abarca também os ideais democráticos adequando-os aos seus interesses e conveniências. Portanto,

Quando os pobres se transformam em indigentes e os ricos em magnatas, sucumbem a liberdade e a democracia, e a própria condição do cidadão – verdadeiro fundamento sobre o qual se apoia a democracia – se deteriora irreparavelmente. A liberdade não pode sobreviver onde o cidadão indigente está disposto a vendê-la por um “prato de lentilhas”, e um outro disponha de riqueza suficiente para comprá-la ao seu bel-prazer. Nessas condições a democracia se converte em um ritmo farsesco e se esvazia de todo conteúdo (BORÓN, 1995, p. 71).

Isso revela a impossibilidade de efetivação da cidadania e da democracia numa sociedade marcada pela desigualdade de classes. No entanto, na concepção de democracia burguesa é indiferente se o indivíduo detém a posse dos meios de produção ou se é explorado no processo produtivo. Nessa concepção todos são cidadãos, embora o verdadeiro exercício da cidadania se limite ao âmbito das classes detentoras do poder econômico e político (BORÓN, 1995).

Essas questões precisam estar claras aos educadores sociais quando se dispõem a defender a democracia e a cidadania numa sociedade regida pelas leis do mercado. É preciso compreender os limites da luta pelo retorno do Estado de bem-estar social, num contexto de crise estrutural do capital no qual reinam as políticas neoliberais. É necessário refletir sobre os processos utilizados para conformar os indivíduos em relação às situações de desigualdades sociais, uma vez que as lutas comumente se dão pela redução, não pela eliminação da pobreza. As bandeiras são desfraldadas em defesa de uma sociedade mais justa e mais igualitária, não de uma sociedade plenamente justa e igualitária.

As propostas idealizadas pela educação social expressas nos documentos - por não atacarem as determinações do sistema capitalista, nem criticarem a lógica perversa que produz

e alimenta a pobreza através da exploração – mesmo apontando para o campo da objetividade e defendendo o bem comum, limita-se apenas a uma aparente totalidade social. Dizemos aparente porque ao mesmo tempo em que se refere ao patrimônio cultural comum, à garantia de direitos de todos os seres humanos e a construção de outra sociedade possível, descamba no limitado conceito de democracia burguesa.

Isso revela que desejar não é suficiente. Como explica Marx (2011b, p. 25), embora os homens façam a história, eles não a fazem conforme suas vontades, em circunstâncias por eles escolhidas. Eles a fazem a partir do que foi historicamente dado, uma vez que “a tradição de todas as gerações passadas é como um pesadelo que comprime o cérebro dos vivos”. Os desdobramentos desse fato, conforme Lukács (2010, p.89), é que “também a generidade humana não é capaz de desenvolver-se sem que os indivíduos tomem posições conscientes e práticas quanto aos problemas nela contidos”. E isso não se dá de forma natural, por herança biológica.

É necessário que os indivíduos queiram e ajam, queiram coletivamente e ajam coletivamente. Não um querer desconectado do real, das reais possibilidades resultadas das causalidades postas. É preciso que ajam, não apenas conforme suas vontades, mas, considerando as multideterminações sociais e a herança das gerações passadas. É preciso compreender o real e fazer as escolhas que apontam na direção da verdadeira liberdade humana. Do contrário, até mesmo as limitadas idealizações continuarão sendo apenas idealizações.

É preciso agir, a partir do que temos, para construir aquilo que desejamos. É com essa compreensão que analisaremos as ações empreendidas pelos educadores sociais no sentido de conquistarem aquilo a que se propõem, ou seja, os meios definidos para atingirem os fins por eles propostos, que é garantir os direitos de todos os seres humanos através do fortalecimento da cidadania. É isso que estamos denominando de posições teleológicas dos educadores sociais.

6.2 As posições teleológicas: centralidade da subjetividade e da imediaticidade

A educação social lida com um complexo de problemas que é específico dessa área. Embora idealize objetivar teleologias no campo da totalidade social, ela atua no campo do imediato, precisa dar respostas a situações postas pelas demandas sociais com nítido caráter de urgência. Isso está posto na própria essência da educação social, uma vez que é da necessidade de lidar com situações urgentes que ela surge. No cotidiano do seu fazer

pedagógico, diante das situações de pobreza, de desamparo ou de risco e vulnerabilidade, como preferem, não há margem para complexas discussões, é necessário agir.

O educador social depara-se com a face mais perversa do sistema capitalista, age tentando equilibrar as insuperáveis distorções provocadas pelos antagonismos de classes, como a exclusão, o abandono, o desamparo e toda sorte de violência. Experimenta situações que lhe exigem respostas rápidas, uma vez que as demandas são de fato imediatas. Para tanto precisa estar preparado física, intelectual, moral e psicologicamente.

Disso decorre que, embora as questões mais amplas, relacionadas à aparente totalidade social, aos aspectos objetivos da sociedade, sejam apontadas anteriormente como a centralidade das suas idealizações, no seu agir cotidiano elas ocupam posição de menor destaque. É isso que indicam as informações encontradas nos documentos, que apontam para a imediaticidade ao se restringirem ao âmbito da subjetividade dos indivíduos envolvidos no processo.

Essa imediaticidade se explicita nas propostas de ações dos educadores sociais visivelmente voltadas à promoção do indivíduo. Por um lado, foca nos próprios educadores através da defesa tanto da formação quanto do reconhecimento da profissão, da constituição do senso de coletividade, da promoção de investigações, por outro, evidencia os sujeitos a serem atendidos pela educação social, nos quais devem ser desenvolvidas qualidades tidas como válidas para sua inserção na sociedade. No que se refere à figura do educador, os documentos afirmam que:

Promover investigaciones nacionales e internacionales en el ámbito de los jóvenes en dificultad⁶⁴ (DECLARACIÓN DE NEW CORK, 1990).

DECLARAMOS la voluntad de participar en la construcción de una Europa que favorezca la movilidad de los profesionales; La voluntad de participar en la construcción común de la profesión del educador/a europeo; La voluntad de aportar nuestro conocimiento en la definición de los criterios de reconocimiento de las cualificaciones profesionales de los educadores sociales en Europa; La voluntad de definir principios éticos comunes para todo el colectivo profesional de Europa; La necesidad de tener una formación, de nivel 4 [...] ⁶⁵ (DECLARACIÓN DE BARCELONA, ESPANHA, 2003).

⁶⁴ Promover investigações nacionais e internacionais no âmbito dos jovens em dificuldade (DECLARAÇÃO DE NEW CORK, 1990 – tradução nossa).

⁶⁵ DECLARAMOS a vontade de participar da construção de uma Europa que favoreça a mobilidade dos profissionais; a vontade de participar da construção comum da profissão do educador(a) europeu; a vontade de direcionar nosso conhecimento para a definição dos critérios de reconhecimento das qualificações profissionais dos educadores sociais na Europa; a vontade de definir princípios éticos comuns para todo o coletivo profissional da Europa; a necessidade de ter uma formação em nível 4 [...] (DECLARAÇÃO DE BARCELONA, 2003 – tradução nossa).

[...] es un imperativo la consolidación de la figura del Educador o Educadora Social, su integración de trabajo, y su organización como colectivo⁶⁶ (DECLARACIÓN DE MONTEVIDEO, 2005).

Como consequência das discussões, reflexões e propostas do I Congresso Internacional de Pedagogia Social [no Brasil], entendemos oportuno que as universidades públicas – federais, estaduais e municipais – prioritariamente, orientem seus esforços para a formação de profissionais capazes de fazer frente aos desafios que a sociedade brasileira enfrenta, estruturando linhas de pesquisa e cursos de graduação, de especialização, de mestrado e doutorado em Pedagogia social como meio efetivo de criar o campo, o currículo e a profissão do *pedagogo social*, tal como ocorre em países como Chile, Portugal, Espanha e Alemanha, dentre outros (CARTA DA PEDAGOGIA SOCIAL, BRASIL, 2006).

Actuación efectiva y con firmeza, colaborando con otras instituciones, organizaciones y entidades sociales y educativas, hacia el establecimiento de programas de formación permanente, de acción socioeducativa y cultural, de investigación-reflexión, entre otros, dando respuesta a las inquietudes y necesidades de las y los educadores sociales⁶⁷ (DECLARACIÓN DE VALENCIA, 2012).

ACORDAMOS:

[...]

Trabajar conjuntamente con el objetivo de: Lograr el reconocimiento de la profesión de la educadora y el educador social en Europa; Consensuar y presentar, al organismo que corresponda, una propuesta de regulación de los principios comunes de formación; Favorecer la movilidad de las y los profesionales en Europa⁶⁸ (DECLARACIÓN DE SARAGOZA, 2014).

Nos comprometemos a:

Consolidar el desarrollo profesional de las educadoras y de los educadores sociales desde una formación inicial que nos capacite para el desarrollo de nuestras funciones y desde una formación permanente que actualice nuestras capacidades de dar respuesta a los cambios sociales⁶⁹ (COMPROMISO DE SERVILLA, 2016).

⁶⁶ [...] é um imperativo a consolidação da figura do Educador ou Educadora Social, sua integração ao trabalho e sua organização como coletivo (DECLARAÇÃO DE MONTEVIDEO, 2005 – tradução nossa).

⁶⁷ Atuação efetiva e com firmeza, colaborando com outras instituições, organizações e entidades sociais e educativas, fazendo o estabelecimento de programas de formação permanente, de ação socioeducativa e cultural, de investigação reflexão, entre outros, dando respostas às inquietudes e necessidades das e dos educadores sociais (DECLARAÇÃO DE VALENCIA, 2012 – tradução nossa).

⁶⁸ DECIDIMOS: [...] trabalhar conjuntamente com o objetivo de alcançar o reconhecimento da profissão de educadora e educador social na Europa; chegar a um consenso e apresentar, ao órgão responsável, uma proposta de regulamentação dos princípios comuns de formação; Favorecer a mobilidade das e dos profissionais na Europa (DECLARAÇÃO DE SARAGOZA, 2014 – tradução nossa).

⁶⁹ Nos comprometemos a: consolidar o desenvolvimento profissional das educadoras e dos educadores sociais a partir de uma formação inicial que nos capacite para o desenvolvimento das nossas funções e a partir de uma formação permanente que atualize nossas capacidades de dar respostas às transformações sociais (COMPROMISSO DE SERVILLA, 2016 – tradução nossa).

Esses fragmentos expressam o predomínio da imediaticidade através da defesa da qualificação, reconhecimento e valorização profissional, da criação de cursos de formação, da organização de currículos, do desenvolvimento de competências, da constituição da coletividade e do desenvolvimento da pesquisa. Ou seja, são ações que mesmo apontando para aspectos objetivos da realidade, sua finalidade primeira é impactar no âmbito da singularidade dos indivíduos que compõem o coletivo dos educadores sociais.

Essa necessidade de priorizar a formação e a profissionalização, manifestada pelos educadores sociais, não nasce apartada do real, não se trata de discurso suspenso no ar, ela nasce na relação com o contexto objetivo ao qual estão inseridos. Os educadores sociais em geral trabalham de forma precarizada, sem reconhecimento da profissão, vinculados a instituições públicas ou não-Governamentais, alguns voluntários, muitos com formação em nível médio ou até fundamental.

Trata-se de educadores que lidam muitas vezes com situações de negação da vida, atuam com indivíduos inseridos em contextos desumanizadores, com famílias imersas na mais absoluta miséria, com jovens vítimas de dependência química, do desemprego e de todo tipo de violência. Os educadores sociais convivem com um histórico de negação de direitos ao qual também se inserem ao terem seus próprios direitos negados.

Pesquisa realizada por Cunha (2012) na FUNCI (Fundação da Criança e da Família Cidadã), em Fortaleza, revela que muitos educadores sociais são jovens egressos de instituições ou projetos sociais. Isso significa que muitos deles já estiveram na condição de crianças e adolescentes, ditos em situação risco e vulnerabilidade social, e retornam na condição de educadores.

Conforme o coordenador de um desses projetos entrevistado por Cunha (2012, p. 76), “esses jovens muitas vezes vêm de situações complicadas, muitas vezes estavam em situação de vulnerabilidade e essa situação não se supera quando ele é contratado”. De acordo com o pesquisador, dentre as principais limitações apontadas na prática desses educadores estão as fragilidades de sua formação escolar, que contribui para visível dificuldade na condução de grupos e no preenchimento de relatórios, visto que muitos são contratados antes de concluir a educação básica.

Num sentido diferente aponta pesquisa realizada por Paiva (2015) com educadores sociais de rua, em Porto Alegre e Vitória. Conforme a pesquisadora, todos os educadores sociais já possuíam formação em nível superior, alguns com pós-graduação, inclusive em nível de mestrado. No entanto, aproxima-se da pesquisa anterior na medida em que os

educadores sociais revelam reconhecer a necessidade de uma formação contínua capaz de orientá-los na sua atividade nas ruas.

Silva (2008), ao analisar a construção da identidade dos educadores sociais, também constata que os sujeitos da sua investigação já possuem formação inicial em nível de graduação (Pedagogia, Psicologia, Serviço Social etc.), mas reclamam condições materiais para investimento na continuidade dos seus estudos. Outro fato revelado nessa pesquisa que se aproxima dos dados apresentados por Cunha (2012) é o baixo padrão de vida dos educadores sociais que os nivela às condições de existência experimentadas pelos sujeitos da sua ação.

Conforme Silva (2008, p. 90), uma das grandes insatisfações apontadas pelos entrevistados refere-se justamente às precárias condições de vida determinadas pelos poucos salários, “impondo-lhes privações semelhantes as da população por ele atendida”. O pesquisador alega que os educadores sociais, ao se sentirem privados de condições materiais para uma vida digna, não percebem necessária distinção entre eles e seus educando, e, acabam sentindo-se desautorizados no desenvolvimento da sua ação interventiva.

Além dos baixos salários, ainda de acordo com Silva (2008), os educadores sociais se queixam das precárias condições de trabalho, da descontinuidade dos projetos, bem como da falta de investimento em sua formação, da burocracia e da dissidência entre os interesses políticos e a prática que desenvolvem. Para esses educadores, a sociedade de modo geral atua no sentido de contrariar qualquer possibilidade de transformação das situações de desigualdade sociais.

No que se refere às queixas dos educadores sociais, evidenciadas por Paiva (2015), destaca-se a inexistência de reconhecimento oficial da sua profissão. Ressaltam que seu fazer está amparado no conhecimento advindo da experiência devido à falta de formação e de sistematização metodológica. Isso gera uma indefinição nas funções que deve desempenhar.

Outro aspecto que chama a atenção, segundo Paiva (2015), é a diversidade de formação desses profissionais que vai do nível médio e técnico ao superior, como oficineiros, artesãos, artistas, mestre de capoeiras, arte-educadores, monitores, pedagogos, sociólogos, psicólogos, assistentes sociais, advogados, historiadores, dentre outros. Ela evidenciou que a diversidade formativa e a imprecisão conceitual é tão expressiva que chega a causar confusão até mesmo entre os próprios educadores.

Isso pode ser compreendido como reflexo da inexistência de políticas de regulamentação das contratações, o que contribui para que os educadores sociais recebam denominações as mais diversas, chegando a ser denominado de formadores, cuidadores,

sócio-educadores, agente de proteção social, mães sociais etc. Esse fato pode se constituir em um dos elementos que contribui para fragmentação da categoria que inviabiliza ou, em última instância, dificulta a luta por reconhecimento e melhores condições de trabalho.

Entendem que para lutar por melhoria das suas condições de vida e de trabalho necessitam do mínimo de unidade categorial, de sentimento de pertença a um grupo profissional, algo que no momento está limitado pela fragmentação. Além disso, necessitam de sólida formação intelectual, daí o foco das suas ações nas questões mais imediatas. A esse respeito, Paiva (2015) afirma que os educadores sociais revelam certo nível de angústia pelo fato de sua profissão ainda não ser oficialmente reconhecida, o que leva à imprecisão das atribuições e a um aparente espontaneísmo. Segundo a pesquisadora, é como se o educador desenvolvesse as atividades de uma profissão que inexistente.

Levando em consideração as precárias condições em que os educadores sociais desenvolvem suas atividades no Brasil; considerando, ainda, a falta de cursos de formação inicial em educação social, que possa orientar esse profissional no seu fazer pedagógico; bem como as situações de nivelamento entre suas condições de vida e a das populações atendidas; entendemos que a luta por formação, por valorização e reconhecimento profissional não deixa de ser necessária e urgente.

Do mesmo modo, é possível perceber que essa urgência acaba desvirtuando o foco da educação social, que deveria estar orientado para a transformação da sociedade na sua totalidade, e, não apenas para as suas condições de vida. No entanto, isso apenas reforça a máxima marxiana de que a base material da existência tem prioridade ontológica em reação às demais dimensões da vida humana. Como afirma Marx (2007), o indivíduo faz a história, mas, para isso precisa estar vivo e em condição de fazê-la. Precisa comer, vestir, abrigar-se e satisfazer tantas outras necessidades postas pela sociedade a qual está inserido.

Assim, a formação do educador social se apresenta tanto como condição para obter reconhecimento profissional e melhorar suas condições de vida, quanto para se instrumentalizar adequadamente para o exercício do seu fazer cotidiano. É nesse sentido que Bezerra (2011) - ao relatar as experiências no desenvolvimento do projeto Integração AABB Comunidade, no qual, uma das atividades desenvolvidas diz respeito à formação de educadores sociais - afirma que os processos formativos são condição indispensável àquele que pretende atuar nesse projeto com crianças e adolescentes.

Nessa mesma direção aponta Gonzalez (2011) ao afirmar que a aquisição de competências seria uma forma de se empoderar para resolver problemas de ordem pessoal e grupal. Empoderar, segundo ele, seria tornar o indivíduo capaz de agir dentro da sua

comunidade a partir das suas próprias convicções, dos seus conhecimentos e habilidades. Muitas vezes, segundo o pesquisador, a incapacidade dos educadores lidarem com problemas relacionados aos jovens se dá em decorrência do distanciamento entre os educadores e os educandos.

Por isso é fundamental, conforme Gonzales (2011, p.126), aos educadores sociais ressignificar sua função e desenvolver algumas competências que são necessárias a sua ação interventiva, como “facilidade de comunicação, dinamismo, criatividade, liderança e iniciativa, para realizar com eficácia o trabalho de mediador no grupo de alunos sob a sua responsabilidade”.

Ainda a esse respeito, o pesquisador afirma que o educador social enxerga os problemas sociais com olhar diferenciado, por possuir sensibilidade para as questões sociais. Desse modo, a educação social teria capacidade “metaeducativa” compreendida no sentido de que exerce função que vai para além do imediato e do convencional, “na medida em que auxilia o educador a lidar com a resiliência, a desenvolver sua capacidade de superação das adversidades e a resistência às frustrações, a reagir, deixar o sofrimento para trás e recuperar-se em prol de uma causa maior”.

A partir do que expõem os documentos, em diálogo com os autores citados, fica explícita a defesa da superação, da autodeterminação e do desenvolvimento de qualidades pessoais como condição necessária para o enfrentamento das mazelas sociais, ou seja, como meio para garantir a proteção e os direitos dessas crianças e adolescentes. Nesse caso, a transformação que deve ser processada no âmbito do indivíduo, ou seja, no educador social, alterando sua subjetividade, seriam suficientes para orientar o seu agir e transformar a realidade social conforme se propõe.

Entretanto, essa transformação deveria ocorrer não só no que se refere à subjetividade dos educadores sociais, mas também no âmbito dos sujeitos por eles atendidos. Assim, para os educandos saírem da condição de vulneráveis e serem inseridos na sociedade, seria necessário desenvolver, através da ação dos educadores, determinadas qualidades subjetivas, como revelam os trechos dos documentos normativos apresentados a seguir:

O educador social deve procurar desenvolver nos utentes competências que lhes permitam uma positiva **integração social no contexto em que vivem**. Deve procurar o desenvolvimento integral do pessoal sustentado em atitudes de respeito, criatividade, iniciativa, reflexão, coerência, sensibilidade, autonomia, fomentando a confiança e autoestima. O Educador Social deve conscientizar o utente do problema que ele atravessa e esclarecer os objetivos e a amplitude da sua actuação profissional. [...] O Educador Social deve desenvolver com os utentes uma relação educativa **ideologicamente**

desinteressada que promova o **auto conhecimento cultural** e o reconhecimento da multiculturalidade (CÓDIGO DEONTOLÓGICO, PORTUGAL, 2001 – grifos nossos).

Educador Social. Descrição Sumária: Visam garantir a atenção, defesa e proteção a pessoas em situações de risco pessoal e social. Procuram assegurar seus direitos, abordando-as, sensibilizando-as, identificando suas necessidades e demandas e desenvolvendo atividades e tratamento (PROJETO DE LEI, BRASIL, 2009).

Essas passagens dos documentos reafirmam o anteriormente anunciado, o fato de que o movimento da educação social vem apontando para o âmbito do imediato e da subjetividade, descolada de sua interação com a objetividade. A função que a educação social assume é desenvolver nos sujeitos atendidos características subjetivas, ou seja, atitudes de respeito, criatividade, iniciativa, reflexão, coerência, sensibilidade, autonomia, confiança, autoestima etc. Acima de tudo, deve promover o desenvolvimento de competências que lhes permitam uma integração social no contexto ao qual pertencem. Esta seria a forma de garantir defesa e proteção àqueles que estão em situação de risco e vulnerabilidade social, ou seja, os indivíduos pobres.

Certamente não há qualquer inconveniente em pretender desenvolver qualidades tão distintas nos sujeitos atendidos pela educação social. Essas são, de fato, características imprescindíveis para vida em sociedade, no entanto, esses documentos não deixam claro que o desenvolvimento de tais atributos, embora essencial, não é suficiente. Pior ainda, pressupõem “relação educativa ideologicamente desinteressada”, como se fosse possível incorporar neutralidade às ações e relações humanas, sobretudo, quando o que está em pauta é a educação.

De acordo com os documentos, desenvolver as características subjetivas ou as tais competências é o que permite a esses sujeitos uma “positiva integração social no contexto em que vivem”, mesmo que nesse contexto imperem a miséria, a exclusão, a violência, a discriminação e a negação à vida. Nesse caso, o educador terá a função de explicar e esclarecer ao educando acerca dos problemas nos quais está inserido.

Isso nos remete a outras perguntas: ao defendermos que os sujeitos atendidos pela educação social devem ser inseridos em seus contextos, sem discutir as condições materiais prevalentes e sob quais termos dar-se-á essa inserção, não estaríamos apenas validando a realidade posta? Esses indivíduos não merecem ser preparados para ir além do seu contexto de exclusão, ou seja, para transitar em contextos outros?

Quando o Código Deontológico afirma que “o Educador Social deve conscientizar o utente do problema que ele atravessa e esclarecer os objetivos e a amplitude da sua actuação profissional”, não deixa claro se faz referência aos preceitos pestalozzianos que consistem em preparar as crianças das camadas pobres para serem pobres e se conformarem com isso, ou, se está se referindo a uma conscientização crítica a respeito da sua condição de classe, dos processos históricos de produção e manutenção da pobreza.

Essa reflexão crítica é fundamental para a tomada de consciência de classe, visto que a primeira condição para o indivíduo pretender mudar a realidade objetiva na qual está inserido é conhecer a sua situação. É necessário entender sobre quais bases ela se dá, a partir de quais relações, suas mediações e os instrumentos de luta, não para aceitá-la, mas, para lutar contra ela.

Não pretendemos, com isso, cair no idealismo utópico e defender que a conscientização é ferramenta suficiente para o processo de libertação e garantia de emancipação. Pois, conforme Leontiev (1978, p. 96), “a consciência não pode ser compreendida a partir de si própria”, uma vez que seu desenvolvimento se dá na processualidade histórica, na relação com a objetividade do mundo real. É nessa interação que nasce o reflexo consciente como resultado da relação que se estabelece, no seu interior, entre sentidos e significados.

É na interação com o mundo, no movimento de adaptação e transformação que o indivíduo constrói sua consciência e se torna humano, explica o teórico russo. Seus sentidos e significados são produzidos nessa simbiose, do mesmo modo, suas percepções, sensações, representações etc., ou seja, o conteúdo sensível. Assim, para transformar os sentidos e significados produzidos e apropriados pelo indivíduo e alterar suas percepções e representações do mundo, não basta agir exclusivamente sobre ele, é necessário alterar a realidade do mundo objetivo no qual essas produções são processadas.

No entanto, para agir no plano da objetividade visando transformá-la, a tomada de consciência acerca do real é elemento fundamental. O indivíduo precisa reconhecer-se como explorado, como excluído, precisa compreender e desvelar os diversos instrumentos de opressão e de conformação utilizados pelas classes dominantes. Isso é condição para aqueles que estão sob a foice da opressão se movimentarem no sentido de buscar formas de organização para a luta, visando a justiça social.

É preciso, então, rever o conceito de protagonismo que comumente aparece na literatura. O pobre é protagonista porque na sua organização e luta estão postas as possibilidades de emancipação ou seu protagonismo se limita a ações empreendedoras dentro

da sua comunidade? É preciso cautela com o discurso do protagonismo, pois, é próprio do Estado transferir tanto a responsabilidade pelos problemas sociais, quanto sua solução, para os próprios indivíduos e suas comunidades. É daí que advém o discurso do empreendedorismo, do protagonismo juvenil e do empoderamento individual.

Não podemos desconsiderar a situação de penúria na qual estão inseridos esses sujeitos, partes de uma sociedade que se sustenta nos princípios da desigualdade. São indivíduos que convivem cotidianamente com a incoerência dessa sociedade que põe de um lado a miséria do grupo ao qual pertencem e do outro a opulência dos privilegiados; de um lado a dura rotina de negação, privação e preconceito, do outro o apelo ao consumismo, ao desperdício e à ostentação.

A educação social não pode assumir a função de garantir a conformação desses sujeitos. Ao contrário, deverá assumir a função de promover a criticidade, a capacidade analítica, a perscrutação e a contestação, o desejo e a capacidade de organização para luta. Ao invés de desenvolver competências visando à inserção do indivíduo no contexto desumanizador ao qual pertence, deve propor a organização do enfrentamento à situação de degradação humana que, em geral, prevalece nesses contextos. Do contrário será mero instrumento de controle do Estado e reprodução do capital.

Segundo Nuñez (2009), as transformações sociais provocadas nas últimas décadas do século XX, em função da dita globalização, contribuíram para acentuar a desagregação dos setores sociais, o que deixou os indivíduos largados a própria sorte. Isto não significa que antes inexistisse sistema de controle, na verdade o que temos agora são novas modalidades de controle social em busca da suposta ordem.

A solução que se apresenta, conforme Nuñez (2009, p. 247), de simplicidade extraordinária, é que cada um deve vigiar a si mesmo, ou seja “cada cual, entonces, deberá vigilar por su próprio bienestar”⁷⁰. Assim, aquele que está próximo já não é mais alguém suscetível ao estabelecimento de laços sociais, apenas rival. Segundo a pesquisadora, é nessa vigilância pós-moderna que se insere o retorno do modelo higienista. Essas mudanças produzem uma redefinição nas instituições sociais e, simultaneamente, nos profissionais que nelas atuam.

Para Nuñez (2009, p. 248), o que se busca é, sob o discurso da prevenção, uma sociedade sã, “saneada por la erradicación (o el control directo), de aquello que se define

⁷⁰ “Cada qual, então, deverá velar por seu próprio bem-estar” (NUÑES, 2009, p. 247).

como perigoso”⁷¹, pois o que mudou do século XIX ao século XX foi apenas os nomes que definem os perigosos e os modos de submetê-los a controle. De modo que as formas de gestão dos ditos perigosos, são empreendidas por meio de novos instrumentos de intervenção social, muitas vezes definidos como intervenção sócio-educativa. Faz-se um tipo de limpeza nos bairros onde vivem indivíduos considerados perigosos, conflituos, simplesmente pelo fato de viverem onde vivem, de serem pobres, jovens sem futuros, incapazes de gerir sua própria empregabilidade.

Ainda de acordo com Nuñez (2009), o vínculo existente entre determinadas políticas sociais, as tecnociências apoiadas em um discurso neohigienista e trabalhadores do campo social e educativo, é a *gestão diferencial de populações* (ou de algumas populações) mediante programas de intervenção social direta, em nome da prevenção de conflitos.

O renascimento do educador de rua, segundo a pesquisadora, não está alheio a esses fatos. Muitos projetos sociais são apenas instrumentos de controle social que, em nome da prevenção, lançam mão de noções de educação e participação para definirem meios de gestão e avaliação de certos setores populacionais. Disso decorre que uma das funções da pedagogia social é desmascarar a lógica higienista, a lógica do controle social, pondo em evidências suas metamorfoses e seus disfarces. As políticas sociais, quando não são interrogadas acerca dos resultados da sua ação, acabam por promover aquilo que dizem combater.

Entender essas questões postas por Nuñez (2009) são fundamentais para compreender que muitas vezes a educação social é utilizada apenas como instrumento de controle e de conformação das populações pobres, excluídas e ditas perigosas. É esse o risco que se corre quando o que se defende é apenas a inclusão pela inclusão, sem questionar as condições em que se dá essa inclusão e o contexto no qual esses sujeitos serão inseridos.

Mais insensato é não defender o direito e a possibilidade de permitir a esses indivíduos tomarem parte na produção material e cultural da humanidade. Com relação a essa questão, Bralich (2012) apresenta posicionamento, no mínimo, controverso. Para ele, não devemos insistir em relacionar a pedagogia social ao problema da inclusão social, pois, este problema é de competência das políticas públicas, não da educação social.

O pesquisador desconsidera a vinculação existente entre o desenvolvimento e a ampliação das áreas de atuação da educação social e a implementação de políticas públicas. O que ele propõe à pedagogia social é, diante das situações de marginalidade, analisar como é a

⁷¹ “saneada pela erradicação (ou controle direto), daqueles que se definem como perigosos” (NUÑES, 2009, p. 248).

cultura do marginalizado e definir as possibilidades de junto com ele construir novo modelo cultural, ao invés de simplesmente inclui-lo na cultura dominante.

Embora não descambe no campo da subjetividade, Bralich (2012) detém-se ao âmbito do imediato. Ao trazer a dimensão da cultura para o debate, o autor opta por restringir-se a apenas uma dimensão constitutiva da vida humana, ignorando a existência de outras, inclusive o condicionante aspecto econômico. Mais grave do que restringir a discussão acerca dos indivíduos marginalizados ao campo da cultura é não abordá-la em sentido amplo, e, negá-los a possibilidade de tomar parte na riqueza do acervo cultural produzido pela humanidade, do qual as elites se apropriaram. Nesse caso, oportunizar apenas a apropriação ou construção de cultura micro no interior de uma cultura maior, da qual o indivíduo se vê expropriado, pode significar apenas a validação da realidade excludente.

Com relação às situações de marginalização ou de inadaptação, Petrus (2003) defende que a educação social deve preparar o indivíduo para a participação social, para tanto, deve atuar primeiramente nas suas estruturas cognitivas e afetivas. Isto significa atuar diretamente nas condutas dos sujeitos, que por sua vez pressupõe mudanças na família, nas relações com os colegas, na escola e nas demais instituições sociais. Propõe que a educação social tem a função de “transmitir as habilidades sociais necessárias nas relações profissionais, de gerar atitudes positivas frente à cultura e às subculturas etc.” (PETRUS, 2003, p. 56).

Nesse caso, o autor desemboca também no campo do micro, do imediato, ao apostar demasiadamente no indivíduo, em sua família, em sua escola, em sua comunidade. A aposta na subjetividade é reforçada por Petrus (2003) mais adiante quando, ao tratar da atuação do educador social frente às situações de violência infantil e juvenil, afirma que a violência e a agressividade são resultados do desequilíbrio ocorrido entre os impulsos e o controle interno do indivíduo. Logo, defende que, mesmo entendendo a violência como complexo problema social, não se pode desconsiderar que atitudes de violência estão amparadas no âmbito axiológico, ou seja, nos valores internalizados pelo indivíduo.

Para explicar a violência recorre ao aspecto subjetivo, e, afirma que “quando nossos jovens conhecerem o que é a violência e tiverem a oportunidade de falar livremente dela em sala de aula, a violência perderá parte do atrativo pessoal e tribal que atualmente possui para alguns de nossos alunos” (PETRUS, 2003, p. 73). Assim, parece que a violência é tratada como opção consciente de livre escolha. O indivíduo escolhe porque se sente atraído ou deixa de escolher quando, ao discutir sobre ela, esta perder seu caráter atrativo.

Desconsidera-se aqui que embora os valores desempenhem importante função, visto que são acionados pelo indivíduo ao tomar quaisquer atitudes, eles possuem limite, pois,

como afirma Lukács (2013), o indivíduo é um complexo de complexos e os valores compõem apenas um desses complexos. Nesse caso, é preciso considerar que a violência é um dado objetivo inserido num contexto maior, cujos elementos que o desencadeiam se comunicam com a totalidade e favorecem sua permanência.

Trata-se de fenômeno que marca a vida de inúmeros jovens e crianças, deixando não apenas marcas subjetivas, mas, sequelas físicas, inclusive. Sendo fenômeno, ou seja, apenas aparência, faz-se necessário para o seu desvelamento a busca da sua essência, suas causas primeiras, os fatores que se juntam à multiplicidade do gênero e provocam impacto nas subjetividades dos indivíduos.

É importante, mas não suficiente discutir o que é a violência, suas causas e consequências. Imaginemos que determinado jovem aprenda na escola, ou em outros espaços como igreja e demais grupos sociais, importantes valores necessários para o desenvolvimento de um comportamento pacífico, no entanto, ele viva imerso na mais absoluta rotina de violência. Considerando que o maior violentador do indivíduo é o próprio Estado, através do seu aparato repressivo.

Essa violência, proporcionada pelo Estado, os jovens de comunidades periféricas conhecem minuciosamente de perto, pois, além da negação de serviços básicos, deparam-se cotidianamente com truculentas ações policiais. Ainda precisam enfrentar o controle de traficantes, a violência no âmbito das famílias e inúmeras outras situações de privação. Nesse sentido, a discussão sobre o que é a violência e as suas causas é necessária; trabalhar a construção e reconstrução de vínculos afetivos pode ter um caráter humanizador; no entanto, é necessário entender que tais medidas não são suficientes.

Fazer aposta no desenvolvimento de características subjetivas - quer dos educadores, quer dos sujeitos por eles atendidos - como condição para garantir a superação das desigualdades sociais, nos remete ao discurso liberal da meritocracia. A crença de que o desenvolvimento de qualidades pessoais justifica o lugar que o indivíduo ocupa na sociedade, como prêmio ou castigo, reforça a lógica de reprodução do sistema do capital. Este se sustenta, ao mesmo tempo, na produção de miséria e na responsabilização dos indivíduos pelos seus próprios fracassos.

Essa questão está posta de maneira tão veemente que as causas dos fracassos sociais são comumente atribuídas à insuficiente ou inadequada formação do educador social. Ao tratar das dimensões teoria e prática, Petrus (1997) defende que a educação social deve promover contínuas reflexões envolvendo essas dimensões, justamente por estar convencido de que “un número importante de los fracasos que se dan en el campo de la educación social

son debidos a una inadecuada capacitación personal para ubicarse frente a los problemas sociales”⁷² (PETRUS, 1997, p. 9).

Essa compreensão equivocada e tão disseminada justifica a aposta insistente na formação, na capacitação pessoal e na reflexão como elementos suficientes para a promoção de transformações substanciais na sociedade. Aposta na dimensão epistemológica que é importante, porém, não determinante. Isso traz a seguinte questão: de que maneira a reflexão e a capacitação pode promover a superação das desigualdades sociais? Como é possível admitir-se que, numa sociedade na qual apenas 1% da população mundial detém cerca de 50% de toda riqueza produzida⁷³, a capacitação pessoal seja a condição para solucionar os problemas sociais? O que se evidencia é a incisiva negação das multideterminações sociais em benefício da adoção do discurso de culpabilização do indivíduo.

Faz-se necessário enfatizar que não negamos a importância da formação, da reflexão, e da educação como instrumento de organização de grupos sociais que pretendem lutar contra a opressão, a desigualdade e a desumanização, em prol da emancipação humana. Entretanto, trata-se apenas de meio, não pode ser o fim. O horizonte daquele que se propõe a se lançar na luta por uma sociedade verdadeiramente humanizada não é e não pode ser a formação pela formação.

Por isso a importância de se reconhecer os limites desse instrumento, para não incorreremos na injustiça de atribuir aos indivíduos particulares, sejam educadores ou educandos, a responsabilidade pelos fracassos. Entender que existem determinações objetivas, condicionamentos sociais, que estão para além da ação particular do educador social. Fato que, conforme Paiva (2015), os próprios educadores sociais percebem. Mesmo valorizando e ressaltando a importância da formação, entendem que ela possui limites. Nesse sentido afirma:

O Educador Social de Rua sabe o valor que tem a formação, sabe que essa é uma necessidade pedagógica a que ele tem total direito, contudo, em sua maioria tem consciência que a formação não se constitui em uma fórmula mágica capaz de solucionar os percalços sociais nos quais estão inseridos seus educandos, a formação do educador, apesar de sua importância, possui limites e não dá conta das mazelas sociais provocadas pela desigualdade social no Brasil (PAIVA, 2015, p. 104).

⁷² “Um número importante de fracassos que se dão no campo da educação social são devidos a uma inadequada capacitação profissional para posicionar-se frente aos problemas sociais” (PETRUS, 1997, p. 9).

⁷³ Informação disponível em http://brasil.elpais.com/brasil/2015/10/13/economia/1444760736_267255.html . Acesso em 17 de maio de 2016.

Isso significa que reconhecer a importância da formação não pressupõe aposta incondicional na sua eficácia. Analisar a formação e compreender sua contribuição no processo de construção dos instrumentos de luta contra opressão requer perspectiva crítica. Exige o entendimento de que as discussões sobre formação, em evidência na sociedade contemporânea, ancoram-se nas demandas impostas pelo mercado. Demandas estas que a educação tem incorporado como parâmetros válidos e aos quais busca incansavelmente dar respostas.

Desse modo, tem ganhado espaço nos discursos educacionais conceitos deslocados da área empresarial como qualidade total, clientela e capital humano. Isto se dá porque no projeto capitalista neoliberal, predominante no Brasil desde os anos 1990, a regularização da educação, bem como da assistência, efetiva-se com base nos princípios do livre-mercado.

A formação, a profissionalização, bem como a necessidade de desenvolver competências e habilidades, são fortemente defendidas como condição para o desenvolvimento econômico da sociedade. Para atender às demandas do mercado que se complexificam cada vez mais, vende-se a ideia de que o indivíduo precisa estar constantemente em formação, atualizando-se, aperfeiçoando-se.

É daí que advém a compreensão de educação ao longo da vida e a defesa do aprender a aprender. Alega-se que não faltam vagas no mercado, o que falta é mão-de-obra qualificada, de modo que a preocupação com a formação ganha destaque nas diversas áreas. Nesse caso, o que prevalece é o discurso da preparação para o trabalho como forma de se opor ao desemprego estrutural.

Esta compreensão está alinhada com as discussões apresentadas pelos teóricos que defendem a suposta sociedade do conhecimento. Trata-se de teóricos com grande popularidade que discutem as questões sociais a partir do recorte da epistemologia, demitem a discussão política, desconsideram a base material, e se dispõem a resolver todos os problemas sociais, pretensamente, com a estruturação e o fortalecimento do conhecimento. Para tanto, propõem a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade, o desenvolvimento de competências e habilidade, a análise de conceitos, a aprendizagem ao longo da vida, o aprender a aprender etc., descolados da totalidade social e das questões de classe⁷⁴.

⁷⁴ A propósito do paradigma concernente à Sociedade do Conhecimento, como mecanismo ideológico em prol da reprodução do capital, vale a pena conferir: FRERES, Helena de Araújo. *A emergência do conhecimento como paradigma produtivo no contexto da crise estrutural do capital*. 2013. Tese de Doutorado. (Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. e, BARBOSA, Fabiano Geraldo. *O estatuto do conhecimento em Lukács: uma análise a partir da obra Prolegômenos para uma*

Então, para não incorrerem em injustiças é necessário cautela nas apostas feitas nas subjetividades. Qualquer análise que nos propusermos a fazer acerca do ser social deverá considerar que, como afirma Lukács (2013, p. 161), “todas as ações, relações etc. – por mais simples que pareçam à primeira vista – sempre são correlações de complexos entre si [...]”. Do mesmo modo, todos os atos e operações singulares, para serem compreendidos torna-se necessário considerá-los no seio do processo ao qual toma parte, ou seja, precisam ser analisados enquanto partes integrantes do complexo ao qual pertencem.

As posições teleológicas dos indivíduos se efetivam enraizadas na objetividade do mundo e trazem consigo as marcas da história, da totalidade genérico-social. As escolhas efetivadas pelo gênero que altera a série de cadeias causais e retroagem sobre o indivíduo exercem influência nas escolhas e nos atos singulares. Isto porque é a totalidade que põe as possibilidades, e, a liberdade do indivíduo está em fazer escolhas frente às possibilidades apresentadas.

As mudanças não podem ser implementadas apenas no âmbito da singularidade, as transformações precisam abarcar elementos da singularidade, da particularidade e da universalidade, pois, como afirma Lukács (2010, p. 78), o “processo de reprodução dos organismos singulares transcorre no quadro de sua respectiva generalidade”. Ao mesmo tempo é preciso compreender que a universalidade do gênero humano é uma expressão do ser, ou seja, da singularidade.

Na mesma direção aponta Leontiev (1978), em consonância com Marx, quando afirma que ao nos referirmos à subjetividade do indivíduo é preciso entendê-la como resultado das produções históricas e culturais, uma vez que é limitada pelos elementos objetivos da sua época e da sua sociedade. Isso decorre do fato, anteriormente discutido, de que o indivíduo constitui seus modos de ser num movimento dialético no qual, ao mesmo tempo em que intervém na natureza para retirar dela meios de subsistência, transforma o mundo e é por ele transformado. Portanto, é na relação entre subjetividade e objetividade que o indivíduo entra em interação com a produção tanto material quanto fenomênica e se faz humano. Essa premissa não pode jamais ser desconsiderada.

Nesse processo, a educação em sua concepção ampla cumpre o propósito de garantir a continuidade dos elementos da totalidade social, nos indivíduos singulares, visando à conservação do gênero, uma vez que o ser existe ao mesmo tempo como genericidade e singularidade. Logo, a educação aponta para um projeto de sociedade que já está posto na sua

ação interventiva ao educar o indivíduo. Quando através do ato educativo cada exemplar singular é preparado para compor a universalidade do gênero, as teleologias postas nessa ação apontam para objetivação de um modelo de sociabilidade previamente idealizado.

Desse modo, precisamos nos questionar sobre as reais possibilidades que se apresentam a esses sujeitos atendidos pela educação social, ditos em situação de risco e vulnerabilidade. Considerando que o indivíduo se põe no mundo no movimento que articula necessidades e possibilidades, é importante sempre nos questionarmos: quais as necessidades desses sujeitos e quais as possibilidades reais de satisfação das suas necessidades humanas? Quais os problemas que os afligem e quais os limites e contradições da atuação do educador social?

Conforme Lukács (2012) quando determinada área do conhecimento se nega a fazer perguntas ontológicas, não se interessa em conhecer o ser existente em si, indo à gênese do complexo de problemas, cai na imediaticidade formal e explica os problemas sem conhecer o verdadeiro ser-em-si dos fatos. Isso pode levar ao mais puro processo de manipulação da realidade e constitui-se como o falso socialmente necessário, visto que apenas contribui para manutenção dos privilégios de classe através da perpetuação dessa sociedade excludente regida pela lógica do capital, na qual, segundo Mészáros (2005), tudo se vende, tudo se compra, tudo tem preço.

Portanto, uma educação que se coloca a serviço dos excluídos necessita minimamente atacar a lógica perversa que rege essa sociedade excludente e ter como horizonte uma sociedade verdadeiramente humanizada. Pois, somente quando profundas transformações forem provocadas na estrutura da sociedade, que se sustenta no domínio do capital sobre o trabalho, será possível à educação, cumprir sua função emancipadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida teve como objetivo analisar a função da educação social no processo de reprodução da sociedade. Partimos do pressuposto, ancorado na Ontologia de Lukács, de que todo complexo social está relacionado com outros complexos e desenvolve função precípua no bojo da totalidade social. Intencionamos explicitar se, em alguma medida, os fins e os meios da educação social apresentam elementos que indiquem possível atuação na contramão da sociedade capitalista ou se atua no sentido da conservação e validação da sua lógica perversa.

Buscamos rastrear sua gênese histórica com a intenção de compreendermos o momento em que ela vem à luz, seus propósitos e as concepções teóricas que a fundamentam. Nessa busca, identificamos uma relação de articulada intimidade entre a educação social e a pobreza, uma vez que aquela surge para atender os ditos desvalidos e, embora no seu trajeto existencial, tenha agregado finalidades outras, não conseguiu se eximir dessa atribuição, qual seja, intervir nas situações de pobreza e de desamparo social.

Embora a educação social se apresente como a educação de todos os indivíduos, por se propor a lutar em defesa dos direitos humanos, ela tem historicamente se apresentado, de forma prioritária, a serviço dos indivíduos imersos em alguma situação de desamparo, de penúria, de privação de direitos. É uma condição da qual ela não pode se furtar sem negar a si mesma, visto que nasce na relação de intimidade com as políticas sociais de assistência às crianças e adolescentes pobres, ou seja, em sintonia com a assistência aos pobres, aos indefesos, aos excluídos. Ao negar esse compromisso, trai a si mesma e perde o sentido da sua existência.

Sua prática interventiva está historicamente marcada pelos ideais de coesão social, amplamente defendida pelas classes dominantes que se sentem ameaçadas pelo crescimento da miséria e do acirramento da luta de classes. É visando apaziguar esse conflito e manter a luta de classes em níveis toleráveis que o Estado é chamado à cena e, numa explícita defesa dos interesses das classes dominantes, responde às demandas sociais, via de regra, de forma parcial e precária.

Ao apresentar-se como instrumento de comando político do capital, o Estado intervém no cenário social através de medidas repressivas, quando necessárias, mas também através de medidas paliativas e apaziguadoras, visando garantir a manutenção da ordem capitalista. As intervenções sociais propostas pelo Estado para as classes populares em nenhum sentido estão direcionadas à superação das situações de pobreza, nem suas propostas educativas se dispõem

a promover a verdadeira formação humana. Do contrário condenaria a si mesmo e a classe que o sustenta à mais profunda esterilidade.

Assim, a educação para pobres, historicamente promovida pelo Estado, tem incorporado, em alguma medida, o espírito do antagonismo de classes e a violência que lhe é inerente, de modo a fazer uma rígida distinção entre a educação para os filhos das classes detentoras do poder econômico e político, e os filhos da classe trabalhadora. Os primeiros, merecedores do mais rígido padrão de qualidade burguesa, dos cursos mais concorridos nas universidades públicas, são preparados para assumir postos de comando na esfera política, econômica e social. Os segundos, acometidos por toda sorte de infortúnios e considerados preguiçosos e desorganizados, responsáveis pelas próprias desgraças, devem contentar-se com os mais baixos padrões educativos, e serem preparados para a execução e a obediência.

É em meio a esse antagonismo que desponta a educação social e sua função primeira - explicitamente posta nos discursos dos seus precursores e reforçada nos argumentos de teóricos contemporâneos - é atuar junto àqueles que sofrem injustiça social buscando amenizar sua situação de desamparo e padecimento. Nessa atuação, encontra-se com seus próprios limites. Sendo complexo fundado e não fundante, por se encontrar no campo da superestrutura e não da estrutura econômica que condiciona as regras, a educação social não possui o poder de retirar seus educandos das situações de calamidade nas quais estão inseridos, a não ser em casos isolados, nas histórias particulares de autodeterminação de sujeitos que rompem com as determinações de classes. Todavia, são exceções e não a regra. A regra geral sinaliza para a reprodução das determinações de classe e a educação social lida cotidianamente com essa difícil realidade.

No entanto, nessa luta por garantia de direitos, de justiça social e tentativa de amenizar o sofrimento dos desamparados, a educação social cumpre importante função. Nesta sociedade, regida pelas leis do mercado, na qual a vida humana vale menos que uma mercadoria, uma intervenção séria, respaldada em princípios do respeito à vida, da solidariedade e do altruísmo não pode ser considerada irrelevante. Pois, aquele que sofre quer ser socorrido e tem pressa, não pode aguardar a transformação da sociedade. Quem sente a dor da injustiça quer acolhimento, o desamparado quer proteção. Para esses, a educação social se faz necessária.

Mas é preciso ter clareza quanto aos limites dessa intervenção. A desigualdade social é regida por leis que estão acima da intervenção assistencialista e educativa. É com base nessa compreensão que analisamos diversas concepções de pobreza, seus fundamentos teóricos e a relação que estabelecem com a educação social. Deparamo-nos com teorias visivelmente

ancoradas nos ideais meritocráticos próprios da sociedade capitalista, limitando-se a explicar a pobreza pela via da cultura, das determinações naturais, ou do próprio indivíduo e das suas famílias. Essas teorias apresentadas como importantes instrumentos de manipulação do real desenvolvem tarefa fundamental para manutenção da ordem, pois ofuscam as determinações do capital que produz simultaneamente a riqueza e a pobreza, a elevação e o embrutecimento, a beleza e a deformação.

Dentre essas, adotamos como referência a concepção de pobreza na perspectiva do Materialismo Histórico e Dialético que a explica como manifestação intrínseca ao próprio movimento de expansão e acumulação do capital. Nessa perspectiva, a existência de pobres laboriosos e do exército industrial de reserva é condição para manter os salários num padrão aceitável pelo capitalista e suficiente apenas para garantir a existência do trabalhador. Essas medidas criam uma relação de dependência necessária para garantir tanto a produção de mercadorias quanto a extração da mais-valia. Desse modo, a pobreza é entendida como construção social, não como dado natural.

Entendemos que, a depender da concepção teórica adotada e da compreensão de pobreza defendida, a atuação e os objetivos da educação social podem ser profundamente modificados. Daí a importância da análise crítica e da necessidade de adotar referencial teórico capaz de desvelar as multideterminações sociais responsáveis pela manutenção da pobreza e da exclusão social. Ao mesmo tempo, evidenciar as ideologias que mascaram esse descompasso entre o modo de produção que submete o trabalho ao capital e o imensurável processo de desenvolvimento das capacidades humanas.

Porém, o que se verifica é a expressiva fragilidade teórica que vem se agravando desde o seu nascimento aos dias atuais. Embora a educação social não tenha surgido com a intenção de resolver, mas apenas minimizar, os problemas dos desamparados e marginalizados, ela apresentava inicialmente certa consistência teórica, mesmo que idealista, como Natorp, ou fenomenológica como Nohl. No entanto, nos documentos e trabalhos acadêmicos recentes analisados nesta pesquisa, raros foram aqueles em que foi possível perceber com clareza a teoria adotada.

Nem mesmo importantes referências da educação popular no Brasil vêm sendo citadas. No que se refere à teoria revolucionária, à defesa clara da necessidade de transformação radical da sociedade, incluindo seu sistema econômico opressor, podemos afirmar que esta é uma discussão inexistente nos textos e documentos analisados. Atualmente, o que se percebe é o esvaziamento teórico, comum também nas demais áreas do

conhecimento, pois se trata da mais forte expressão dessa debilidade que reina na sociabilidade do capital em crise.

Essa crise, que nasce no setor econômico devido aos próprios limites de expansão do capital e que tem como características a superprodução de mercadorias e a deficiência do mercado consumidor, espalha-se por todos os segmentos sociais e à medida que se agrava e impulsiona para cima os dados do desemprego, amplia a concorrência, aumenta a violência, altera os valores sociais, fragiliza as relações e perturba a tão almejada ordem. São questões que repercutem em todos os âmbitos da vida social, inclusive nas ciências, nas artes e na educação.

Outra questão que merece destaque é a insistência em se afirmar que a educação social não tem como foco da sua atuação as situações de pobreza, mas, a defesa de todos os seres humanos. É preciso questionar-se a quem isso interessa. Quando se coloca a educação social a favor de todos, dá-se a entender que a fragmentação de classes é algo superado e que todos vivem num estado harmônico de igualdade. Entretanto, não se questiona sob quais condições as relações entre os indivíduos se estabelecem.

Se essas questões não forem consideradas, o que ocorre é a negação da sua própria classe por parte dos educadores sociais, uma vez que, em sua maioria, pertencem às classes populares, trabalham e vivem em situação precarizada. Se não for evidenciado que as elites prescindem da educação social por possuírem recursos e profissionais necessários para defenderem seus direitos, corre-se o risco de, através do discurso da igualdade, validarmos a desigualdade.

O que se verificou é que a educação social buscou historicamente a conciliação de classes, além de tentar alcançar a impossível e tão sonhada humanização do capital, ao invés de combater incisivamente suas determinações. Mais preocupante é perceber na literatura que o viés da transformação social está cada vez mais se esvanecendo para dar lugar às discussões acerca da profissionalização, do empreendedorismo e do protagonismo, em detrimento da formação humano-genérica.

O acervo bibliográfico e documental analisado, à luz do referencial marxista ontológico, revelou um descompasso entre as teleologias e as posições teleológicas, ou seja, entre aquilo que foi previamente idealizado pelo coletivo de educadores sociais e o que de fato vem sendo objetivado no cotidiano da sua atividade. O que verificamos é que a educação social se propõe a atuar no campo da aparente totalidade social, uma vez que vislumbra a transformação da sociedade, ao tempo em que se limita a defender o retorno do estado de bem-estar social e a garantia da democracia burguesa.

Mesmo se propondo a intervir no âmbito dessa aparente totalidade, suas ações se limitam ao campo do imediato e da singularidade, focando apenas no indivíduo, na sua formação, na promoção de sentimentos elevados, no esclarecimento acerca da violência, na valorização da cultura local. É isso que estamos denominando de becos sem saída. Não desconsideramos que há uma relação indissociável entre indivíduo e sociedade, de modo que transformações sociais passam também pela transformação dos indivíduos. No entanto, os objetivos postos nessas ações devem apontar para o universal, para a transformação radical da sociedade, não para mudanças singelas, menos ainda encerrar-se essencialmente no âmbito da singularidade.

É importante enfatizarmos duas questões. A primeira diz respeito ao fato de que a pesquisa desenvolvida não abarca a totalidade do real, é apenas um recorte e como todo fragmento possui limites e revela questões que não foram respondidas e que poderão, futuramente, servir de ponto de partida para outras investigações. Assim, no âmbito dessa incompletude não foi possível responder plenamente às seguintes perguntas: Qual a relação entre o desenvolvimento da educação social no Brasil e as políticas do Banco Mundial? Como está regimentada legalmente a atuação da educação social e da assistência social no Brasil junto a crianças e adolescentes pobres? Em que se aproximam e em que divergem? Quais processos ideológicos são utilizados para garantir que os educadores sociais atuem visando à coesão social?

A segunda questão consiste em explicitarmos que não deixamos de reconhecer a importância da formação, da luta pelo reconhecimento da profissão, da garantia de direitos do trabalhador, da elevação da autoestima dos educandos etc. Todos esses elementos fazem parte da luta pela sobrevivência, mas, insistimos em afirmar que essas bandeiras são meios, não podem ser o fim. No horizonte da educação social deve estar a transformação radical da sociedade, com a superação da desigualdade social e a extinção de toda forma de exploração. Deve-se colocar como educação contracapitalista; uma educação que, mesmo sujeita às determinações do capital, agora no seu formato mais perverso que é o neoliberalismo, encontra modos de atacar, de desconstruir a ideologia que o respalda através da adoção de teoria e prática revolucionária; que ande na contramão e defenda uma sociedade verdadeiramente humanizada.

Frisamos, ainda, que os educadores sociais possuem grande potencial que pode ser utilizado na luta pela emancipação na medida em que se organizam como coletividade, que atuam junto àqueles que mais sofrem, que defendem os ideais da justiça social e acreditam

numa vida verdadeiramente igualitária. Esses são elementos fundamentais para a luta emancipatória, no entanto, não nos moldes no qual vem se configurando.

O caminho a ser seguido somente se evidencia quando entendermos que o ato fundante do ser social e de toda a sociedade é o trabalho, de modo que as manifestações mais complexas da vida são momentos necessários desse processo que introduz no ser a primeira práxis. Assim, somente quando as relações de trabalho fundamentadas na exploração assalariada forem superadas, será possível se alcançar a emancipação humana. Entender essa relação nos ajudará a compreender que o desenvolvimento psíquico pleno do ser social exige uma organização da sociedade capaz de garantir, a cada indivíduo, a possibilidade concreta de se apropriar da riqueza material e cultural produzidas historicamente pela humanidade.

A condição para garantir ao indivíduo uma vida baseada nos princípios da emancipação humana e construir uma forma de sociabilidade plenamente livre, é romper com o capital e supressurir a propriedade privada. Não basta alterar a forma de exploração do homem pelo homem, mas, eliminar completamente qualquer exploração. É condição incontestável romper com a lógica desumanizadora que dita regras na sociedade regida pelas leis do capital se quisermos vislumbrar a criação de uma sociedade significativamente diferente.

Portanto, compreender quem é e como se constitui o indivíduo, a partir da perspectiva da ontologia marxiano-lukacsiana, é fundamental para entendermos que o curso da humanidade é regido por indivíduos concretos, como reflexo constitutivo daquilo que fazem no cotidiano, como síntese das intencionalidades postas e dos resultados imprevistos. Pois, se a humanidade possui limites históricos, estes são produzidos pelo coletivo da humanidade. Essa compreensão torna possível defendermos a libertação do indivíduo desse estado de coisas em que se configura a exploração do homem pelo homem e pensar na possibilidade da emancipação humana, mesmo sendo apenas uma possibilidade que pode ou não se concretizar perante a ação humana.

REFERÊNCIAS

- ALTIMIR, Oscar. **La dimensión de la pobreza en América Latina**. Cuadernos de la CEPAL. Santiago de Chile, 1979. p. 1-28.
- ALVARENGA, Augusta Thereza de; SCHOR, Néia. Contracepção feminina e política pública no Brasil: pontos e contrapontos da proposta oficial. **Revista Saúde e Sociedade**. 7(1), p. 87-110, 1998.
- ALVES, Gilberto Luiz. **O liberalismo e a produção da escola pública moderna**. In: LOMBARDI, José Claudinei & SANFELICE, José Luiz (Orgs.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas-SP: Autores Associados, Histedbr, 2007. p. 61-86.
- AMADO, Ruiz. Educación Social (1920). In: CABANAS, José Maria Quintana. **Educación social**: antologia de textos clásicos. Madrid: Narcea S. A. de Ediciones, 1994. p.173-186.
- AMORIM, Maria Gorete; SANTOS, Maria Escolástica de Moura. O caráter de classe da reforma do ensino médio. **Arma da crítica**, ano 6, n. 7. Dez. 2016.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BAPTISTA, Antonio Manuel. **O discurso pós-moderno contra a ciência**: obscurantismo e irresponsabilidade. 3 ed. Lisboa: Gradiva, 2002.
- BEZERRA, Maria do Socorro Sales. AABB Comunidade: projeto político pedagógico. In: RAMOS, Marcos Fadanelli; ROMAN, Artur. **Educadores sociais**: a importância da formação na implementação de tecnologias sociais. Brasília: Fundação Banco do Brasil, 2011. p. 115-122.
- BORÓN, Atílio. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 63-118.
- BRALICH, Jorge. ¿Es posible “otra” pedagogia social? **Revista Pedagógica**, nº 2, abril 2012. p. 71-86.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 16 de julho de 1934. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em 12 de fevereiro de 2015.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 10 de novembro de 1937. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em 12 de fevereiro de 2015.
- BRASIL. **Decreto nº 16.272**, de 20 de dezembro de 1923. Aprova o regulamento da assistência e proteção aos menores abandonados e delinquentes. Disponível em: http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=16272&tipo_norma=DEC&data=19231220&link=s. Acesso em 07 de outubro de 2014.

BRASIL. **Código de Menores**. Decreto n. 17.943-A, de 12 de outubro de 1927. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm. Acesso em 08 de junho de 2014.

BRASIL. **Código de Menores**. Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697.htm. Acesso em 08 de junho de 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971. Disponível em <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-legislacao/EDUCACIONAL/NACIONAL/ldb%20n%C2%BA%205692-1971.pdf>. Acesso em 04 de fevereiro de 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 18 de julho de 2016.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em 02 de agosto de 2014.

BRASIL. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 02 de maio de 2016.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

CABANAS, José María Quintana. Antecedentes históricos de la educación social. In: PETRUS, Antonio. **Pedagogía social**. Barcelona: Ariel Educación, 1997.

CABANAS, José María Quintana. **Educación social**: antología de textos clásicos. Madrid: Narcea S. A. de Ediciones, 1994.

CALIMAN, Geraldo. A pedagogia social na Itália. In: SOUZA NETO, J. C; SILVA, R.; MOURA, R. (ORG). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009. p.51-60.

CARIDE, José Antonio. **Las fronteras de la pedagogía social**: perspectivas científicas e históricas. Barcelona: Gedisa Editorial, 2005.

CARRERAS, Juan Sáez. La construcción de la pedagogia social: algunas vías de aproximación. In: PETRUS, Antoni (Org.). **Pedagogía social**. Barcelona: Ariel Educación, 1997. p. 40-66.

CASTRO, Josué de. **Geopolítica da fome**: ensaio sobre os problemas de alimentação e de população do mundo. 1º vol. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1961.

CASTRO, César Augusto. A educação de crianças pobres e desvalidas na província do Piauí: casa dos educandos artífices. In: **IV Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI**, G 10, 2006. Disponível em:

http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt10/GT10_2006_02.PDF. Acesso em 03 de março de 2014.

CHAVES, Eduardo O. C. O liberalismo na política, economia e sociedade e suas implicações para a educação: uma defesa. In: LOMBARDI, José Claudinei & SANFELICE, José Luiz (Orgs.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas-SP: Autores Associados, Histedbr, 2007. p. 1-60.

CORRÊA, Mariza. A cidade de menores: uma utopia dos anos 30. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. 6 Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CUNHA, Roberta de Castro. **Os sentidos da educação social para jovens educadores sociais**: resignificação de vida ou perpetuação do existente? 2012. 128 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) - Centro de Humanidades e Estudos Sociais Aplicados. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2010.

ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. Disponível em <http://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>. Acesso em 08 de novembro de 2012.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Escala Educacional, 2009.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Orgs.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERNANDES, Luis. Neoliberalismo e reestruturação capitalista. In: **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 54-61.

FICHTNER, Bernd. Pedagogia social e trabalho social na Alemanha. In: SOUZA NETO, J. C.; SILVA, R.; MOURA, R. (ORG). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009. p.43-49.

GONZALES, Mathias. Combate à violência na família, escola e comunidade. In: RAMOS, Marcos Fadanelli; ROMAN, Artur. **Educadores sociais**: a importância da formação na implementação de tecnologias sociais. Brasília: Fundação Banco do Brasil, 2011. p.123-128.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **I Fórum nacional do menor**. São Paulo: Imprensa oficial do Estado serviços de artes gráficas, 1966.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Filosofia do direito**. 2 ed. São Leopoldo-RS: Ed. UNISINOS, 2010.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da idade média à época contemporânea no ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOBBSAWM, Eric J. **A era das revoluções: 1789-1848**. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

HOBBSAWM, Eric J. **A era do capital: 1848-1875**. 20ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

IORIO, Ubiratan Jorge. Liberalismo, pobreza e miséria. In: _____. **Economia e liberdade: a escola austríaca e a economia brasileira**. 1997. Disponível em: <http://www.mises.org.br/EbookChapter.aspx?id=536>. Acesso em 17.09.2015.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LESSA, Sérgio. **Capital e estado de bem-estar: o caráter de classe das políticas públicas**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

LEWIS, Oscar. **La cultura de la pobreza**. Barcelona: Anagrama, 1972.

LIMA, Marteano Ferreira de; JIMENEZ, Susana Vasconcelos. O complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n.02, p. 73-94, ago. 2011.

LUKÁCS, György. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. In: _____. **O jovem Marx e outros escritos de filosofia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007. p. 225-245.

LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível**. São Paulo: Boitempo, 2010.

LUKÁCS, György. Neopositivismo e existencialismo. In: _____. **Para uma ontologia do ser social**. Livro I. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2012. p. 46-127.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social**. Livro II. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MACHADO, Evelcy Monteiro. A pedagogia social: reflexões e diálogos necessários. In: SOUZA NETO, João Clemente de; SILVA, Roberto da; MOURA, Rogério. **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009. p. 133-147.

MACHADO, Érico Ribas. **A constituição da pedagogia social na realidade educacional brasileira**. 2010. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MAIA, Antonio Glaudenir Brasil; OLIVEIRA, Renato Almeida de. Marx e a crítica contemporânea à pós-modernidade. **Argumentos**, ano 3, n.5, 2011. p. 81-90.

MALTHUS, Thomas Robert. **Ensaio sobre a população**. São Paulo: Nova Cultural, 1996. p.233-378.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil: 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. 6 Ed. São Paulo: Cortez, 2006a.

MARCILIO, Maria Luiza. **História social da criança abandonada**. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 2006b.

MARX, Karl. O método da economia política. In: _____. **Contribuições para a crítica da economia política**. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

MARX, Karl. Processo de trabalho e processo de produzir mais-valia. In: _____. **O capital: crítica da economia política**. Livro I. 24 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. p. 209-231.

MARX, Karl. Trabalho estranhado e propriedade privada. In: _____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. 4 ed. São Paulo: Boitempo, 2010a. p. 79-102.

MARX, Karl. Glosas críticas ao artigo “o rei da Prússia e a reforma social. De um prussiano”. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Lutas de classes na Alemanha**. São Paulo, Boitempo: 2010b.

MARX, Karl. O método da economia política. In: _____. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858**. São Paulo: Boitempo, 2011a. p. 54-61.

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011b.

MARX, Karl. A lei geral da acumulação capitalista. In: _____. **O capital: crítica da economia política: livro I**. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 680-833.

MARX, Karl. A lei geral da acumulação capitalista. In: _____. **O capital: crítica da economia política: livro I**. 27 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. p.723-831.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A “crítica crítica” na condição de merceeira de mistérios ou a “crítica crítica” conforme o senhor Szeliga. In: _____. **A sagrada família: ou a crítica da crítica crítica contra Bruno Bauer e consortes**. São Paulo: Boitempo, 2003.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Feuerbach e história: rascunhos e anotações. In: _____. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, Istiván. A ordem da reprodução sociometabólica do capital. In: _____. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. 1. ed revista. São Paulo: Boitempo, 2011. p. 94-132.

MÉSZÁROS, Istiván. **O século XXI: socialismo ou barbárie?** São Paulo: Boitempo, 2003.

MÉSZÁROS, Istiván. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, Istiván. **A montanha que devemos conquistar**: reflexões acerca do estado. São Paulo: Boitempo, 2015.

MONCORVO FILHO, Carlos Arthur. **Relatório Anual de 1899 a 1900**. Instituto de Proteção e Assistência à infância do Rio de Janeiro, 09 de dez. 1900.

MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro. Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 259-288.

NOHL, Herman. El funcionario social masculino y la pedagogía social en la promoción del bienestar social (1926). In: CABANAS, José Maria Quintana. **Educación social**: antología de textos clásicos. Madrid: Narcea S. A. de Ediciones, 1994. p.151-172.

NUÑES, Violeta. Participación y educación social. In: SOUSA NETO, João Clemente; SILVA, Roberto da; MOURA, Rogério (Org.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009. p. 241-256.

OTTO, Hans-Uwe. Origens da pedagogia social. In: SOUZA NETO, J. C; SILVA, R.; MOURA, R. (ORG). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009. p. 29-42.

PAIVA. Jaciara Silva de. Caminhos do educador social no Brasil. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 347-375.

PESTALOZZI, J. F. Suplica a filantropos y bienhechores para el establecimiento de una alqueria donde dar educación y trabajo a niños pobres (1775). In: CABANAS, José Maria Quintana. **Educación social**: antología de textos clásicos. Madrid: Narcea S. A. de Ediciones, 1994a. p. 15-19.

PESTALOZZI, J. F. Primeira carta de J. F. Pestalozzi al Sr. N.E.T. sobre la educación de la juventude rural pobre (1777). In: CABANAS, José Maria Quintana. **Educación social**: antología de textos clásicos. Madrid: Narcea S. A. de Ediciones, 1994b. p. 19-24.

PETRUS, Antoni. Concepto de educación social. In: _____ (Org.). **Pedagogía social**. Barcelona: Ariel Educación, 1997. p. 9-39.

PETRUS, Antoni. Novos âmbitos em educação social. In: ROMANS, Mercès; PETRUS, Antoni; TRILLA, Jaume. **Profissão: educador social**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p.51-64.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. In: SOUZA NETO, João Clemente de; SILVA, Roberto da; MOURA, Rogério. **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009. p. 159-177.

RIZZINI, Irene. **O século perdido**: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária/Amais, 1997.

RYYNÄNEN, Sanna. A pedagogia social na Finlândia e o contexto brasileiro. In: SOUZA NETO, João Clemente de; SILVA, Roberto da; MOURA, Rogério. **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009. p. 61-81.

SANTANA, Luiz Carlos. O liberalismo clássico e a valorização do ensino privado. In: LOMBARDI, José Claudinei & SANFELICE, José Luiz (Org.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas-SP: Autores Associados, Histedbr, 2007. p.87-114.

SANTOS, Milena. **Estado, política social e controle do capital**. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

SILVA, Gerson Heidrich. **A construção de identidade do educador social na sua prática cotidiana: a pluralidade de um sujeito singular**. 2008. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo-USP. São Paulo, 2008.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. O debate sobre a pobreza: questões teórico-conceituais. **Revista de Políticas Públicas**, v.7, n.2, p.233-253, 2003.

SILVA, Wandoberto Francisco da. **Guerreiros do mar: recrutamento e resistência de crianças em Pernambuco**. 2013. 118 f. Dissertação (Mestrado em História Social da Cultura Regional) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife.

SOUZA NETO, João Clemente. **Pedagogia social e as políticas sociais no Brasil**. In: SOUZA NETO, João Clemente de; SILVA, Roberto da; MOURA, Rogério (Org.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009. p. 257-271.

TELES, Antônio Xavier. **Educação moral e cívica: introdução à cidadania**. 8 ed. São Paulo: Nacional, 1979.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

TONET, Ivo. Atividades educativas emancipadoras. In: _____. **Educação contra o capital**. 3 ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

TRILLA, Jaume. O “ar de família” da pedagogia social. In: ROMANS, Mercès; PETRUS, Antoni; TRILLA, Jaume. **Profissão: educador social**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VENÂNCIO, Renato Pinto. Os aprendizes de guerra. In: Del Priore, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

APÊNDICE

CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE ANÁLISE DOCUMENTAL

Quadro 1 - Identificação das Ideias Centrais**1.1 O que é a educação social se propõe a realizar?**

Documento	Recorte	Ideia Central
01. Declaración de New Cork – 1990	Los objetivos del XII Congreso Mundial son facilitar un diálogo y toma de consciência que favorezca una mejor comprensión internacional de las necesidades de los jovens en dificultad y desarrollar actividades constructivas para mejorar su bien estar a lo largo del mundo (p.313).	Desenvolver atividades para garantir o bem-estar dos jovens em dificuldades
02. Código Deontológico da profissão de Educador Social em Portugal – 2001	<p>O Educador Social deve programar e planificar as suas intervenções socioeducativas, não as deixando ao acaso e à aleatoriedade, recolhendo o maior número possível de informação que fundamente a sua intervenção (p.321).</p> <p>O Educador Social deve subordinar a sua actuação profissional a princípios como a igualdade de direitos, o exercício da liberdade, a promoção da paz, a prática da justiça, o exercício da tolerância e o respeito para com a Natureza.</p>	<p>Implementar sua intervenção socioeducativa de forma planejada</p> <p>Agir com base nos princípios da igualdade de direitos, liberdade, paz, tolerância, respeito.</p>
03. Declaración de Barcelona – 2003	[...] nuestra profisión está basada en la práctica socioeducativa.	Desenvolver uma prática socioeducativa
04. Declaración de Montevideo – 2005	<p>Reafirmamos que la ética debe ser una referencia permanente, concebida y realizada em forma colectiva, siendo un de sus pilares la participación crítica de los sujetos.</p> <p>Los Educadores y Educadoras Sociales renovamos nuestro compromiso con la democracia, por</p>	<p>Reafirmar a ética e a participação crítica dos sujeitos</p> <p>Comprometer-se com a</p>

	la justicia social, en la defensa del patrimonio cultural y de los derechos de todos los humanos, desde la convicción de que outro mundo es posible.	democracia, a justiça social e o direitos de todos
05. Carta da Pedagogia Social – Brasil - 2006	<p>As práticas de Educação não-formal constituem as bases do trabalho educativo protagonizado por organizações não-governamentais, sindicatos, movimentos e projetos sociais que anseiam por encontrar o seu lugar dentro da Educação de forma legítima e segura, sendo necessário reconhecer a complementaridade destas ações em relação aos esforços já desenvolvidos pela escola.</p> <p>A Pedagogia Social não pode ser uma mera somatória de conteúdos da Pedagogia e do Serviço Social nem precisa concorrer com estas áreas, mas deve edificar-se sobre o princípio da responsabilidade educacional da família, do Estado e da sociedade com a Educação de todos os seus membros.</p>	<p>Promover práticas educativas não-formais, em complementariedade com a escola.</p> <p>Responsabilizar-se pela educação da família, do Estado e da sociedade</p>
06. Projeto de Lei para regulamentação da profissão de educador social / N. 5346/2009	<p>Reafirmamos e comprovamos a existência do campo da Educação Social como um trabalho específico orientado a garantir o exercício dos direitos dos sujeitos de nosso trabalho.</p> <p>Cita a Declaração de Montevideu e reafirma que: Os Educadores e Educadoras sociais renovam o compromisso com a democracia, com a justiça social, com a defesa do patrimônio cultural e pela defesa dos direitos humanos, baseados na convicção de que outro mundo é possível.</p>	<p>Garantir direitos dos sujeitos atendidos pela educação social</p> <p>Comprometer-se com a democracia, a justiça social, o patrimônio cultural e os direitos humanos</p>
07. Declaración de Valencia, 2012	<p>Pero el futuro requiere de nuestro saber, de nuestro hacer profesional y de nuestro compromiso con la sociedad y con las generaciones venideras.</p> <p>En esta situación de profunda crisis económica, empobrecedora y</p>	<p>Compromete-se com a sociedade e as gerações vindouras</p> <p>Optar por uma ação</p>

	<p>amenazante, especialmente con las personas con más dificultades socioeconómicas, educativas y culturales, las organizaciones profesionales de educadoras y educadores sociales, convencidas de que otra realidad es factible, de que otras políticas son posibles y deseables, aportamos y reivindicamos una clara opción por la acción constructiva de una sociedad centrada en los derechos básicos de las personas.</p> <p>Ánimo y deseo de devolver a la ciudadanía el ser consciente de sus propios derechos y de sus responsabilidades reales en la construcción del Estado de Bienestar Social, que sabemos posible y viable.</p> <p>Apuesta por un contrato social, para trabajar y fomentar una educación social de calidad, entendida como derecho de ciudadanía, para hacer un mundo más justo y solidario.</p>	<p>construtiva da sociedade centrada nos direitos básicos das pessoas</p> <p>Manifestar compromisso com a cidadania e o estado de bem-estar social</p> <p>Apostar numa educação social de qualidade para construir um mundo mais justo e solidário.</p>
08. Declaración de Saragoza, 2014	<p>Declaramos:</p> <p>Nuestro compromiso con la ciudadanía en la defensa del Estado del bienestar social, basado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y que se expresa a través del reconocimiento de nuestra práctica profesional.</p>	<p>Comprometer-se com a cidadania e a defesa do Estado de bem-estar social, com base na Declaração Universal do Direitos Humanos</p>
09. Compromiso de Sevilla, 2016	<p>Este Congreso ha puesto énfasis explícitamente en la capacidad de generar unas ciudadanías centradas en los derechos y en una vida digna de las personas.</p> <p>Este es nuestro compromiso para la transformación de nuestro contexto más cercano, ejercer con profesionalidad y humildad aquello que mejor sabemos hacer: el cambio social mediante la Educación Social.</p> <p>Nos comprometemos a: Incrementar nuestra presencia en los</p>	<p>Enfatizar a capacidade de se promover cidadania centrada nos direitos e na vida digna das pessoas</p> <p>Comprometer-se com a transformação do contexto mais próximo e garantir a transformação social</p>

	<p>escenarios políticos y sociales defendiendo unas políticas de bienestar que permitan el pleno desarrollo de las personas, renovando la manera de hacer la Política y creando unas relaciones económicas que aseguren un mayor cohesión social desde el respeto a la dignidad de todas y de todos.</p> <p>Implicarnos en la transformación social que se concrete de manera efectiva en la implantación de los Derechos Humanos y Sociales Fundamentales, desarrollando la Educación Social, en las diferentes esferas a lo largo de la vida de las personas, siendo éstas las protagonistas de sus historias y de la Historia.</p> <p>Poner en el centro de nuestra acción socioeducativa las personas, los colectivos y los entornos más vulnerables de nuestra sociedad, desde una posición ética, dando voz a la ciudadanía y generando contextos dialogantes y participativos reales que posibiliten un nuevo pacto social para la convivencia.</p>	<p>Comprometer-se com as políticas de bem-estar social e garantir maior coesão social</p> <p>Dedicar-se à transformação social através da implantação dos direitos humanos</p> <p>Dar voz à cidadania e favorecer um contexto de diálogo e participação que possibilite um novo pacto social.</p>
--	--	--

1.2 Como a educação social pretende objetivar aquilo a que se propõe?

Documento	Recorte	Ideia Central
1. Declaración De New Cork – 1990	<p>Comprometem-se: Desarrollar e implementar las intervenciones constructivas fundamentadas sobre los derechos de los niños protegiéndolos contra amenazas y perjuicios físicos (p.313);</p> <p>Promover investigações nacionales e internacionales en él ámbito de los jóvenes en dificultad (p.313);</p> <p>Favorecer enlaces permanentes entre asociaciones y organismos nacionales e internacionales con el fin de servir mejor a los jóvenes inadaptados (p.313)</p>	<p>Intervindo com base nos direitos para proteger os indivíduos contra ameaças e prejuízos</p> <p>desenvolvendo pesquisas acerca dos jovens em dificuldades;</p> <p>estabelecendo relação entre organismos nacionais e internacionais.</p>
2. Código Deontológico da profissão de Educador Social em Portugal - 2001	<p>O Educador Social deve procurar desenvolver nos utentes competências que lhes permitam uma positiva integração social no contexto em que vivem. Deve procurar o desenvolvimento integral do pessoal sustentado em atitudes de respeito, criatividade, iniciativa, reflexão, coerência, sensibilidade, autonomia, fomentando a confiança e autoestima.</p> <p>O Educador Social deve conscientizar o utente do problema que ele atravessa e esclarecer os objetivos e a amplitude da sua actuação profissional.</p>	<p>Desenvolvendo competência nos utentes e sentimentos elevados para garantir sua integração no contexto em que vivem.</p> <p>Conscientizando o utente acerca do problema que ele enfrenta.</p>
3. Declaración de Barcelona – 2003	<p>ACORDAMOS: Trabajar conjuntamente para el reconocimiento de la profesión de educador/a social en Europa.</p> <p>Definir los criterios de les cualificaciones que demuestren un nivel de competencia adecuado para el ejercicio de la profesión.</p> <p>Desarrollar unos principios éticos comunes que guíen la práctica de los educadores sociales en Europa.</p> <p>Trabajar para que la formación de las</p>	<p>Trabalhando conjuntamente para o reconhecimento da profissão.</p> <p>Definir critérios de qualificação para o exercício da profissão.</p> <p>Desenvolver princípios éticos comuns.</p> <p>Garantindo a formação</p>

	educadoras y educadores sociales sea específica, de nivel 4 de acuerdo con lo que dispone la propuesta de Directiva Europea 2002/0061(COD), y que contemple tanto sus aspectos teóricos como prácticos” (p.314-315).	dos educadores específica, de nivel 4.
4. Declaración de Montevideo – 2005	[...] es un imperativo la consolidación de la figura del Educador o Educadora Social, su integración de trabajo, y su organización como colectivo” (p.316).	Consolidando a figura do educador e sua organização como coletivo
5. Carta da Pedagogia Social – Brasil - 2006	Como consequência das discussões, reflexões e propostas do I Congresso Internacional de Pedagogia Social [no Brasil], entendemos oportuno que as universidades públicas – federais, estaduais e municipais – prioritariamente, orientem seus esforços para a formação de profissionais capazes de fazer frente aos desafios que a sociedade brasileira enfrenta, estruturando linhas de pesquisa e cursos de graduação, de especialização, de mestrado e doutorado em Pedagogia social como meio efetivo de criar o campo, o currículo e a profissão do <i>pedagogo social</i> , tal como ocorre em países como Chile, Portugal, Espanha e Alemanha, dentre outros.	Formando profissionais capazes de fazer frente aos desafios da sociedade
6. Projeto de Lei que regulamenta a profissão de educador social / N. 5346/2009	Os Educadores Sociais [...] Visam garantir a atenção, defesa e proteção de pessoas em situações de risco pessoal e social. Educador Social [...] Procuram assegurar seus direitos (das pessoas em situação de risco), abordando-as, sensibilizando-as, identificando suas necessidades e demandas e desenvolvendo atividades e tratamentos.	Agindo de forma preventiva e protetiva Abordando, sensibilizando, identificando as demandas e necessidades, e, desenvolvendo atividades tratamentos
7. Declaración de Valencia, 2012	DECLARAMOS NUESTRO(A): Compromiso a buscar soluciones a las alternativas que se están dando para superar la actual crisis económica, ofreciendo propuestas basadas en la dignidad, las capacidades y fortalezas de las personas, rompiendo el fatalismo imperante. Compromiso a plantearnos nuestra acción desde una posición ética de crítica y denuncia, asumiendo la voz de los que sufren	Propondo solução para as alternativas à crise baseadas na dignidade, na capacidade e fortaleza das pessoas. Comprometendo-se com uma posição ética de crítica e denúncia.

	<p>por un sistema injusto.</p> <p>Implicación en la creación de las condiciones sociales, educativas, económicas, participativas, necesarias para que todas las personas puedan ejercer plenamente todos sus derechos.</p> <p>Actuación efectiva y con firmeza, colaborando con otras instituciones, organizaciones y entidades sociales y educativas, hacia el establecimiento de programas de formación permanente, de acción socioeducativa y cultural, de investigación-reflexión, entre otros, dando respuesta a las inquietudes y necesidades de las y los educadores sociales.</p> <p>Colaboración y comunicación estrecha e intensiva con las y los profesionales del ámbito social que persigan la cobertura de las necesidades de la ciudadanía, creando las condiciones para que emerjan nuevos sujetos sociales de representación profesional de la acción social.</p>	<p>Dedicando-se a criação de condições sociais, educativas e econômicas participativas.</p> <p>Estabelecendo programas de formação permanente, ação socioeducativa e cultural, investigação-reflexão, entre outros.</p> <p>Estabelecendo colaboração e comunicação com profissionais que buscam a satisfação de necessidades e a cidadania.</p>
<p>8. Declaración de Saragoza, Espanha, 2014</p>	<p>ACORDAMOS:</p> <p>La voluntad de participar en la construcción común:</p> <p>De una Europa que favorezca la movilidad de las y los profesionales de la profesión de las educadoras y los educadores sociales europeos</p> <p>1. En relación con las organizaciones de educadoras y educadores sociales europeos:</p> <p>Presentar un proyecto desde la Oficina Europea de la AIEJI solicitando apoyo de las asociaciones y organizaciones profesionales de toda Europa</p> <p>Trabajar conjuntamente con el objetivo de:</p> <p>Lograr el reconocimiento de la profesión de la educadora y el educador social en Europa</p> <p>Consensuar y presentar, al organismo que</p>	<p>Participar coletivamente da construção de uma Europa que favoreça a mobilidade dos educadores sociais</p> <p>Solicitando apoio das associações e organização profissionais.</p> <p>Trabalhado coletivamente para o reconhecimento da profissão.</p> <p>Apresentando uma proposta de regulação</p>

	<p>corresponda, una propuesta de regulación de los principios comunes de formación</p> <p>Favorecer la movilidad de las y los profesionales en Europa</p> <p>2. En relación con otras organizaciones europeas:</p> <p>Fomentar el desarrollo profesional continuo, de acuerdo con la Directiva europea</p> <p>Impulsar el trabajo conjunto con las organizaciones nacionales e internacionales responsables de la formación</p>	<p>dos princípios comuns da profissão.</p> <p>Favorecendo a mobilidade dos educadores sociais na Europa.</p> <p>Fomentando o desenvolvimento profissional contínuo.</p> <p>Trabalhando em conjunto com organizações nacionais e internacionais responsáveis pela formação.</p>
<p>9. Compromiso de Servilla, Espanha, 2016.</p>	<p>Nos comprometemos a:</p> <p>Exigir unas políticas que creen contextos basados en la justicia social y la igualdad, promoviendo la mediación como proceso educativo que nos empodera como personas y como sujetos activos de la sociedad.</p> <p>Incrementar nuestra presencia en los escenarios políticos y sociales defendiendo unas políticas de bienestar que permitan el pleno desarrollo de las personas, renovando la manera de hacer la Política y creando unas relaciones económicas que aseguren un mayor cohesión social desde el respeto a la dignidad de todas y de todos.</p> <p>Luchar para conseguir instituciones sensibles con las problemáticas sociales, que apuesten por políticas de prevención y por la promoción de unos valores solidarios.</p> <p>Compartir y transfiere el conocimiento que se genera desde la reflexión sobre la práctica creando espacios de confluencia con aquellos que tienen el encargo social de formar a las y a los profesionales.</p>	<p>Exigindo políticas capazes de garantir através da mediação do processo educativo o empoderamento de sujeitos.</p> <p>Defendendo políticas de bem-estar que permitam o pleno desenvolvimento das pessoas e criando relações econômicas que possibilitem maior coesão social.</p> <p>Lutando por instituições sensíveis aos problemas sociais e apostando em políticas de prevenção.</p> <p>Compartilhando conhecimento produzidos a partir da reflexão sobre a prática com aqueles que são responsáveis por formar</p>

	<p>Revisar nuestro modelo organizativo para dar respuesta a las nuevas formas de participación y a nuestro compromiso social, basado como mínimo en los principios de solidaridad, justicia social, igualdad y transparencia.</p> <p>Consolidar el desarrollo profesional de las educadoras y de los educadores sociales desde una formación inicial que nos capacite para el desarrollo de nuestras funciones y desde una formación permanente que actualice nuestras capacidades de dar respuesta a los cambios sociales.</p> <p>Construir un espacio profesional amplio que necesariamente se complemente con otras disciplinas y perfiles profesionales, que desarrolle mejoras de las condiciones de ejercicio profesional en beneficio de las personas, de los colectivos y de las comunidades con las que trabajamos, desde redes colaborativas entre los diferentes profesionales de todos los ámbitos que conforman el Estado del bienestar.</p> <p>Promover la incorporación de la educadora y del educador social en los espacios de toma de decisiones para influir en el diseño e implementación de las políticas públicas.</p>	<p>os educadores sociais.</p> <p>Revisando o modelo organizativo para responder às novas formas de participação.</p> <p>Consolidando o desenvolvimento profissional garantindo formação inicial e permanente.</p> <p>Construindo espaço profissional amplo, com redes colaborativas entre os diferentes profissionais.</p> <p>Promovendo a inserção de educadores sociais nos espaços de decisão para influenciar na implementação de políticas públicas</p>
--	--	---

Quadro 2 – Nomeação das Ideias Centrais

2.1 O que é a educação social se propõe a realizar?

Documento	Ideia Central	Nomeação das Ideias Centrais
01. Declaração de New Cork – 1990	Compreender as necessidades dos jovens em dificuldade e desenvolver atividades para melhorar seu bem estar.	Compromisso com o Estado de garantia de direitos (a)
02. Código Deontológico da profissão de Educador Social em Portugal – 2001	Implementar sua intervenção socioeducativa de forma planejada Agir com base nos princípios da igualdade de direitos, liberdade, paz, tolerância, respeito.	Intervenção socioeducativa (b) Compromisso com o Estado de garantia de direitos (a)
03. Declaração de Barcelona – 2003	Desenvolver uma prática socioeducativa	Intervenção socioeducativa (b)
04. Declaração de Montevideo – 2005	Reafirmar a ética e a participação crítica dos sujeitos Comprometer-se com a democracia, a justiça social e o direitos de todos	Participação crítica do sujeitos (c) Compromisso com o Estado de garantia de direitos (a)
05. Carta da Pedagogia Social – Brasil - 2006	Promover práticas educativas não-formais, em complementariedade com a escola. Responsabilizar-se pela educação da família, do Estado e da sociedade	Desenvolvimento de prática socioeducativa (b) Intervenção socioeducativa (b)
06. Projeto de Lei para regulamentação da profissão de educador social / N. 5346/2009	Garantir direitos dos sujeitos atendidos pela educação social Comprometer-se com a democracia, a justiça social, o patrimônio cultural e os direitos humanos	Compromisso com o Estado de garantia de direitos (a) Compromisso com o Estado de garantia de direitos (a)
07. Declaração de Valencia, 2012	Compromete-se com a sociedade e as gerações vindouras Optar por uma ação construtiva da sociedade centrada nos direitos básicos das pessoas Manifestar compromisso com a cidadania e o estado de bem-estar social	Transformação da sociedade (d) Compromisso com o Estado de garantia de direitos (a) Compromisso com o Estado de garantia de direitos (a)

	Apostar numa educação social de qualidade para construir um mundo mais justo e solidário.	Transformação da sociedade (d)
08. Declaración de Saragoza, 2014	Comprometer-se com a cidadania e a defesa do Estado de bem-estar social, com base na Declaração Universal do Direitos Humanos	Compromisso com o Estado de garantia de direitos (a)
09. Compromiso de Servilla, 2016	<p>Enfatar a capacidade de se promover cidadania centrada nos direitos e na vida digna das pessoas</p> <p>Comprometer-se com a transformação do contexto mais próximo e garantir a transformação social</p> <p>Comprometer-se com as políticas de bem-estar social e garantir maior coesão social</p> <p>Dedicar-se à transformação social através da implantação dos direitos humanos</p> <p>Dar voz à cidadania e favorecer um contexto de diálogo e participação que possibilite um novo pacto social.</p>	<p>Compromisso com o Estado de garantia de direitos (a)</p> <p>Transformação da sociedade (d)</p> <p>Compromisso com o Estado de garantia de direitos (a)</p> <p>Transformação da sociedade (d)</p> <p>Compromisso com o Estado de garantia de direitos (a)</p>

2.1 Como a educação social pretende objetivar aquilo a que se propõe?

Documento	Ideia Central	Nomeação das Ideias Centrais
01. Declaración de New Cork – 1990	<p>Intervindo com base nos direitos para proteger os indivíduos contra ameaças e prejuízos</p> <p>Desenvolvendo pesquisas acerca dos jovens em dificuldades;</p> <p>Estabelecendo relação entre organismos nacionais e internacionais para atender aos jovens inadaptados.</p>	<p>Agindo de forma protetiva e preventiva (g)</p> <p>Fortalecendo a profissionalização (a)</p> <p>Atendendo às necessidades dos indivíduos (b)</p>
02. Código Deontológico da profissão de Educador Social em Portugal – 2001	<p>Desenvolvendo competência nos utentes e sentimentos elevados para garantir sua integração no contexto em que vivem.</p> <p>Conscientizando o utente acerca do problema que ele enfrenta.</p>	<p>Investindo na subjetividade dos sujeitos atendidos (c)</p> <p>Investindo na subjetividade dos sujeitos atendidos (c)</p>
03. Declaración de Barcelona – 2003	<p>Trabalhando conjuntamente para o reconhecimento da profissão.</p> <p>Definir critérios de qualificação para o exercício da profissão.</p> <p>Desenvolver princípios éticos comuns.</p> <p>Garantindo a formação dos educadores específica, de nível 4.</p>	<p>Fortalecendo a profissionalização (a)</p> <p>Fortalecendo a profissionalização (a)</p> <p>Investindo na subjetividade (c)</p> <p>Fortalecendo a profissionalização (a)</p>
04. Declaración de Montevideo – 2005	Consolidando a figura do educador e sua organização como coletivo	Fortalecendo a profissionalização (a)
05. Carta da Pedagogia Social – Brasil - 2006	Formando profissionais capazes de fazer frente aos desafios da sociedade	Investindo na profissionalização (a)
06. Projeto de Lei para regulamentação da profissão de educador social / N. 5346/2009	Abordando, sensibilizando, identificando as demandas e necessidades, e, desenvolvendo atividades e tratamentos	Atendendo as necessidades dos indivíduos (b)

<p>07. Declaración de Valencia, 2012</p>	<p>Propondo solução para as alternativas à crise baseadas na dignidade, na capacidade e fortaleza das pessoas.</p> <p>Comprometendo-se com uma posição ética de crítica e denúncia.</p> <p>Dedicando-se a criação de condições sociais, educativas e econômicas participativas.</p> <p>Estabelecendo programas de formação permanente, ação socioeducativa e cultural, investigação-reflexão, entre outros.</p> <p>Estabelecendo colaboração e comunicação com profissionais que buscam a satisfação de necessidades e a cidadania.</p>	<p>Investindo na subjetividade dos sujeitos atendidos (c)</p> <p>Fazendo crítica e denúncia social (d)</p> <p>Criando condições objetivas de participação (h)</p> <p>Investindo na profissionalização (a)</p> <p>Atendendo as necessidades dos indivíduos (b)</p>
<p>08. Declaración de Saragoza, 2014</p>	<p>Participar coletivamente da construção de uma Europa que favoreça a mobilidade dos educadores sociais</p> <p>Solicitando apoio das associações e organização profissionais.</p> <p>Trabalhado coletivamente para o reconhecimento da profissão.</p> <p>Apresentando uma proposta de regulação dos princípios comuns da profissão.</p> <p>Favorecendo a mobilidade dos educadores sociais na Europa.</p> <p>Fomentando o desenvolvimento profissional contínuo.</p> <p>Trabalhando em conjunto com organizações nacionais e internacionais responsáveis pela formação.</p>	<p>Favorecendo a mobilidade dos educadores sociais (f)</p> <p>Investindo na profissionalização (a)</p> <p>Investindo na profissionalização (a)</p> <p>Investindo na profissionalização (a)</p> <p>Favorecendo a mobilidade dos educadores sociais (f)</p> <p>Investindo na profissionalização (a)</p> <p>Investindo na profissionalização (a)</p>
<p>09. Compromiso de Servilla, 2016</p>	<p>Exigindo políticas capazes de garantir através da mediação do processo educativo o empoderamento de sujeitos.</p> <p>Defendendo políticas de bem-estar que permitam o pleno desenvolvimento das pessoas e criando relações econômicas</p>	<p>Investindo na subjetividade dos sujeitos atendidos (c)</p> <p>Defendendo políticas sociais (e)</p>

	<p>que possibilitem maior coesão social.</p> <p>Lutando por instituições sensíveis aos problemas sociais e apostando em políticas de prevenção.</p> <p>Compartilhando conhecimento produzidos a partir da reflexão sobre a prática com aqueles que são responsáveis por formar os educadores sociais.</p> <p>Revisando o modelo organizativo para responder às novas formas de participação.</p> <p>Consolidando o desenvolvimento profissional garantindo formação inicial e permanente.</p> <p>Construindo espaço profissional amplo, com redes colaborativas entre os diferentes profissionais.</p> <p>Promovendo a inserção de educadores sociais nos espaços de decisão para influenciar na implementação de políticas públicas</p>	<p>Agindo de forma protetiva e preventiva (g)</p> <p>Investindo na profissionalização (a)</p> <p>Organizando-se para a participação (i)</p> <p>Investindo na profissionalização (a)</p> <p>Investindo na profissionalização (a)</p> <p>Defendendo políticas sociais (e)</p>
--	--	---

Quadro 3 – Elementos que se repetem em mais de um documento

O que é a educação social se propõe a realizar?		
Ideias Centrais	Representação	Quantidade de Documentos
Compromisso com o Estado de garantia de direitos (cidadania, democracia, estado de bem-estar social)	(a)	07
Intervenção socioeducativa	(b)	03
Transformação da sociedade	(d)	02
Como a educação social pretende objetivar aquilo a que se propõe?		
Ideias Centrais	Representação	Quantidade de Documentos
Fortalecendo a profissionalização	(a)	07
Atendendo às necessidades dos indivíduos	(b)	03
Investindo na subjetividade dos sujeitos atendidos	(c)	04
Agindo de forma protetiva e preventiva	(g)	03

Quadro 4 – Síntese das Ideias Centrais

O que é a educação social se propõe a realizar? (TELEOLOGIAS)	
Síntese das Ideias Centrais	Nomeação com base na teoria
Compromisso com o Estado de garantia de direitos (cidadania, democracia, estado de bem-estar social); - Intervenção socioeducativa; - Transformação da sociedade;	Centralidade da objetividade e da aparente totalidade social
Como a educação social pretende objetivar aquilo a que se propõe? (POSIÇÕES TELEOLÓGICAS)	
Síntese das Ideias Centrais	Nomeação com base na teoria
- Fortalecendo a profissionalização - Atendendo às necessidades dos indivíduos - Investindo na subjetividade dos sujeitos atendidos - Agindo de forma protetiva e preventiva	Centralidade da subjetividade e da imediaticidade