



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

PEDRO PEREIRA DOS SANTOS

**EDUCAR PARA QUÊ? UMA ANÁLISE GRAMSCIANA DA PRÁTICA DO
EDUCADOR SOCIAL COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES**

**FORTALEZA-CE
2017**

PEDRO PEREIRA DOS SANTOS

**EDUCAR PARA QUÊ? UMA ANÁLISE GRAMSCIANA DA PRÁTICA DO
EDUCADOR SOCIAL COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, como requisito para obtenção do Título de Doutor em educação. Área de Concentração: Educação Brasileira

Orientador: Prof. PhD. José Ribamar Furtado de Souza

**FORTALEZA-CE
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)

S237e Santos, Pedro Pereira dos.
Educar para quê?: uma análise gramsciana da prática do educador social com
crianças e adolescentes / Pedro Pereira dos Santos. – 2017.
297 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.

Orientação: Prof. Dr. José Ribamar Furtado de Souza.

1. Prática do educador social. 2. Análise gramsciana. 3. Educação social. 4. Política
neoliberal de terceira via. I. Título.

CDD 370

PEDRO PEREIRA DOS SANTOS

**EDUCAR PARA QUÊ? UMA ANÁLISE GRAMSCIANA DA PRÁTICA DO
EDUCADOR SOCIAL COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, como requisito para obtenção do Título de Doutor em educação. Área de Concentração: Educação Brasileira

Aprovado em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA:

Prof. PhD. José Ribamar Furtado de Souza (Orientador)
Universidade Federal do Ceará – UFC

Profa. Dra. Sandra Maria Gadelha de Carvalho
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof. Dr. Thiago Chagas Oliveira
Universidade Regional do Cariri (URCA)

Prof. Dr. Justino de Sousa Júnior
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof. Dr. Antônio Pereira Santos
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Prof. Dr. Célio Ribeiro Coutinho
Universidade Estadual do Ceará (UECE)
Faculdade de Educação de Itapipoca

Aos educadores sociais e aos educandos que,
mesmo num cenário social desumanizador,
resistem.

AGRADECIMENTOS

O trabalho de pesquisa exige tanto o dispêndio de energias psicofísicas do pesquisador, como também a solidariedade dos que convivem com ele e criticam as inconsistências do seu pensamento, a fim aprofundar o que se investiga. Agradeço, assim, a contribuição de diversas pessoas.

À esposa Maria Escolástica, pelo apoio, companheirismo, incentivo e pela solidariedade na caminhada. No Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Marxismo (GESPEM), no qual coordena na Universidade Federal do Piauí (UFPI), os estudos realizados foram importantes para o aprofundamento do tema de pesquisa.

Aos filhos Ana Beatriz, Lara Christi, Pedro Henrique, Lucas Emanuel e Pietra Maria, pela compreensão e paciência nos momentos de estudo.

Aos meus pais Manoel de Jesus dos Santos e Aldeni Pereira dos Santos e aos irmãos Maria do Carmo, Juscirley, Juscélia e Edimilson aos quais sou grato pela colaboração ao longo dos anos.

Ao Prof. PhD. José Ribamar Furtado de Souza que me orientou com rigor, seriedade, sensibilidade e parceria. Exemplo de ser humano auscultador e provocador, que desafia os orientandos a pensarem criticamente sobre o mundo.

À professora Eliane Dayse que na disciplina Pesquisa em Educação II contribuiu diversas vezes para melhor definição do projeto de pesquisa.

Aos professores participantes da Banca examinadora: Prof. PhD. Justino de Sousa Júnior, Profa. PhD. Sandra Maria Gadelha de Carvalho, Prof. Dr. Thiago Chagas Oliveira, Prof. Dr. Antônio Pereira Santos e Prof. Dr. Célio Ribeiro Coutinho, pelas significativas contribuições.

Aos novos amigos José Roberto Silva e Maria de Fátima Silva que, com confiança e respeito, possibilitaram-me a realização da pesquisa no Centro de Convivência Wall Ferraz.

Aos colegas professores do Departamento de Fundamentos da Educação e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí (FAPEPI) que concedeu a bolsa de estudo. E aos companheiros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia da Práxis, Educação e Subalternidade em Antônio Gramsci (FILOGRAMSCI) o qual coordeno na Universidade Federal do Piauí (UFPI).

RESUMO

Esta tese tem como ponto de partida o seguinte problema: para quê a prática do educador social educa crianças e adolescentes que vivem situações desumanas, devido à precariedade dos fatores materiais, culturais e sociais, definidas legalmente como em situação de risco e vulnerabilidade social? Interligado à questão, definiu-se como objetivo geral analisar a finalidade da prática do educador social com crianças e adolescentes a fim de contribuir para o seu fortalecimento teórico e prático por meio de um estudo de caso do Centro de Convivência Wall Ferraz, situado na região da Santa Maria da Codipi em Teresina-PI. Identificou-se ainda a concepção de educação social e educador social, bem como conteúdos, limites e possibilidades que emergiram da prática dos sujeitos investigados. O objeto de estudo é a prática do educador, analisada com base no pensamento gramsciano e em autores que se filiam a essa matriz teórico-política. Utilizou-se a pesquisa qualitativa, por meio da estratégia do estudo de caso e procedimentos como a entrevista semiestruturada, para construção dos dados, a análise documental e bibliográfica, a observação participante e a técnica análise de conteúdo. Participaram da investigação 14 sujeitos que foram organizados por segmentos, a saber, 01 coordenador geral, 01 assistente social, 09 educadores sociais e 03 educandos que compartilharam o seu pensamento acerca dos temas: educação social, prática e educador social. A pesquisa demonstra que a educação social fundamentada nos marcos legais da proteção social básica da política nacional de assistência social vincula-se, em larga medida, ao projeto político neoliberal que preza pela colaboração em detrimento do discurso contestatório do ordenamento capitalista, o que a configura como processo epidérmico que pretende promover a convivência cidadã e a mudança de comportamento dos educandos, mas sem problematizar de forma radical o contexto vigente. Nessa linha, a prática do educador restringe-se a promover a prevenção-intervenção nas situações de riscos e vulnerabilidades e a possibilitar aos educandos o convívio na sociedade de classes. O educador manifesta-se assim como mediador da convivência, solucionador de conflitos e modificador das atitudes dos educandos. Na contramão, o que se defende é a educação social, a prática e o educador social comprometidos com a construção da hegemonia dos subalternos.

Palavras-chave: Prática do educador social. Análise gramsciana. Educação social. Política neoliberal de terceira via.

ABSTRACT

This thesis has as initial point the following problem: why does the practice of the social educator educates children and adolescents who live inhumane situations due to the precariousness of material, cultural and social factors legally defined as social risk and vulnerability? Connected to the question, it was defined as a general objective to analyze the purpose of the practice of the social educator with children and teenagers in order to contribute to their theoretical and practical consolidation through a case study of the Wall Ferraz Center of Conviviality, located in the region of Santa Maria da Codipi in Teresina-PI. It was also identified the conception of social education and social educator, as well as contents, limitations and possibilities that emerged from the practice of the investigate subjects. The object of study is the practice of the educator analyzed on basis of Gramsci thought and in authors who are close to this theoretical-political connected. Qualitative research was used through the strategy of the case study and procedures such as semi-structured interview for data construction, documentary analysis, participant observation and content analysis technique. A total of fourteen subjects were organized by segment, namely one general coordinator, one social worker, nine social educators and three students who shared their thoughts about social education, practice and social educator. The research shows that the social education based on the legal contexts of basic social protection of the national policy of social assistance is linked to a large extent to the neoliberal political project that values for collaboration to the detriment of the contestatory discourse of the capitalist order, as an epidermal process that seeks to encourage citizen coexistence and the behavior change of the students, but without radically problematizing the current context. In this relation, the educator's practice is restricted to promote prevention-intervention in situations of risks and vulnerabilities and to enable students to live in class society. In this direction, the educator's practice is restricted to promoting prevention-intervention in situations of risks and vulnerabilities and to allow students to live in class society. Thus the educator manifests itself as mediator of coexistence, conflict solver and modifier of students' attitudes. On the opposite way, what defends itself is the education, the practice and the social educator involved to the construction of the hegemony of the subalterns.

Keywords: Social educator practice. Gramsciana analysis. Social education. Neoliberal politics of the third way.

LISTA DE TABELAS

Quadro 01- Recortes das falas dos educadores.....	44
Quadro 2-Agrupamento de elementos temáticos das pré-categorias por segmento investigado.....	45
Quadro 03- Síntese dos elementos temáticos das pré-categorias.....	47
Quadro 04- Conteúdos da prática do educador social.....	48
Quadro 05- Síntese dos elementos dificultadores da prática do educador.....	48
Quadro 06- Síntese dos elementos facilitadores da prática do educador.....	49
Quadro 07- Visão geral das pré-categorias organizadas por aproximação e associação.....	49
Quadro 08- Temas e conteúdos da prática do educador.....	250
Gráfico 01- Relação das dimensões da educação social.....	210

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABONG	Associação Brasileira de Organizações Não governamentais
ABRINQ	Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos
ASCOM	Assessoria de Comunicação
BM	Banco Mundial
CDES	Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado da Assistência Social
CRDH	Centro de Referência dos Direitos Humanos
CLT	Consolidação das Leis trabalhistas
DPCA	Delegacia de Proteção à Criança e ao Adolescente
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ESG	Escola Superior de Guerra
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FEBEM	Fundação Estadual do Bem Estar do Menor
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem Estar do Menor
GIFE	Grupo de Instituições, Fundações e Empresas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MNMMR	Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra
OSCs	Organizações da Sociedade Civil
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PL	Projeto de Lei
PNAS	Política Nacional de Assistência Social
PCI	Partido Comunista Italiano
PC do B	Partido Comunista do Brasil
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB)
PSI	Partido Socialista Italiano
PT	Partido dos Trabalhadores
SEMTCAS	Secretaria Municipal do Trabalho, Cidadania e de Assistência Social
SAM	Serviço de Assistência a Menores
SNAS	Secretaria Nacional de Assistência Social

SUAS Sistema Único de Assistência Social
UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 O CAMINHO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO: PASSOS PARA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	27
2.1 Quadro de referência.....	27
2.2 Universo e sujeitos da pesquisa.....	30
2.3 Procedimentos para construção e análise dos dados.....	36
2.3.1 Observação Participante.....	36
2.3.2 Pesquisa documental e bibliográfica.....	38
2.3.3 Entrevista semiestruturada.....	39
2.3.4 Análise de conteúdos: passos para organização dos dados.....	42
3 NÃO SOU INDIFERENTE. TOMO PARTIDO: DIALOGANDO COM GRAMSCI SOBRE EDUCAÇÃO, INTELLECTUAL ORGÂNICO E PRÁTICA EDUCATIVA.....	53
3.1 A educação como processo de elevação intelectual e moral dos subalternos.....	53
3.2 O educador como intelectual orgânico comprometido com a luta dos subalternos.....	86
3.3 A prática educativa como mediadora da transmissão, apropriação e recriação do acervo cultural construído historicamente.....	96
4 A EDUCAÇÃO PARA CRIANÇAS DOS GRUPOS SUBALTERNOS NO BRASIL: UM HISTÓRICO DE NEGAÇÃO DA SUA ELEVAÇÃO MORAL E INTELLECTUAL.....	108
4.1 A educação jesuítica como instrumento de catequização indígena.....	110
4.2 A educação como processo de validação da relação desigual entre dirigentes e subordinados.....	117
4.3 O propósito educacional da assistência e proteção às crianças órfãs e abandonadas.....	123
4.4 A educação como instrumento para formar sujeitos úteis para o enaltecimento da pátria.....	130
4.5 A emergência da educação social no contexto militar: avanços e recuos de vozes	

contestatórias em defesa dos direitos da criança e do adolescente.....	147
5 PARA ALÉM DO CONFRONTO: A CONVIVÊNCIA COMO TÁTICA DO NOVO PROJETO SOCIETÁRIO NA PERSPECTIVA POLÍTICA DA TERCEIRA VIA.....	156
5.1 Noções básicas sobre o pacto da convivência social.....	156
5.2 A nova política neoliberal no Brasil: para quê confrontar quando o momento é de pactuar?.....	175
6 A EDUCAÇÃO SOCIAL COMO PROCESSO MEDIADOR DE MUDANÇAS EPIDÉRMICAS E O EDUCADOR SOCIAL COMO INTELECTUAL ÀS AVESSAS.....	194
6.1 A Educação social como mediadora da convivência cidadã.....	195
6.2 A educação social como mediadora da mudança de comportamento de crianças e adolescentes.....	210
6.3 O educador social às avessas do intelectual orgânico.....	219
6.3.1 O educador social como mediador da convivência dos educandos.....	221
6.3.2 O educador social como solucionador de conflitos e modificador das atitudes dos educandos.....	226
7 A PRÁTICA DO EDUCADOR SOCIAL COMO INSTRUMENTO DE CONSTRUÇÃO DO CONSENSO DOS EDUCANDOS.....	234
7.1 A prática de caráter preventivo e interventivo.....	243
7.2 A prática do educador voltada ao convívio cidadão.....	250
7.3 Temas e conteúdos emergentes da prática do educador social.....	257
7.4 Fatores dificultadores da prática do educador.....	263
7.5 Elementos indicadores de algumas conquistas da prática do educador.....	268
8 É PRECISO PERGUNTAR: APONTAMENTOS (IN)CONCLUSIVOS.....	
REFERÊNCIAS.....	279

1 INTRODUÇÃO

Os fracos não lutam. Aqueles que são um pouco mais forte, talvez lutem uma hora. Aqueles que são ainda mais fortes lutam muitos anos. Mas, os mais fortes de todos lutam toda a vida. Estes são indispensáveis.

(Bertolt Brecht, 2007)

Este trabalho tem como escopo analisar a finalidade da práxis do educador social atuante com crianças e adolescentes em Teresina-PI. Tal interesse emerge da minha¹ inquietação quando atuava com crianças e adolescentes em situação de rua no período de 2000 a 2006 na cidade Fortaleza-CE.

Deste percurso profissional, elaborei alguns trabalhos acadêmicos como o de especialização, defendido em 2005, o qual discutia as competências do educador social numa perspectiva psicopedagógica e, em 2007, defendi como Bolsista do Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford, a dissertação *Educador social: análise das representações sociais sobre a criança e o adolescente em situação de rua*, pelo Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

Na direção do tema de pesquisa, elaborei, ainda, artigos sobre a necessidade de uma formação ampla e consistente do educador social, os dilemas e desafios enfrentados por ele na atuação com crianças e adolescentes, as concepções de educação social, a relação entre educação social europeia e educação social no Brasil e a prática do educador na rua.

Com base, então, nessa trajetória profissional e, mesmo como professor-pesquisador na área de Fundamentos Filosóficos da Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), o tema educador social e crianças e adolescentes em situação de rua sempre me acompanhou. Assim, quando discuto em sala de aula com os estudantes e nas reuniões com educadores sobre ética, moral, educação, política, fundamentos antropológicos e epistemológicos, em algum momento, remeto-me ao quadro dramático de crianças e jovens do país em que vivo.

Afirmo que a leitura do mundo da rua deixou marcas profundas em mim. Desse modo, foi pela convivência com as crianças nas ruas e sentindo com elas tanto alegrias pelas suas conquistas, como também compartilhando o medo do traficante, a descrença nas instituições de atendimento, o desespero devido às precárias condições de vida delas e de seus

¹Nesta parte do trabalho, utilizarei a primeira pessoa do singular para referir a minha trajetória profissional, mas nos capítulos seguintes utilizarei a primeira pessoa do plural, indicando a amplitude da discussão que articula, de forma mais intensa, subjetividade, intersubjetividade e objetividade.

familiares nas comunidades periféricas, que as marcas dessa experiência entranharam-se no meu ser educador e me desafiou constantemente a compreender de forma mais rigorosa e metódica a prática do educador social.

Essa experiência educativa com crianças e adolescentes foi construída com base numa metodologia constituída por quatro passos básicos interligados e não lineares, como observação, aproximação e conquista, encaminhamento e acompanhamento. Desse modo, no primeiro momento do trabalho visava-se conhecer o contexto em que estavam inseridos a criança e o adolescente, bem como o horário de circulação na rua, o contato deles com outros sujeitos sociais, os locais que mais atuavam e o que faziam para sobreviver.

Nessa fase, geralmente os meninos e as meninas, ao serem observados pelo educador, observavam-no também e procuravam saber o que faziam no espaço da rua. Assim, do contato entre aquele que observava e que era observado e dos observados que observavam, emergia a possibilidade de ambos se conhecerem e contribuírem mutuamente na busca de construção de estratégias de superação dos diversos desafios no espaço da rua.

A segunda etapa era o da aproximação de ambos, o que exigia do educador a capacidade de dialogar com os educandos, construir relações de confiança, de parceria, solidariedade e demonstrar compromisso na luta pela construção de uma sociedade que preza pela liberdade humana. Para tanto, o vínculo afetivo do educador com os educandos tornava-se fundamental para ouvir os seus dilemas pessoais, conhecer a situação de pobreza extrema da família, identificar os agentes aliciadores deles e perceber os seus sonhos que existiam mesmo em situações degradantes, como aprender uma profissão, trabalhar para ajudar a família, estudar, dentre outros.

Era nesse momento da prática do educador que se compreendia melhor como meninos e meninas que se encontravam na rua não eram apenas carências, mas feixes de potencialidades que demandavam a responsabilidade da família, da sociedade civil e do Estado em promover e garantir as reais condições objetivas e subjetivas para transformação de si mesmos e do mundo ao qual pertenciam.

Com este intuito, o terceiro momento da prática demandava o envolvimento efetivo dos conselhos tutelares que, ao analisar a situação de cada um dos educandos, poderia encaminhá-los para a família, programas educativos, escola e, em casos excepcionais, para abrigos.

Tendo encaminhado os educandos, exigia-se ainda do educador social o acompanhamento deles por meio de visitas nas instituições de atendimento. Esse momento era

relevante, porque muitos educandos tinham o educador como referência afetiva que visava contribuir com o processo de construção de um novo projeto de vida.

Assim, utilizando-me dessa metodologia, fundamentada, sobretudo, no pensamento de Graciani (2001) e Costa (1999), atentava-me para escutar e registrar num diário de campo, os principais desafios enfrentados pelas crianças e adolescentes em situação de rua. Feito tal registro, planejavam-se as oficinas com temas que emergiam da vivência dos educandos e que, sistematizados, refletiam a realidade da vida nas ruas.

Desse modo, as oficinas eram constituídas por um conjunto de temas, dentre eles: sexualidade, em que se discutiam noções básicas de higiene corporal, vínculos afetivos, Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) e Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS); tipos de família, em que visava desmistificar a concepção de que existia um único modelo familiar válido; drogas lícitas e ilícitas; autoestima; direitos e deveres amparados no Estatuto da Criança e do Adolescente, e gênero, por meio do qual se refletia sobre os papéis assumidos historicamente pelo homem e pela mulher.

Esses temas eram desenvolvidos na rua de forma lúdica, com dinâmicas, teatro de bonecos, contação de história, dramatização e músicas que retratavam o tema de estudo. Ressalto que nem sempre era possível realizar as oficinas, porque, muitas vezes, tanto os meninos quanto as meninas encontravam-se sob efeito de substâncias psicoativas como também eram vigiadas por aliciadores que as ameaçavam para que não participassem das atividades, pois entendiam que a saída delas das ruas poderia enfraquecer sua fonte ilícita de sobrevivência.

Mesmo assim, era possível fazer os encaminhamentos e, com o decorrer do tempo, perceber crianças e adolescentes que tinham retornado à família, estavam matriculados em escolas e trabalhavam na condição de aprendiz. Tal fato era animador e contribuía para o meu percurso profissional, construído em parceria com os educandos e outros companheiros educadores de caminhada.

Na contramão, sentia-me impotente também na medida em que identificava a saída de crianças das instituições e o seu retorno às ruas, o assassinato de muitas delas, a sua luta desesperada pela sobrevivência e a violência física e psicológica cometida contra elas por populares.

Diante desse contexto, e com a intenção de contribuir de forma positiva com a trajetória dos educandos, a instituição em que trabalhava promovia a formação dos educadores com os mesmos temas acima, advindos da experiência construída na rua e, a partir

de 2005, aproximadamente, acrescentou outros, vinculados a valores humanos conforme a perspectiva do pensador indiano Sathya Sai Baba (2008).

Nessa direção, os educadores participavam de momentos formativos que se realizavam por meio de rodas de conversas, terapia comunitária, técnicas de relaxamento, dentre outros. Tal momento foi importante para o educador social no sentido de ajudá-lo a lidar com as tensões vividas no espaço rua; todavia, entendo que uma tendência psicologizante marcou de forma mais intensa a prática do educador que passou a prezar de forma demasiada pelos aspectos subjetivos e a negligenciar as discussões acerca da política, da economia, da cultura e da configuração da sociedade capitalista.

Desse modo, a prática do educador centrava-se nas discussões de conflitos familiares, autoestima², uso indevido de drogas e o estudo da classificação delas em depressora, estimulante e perturbadora, a conquista afetuosa dos educandos e a ênfase na formação em valores humanos³, mas despida de uma consistente problematização do modelo de sociedade desumanizador.

Nesse sentido, além dos desafios enfrentados na rua, o que me angustiava fortemente era a questão acerca da razão de ser da prática do educador. Assim, indagava-me e compartilhava essa indignação com outros educadores, no sentido de construirmos respostas sobre o porquê de se educar crianças e adolescentes pobres do nosso país.

Lembro-me que mesmo sem uma consistente base teórica, desconfiava da finalidade da prática desenvolvida por nós educadores, mas essa desconfiança era similar a de Bentinho no romance *Dom Casmurro* de Machado de Assis (2008), em que desconfiava da traição da esposa Capitu, sem, entretanto, conseguir comprová-la, o que aumentava ainda mais a sua angústia.

No tocante a essa postura do personagem, também desconfiei da finalidade da minha prática com os educandos na rua, mas devido, sobretudo, às condições objetivas que me condicionavam, não realizei, na época, uma pesquisa nessa direção, a fim de obter respostas às minhas inquietações. Assim, continuei a nutrir a desconfiança e, com as leituras de Gramsci (2004a, p. 344-45), compreendi que “se formos derrotados, é nosso dever começar tudo de novo: o intervalo para repouso, possivelmente breve, que nos foi permitido entre o

² Um dos livros que fundamentava a discussão era o do canadense BRANDEN, Nathaniel. *Autoestima e seus seis pilares*. São Paulo: Saraiva, 2000.

³ Das diversas obras do autor, cito BABA, Sathya Sai. *Sadhana: o Caminho Interior*. [S.l.]: Best Seller, 2008. Nesta e noutras obras, apresentam-se cinco tipos de valores humanos, como paz, verdade, retidão, amor e não-violência.

fim do primeiro e o início do segundo ato, felizmente nos deixa tempo para um trabalho bastante útil”.

Dessa forma, voltei à luta antes pausada para poder continuar com mais força e não abandonei a desconfiança e nem o interesse em pesquisar a finalidade do fazer do educador social. O intervalo para repousar possibilitou-me o contato com outros referenciais teóricos e o conhecimento de espaços de atuação do educador não mais circunscrito à rua, o que também contribuiu para desvelar um novo locus de pesquisa⁴.

Nessa direção, entendo que foi pelo fato de eu e outros educadores não termos aceitado o que está posto pela sociedade, e pelo âmbito particular da rua, é que indagávamos sobre a razão de ser do que fazíamos. Essa não aceitação e as perguntas que dela emergiam demonstram que o humano é um ser que tende a naturalizar o mundo em que vive, mas que ao intervir nele, desconfia do que é tido como natural e luta para se constituir de outro modo e, ao mesmo tempo, transformar o contexto em que se encontra.

Com base nessa trajetória, recordo-me do poema de Bertolt Brecht (1997), quando diz que:

Nada é impossível de mudar. Desconfiai do mais trivial, na aparência do singelo. E examinai, sobretudo, o que aparece habitual. Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural nada deve parecer impossível de mudar.

Desse modo, desconfiado e com possibilidade de construir respostas, retomo a questão da finalidade da prática do educador, mas não no sentido de, a partir dela mesma, compreender a sua razão de ser. O caminho adotado é outro que exige do pesquisador desvelar as finalidades do fazer do educador, mas vinculado à esfera social. Nessa direção, a prática do educador possui uma autonomia relativa na medida em que expressa intenções dos sujeitos que a realizam, todavia, existe um contexto econômico, político, social e cultural que a condiciona.

Assim, o que me instigava no espaço da rua era saber, embora de forma assistemática, se a prática do educador, centrada em promover autoestima, espiritualidade e mudança de comportamento moral⁵ dos educandos, negligenciava a reflexão acerca da sua finalidade dissociada do que Gramsci denomina de esfera social⁶.

⁴ O local de pesquisa será um assunto a ser discutido mais adiante na metodologia.

⁵ Inspiro-me em Vázquez (2007) e compreendo que o comportamento moral é aquele planejado por normas, princípios e valores construídos socialmente na interação entre objetividade e subjetividade. Mas, no caso da prática com crianças e adolescentes, parece-me que prevalecia uma perspectiva essencialista de mundo em que

Depois de um longo tempo, retomo a desconfiança que emergiu com outros educadores no espaço da rua, porque entendo que o ato de educar não se desvincula do contexto histórico do sujeito que ensina. Quem educa assim o faz comprometido de forma consciente ou inconsciente com uma determinada concepção de mundo, pois como afirma Gramsci (1999, p. 94) o humano é sempre conformista de “algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos”.

Porém, como reconhece o filósofo italiano, o conformismo jamais é absoluto a ponto de negar o poder de reação do ser humano que, dentre as alternativas, pode fazer escolhas entre permanecer com a visão acrítica de mundo ou torná-la crítica, coerente em prol da construção de uma nova hegemonia dos subalternos⁷. Isso demonstra que a própria realidade é perpassada pelas contradições e que o humano por mais condicionado que seja, pode modificar-se e transformar dialeticamente o mundo em que vive.

De acordo com esse raciocínio, compreendo que a prática desenvolvida com crianças e adolescentes na rua não era de forma peremptória apenas validadora da desigualdade social, mas pelo fato de se restringir às demandas imediatas dos educandos e pouco problematizar a finalidade de si mesma numa sociedade de classe, em larga medida, contribuía para a manutenção do modelo de sociabilidade vigente.

Assim, assevero que diversas vezes eu e outros educadores sociais éramos convocados pela instituição em que trabalhávamos para convencer os educandos a deixarem alguns pontos turísticos de Fortaleza e a retornarem para suas casas ou abrigos, mas pouco questionávamos acerca da razão de ser do que fazíamos, o que demonstra a natureza conservadora desse modelo de prática.

Nesse cenário em que a prática do educador era voltada predominantemente para os interesses imediatos dos educandos e de populares que pretendiam escondê-los de turistas, perguntava-me: educo mesmo para quê? O que faço serve a quem? Qual a finalidade da minha prática com crianças e adolescentes?

Percebia então que o fazer do educador social estava mais centrado em si mesmo e pouco vinculava os seus fins à esfera social, tornando-se acrítica na medida em que pretendia

valores e normas eram concebidos de forma a-histórica e transmitidos acriticamente aos educandos para absorverem e deixarem de forma imediata o espaço da rua.

⁶ A esfera social é compreendida como síntese da esfera individual, familiar e o contexto particular em que cada sujeito social se insere relacionado à estrutura e superestrutura.

⁷ O conceito utilizado por Gramsci é amplo e geralmente refere-se tanto a grupos que não se organizaram historicamente como classe social devido ao intenso processo de dominação que lhe foi imposto pela classe dominante, quanto aos sujeitos que desacreditam em si mesmos como governantes para viverem à mercê de forças exteriores. O autor italiano desenvolve o conceito, sobretudo, no Caderno 25 de 1934 intitulado *Às margens da história* (*História dos grupos sociais subalternos*).

superar os desafios dos educandos, mas pouco questionando o porquê de se educar num determinado modelo de sociedade. Noutras palavras, o que estava em questão era a finalidade do ato de educar crianças e adolescentes filhos das classes subalternas.

Dessa trajetória como educador social, compreendo que uma determinada prática que visa educar alguém, mas que não esteja vigilante quanto ao fim a que se propõe, articulando-se à esfera social e comprometida com a emancipação das classes subalternas, torna-se validadora do poder dominante. Foi então dessa experiência como educador social que surgiu a questão central que me proponho investigar: para quê a prática do educador social com crianças e adolescentes⁸ tidos legalmente como em situação de vulnerabilidade e risco social⁹?

A partir dessa indagação, e com a finalidade de aprofundá-la, elaborei ainda as questões constitutivas da problemática da pesquisa: (i)- Como se define a educação social e o educador social na perspectiva dos sujeitos investigados? (ii)- o que o educador social ensina aos educandos? (iii) Quais os elementos dificultadores e facilitadores da prática do educador?

Relacionado à questão central, defini como objetivo geral analisar a finalidade da prática do educador social com crianças e adolescentes, por meio de um estudo de caso do Centro de Convivência, situado na região periférica da Santa Maria da Codipi em Teresina-PI, no sentido de contribuir para o fortalecimento do seu fazer educativo.

Interligado às indagações da problemática, elaborei três objetivos específicos: (i) conhecer a prática do educador social; (ii) identificar a concepção de educação social e de educador social dos sujeitos investigados e; (iii) registrar conteúdos, elementos dificultadores e facilitadores da prática do educador.

Tendo definido assim esses objetivos, escolhi 14 (quatorze) sujeitos participantes¹⁰ que contribuiriam para a construção dos dados da pesquisa que tem como objeto de análise a prática do educador social.

Para tanto, priorizei a prática do educador social, mas ao adotar esse ponto de partida, percebi que o seu fazer se vinculava a um determinado campo teórico-político (educação

⁸ O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) define a faixa etária 0 a 12 incompletos para criança e de 12 a 18 anos para adolescente. Adotamos essa compreensão neste trabalho, embora sabendo que a demarcação legal não seja suficiente quando dissociada dos aspectos econômico, político, social e cultural.

⁹Conforme o documento Concepção de Convivência e Fortalecimento de Vínculo (BRASIL, 2012), vulnerabilidade refere-se mais diretamente a relações que são perpassadas por conflito, preconceito, abandono, apatiação, confinamento e isolamento e que contribuem para redução da autonomia dos sujeitos. Risco, por sua vez, expressa diversas condições que ocasionam a desproteção de indivíduos, como fragilidade das instituições de atendimento, precária condição socioeconômica, escassez de serviços públicos na comunidade, etc.

¹⁰Os sujeitos foram coordenador geral, assistente social, educadores sociais e educandos. Mais detalhes, ver metodologia.

social) e que demandava a existência de um sujeito (educador social) para realizar determinadas funções com os educandos.

Ao fazer o recorte da prática do educador, compreendo-a como componente da educação social e esta como um subsistema interligado ao sistema social. Com base nessa compreensão, posiciono-me contra a concepção ingênua de educação que a entende como força redentora dos problemas sociais, como também rejeito a ideia de que ela se reduz à reprodução mecânica das relações de desigualdade social.

Entendo que a educação, em larga medida, de fato, assume a função de validação do poder das classes dominantes, mas compartilho também da ideia de Gramsci (2016), inspirado em Marx (1991), quando afirma que na sociedade capitalista existem também os embriões de uma nova sociedade, mas que eles precisam ser desenvolvidos e amadurecidos para aparecer outro tipo de civilização na qual o ser humano possa se desenvolver de forma omnilateral.

De acordo com essa perspectiva, a educação pode também ser concebida como processo que tem como fim a afirmação do ser humano. É preocupado com a sua existência no mundo que ele o transforma de acordo com as condições subjetivas e objetivas e cria a educação, a cultura, a política, a linguagem, dentre outras. A educação assim emerge articulada às relações sociais de produção e, ao mesmo tempo, contribui no sentido de o humano se apropriar da cultura do seu tempo histórico, transmiti-la e recriá-la para melhor interpretar e transformar o mundo.

Vinculo-me a essa acepção de educação e compreendo que esta pesquisa justifica-se na medida em que pode contribuir para maior fundamentação teórica da prática do educador social com crianças e adolescentes. Entendo que num contexto social marcado pela vigência do projeto societário neoliberal, indagar sobre a finalidade do fazer educativo torna-se uma tarefa de suma importância para o educador comprometido com a luta dos grupos subalternos.

O ato provocador do educador acerca de si mesmo, do mundo e das certezas dos educandos pode contribuir para que ambos desvelem as relações de poder que visam manter a condição de subserviência das classes sociais subalternas. Compreender o porquê se educa é uma possibilidade de ir além da aparência do real, desvelando as contradições de educar, educando-se dialeticamente numa sociedade de classe.

Com esse intuito, defendo que a prática do educador, quando crítica e vinculada à realidade dos educandos e ao contexto social, pode contribuir para o que Gramsci denomina de elevação cultural e moral dos subalternos. Essa prática que não é redentora, nem salvacionista e, tampouco reprodutivista, pode instigar os sujeitos sociais a desvelarem as relações de forças antagônicas do real, a se reconhecerem como sujeitos condicionados pelos

fatores econômicos, políticos, sociais e culturais, mas também como capazes de transformar o mundo para criar um novo modelo de civilização.

Pretendo contribuir no sentido de o educador entender em que medida o seu fazer com os educandos se compromete com o projeto societário vigente no país ou visa promover a construção de uma nova hegemonia dos subalternos. A investigação sobre a finalidade da prática possibilita essa reflexão e pode tornar o educador cada vez mais vigilante acerca do que se propõe no modelo de sociedade vigente.

Espero que o trabalho investigativo instigue tanto educadores quanto outros sujeitos sociais a refletirem sobre o modelo de educação social prevalente que é destinado, sobretudo, às crianças e aos adolescentes filhos de grupos subalternos, entendidos na perspectiva gramsciana como segmentos sociais que historicamente não se afirmaram como classe devido ao seu processo de subordinação à hegemonia dominante (GRAMSCI, 2014c).

Se tal objetivo for alcançado, a pesquisa cumprirá uma função social relevante que é nos tornar cada vez mais vigilantes para que, ao educarmos os filhos das classes subalternas, não validemos a sua condição histórica de governado, mas que os provoquemos para se tornarem governantes de uma nova sociabilidade humanizada em devir. Ao cumprir esse fim, penso que, em certa medida, a investigação pode colaborar com a formação do educador que, para educar, precisa educar-se também.

Esta pesquisa poderá ainda oferecer elementos para análise de políticas públicas voltadas para crianças e jovens em situação de risco e vulnerabilidade social, promover reflexão sobre a profissão do educador social e instigar outros pesquisadores a realizarem trabalhos acerca do tema em questão. Esperamos também que o educador torne-se cada vez mais um provocador que concilia rigor teórico e solidariedade com os educandos na produção do conhecimento e na luta pela construção da emancipação humana.

Foi com essas intenções que adotei a pesquisa qualitativa como abordagem neste trabalho investigativo, a concepção dialética de construção de conhecimento em que o pesquisador esforça-se para ir além da aparência do fenômeno e compreender as suas múltiplas determinações, a entrevista semiestruturada para obtenção dos dados que serão interpretados pela técnica da análise de conteúdo proposta por Bardin (2006), análise documental e observação participante.

Assim, sistematizei o presente trabalho constituído das seguintes partes que interligadas formam um todo articulado:

No capítulo 1, apresento sucintamente a introdução e nela o meu envolvimento com o objeto de estudo, a pergunta matriz, os objetivos geral e específicos, os sujeitos

participantes, o objeto de análise, a justificativa, a modalidade e o locus da pesquisa e a técnica de construção e de análise dos dados.

No capítulo 2, demonstro o percurso metodológico para construção e interpretação dos achados da pesquisa. Para tanto, discuto sobre a pesquisa qualitativa adotada nesta investigação e a compreendo como quadro referencial para que o pesquisador construa o conhecimento a partir do processo de desenvolvimento do fenômeno investigado, o que exige capacidade de ouvir, dialogar e interpretar pontos de vistas e comportamentos dos sujeitos envolvidos.

Além do quadro de referência, apresento o locus de pesquisa que é o Centro de Convivência Wall Ferraz em Teresina-PI e os sujeitos que colaboraram com a investigação que são 09 educadores sociais, 01 coordenador geral, 01 assistente social e 03 educandos que discutiram sobre a finalidade da prática realizada com crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social na instituição.

E, por fim, explico detalhadamente os procedimentos utilizados para construção e análise dos dados, a saber: observação participante, pesquisa documental e bibliográfica, entrevista semiestruturada e análise de conteúdo. Ressalto que esses procedimentos contribuíram para obtenção do material analisado, na medida em que foram escolhidos conforme o referencial teórico, o problema e os objetivos do trabalho.

No capítulo 3, demonstro meu compromisso teórico e político com o pensamento gramsciano que adotei como lente de análise das falas dos sujeitos entrevistados. Fundamentado nessa perspectiva, compreendo o conceito de educação em Gramsci como processo dialético de transmissão ativa e de recriação do que é herdado e adquirido pela sociedade. Junto a esse conceito, articulo outros, como estado, hegemonia, bloco histórico, revolução passiva e contrarrevolução para maior consistência e amplitude da compreensão acerca do objeto de estudo.

Nessa mesma linha, compreendo o educador como intelectual orgânico, comprometido com os grupos subalternos que historicamente não se afirmaram como mestres de si mesmos, mas como governados à mercê da ordem alheia, do ordenamento das classes dominantes. É cômico disso que o educador parte da concepção de mundo dos 'simples' para juntos construir dialeticamente uma nova hegemonia.

Além disso, defino a prática educativa como instrumento mediador, por meio do qual o educador apropria-se criticamente do conteúdo de ensino e o transmite ativamente aos educandos que participam como sujeitos do processo de re-elaboração do conhecimento produzido, para transformar o seu contexto histórico.

No capítulo 4, viso compreender o modelo de educação que, historicamente, prevaleceu para as crianças e adolescentes, filhos dos grupos subalternos no Brasil. Além disso, demonstro também que na luta em favor desses sujeitos, a educação social e o educador emergiram com base num discurso contestador, mas, posteriormente, parece que transitaram para outro discurso de tom conciliador, preocupado em executar tarefas e resolver problemas imediatos dos educandos.

Mas, qual a razão de ser desse descenso que abarcou os movimentos sociais e, sobretudo, a educação social? Que projeto societário foi implantado no país nos anos 1990 que prezou pela conciliação, pela convivência de forças antagônicas? Será que a prática do educador social alinha-se com essa perspectiva? Educa-se nessa direção?

No capítulo 5, esforço-me para responder algumas dessas questões e defendo que o projeto político predominante nos governos de FHC (1995-2002) e Lula da Silva (2003-2010), fundamentado na ideologia da Terceira Via de caráter colaboracionista, contribuiu para o descenso do discurso contestatório dos movimentos sociais, o que pode ter ocorrido também com a educação social, o educador e a sua prática com crianças e adolescentes dos grupos subalternos. Ressalto que esse declínio do fazer do educador social não significa determinação absoluta, mas um momento que pode ser reinventado numa perspectiva crítica e transformadora como pretende o pensador sardo italiano.

Entendo, assim, que esse capítulo traz elementos importantes não só para compreender a razão do refluxo dos movimentos sociais, retratado por Gohn (1994) e Silva (2003), como também para entender as falas dos sujeitos desta investigação.

A partir desse capítulo, os dois últimos são de análise dos dados. No capítulo 6, compreendo que a educação social desvela-se – conforme a concepção e a prática dos sujeitos entrevistados – como processo mediador de mudanças sociais epidérmicas¹¹, pois não visa discutir de forma radical a situação da criança e do adolescente, provenientes das classes subalternas, mas inseri-los para conviver numa sociedade negadora da humanização do sujeito histórico.

Discuto, ainda, a concepção dos investigados sobre o educador social que se manifesta como intelectual às avessas daquele definido pelo pensamento gramsciano, pois

¹¹Gramsci (2005b), nas cartas do cárcere, refere-se ao conceito epidérmico para denunciar a fragilidade da relação entre sujeitos sociais que pouco mantêm contato entre si. Pela distância existente entre eles, constrói-se certa aproximação que não permite o conhecimento profundo de si mesmos e nem do seu contexto histórico. O epidérmico significa também a dimensão aparente, parcial e fragmentária do fenômeno, o que demanda dos intelectuais o dispêndio de energia psicofísica para apreender a sua essência. Na trilha do autor, entendemos que uma educação de mudanças epidérmicas é aquela que não tem como horizonte a transformação radical da realidade, pois se restringe a promover transformações parciais e superficiais nos limites permitidos pelo projeto societário burguês.

assume predominantemente a função de mediador da convivência na sociedade de classe, agente solucionador de conflitos e modificador das atitudes dos educandos.

No Capítulo 7, analiso a prática do educador que se desvela como instrumento voltado à promoção do convívio social e à prevenção aos riscos e vulnerabilidades sociais. Além disso, identifico temas, conteúdos, demandas, conquistas e desafios que perpassam o fazer do educador social. De acordo com essa sequência, exponho, a seguir, os passos metodológicos para obtenção, sistematização e análise dos dados.

2 O CAMINHO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO: PASSOS PARA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

2.1 Quadro de referência

Partimos do pressuposto de que o ser humano é o sujeito que constrói a história do seu tempo e que, ao intervir no mundo a fim de modificá-lo, modifica-se também de forma dialética. Decerto, o que existe é a interação entre subjetividade (consciência) e objetividade (mundo) que se imbricam num movimento de afirmação, negação e negação da negação.

Assim, o humano é entendido como ser de ideação no sentido de que ele, por meio da consciência, é capaz de pôr fins no mundo. Para tanto, elabora, planeja, sistematiza, define os meios, táticas de ação e, de forma antecipada, é capaz de prever um determinado resultado do que pretende alcançar.

Além do campo ideativo, outro traço marcante do ser humano é a objetivação, entendida como processo de plasmação do previamente idealizado a fim de materializá-lo como produto de sua consciência. Desse modo, o humano é capaz de projetar o que pretende executar, como também é um ser de vontade, de decisão e de escolhas possíveis de serem efetivadas desde que as condições objetivas sejam favoráveis (MARX, 2010b).

Desta feita, como o sujeito histórico é criador de si mesmo e do mundo social em que vive, emerge dessa postura criadora o fenômeno educação, que no sentido lato, significa processo de apropriação do acervo cultural herdado, de aquisição de conhecimentos e de recriação crítica tanto do que lhe é transmitido pelas gerações passadas, como do que lhe é adquirido no seu tempo presente, a fim de se transformar e intervir no contexto social do qual participa.

Entendemos então a educação como processo dialético que modifica a dimensão subjetiva tanto de quem ensina e aprende ao ensinar, como também de quem aprende e ensina ao aprender. Desse modo, o educador e o educando educam-se como parceiros comprometidos que têm como horizonte a transformação do mundo objetivo construído pelos fatores econômicos, políticos, sociais e culturais.

Conforme essa perspectiva, compreendemos então que a pesquisa acerca do fenômeno educativo demanda do pesquisador o olhar atento que visa compreender tanto os sujeitos da investigação, como também o contexto no qual estão inseridos. Dessa maneira não

se divorcia subjetividade e objetividade, pois ambos se interpenetram e formam um duo indissociável na tessitura da vida social.

De acordo com o exposto e com a intenção de analisar a prática do educador social atuante com crianças e adolescentes, adotamos a concepção histórico-dialética que preconiza a necessidade de o investigador captar as forças contraditórias de um determinado fenômeno a fim de compreendê-lo criticamente para além da aparência.

Conforme esse horizonte teórico, escolhemos a pesquisa qualitativa como referência que estabelece os princípios básicos a serem seguidos para a consecução da investigação. Essa modalidade de pesquisa torna-se importante para este trabalho no sentido de possibilitar a inserção do pesquisador no locus a ser investigado a fim de compreender melhor os desafios e possibilidades que perpassam o fazer educativo dos educadores supracitados.

Para Ludke & André (2014), a pesquisa qualitativa tem como foco a compreensão do processo por meio do qual se constituiu o fenômeno investigado. Isto significa que a preocupação do investigador tem como centralidade os diversos fatores que entrelaçados ocasionaram o problema de investigação.

Nessa direção e com uso da linguagem metafórica, podemos dizer que a ponta do *iceberg* é o que aguça a curiosidade do pesquisador, mas o que ele pretende mesmo por meio da pesquisa qualitativa é mergulhar nas profundezas para compreender as bases submersas que permitem a emergência do fenômeno observado.

Assim, a pesquisa supracitada exige do pesquisador a inserção, o “mergulho” num determinado contexto para compreender as razões de ser e o processo de desenvolvimento do que se investiga. Isso exige do pesquisador o esforço consciente para captar crenças, valores e saberes que são construídos a partir das relações sociais de produção dos sujeitos investigados.

Afirma Marx (1991, p. 30) que “o modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência”.

Conforme tal pensamento, entendemos que as falas dos sujeitos investigados se radicam num determinado contexto econômico que condiciona e se relaciona de forma indissociável com o campo ideológico-político por meio do qual o humano toma consciência das contradições do mundo em que vive.

De acordo com essa forma de pensar e com o de Ludke & André (1986), compreendemos que a pesquisa qualitativa demanda do pesquisador a valorização da

concepção de mundo dos sujeitos investigados, a interação entre eles e a análise indutiva dos dados em consonância com uma teoria adotada, o que permite fazer fecundas interpretações.

Dessa forma, nessa modalidade de pesquisa, os dados a serem analisados podem advir de fontes diversas, como oralidade, fotos, relatos de experiência desenhos e documentos que possibilitem a compreensão do pesquisador acerca do que pretende investigar.

Atentos ainda a essa orientação de Ludke e André (1986), dialogamos com os educadores sociais entrevistados e, além de registrar suas falas e estudar o referencial teórico, preocupamo-nos em pesquisar aportes legais que servem de sustentação para a sua prática com os educandos.

Triviños (2015) aponta três características da pesquisa qualitativa, a saber: a descrição, a explicação e a análise indutiva. Na primeira, o pesquisador descreve de forma detalhada os fatos e fenômenos relacionados com o seu objeto de estudo. Busca-se assim registrar os dados e descrevê-los da forma mais precisa possível para melhor caracterizar o que se investiga. No momento explicativo, o pesquisador aprofunda a sua compreensão acerca da realidade pesquisada e busca explicar as razões de ser do objeto num dado contexto. Por último, na análise indutiva, transita-se da aparência para a essência do fenômeno, o que implica uma explicação mais consistente das suas causas num determinado contexto econômico, político social e cultural.

Essas três fases tornam-se importantes para a investigação da prática do educador social na medida em que exige a descrição fidedigna das falas dos sujeitos da pesquisa acerca do espaço de atuação, das ações educativas desenvolvidas, das conquistas obtidas e dos desafios e possibilidades do fazer educativo destes sujeitos com os educandos.

Ressaltamos que Bogdan e Biklen (2005) alertam-nos que a pesquisa qualitativa, embora seja realizada no campo dinâmico de interações sociais, pressupõe do investigador o compromisso e a capacidade de planejar o que se pretende investigar. Segundo os autores, a postura de quem pesquisa não pode ser como a de um viajante que pretende chegar ao local de destino, mas que descarta o planejamento da viagem a ser realizada.

Ao contrário, a pesquisa demanda a elaboração de um plano de trabalho flexível por meio do qual os pesquisadores “partem para um estudo munidos dos seus conhecimentos e da sua experiência, com hipóteses formuladas com o objetivo de serem modificadas e reformuladas à medida que vão avançando” (*Idem, ibidem*, p. 84).

Desta feita, acrescentam ainda Chizzotti (2005); Bauer, Gaskel e Allum (2007) que essa modalidade de pesquisa se sustenta em alguns pressupostos básicos como a interação entre os aspectos subjetivos e objetivos; a construção intencional do conhecimento pelo

pesquisador, conforme o aporte teórico escolhido, a fim de identificar as causas e as consequências do problema de pesquisa; e a análise dos sentidos subjacentes do que é dito pelos sujeitos participantes da pesquisa.

De acordo com o exposto, realizamos esta pesquisa por meio da inserção no locus de investigação, do esforço para pensar a interação subjetividade e objetividade, do diálogo com os sujeitos participantes, do respeito às suas crenças e valores, da capacidade de escutar sua fala e do compromisso em poder contribuir para o fortalecimento da prática do educador social.

Com este fim, definimos abaixo o locus desta investigação, bem como os parceiros que contribuirão na construção do conhecimento que são os sujeitos da pesquisa.

2.2 Universo e sujeitos da pesquisa

O Nordeste é a terceira região maior do país, formada pelos Estados do Maranhão, Alagoas, Rio Grande do Norte, Sergipe, Ceará, Paraíba, Pernambuco, Bahia e Piauí; totalizando uma área de 1.561.117 km². Esse último Estado surgiu do processo de expansão colonial no século XVII que praticamente exterminou a população nativa, o que contribuiu para que, no contexto atual, raramente se encontre descendentes de indígenas.

Para Fonseca Neto (2012), o termo Piauí adveio de um subafluente do Rio Paraíba que, durante a expansão colonial, foi denominado de rio dos *Piaus*, peixes pintados existentes na época. Foi nesse novo locus de exploração que os bandeirantes, coordenados pelo paulista Domingos Jorge Velho, desbravaram a região e desenvolveram a criação de gado e agricultura de subsistência.

Oeiras foi a primeira capital do Estado, mas perdeu essa condição para Teresina, fundada em 1852 numa região situada à margem dos rios Paraíba e Poti; local ideal para construção de feitorias e criação de gado. A nova capital emergiu, sobretudo, pelo fato de ser a cidade de localização mais central e favorável para o traslado de pessoas e de mercadorias via fluvial.

Esses fatores, dentre outros, contribuirão para que Teresina, em 1852, fosse oficializada como a capital do Estado do Piauí. O nome da capital faz referência à imperatriz Teresa Cristina Maria de Bourbon que mediu a negociação com Dom Pedro II para que a capital fosse naquela cidade.

Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o atual Estado do Piauí é formado por 224 municípios, área territorial de 251. 611, 934 km², população estimada em 2016 de 3.312,180 pessoas e densidade demográfica de 12,40 hab/km².

O Senso Demográfico (2000/2010) demonstra que, no Estado, a maior quantidade populacional encontra-se na faixa etária de 10 a 14 anos, com aproximadamente 309.914 pessoas, e na de 15 a 19 anos com 301.868, o que demanda forte investimento em políticas públicas voltadas, mormente, para essa população.

Conforme o IBGE, Teresina possui área territorial de 1.391,981 km², densidade demográfica de 584,94 hab/km² e população estimada em 2016 de 847.430 pessoas¹², sendo acompanhada por duas cidades mais populosas do Estado que são Parnaíba com 150.201 e Picos com 76.749 pessoas.

De acordo com a Secretaria Municipal de Planejamento e Coordenação (SEMPPLAN, 2015), o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Teresina é de 0,751 desde 2010. Dos índices que compõem o IDH, como longevidade, renda e educação, o último deles foi o que obteve maior crescimento, ou seja, 0,219; o que contribuiu para que a capital assumisse posição de destaque em relação a outros municípios do Estado, conquistando a 21ª posição em relação às demais capitais do país e 8ª lugar entre as da região nordeste.

Todavia, esses avanços parciais que ocorrem no âmbito da adaptabilidade do sistema da capital, não podem escamotear as profundas desigualdades sociais vigentes no Estado do Piauí. No campo educacional, o menor índice de escolaridade encontra-se na faixa etária de 25 anos ou mais. O Censo Demográfico do IBGE (2010) demonstrou que, nesse grupo etário, existiam 13.498 pessoas do sexo masculino que possuíam o ensino fundamental completo, mas que não conseguiram concluir o ensino médio. Na mesma faixa etária, o número aumentava para 548.428 pessoas que não tinham instrução ou que não concluíram o ensino fundamental.

Compreendemos que, em larga medida, a baixa escolaridade desses sujeitos relaciona-se à precária condição econômica em que vive parcela significativa da população que trabalha para sobreviver sem poder dedicar-se à formação intelectual, técnica e científica.

O documento Perfil do Município de Teresina (2016) aponta que a renda *per capita* na capital em 2010 foi de aproximadamente R\$ 757, 57, enquanto que no Estado foi de R\$ 416,93. Demonstra ainda que, no mesmo ano, existia forte concentração de renda, pois os 20% da população pobre em Teresina detinham 2,77% da riqueza produzida, contra 51,06%

¹² Dados disponíveis em: (<http://www.cidades.ibge.gov.br/>>. Acesso: 19 fev. 2016.

concentrada pelos 10% mais ricos. A concentração de renda agrava-se também no âmbito estadual já que apenas 1,65% da riqueza é apropriada pelos 20% mais pobres e 49,91% dela é centralizada pelos 10% mais ricos.

Decerto, esse quadro de desigualdade social que assola Teresina desumaniza famílias que vivem na periferia em péssimas condições de sobrevivência. A riqueza socialmente produzida, mas que é apropriada por pequenos grupos em detrimento da maioria da população, é um dos fatores que mais ocasiona o processo de desumanização que força os filhos das classes trabalhadoras a se inserirem precocemente no mundo do trabalho e/ou a viverem em situação de rua.

Nessa linha, Ferrari e Kaloustian (2005, p.11) afirmam que existe entre os pesquisadores um consenso acerca de que a fragilização de parte significativa das famílias brasileiras “encontra-se diretamente associada à sua situação de pobreza e ao perfil de distribuição de renda do país”.

Esse processo de negação da elevação do ser humano e que inclui os filhos das classes trabalhadoras foi objeto de investigação do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Ceará que, em parceria com a coordenação da Campanha Nacional ‘Criança Não é de Rua’ promovida pela Organização Não-Governamental Pequeno Nazareno, realizou uma pesquisa em 2008 identificando a quantidade de 1.358 crianças e adolescentes em situação de rua na cidade de Teresina.

Essa quantidade foi negada por representantes da Secretaria Municipal do Trabalho, Cidadania e de Assistência Social (SEMTCAS), que é o órgão responsável pela gestão do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) em Teresina e que tem como escopo garantir um conjunto de ações que visam proteger pessoas e famílias em situação de vulnerabilidade e risco social.

Contrária aos dados divulgados, a SEMTCAS elaborou uma nota de repúdio na qual afirmava que, pelo levantamento realizado pelos agentes de proteção que atuavam no trabalho de rua, identificaram apenas 375 pessoas em situação de rua e, destas, 12 eram crianças e adolescentes.

Mesmo diante dessa divergência acerca da quantidade exata de crianças e adolescentes, o que verificamos é que existe uma constante preocupação de diversos atores sociais não só no período de divulgação do resultado acima, como também no cenário social vigente.

Tal fato é patente na medida em que a Assessoria de Comunicação¹³ (ASCOM) da Prefeitura Municipal de Teresina publicou a realização de uma reunião no dia 12 de fevereiro de 2015 na qual participaram representantes do Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), da Delegacia de Proteção à Criança e ao Adolescente (DPCA), do Centro de Referência dos Direitos Humanos (CRDH), do Juizado da 1º Vara da Infância e Juventude e do Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS).

Essa reunião tinha como objetivo discutir um conjunto de ações articuladas a serem realizadas em parcerias e que pudessem dar respostas eficazes para o problema do aumento significativo de crianças e adolescentes nas ruas¹⁴ que praticavam furtos, uso de drogas, vítimas de exploração sexual, mendicância, dentre outros. Pelo exposto, percebemos então a preocupação dos sujeitos envolvidos que buscavam atuar de forma intersetorial a fim de encaminhar os sujeitos que se encontravam em situação de risco e vulnerabilidade social.

Comprometida com esse objetivo, a SEMTCAS em Teresina é a entidade responsável por gerir um conjunto de programas e projetos que visam à proteção de pessoas que se encontram ameaçadas ou que tiveram seus direitos básicos violados. Para tanto, vinculado à Secretaria existe o Centro de Convivência Wall Ferraz, situado no bairro periférico Santa Maria da Codipi, que tem como função realizar um conjunto de ações destinadas a atender crianças, adolescentes, adultos, idosos e familiares, tidos como vulneráveis.

Por meio da observação, percebemos que essa instituição possui uma estrutura física constituída por 01 auditório, 01 refeitório, 03 salas de atividades, 01 secretaria, 01 sala de coordenação geral, 01 sala de coordenação da gestão, 01 sala de coordenação pedagógica, 01 cozinha, 01 sala de convivência, 01 depósito de alimentação, 01 depósito para material pedagógico e cultural, 01 depósito para material de limpeza, 01 sala de dança com banheiro, 01 banheiro para pessoas com deficiência, 02 banheiros para uso dos estudantes (01 masculino e 01 feminino), 01 banheiro para funcionários, 01 lavanderia, 02 quadras de areia e 01 pátio.

Para atender sujeitos de demandas diversas, o Centro de Convivência possui uma equipe de profissional formada basicamente por 01 coordenador geral, 01 coordenador da unidade, 06 serviços gerais, 02 auxiliares administrativos, 01 administrador de pessoal, 03

¹³ Informações obtidas no site da Prefeitura Municipal de Teresina. Disponível em: <[http://www.portalpmt.teresina.pi.gov.br/Assistentes-Sociais-e-Sistema-de-justica-estrategias-de-atuacao-para-criancas-e-adolescente-em-situacao-de-rua-em Teresina/5671](http://www.portalpmt.teresina.pi.gov.br/Assistentes-Sociais-e-Sistema-de-justica-estrategias-de-atuacao-para-criancas-e-adolescente-em-situacao-de-rua-em-Teresina/5671)>. Acesso: 12 mar. 2015.

¹⁴ Embora a preocupação central da reunião seja o aumento de crianças e de adolescentes nas ruas, a reportagem não menciona a quantidade delas.

agentes de portaria, 01 assistente social, 03 cozinheiras, 01 vigilante e 09 educadores sociais que desenvolvem um conjunto de atividades com crianças e adolescentes da comunidade.

Essa instituição executa os serviços socioassistenciais da modalidade de proteção social básica da política da assistência social. Assim, situada numa área periférica de Teresina, a entidade visa contribuir tanto para prevenir e superar conflitos, como também para promover a convivência e o fortalecimento dos vínculos pessoais, familiares, comunitários e sociais do público atendido.

Os serviços da proteção social básica, promovidos pelo Centro de Convivência destinam-se prioritariamente aos sujeitos que se encontram em situações desumanas; dentre elas, pobreza e extrema pobreza, fragilidade dos vínculos afetivos, preconceito racial, discriminação devido à idade ou por ter alguma deficiência, desigualdade de gênero, violência doméstica, e precário acesso a serviços públicos¹⁵.

É nessa instituição que realizamos o estudo de caso, entendido como processo por meio do qual o pesquisador investiga um ou diversos locais significativos para construção de dados acerca do objeto de estudo, resultando na elaboração de relatórios ou propostas de intervenção no locus investigado.

Nesse caso, a escolha do local de pesquisa precisa ter relação com o que se pretende pesquisar, pois como assevera Chizzotti (2005, p. 102):

O caso é tomado como unidade significativa do todo e, por isso, suficiente tanto para fundamentar um julgamento fidedigno quanto propor intervenção. É considerado também como um marco de referência de complexas condições socioculturais que envolvem uma situação e tanto retrata uma realidade quanto revela a multiplicidade de aspectos globais, presentes em uma dada situação.

Por entendermos que no Centro de Convivência trabalhavam os educadores sociais que realizavam uma determinada prática com crianças e adolescentes tidos como em situação de risco e de vulnerabilidade social, decidimos então realizar o estudo de caso por que ele permite que os investigadores procurem

[...] locais ou pessoas que possam ser objeto do estudo ou fonte de dados e, ao encontrarem aquilo que pensam interessar, organizam então uma malha larga, tentando avaliar o interesse do terreno ou das fontes de dados para os seus objetivos.

¹⁵ Conforme a Política Nacional de Assistência Social (PNAS, 2004), o conjunto de negações vivido pelo público atendido é denominado de vulnerabilidade social. Essas situações desumanizadoras são vistas como decorrentes da escassez ou precária renda familiar e da fragilidade de vínculos afetivo, relacional e de pertencimento que fragilizam o poder de reação do público atendido. Nesse caso, os serviços socioassistenciais da proteção básica destinam-se a prevenir o agravamento do problema e a garantir a segurança do convívio, da acolhida e da sobrevivência.

Procuram indícios de como deverão proceder e qual a possibilidade de o estudo se realizar (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 89).

Assim, na instituição supracitada, procuramos interagir com os sujeitos da pesquisa, acompanhar as atividades dos educadores em sala, manter contato com os profissionais da secretaria, da gestão e com os educandos a fim de maior aproximação e interação para, posteriormente, realizarmos as entrevistas para construção dos dados.

Os sujeitos que participaram são formados em diversas áreas, a saber: 02 educadores cursando a graduação em educação física desenvolvem atividades de recreação; 01 com ensino médio realiza atividades esportivas; 01 coordenador geral formado em pedagogia e especialista em gestão e supervisão escolar é responsável pela parte administrativa do projeto; 01 educador licenciado em filosofia acompanha e elabora propostas das oficinas; 01 assistente social graduada em serviço social regulariza a instituição e a inserção dos educandos no projeto conforme os aportes legais da assistência social; 01 educador licenciado em história; 01 em matemática; 02 em pedagogia e 01 em letras português.

Adotamos três critérios básicos que nos auxiliou na escolha dos investigados, quais sejam, experiência de no mínimo dois anos de atuação, envolvimento na luta em prol da criança e do adolescente e disponibilidade para participar da pesquisa. Com a intenção de garantir o anonimato deles, utilizamos os códigos (CG) para nos referir ao coordenador geral, (AS) para a assistente social e (ES) seguido de numeração (1 a 9) para o educador social.

Além dos sujeitos acima, participaram ainda três educandos — identificados pelo código (E) também acompanhado de numeração (1 a 3) — que compartilharam sobre que aprendem, o que pensam sobre a educação na instituição e como concebem o educador. Para selecioná-los, adotamos quatro critérios, a saber: tempo mínimo de um (01) ano no projeto, engajamento nas atividades, postura de liderança e desejo de participar da investigação.

Esses critérios foram estabelecidos a fim de que pudéssemos obter a maior quantidade possível de informações para compreensão do objeto de pesquisa. A entrevista com os educandos corroborou, em larga medida, o que os educadores sociais defendem acerca da formação para a convivência social e para a prevenção e intervenção às vulnerabilidades sociais.

Para a escolha da instituição pesquisada, foram adotados quatro critérios, como ser de natureza pública, promover atendimento à criança e ao adolescente, possuir equipe de educadores sociais e desenvolver ações de maior amplitude voltada à população.

Os critérios foram definidos no sentido de direcionar melhor o foco da pesquisa e também contribuir com o desenvolvimento do trabalho de uma instituição pública voltada a atender sujeitos sociais que vivem situações negadoras da sua humanização.

Assim, a pesquisa realizada na entidade supracitada visou colaborar para que a prática do educador promova a compreensão crítica do projeto societário vigente e instigue os educandos e outros sujeitos sociais a lutarem contra toda forma de negação da liberdade humana.

No tópico seguinte, discutiremos sobre os procedimentos para construção dos dados, como a observação participante, a pesquisa bibliográfica e documental, a entrevista semiestruturada e a técnica análise de conteúdo.

2.3 Procedimentos para construção e análise dos dados

Assim, por termos definido a modalidade de pesquisa, o locus e os sujeitos participantes dela, apresentaremos a seguir os procedimentos utilizados para construção dos dados que foram analisados pela técnica análise de conteúdo (BARDIN, 2006).

2.3 1 Observação participante

Conforme Gil (2011, p. 100), a observação compreende “nada mais [...] que o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano”. Embora possa existir a inconveniência de os sujeitos observados mudarem o seu comportamento em função da presença do pesquisador, o que atrapalha a espontaneidade deles no processo de construção dos dados, essa técnica possui aspectos positivos, como o contato do investigador com o locus de pesquisa e a possibilidade de observar diretamente os fatos a serem analisados.

Triviños (2015) compreende que cada grupo possui crenças, valores, interesses e conflitos, o que requer do pesquisador observador o conhecimento do contexto investigativo e a capacidade de se familiarizar com os sujeitos que dele participam. Para tanto, uma das formas de aproximação é o diálogo com a liderança e os sujeitos liderados a fim de explicar o que se pretende investigar na comunidade.

Com base nessa orientação, mantivemos os primeiros contatos com os sujeitos da pesquisa, expondo claramente a finalidade da investigação, as possíveis contribuições e

solicitando a participação deles. Essa aproximação dialógica possibilitou-nos transitar nos diversos espaços da instituição e a observar o cotidiano dos sujeitos pesquisados.

Gil (2011) destaca que existem três modalidades de observação, como a simples, a sistemática e a participante. A primeira ocorre de forma espontânea e informal e geralmente é utilizada para compreender a conduta das pessoas acerca do hábito de consumo delas, da periodicidade de visitas a determinados locais públicos ou privados e participação em eventos, o que pode ser registrado por meio de gravadores, máquina fotográfica, câmara filmadora e anotações no caderno de registro.

A segunda – bastante desenvolvida pela psicologia experimental – visa descrever com maior precisão os fenômenos observados tanto no campo como no ambiente laboratorial para obter os objetivos almejados, o que requer a elaboração de um plano minucioso e o registro dos aspectos a serem considerados na observação.

A terceira pressupõe que o pesquisador se torne presença no grupo de pesquisa, pois sua inserção no cotidiano dos sujeitos é condição para melhor conhecer o contexto investigativo. Essa modalidade assume duas formas, a saber: a natural, em que o pesquisador pertence ao locus investigativo, e a artificial, na qual ele precisa familiarizar-se, integrar-se ao grupo para desenvolver a pesquisa.

No caso do Centro de Convivência — locus da pesquisa — a forma de observação participante utilizada foi a artificial, o que exigiu a nossa inserção no cotidiano dos sujeitos não apenas na dinâmica da sala das oficinas, mas em confraternizações, reunião pedagógica, momentos de acolhimento dos educandos e planejamento das atividades pedagógicas.

Por entendermos que a observação participante nos possibilita o contato com a instituição investigada, utilizamo-la durante uma semana¹⁶ no turno da manhã a fim de identificarmos desafios, angústias, conquistas, temas e conteúdos e a forma de desenvolvê-los pelos educadores sociais. Esses aspectos interligados aos objetivos da pesquisa contribuíram para maior conhecimento da dinâmica de trabalho dos sujeitos investigados e do seu propósito de ensinar crianças e adolescentes tidos como em situação de risco e vulnerabilidade social.

Para Judith Bell (2008), a observação participante favorece a produção de dados significativos, pois os pesquisadores, ao manterem contato com outro contexto, interagem com os investigados, conhecem sua história, linguagem e concepções acerca do objeto de pesquisa, interpretando da forma mais coerente possível.

¹⁶ Meksenas (2002) orienta que o tempo razoável para realizar a observação participante é de no mínimo 05 dias consecutivos, período em que os sujeitos familiarizam-se com a presença do pesquisador.

O uso dessa técnica complementou as informações obtidas via entrevista semiestruturada e contribuiu para maior interação entre pesquisador e sujeitos participantes no processo de construção dos dados. Assim, observamos a prática dos educadores sociais, identificando sua finalidade, o que se ensinava, o como se ensinava, os desafios e os aspectos positivos que foram registrados no diário de campo. Além desse procedimento, outro que adotamos foi a pesquisa documental e bibliográfica descritas abaixo.

2.3.2 Pesquisa documental e bibliográfica

Severino (2007) assevera que a pesquisa documental analisa diversas fontes, como jornais, filmes, documentos, fotos, cartas e revistas. Isto é, esse procedimento centra-se em textos que não foram analisados e que demandam do pesquisador uma abordagem científica. Nesse sentido, é que Oliveira (2008, p. 70) defende que esse tipo de pesquisa exige “uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico”.

Gil (2007, p. 45) entende que a pesquisa documental se aproxima da bibliográfica na medida em que ambas analisam textos, porém se diferenciam quanto à natureza das fontes. A primeira delas centra-se em “materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”. Já a pesquisa bibliográfica centra-se em material que já foram objetos de análise e que são retomados para aprofundamento de um determinado tema de estudo, por exemplo, teses, dissertações, obras filosóficas, literárias, sociológicas, históricas, dentre outras.

Nessa linha de pensamento Oliveira (2008, p. 70) acrescenta que o foco da pesquisa bibliográfica são as fontes secundárias, entendidas como aquelas que possuem informações já tratadas por diversos pesquisadores, enquanto a documental sustenta-se nas fontes de natureza primária que são as que possuem “dados originais, a partir dos quais o pesquisador tem uma relação direta com os fatos a serem analisados [...]”.

Cientes da diferença básica entre esses tipos de pesquisa, selecionamos, num primeiro momento, obras que pudessem contribuir para compreensão do fenômeno investigado. Com base no estudo das fontes secundárias, escolhemos um vasto material a fim de fortalecer a base teórica para análise e interpretação dos dados.

Via pesquisa bibliográfica, realizamos estudos direcionados ao campo da educação social, da prática educativa, do educador social, da história social da criança no Brasil, do pensamento político-filosófico de Antônio Gramsci e da política da terceira via.

Na pesquisa documental, os esforços foram direcionados à compreensão de marcos legais como Estatuto da Criança e do adolescente (ECA, 1990), Constituição Federal (1988), Política Nacional de Assistência Social (PNAS, 2004), Resolução nº 109 de 2009 que tipifica os serviços socioassistenciais, Norma Operacional Básica (2005), Concepção de convivência e fortalecimento de vínculos, resolução nº 09 de 2014 que regulamenta as ocupações de ensino médio e fundamental no Sistema de Assistência Social (SUAS), Projeto de Lei (PL) 5.346/2009 que dispõe sobre a criação da profissão de educador social e o PL 328/2015 que trata também da mesma matéria.

Foi então a partir do contato com a literatura da pedagogia social, da história social da criança, do estudo imanente da obra de Gramsci, dos aportes legais e da inserção no campo investigativo que nos aproximamos dos sujeitos que, de forma solidária, contribuíram para efetivação da pesquisa.

Utilizamos assim, para a construção dos dados, a observação participante, a análise documental e bibliográfica e a entrevista semiestruturada, que será apresentada a seguir.

2.3.3 Entrevista semiestruturada

Na entrevista semiestruturada o pesquisador parte do pressuposto de que os entrevistados são sujeitos que possuem um conjunto de saberes e experiências, adquiridos ao longo da vida e que podem contribuir para o estudo de um determinado objeto de investigação. Nessa direção, esses sujeitos são reconhecidos como detentores de conhecimento adquirido e reelaborado de forma crítica ou não e que sustentam o seu agir num determinado contexto.

Conforme Flick (2009, p.149), o conhecimento dos entrevistados “inclui suposições que são explícitas e imediatas, que podem ser expressas [...] de forma espontânea ao responderem uma pergunta aberta, sendo estas complementadas por suposições implícitas”.

Mas, a possibilidade de o sujeito participar ativamente do processo investigativo não ocorre de forma espontânea, pois requer do pesquisador a elaboração de planejamento prévio que demanda do entrevistado expressar o que pensa sobre o assunto em estudo.

Essa questão demonstra que a entrevista semiestruturada exclui o imprevisto e exige do pesquisador a capacidade de elaborar um roteiro de perguntas abertas sobre o tema de investigação relacionado com os objetivos e a teoria que fundamenta a pesquisa.

Judith Bell (2008) alerta-nos que a ética é o pilar de sustentação de qualquer tipo de entrevista como a estruturada e não estruturada. Nesse sentido, o pesquisador precisa obter o

consentimento dos informantes, garantir os seus direitos de participar sem ocasionar danos e prejuízos, explicar com clareza os fins da investigação, a razão de entrevistá-los e o que será feito com as informações obtidas.

De acordo com essa perspectiva, Lüdke e André (2014) entendem que na entrevista o investigador deve ter uma postura respeitosa que abrange todo processo investigativo, como a garantia do sigilo e do anonimato dos entrevistados, o cumprimento do horário da entrevista no local escolhido, o zelo pelas suas opiniões, promoção de um clima de confiança mútua e capacidade de ouvi-los e estimulá-los a compartilharem suas ideias acerca do que é abordado.

Todos esses preceitos éticos foram rigorosamente considerados nesta investigação a fim de que a dignidade humana fosse preservada. Nessa direção, os sujeitos informantes são tidos como parceiros e não objetos a serem explorados pelo pesquisador.

Com base nessas considerações, adotamos a entrevista semiestruturada por entendermos que seja o instrumento mais adequado para interação com os sujeitos da pesquisa e construção dos dados. Nesse intuito, compartilhamos com Triviños (2015, p. 146) quando entende que esse instrumental contribui para investigação na medida em que “parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas”.

Assim, esse instrumental possibilita ao pesquisador fundamentado numa teoria e nas informações prévias sobre o objeto de estudo, a elaboração de perguntas centrais a serem respondidas pelos entrevistados. Judith Bell (2008) entende que esse procedimento implica na capacidade de o entrevistador construir diálogo com os informantes para obter o máximo de informações acerca do que se investiga.

Lüdke e André (2014, p. 39) definem a entrevista semiestruturada como uma técnica de trabalho de caráter interativo que exige a superação da hierarquia entre pesquisador e sujeitos pesquisados, pois o que deve predominar é uma “atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” para o êxito do trabalho investigativo.

Adotamos assim a entrevista semiestruturada, porque permite o encontro direto entre entrevistador e entrevistados, o esclarecimento e aprofundamento das respostas obtidas, a identificação dos sentimentos dos envolvidos e o contato imediato com as informações pertinentes ao estudo.

Triviños (2015) indica dois passos dessa técnica que utilizamos para construção de dados. O primeiro deles é a visita do pesquisador ao local de pesquisa com o intuito de conhecê-lo, de se tornar familiar e de conquistar o apoio dos envolvidos na realização da investigação. E o segundo é o da realização de uma reunião com a equipe e pessoas da

comunidade para compartilhar o objetivo do trabalho e, ao mesmo tempo, ouvir as suas expectativas.

Procedemos dessa forma e fomos convidados pelo coordenador geral para participarmos de momentos que faziam parte da dinâmica da instituição, como uma reunião de confraternização da equipe de trabalho e uma de planejamento pedagógico dos educadores sociais. Esses momentos de aproximação contribuíram de forma significativa para a realização posterior das entrevistas com os sujeitos informantes.

Do contato prévio que mantivemos com os profissionais da instituição pesquisada, tivemos acesso aos portes legais que sustentam a prática do educador social no âmbito da política de assistência social e ao planejamento das atividades a serem desenvolvidas com os educandos.

No decorrer desse contato e do estudo sistemático da teoria adotada, definimos o roteiro das entrevistas conforme respectivamente as pré-categorias, educador social, educação social e prática educativa. Optamos por essa ordem inspirados em Lüdke e André (2014) quando afirmam que a entrevista semiestruturada exige um roteiro em que as perguntas podem ser feitas das mais simples às mais complexas de acordo com os temas a serem investigados e que tenham uma sequência lógica capaz de estimular maior participação dos sujeitos.

Nessa linha, iniciamos a entrevista¹⁷ com a pré-categoria educador social a fim de que o participante se sentisse estimulado a expor a sua concepção acerca de si mesmo. Assim, indagamos: como você define o educador social? Quem é ele?

Esse mesmo ato indagador ocorreu com a categoria educação social na qual a pergunta a ser respondida era: para você o que é educação social? Respondidas essas indagações pelos informantes, avançamos para pré-categoria prática do educador e fizemos a pergunta central: para quem educar o educando? Ao ser respondida, realizamos mais três questionamentos relacionados a essa questão: o que você ensina? Quais os elementos dificultadores? E quais os elementos facilitadores da sua prática?

Ainda nessa direção, elaboramos três perguntas relacionadas com as pré-categorias acima a serem respondidas pelos educandos, quais sejam: o que você aprende no projeto que participa? Quem é o educador para você? E ele te ensina para quê?

¹⁷ O roteiro das entrevistas e os questionários encontram-se no apêndice.

As respostas obtidas em todas as pré-categorias foram gravadas e transcritas com a permissão dos entrevistados para serem analisadas conforme a técnica análise de conteúdo de Bardin (2006) descrita no tópico seguinte.

Ressaltamos que, no momento de realização das entrevistas, estávamos cientes de que toda pesquisa é perpassada por riscos, como constrangimento e negação da cultura, dos valores e dos saberes dos sujeitos participantes. Todavia, fundamentados na Resolução 466 de 12 de dezembro de 2012, evitamos quaisquer situações negadoras da integridade dos entrevistados.

Entendíamos que, embora existissem riscos, a entrevista semiestrutura e a pesquisa em si poderiam também promover benefícios aos investigados; quais sejam, promoção da reflexão crítica sobre a razão de ser da sua prática, ressignificação da educação social e do papel do educador social numa sociedade de classe e fortalecimento da luta contra a negação das condições essenciais para o desenvolvimento da criança e do adolescente provenientes das classes subalternas.

2.3.4 Análise de conteúdo: passos para organização dos dados

Com bases nessas intenções e de posse do material construído por meio da entrevista semiestruturada, esforçamo-nos para nos apropriar da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2006), compreendida como um conjunto de técnicas de análise e de interpretação das comunicações dos dados a fim de identificar os sentidos explícitos e subjacentes nas mensagens verbal, escrita e simbólica.

Desta feita, entendemos que a análise de conteúdo tem como foco as mensagens, pois parte do pressuposto de que, por trás dos conteúdos explícitos delas, existe um *iceberg* com a sua plataforma submersa de crenças, valores e saberes construídos e que requer do pesquisador interpretar de forma crítica os conteúdos latentes, tornando-os explícitos para que os sujeitos comunicativos entendam os interesses dos emissores e as consequências para os receptores da mensagem. (FRANCO, 2005; CHIZZOTTI, 2005)

Tendo realizado a transcrição das entrevistas que totalizou 163 (cento e sessenta e seis) páginas, fizemos a leitura flutuante que é uma atividade na qual o pesquisador esforça-se para captar os detalhes do discurso dos participantes com o objetivo de construir uma visão global e unitária do material de pesquisa para posterior classificação e análise.

Essa é uma atividade da pré-análise, primeira fase da análise de conteúdo, que, segundo Bardin (2006, p.90), “consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar

e em conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações” para que de forma processual o analista tenha uma visão mais exata acerca do que se investiga.

Ao procedermos assim, deparamo-nos com uma quantidade imensa de informações obtidas por meio das entrevistas, o que demandou uma segunda leitura de caráter rigoroso a fim de identificar conteúdos relevantes para a consecução dos objetivos propostos nesta investigação.

Diante de um conjunto de informações, fomos desafiados a fazer recorte das mensagens dos entrevistados para formarmos um *corpus* de análise, entendido por Bardin (2006, p. 90) como “conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”.

O *corpus* não se restringe apenas a conteúdos de livros e documentos escritos, mas é resultado de um processo organizativo e sistemático de informações contidas também nas entrevistas, questionários, discursos midiáticos, outros. Ele não se constitui de forma aleatória, pois possui regras que devem ser seguidas atentamente pelo pesquisador (FRANCO, 2005).

A primeira dessas regras é a exaustividade com que o pesquisador precisa esforçar-se para considerar todos os elementos de uma mensagem para, assim, poder compreendê-la de forma mais ampla, identificando suas razões e consequências.

Com base nessa regra, relemos as entrevistas diversas vezes com a intenção de obtermos o maior número possível de informação e fazermos recorte dos núcleos significativos das mensagens relacionadas aos objetivos e às questões norteadoras da investigação.

A segunda regra é a representatividade, isto é, o material selecionado para a organização do *corpus* precisa ser significativo no sentido de contribuir para a construção do conhecimento acerca daquilo que se investiga. Nesse sentido, recortamos as mensagens personalizadas que mais respondiam de forma consistente ao objeto de estudo.

A terceira regra é a homogeneidade que requer a unidade das informações acerca do tema investigado. Nesse caso, Bardin (2006, p. 91) exemplifica ao afirmar que “as entrevistas de inquéritos efectuadas sobre um dado tema, devem referir-se todas a esse tema”. A homogeneidade significa a síntese de múltiplas informações que contribuem para a melhor compreensão acerca do que se estuda.

Tendo por referência essas regras, realizamos o processo de codificação das mensagens, que é compreendido por Bardin (2006, p. 97) como uma “transformação-efectuada por regras precisas dos dados em bruto do texto, transformação esta que, por

recorte, agregação e numeração, permite atingir uma representação do conteúdo [...] suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto”.

A partir das regras supracitadas, as falas dos sujeitos entrevistados foram selecionadas, recortadas e adicionadas em duas unidades analíticas a fim de organizarmos os dados e posteriormente obtermos a frequência das mensagens, como demonstra abaixo a tabela de caracterização.

Quadro 01- Recortes das falas dos educadores

Questão central: Educa-se o educando para quê?			
SUJEITO	UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADE DE REGISTRO	CATEGORIZAÇÃO/ CODIFICAÇÃO
ES2	Que eles se tornem cidadãos de bem, conhecedor dos seus direitos e deveres, que possam exercer sua cidadania de forma digna [...]. Educo [...] para uma sociedade participativa, democrática, que respeite os direitos da pessoa, direitos e deveres da pessoa.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ para o exercício, para a cidadania [...] para os valores. ▪ e você vai ter que se munir do lúdico; ▪ a finalidade maior é [...] a questão dos vínculos da família. 	Educação social (2) Educador social (1) Prática educativa (3)

Fonte: Dados da Pesquisa

Como podemos observar nesse quadro, efetuamos o recorte da fala do sujeito investigado (ES2) que responde à indagação sobre o para quê da prática do educador social. Em seguida, adicionamos a parte da mensagem recortada no quadrante unidade de contexto, entendida por Bardin (2006, p. 100) como fragmento de amplitude maior que possibilita ao investigador a “compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões [...] são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro”.

Conforme esse raciocínio, realizamos o segundo procedimento caracterizado pela divisão da unidade de contexto em frases que foram inseridas na unidade de registro, entendida por Franco (2005) como fragmentos relevantes retirados da unidade mais ampla que expressam os núcleos significativos das falas dos entrevistados.

A unidade de registro permite ao pesquisador a identificação das ideias centrais emitidas por cada participante da pesquisa sobre o objeto de estudo. Além disso, contribui também para contabilizar as frequências dos conteúdos relevantes que são inseridas na unidade de enumeração, como demonstra o quadro acima.

Ao concluirmos essa etapa, elaboramos quadros para a organização dos dados referentes às pré-categorias educação social, prática educativa e educador social. Identificamos, por associação e aproximação dos núcleos de significados, os elementos temáticos e a frequência deles por segmentos da pesquisa.

Assim, por entendermos que o coordenador geral (CG) e a assistente social (AS) entrevistados são os responsáveis pela orientação legal da prática do educador social, conforme a política de assistência social, aproximamos os núcleos de significados de suas falas e mantivemos noutro agrupamento os educadores sociais (ES) e educandos (E), o que pode ser verificado no quadro a seguir.

Quadro 02-Agrupamento de elementos temáticos das pré-categorias por segmento investigado

SUJEITOS	PRÉ-CATEGORIA	FREQ
	EDUCAÇÃO SOCIAL	
Coordenador geral (CG) e Assistente social (AS)	-Educação para convivência cidadã	11
	-Mudança do comportamento moral dos educandos (conduta antissocial, exclusão, drogas/ prostituição)	14
Subtotal		25
Educadores sociais		
	-Convivência cidadã/fortalecimento de vínculos familiares	76
	-Prevenção e intervenção às vulnerabilidades	01
	-Mudança do comportamento moral dos educandos	47
Subtotal		124
Educandos (E)	-Educação para convívio cidadão	08
	-Formação do comportamento moral	10
Subtotal		18
Total geral		167
	EDUCADOR SOCIAL	
Coordenador Geral (CG) e Assistente Social (AS)	-Solucionador de conflitos que previne e intervém nas situações de riscos e vulnerabilidades	13
	-Promove a convivência cidadã	21

Subtotal		34
Educadores sociais (ES)	-Mediador da convivência cidadã	58
	-Promove mudança de comportamento dos educandos	27
	-Prevenção às situações de riscos e vulnerabilidades	39
Subtotal		124
Educandos (E)	-Guia da convivência pacífica	09
	-Orientador da mudança de comportamento	09
Subtotal		18
Total geral		176
	PRÁTICA EDUCATIVA	
(CG) e Assistente social (AS)	-Prevenção e intervenção às situações de risco e vulnerabilidade	07
	-Convivência cidadã	04
	-Mudança de comportamento	04
Subtotal		15
Educadores sociais (ES)	-Convivência cidadã (direitos deveres)	69
	-Prevenção e intervenção às vulnerabilidades (conduta antissocial, exclusão, indisciplina, drogas/ prostituição)	45
	-Mudança de conduta dos educandos	21
Subtotal		135
Educandos (E)	-Educação para convívio cidadão	08
	-Mudança de comportamento	03

Fonte: Dados da Pesquisa

A elaboração desse quadro permitiu-nos a identificação de três temas constituídos por elementos temáticos que foram agrupados por aproximação e associação, sendo a educação social constituída por 07 elementos temáticos e com frequência total geral de 167 repetições, o educador social com 08 elementos temáticos e frequência total de 176 repetições e a prática do educador composta por 08 elementos temáticos e com 161 repetições.

Todavia, percebemos no quadro 02 a repetição de diferentes elementos temáticos, o que nos demandou uma nova associação e aproximação deles a fim de obtermos maior consistência dos dados a serem analisados. Fundamentados em Bardin (2006, p.111) que

compreende a categorização como resultado do esforço do pesquisador para sintetizar “grupos de elementos sob um título genérico”, elaboramos o quadro a seguir sem os segmentos da pesquisa.

Quadro 03- Síntese dos elementos temáticos das pré-categorias

CATEGORIA		
1-EDUCAÇÃO SOCIAL		FREQ
-Educação para convivência cidadã		95
-Mudança do comportamento moral dos educandos (conduta antissocial, exclusão, drogas/prostituição)		72
Total geral		167
2-EDUCADOR SOCIAL		
-Agente prevenção e intervenção nas situações de riscos e vulnerabilidades sociais		52
-Mediador da convivência cidadã		88
-Promove mudança de comportamento moral dos educandos		36
Total geral		176
3-PRÁTICA DO EDUCADOR		
-Prevenção e intervenção às vulnerabilidades sociais (conduta antissocial, exclusão, indisciplina, drogas/ prostituição)		80
-Convivência cidadã		81
Total geral		161

Fonte: Dados da Pesquisa

Nesse quadro, aproximamos e somamos os núcleos de significados repetidos, o que nos possibilitou a síntese e o desvelamento das três pré-categorias: educação social, formada apenas por 02 elementos temáticos que totalizam 167 frequências; o educador social, com três elementos temáticos e 176 frequências; e a prática do educador, com 02 elementos temáticos e 161 frequências.

De acordo com o procedimento metodológico adotado, elaboramos ainda três quadros que nos permitiu identificar conteúdos, elementos dificultadores e facilitadores da prática do educador social.

Quadro 04- Conteúdos da prática do educador social

CONTEÚDOS DA PRÁTICA DO EDUCADOR		FREQ
-Convivência cidadã (ECA, direitos e deveres, Estatuto do Idoso, meio ambiente, etc.)		21
-Prevenção às situações de risco e vulnerabilidades sociais (uso de drogas, violência doméstica, abuso sexual etc.)		11
-Mudança de comportamento		03
Total		34

Fonte: Dados da Pesquisa

O passo na direção da apreensão dos conteúdos contribuiu no sentido de compreendermos melhor a tarefa dos educadores investigados, como também a relação indissociável entre o que entendem sobre a educação social e a finalidade da prática com os educandos.

Por outro lado, a identificação de obstáculos possibilita-nos superar a visão ingênua que atribui ao educador o poder de modificar a vida dos educandos, mas sem discutir as condições reais para realização do seu trabalho.

Quadro 05- Síntese dos elementos dificultadores da prática do educador

Elementos dificultadores da prática	FREQ
Baixa remuneração (salário mínimo)	04
Ausência de curso na área da educação social	01
Não regulamentação da profissão	01
A família como fator destrutivo (indisciplina, falta de regras, limites, uso de drogas)	15
Escassez de recurso financeiro para realizar as atividades	03
Incompreensão acerca da política de assistência social	01
Dificuldade do educador para construir vínculos afetivos com os educandos	01
Lidar com crianças especiais	02

Ausência de cursos sobre sexualidade e uso indevido de drogas	03
Cooptação de educandos por traficantes na comunidade	03
Total	34

Fonte: Dados da Pesquisa

Ao identificarmos esses desafios, registramos ainda algumas conquistas que emergem da prática do educador como embriões que podem contribuir, desde que orientados, para o fortalecimento da luta radical em prol da transformação substantiva da realidade.

Quadro 06- Síntese dos elementos facilitadores da prática do educador

ELEMENTOS FACILITADORES DA PRÁTICA		FREQ
-Potencial dos educadores sociais		03
-Conhecimento da comunidade		03
-Solidariedade entre a equipe de trabalho		06
-Percepção acerca da mudança de comportamento dos educandos		12
-Afeto dos educandos		01
- Percepção acerca da mudança da família		02
Total		33

Fonte: dados da Pesquisa

Por fim, como resultado desse trajeto metodológico, elaboramos um quadro definitivo que permite uma visão mais sintética acerca de todo processo de construção dos dados.

Quadro 07- Visão geral das pré-categorias organizadas por aproximação e associação

CATEGORIA		
1-EDUCAÇÃO SOCIAL		FREQ
-Educação para convivência cidadã		95
-Mudança do comportamento moral dos educandos (conduta antissocial, exclusão, drogas/prostituição)		72

Total		167
2-EDUCADOR SOCIAL		
-Mediador da convivência cidadã		88
-Agente solucionador de conflitos e modificador do comportamento dos educandos		88
Total		176
3-PRÁTICA DO EDUCADOR		
-Prevenção e intervenção às vulnerabilidades sociais (conduta antissocial, exclusão, indisciplina, drogas/ prostituição)		80
- Convivência cidadã		81
Total		161
3.1 CONTEÚDOS DA PRÁTICA DO EDUCADOR		
-Convivência cidadã (ECA, direitos e deveres, Estatuto do Idoso, meio ambiente, etc.)		21
-Prevenção às situações de risco e vulnerabilidades sociais (uso de drogas, violência doméstica, abuso sexual etc.)		11
-Mudança de comportamento		03
Total		34
3.2 ELEMENTOS DIFICULTADORES DA PRÁTICA		
-Baixa remuneração (salário mínimo)		04
- Ausência de curso na área da educação social		01
- Não regulamentação da profissão		01
-A família como fator destrutivo (indisciplina, falta de regras, limites, uso de drogas)		15
- Recurso financeiro insuficiente para realizar as atividades educativas		03
- Incompreensão acerca da política de assistência social		01
- Dificuldade do educador para construir vínculos afetivos com os educandos		01
- Lidar com crianças especiais		02
- Ausência de cursos sobre sexualidade e uso indevido de drogas		03
- Cooptação de educandos por traficantes na comunidade		03
Total		34
2.3 ELEMENTOS FACILITADORES DA PRÁTICA		

-Potencial dos educadores sociais	03
-Conhecimento da comunidade	03
-Solidariedade entre a equipe de trabalho	06
-Percepção acerca da mudança de comportamento dos educandos	12
-Afeto dos educandos	01
- Percepção acerca da mudança da família	02
Total	33

Fonte: Dados da Pesquisa

Conforme Triviños (2015), todo esse processo de organização dos dados é indispensável para qualquer pesquisador, mas é preciso também que ele tenha consciência de que precisa fortalecer o suporte teórico para analisar os dados. Essa preocupação esteve presente durante o percurso metodológico no qual buscamos organizar os dados com base no problema, na problemática da pesquisa, nos objetivos, no objeto de análise e no marco teórico que nos norteia.

Dessa maneira, com a intenção de analisar a prática do educador social com crianças e adolescentes de uma comunidade periférica em Teresina-PI, damos passos para a construção dos dados. Foi a partir desse objetivo que discutimos com os investigados sobre a concepção de educação social, de si mesmos, acerca dos conteúdos ensinados, dos limites e das possibilidades do seu trabalho.

Organizamos os dados em função desses objetivos, possibilitando a construção de três categorias conceituais que foram nomeadas conforme a teoria que fundamenta este trabalho, constituídas de suas respectivas categorias de análise. Assim, sistematizamos os capítulos de análise dos dados:

- 1- Educação social como processo mediador de mudanças epidérmicas constitui-se de duas categorias de análise com frequência total de 167 repetições dos elementos temáticos. A educação social como mediadora da convivência cidadã (95¹⁸) e como processo mediador da mudança de comportamento moral dos educandos (72) emergem como categorias de análise.
- 2- O educador social como intelectual às avessas obteve 176 frequências, distribuídas em duas categorias de análise nas quais ele emerge como sujeito mediador da convivência (88) e como solucionador de conflitos e modificador do comportamento dos educandos (88).

¹⁸ Os números referem-se à quantidade de frequências repetidas dos elementos temáticos.

3- A Prática do educador social como instrumento de construção do consenso dos educandos obteve a frequência de 161 repetições dos elementos temáticos, distribuídos nas categorias de análises: convívio cidadão (81) e prevenção-intervenção (80). Além dessas categorias, emergiram subcategorias, como conteúdos (34), elementos dificultadores (34) e elementos facilitadores (33) da prática do educador social.

Demonstramos assim, o processo de organização dos dados da pesquisa e indicamos as categorias de análise¹⁹. A partir de então, demonstraremos o nosso compromisso teórico e político com a perspectiva do filósofo sardo italiano Antônio Gramsci, discutindo os conceitos de educação, intelectual orgânico e prática educativa que serão utilizados como lentes analíticas e interpretativas dos dados da pesquisa.

¹⁹ A análise dos dados ocorrerá nos dois últimos capítulos do trabalho.

3 NÃO SOU INDIFERENTE. TOMO PARTIDO: DIALOGANDO COM GRAMSCI SOBRE EDUCAÇÃO, INTELLECTUAL ORGÂNICO E PRÁTICA EDUCATIVA

Odeio os indiferentes (...). Quem vive verdadeiramente não pode deixar de ser cidadão, e de tomar partido. Indiferença é abulia, é parasitismo, é covardia, não é vida (...). A indiferença é o peso morto da história. É a âncora que paralisa o inovador, a matéria inerte onde se afogam frequentemente os mais esplêndidos entusiasmos, o pântano que circunda a velha cidade e a defende melhor do que as mais sólidas muralhas [...] (GRAMSCI, 2004a, p. 84).

Nessa epígrafe retirada do artigo *La Città Futura*, publicado em 1917, o pensador italiano conclama o compromisso dos subalternos para instauração da ordem socialista. Para ele, essa nova concepção de mundo não se constitui espontaneamente, pois requer da classe trabalhadora a capacidade de tomar partido em função da construção da sua hegemonia.

Tomar partido é comprometer-se com uma nova concepção de mundo que não é gestada pelas classes dominantes e nem é uma dádiva delas, mas resultado da luta unitária dos que buscam a sua humanização. Esse propósito não se conquista com a indiferença diante dos acontecimentos do mundo, mas pelo comprometimento de homens e mulheres que se reconhecem como força que transforma o mundo, sendo transformados dialeticamente.

Tomamos partido porque não somos indiferentes. E nesse alinhamento teórico, político e ideológico, comprometemo-nos com Gramsci e estudiosos do seu pensamento que contribuirão para análise e interpretação dos dados da pesquisa. Mas, para além dessa função instrumental, tomamos partido a favor do pensamento gramsciano porque defendemos também a indissociabilidade entre o processo formativo do ser humano e a luta pela superação da sociabilidade do capital.

É com esse intuito que sistematizamos este capítulo em três momentos, por meio dos quais procuramos compreender o conceito de educação, de educador como intelectual e de prática educativa na perspectiva de Antônio Gramsci.

3.1 A educação como processo de elevação intelectual e moral dos subalternos

O projeto revolucionário de Gramsci resultou do processo de autoafirmação e militância política e intelectual junto às classes trabalhadoras. Isso significa que o pensador italiano consolidou o seu pensamento ao longo de sua trajetória e que foi influenciado por outras vertentes ideológicas, mas com capacidade de superá-las para se afirmar como intelectual intransigente e tolerante comprometido com a luta da classe trabalhadora.

Isso demonstra que o sujeito histórico não nasce pronto, mas que se constitui como tal na relação com os outros e com o mundo em que vive. É pelo contato com o outro e com as contradições peculiares de sua situação histórica que o humano transforma o mundo e se modifica de forma dialética.

Nesse processo, o autor italiano reconheceu que o humano é conformista de conformismos, no sentido de que, para agir, necessita sempre de uma concepção de mundo constituída por crenças, valores e saberes que compõem a personalidade de cada sujeito. O humano é assim um ser compósito porque traz em si marcas de outrem que, às vezes, nem ele mesmo sabe por que as possui. Por isso mesmo, ele é relativamente inconsciente de muitos condicionamentos que definem o seu modo de pensar, de falar, de sentir e de agir.

Todavia, o sujeito histórico não é peremptoriamente reduzido à influência dos fatores externos. O que é de outrem, o alheio, pode ser também recriado criticamente por ele, o que demonstra que existe a liberdade que se expressa pela capacidade de fazer escolhas dentre as possíveis alternativas.

Essa possibilidade de escolher, superar e conservar criticamente aspectos da concepção de mundo, absorvida, contribuiu de forma significativa para aproximação e afirmação de Gramsci como marxista. Losurdo (2011) compreende que no início da trajetória, o pensador sardo foi influenciado, sobretudo, pelo pensamento liberal neoidealista de Croce e Gentile, que se contrapunha tanto à ideologia conservadora da Igreja Católica, como também ao pensamento positivista prevalecente na Itália nos primeiros anos do século XX.

Esses pensadores foram importantes para o posicionamento crítico do jovem Gramsci frente ao positivismo e ao conservadorismo religioso no contexto da I Guerra Mundial. Mas, convém destacar que, mesmo influenciado por eles, o sardo demonstrava pela sua própria origem pobre, forte sensibilidade em relação à situação de desumanização vivida não apenas pelos subalternos da região da Sardenha, mas por todos aqueles que eram colonizados pelas grandes potências europeias da época.

Para Losurdo (2011, p.13), Gramsci, ao se aproximar dos filósofos neoidealistas, trouxe em si também marcas profundas do seu contexto histórico de origem e manteve

[...] clara sua ligação com as classes subalternas, soldada pela modesta origem social, pela experiência dolorosa de privações cotidianas, por uma sensibilidade e seriedade moral que alimentam ainda mais a atitude empática em relação aos que são submetidos a uma vida de sofrimento. E são muitos na Sardenha onde, junto com o analfabetismo, grassam a malária, o tracoma, a tuberculose e a inanição.

Atento à realidade dos subalternos e crítico do positivismo e conservadorismo clerical via neoidealismo liberal, Gramsci dialeticamente identificou-se como pensamento croceano e gentiliano, mas se distanciou deles, mormente por que defendiam algumas ideias validadoras da subalternidade, tais como a exploração dos povos coloniais, a participação suicida da classe trabalhadora na I Guerra Mundial, o afastamento entre o intelectual e os ‘simples’ e o preconceito em relação ao povo visto como ignorante e incapaz de participar ativamente das decisões do país.

Ciente desses limites, o jovem meridional rompeu com a mentalidade neoidealista e se aproximou processualmente da teoria marxista. Assevera Fiori (1979) que Gramsci foi apresentado pelo professor *Bartoli* a *Annibale Pastore* para estudar o marxismo em 1914, mas parece que as aulas pouco exerceram influência sobre o estudante naquele período, já que não se refere a esse docente de filosofia em seus escritos.

Mas, o contato dele com os escritos marxistas de Labriola, a experiência construída pela atividade jornalística no Partido Socialista Italiano (PSI), a inserção na realidade camponesa meridional, aliada ao conhecimento acerca da exploração do trabalhador nas fábricas de Turim, foram fatores decisivos para a formação política revolucionária.

Foi pelo processo de *aufhebung*, isto é, de superação do idealismo hegeliano e daquele proposto por Croce e Gentile que Gramsci constituiu-se como pensador socialista no combate ao marxismo de face positivista de *Achille Loria*, criticando o dogmatismo religioso, o corporativismo, o afastamento do partido socialista em relação às massas, o fascismo, dentre outros.

Herdeiro e crítico do seu tempo histórico, o filósofo sardo reinventou-se como ‘mestre de si mesmo’ de tal forma que em sua trajetória, como enfatiza Losurdo (2011, p. 32), o que se percebe é “o fascínio de uma evolução e de uma biografia que, a partir de dramáticos acontecimentos históricos (...), aprofunda e radicaliza a crítica ao liberalismo e amadurece, em todos os níveis, a passagem ao comunismo (...) que nunca perde a consciência da herança”.

Nessa linha, compreendemos que Gramsci assimilou a lição de Marx (2011), quando afirmava que os homens fazem a história, mas de acordo com as circunstâncias do seu contexto histórico. Ele, mesmo diante das adversidades, dentre as quais, precária condição financeira, crises nervosas que se manifestavam desde sua juventude, isolamento da família e trabalho excessivo para sobreviver, foi capaz de re-elaborar as influências político-ideológicas, conforme as alternativas do seu tempo em prol da luta pela elevação dos subalternos.

Isso demonstra que ele aprendeu também com o filósofo Labriola [1970?, p.124], defensor do pressuposto de que as ideias possuem uma historicidade e que demanda do sujeito histórico a compreensão da razão de ser delas, pois “não caem do céu, e ainda mais, como todos os produtos da atividade humana, elas se formam em dadas circunstâncias, na maturidade precisa dos tempos por ação de necessidades determinadas[...]”.

Foi assim, num cenário marcado pelo liberalismo, que defendia a historicidade e a centralidade do sujeito, em contraposição à Igreja Católica, pelo enfrentamento ao positivismo, pela oposição ao patriotismo que conduzia a classe trabalhada aos campos de guerra e pelo conhecimento da revolução bolchevique que, o intelectual italiano construiu amplo suporte teórico-político-educacional que visava instaurar um novo ordenamento humano para além da sociabilidade do capital.

De acordo com esse quadro, Gramsci construiu de forma processual o horizonte revolucionário, alinhado à educação comprometida com a elevação dos subalternos à condição de governantes. Com esse propósito, parece-nos que o debate educativo estruturou-se em dois momentos. No primeiro deles, ainda emergia forte influência do pensamento idealista hegeliano e neoidealista e tinha como finalidade *par excellence* promover uma consistente formação da classe trabalhadora para a luta de transformação substantiva do mundo. Já no segundo momento, essa estratégia permaneceu alinhada de forma consistente ao materialismo histórico dialético, embora com bastante dificuldade para explicitá-la devido à censura fascista.

Mesmo assim, intransigente e coerente com a perspectiva revolucionária leninista-marxista, o pensador, na fase carcerária, escreveu as cartas para se comunicar com familiares e com membros do Partido Comunista Italiano (PCI), os cadernos miscelâneos que contêm temas variados e os cadernos especiais nos quais o autor sistematizou e aprofundou assuntos diversos com o intuito de contribuir para o fortalecimento da luta das classes subalternas.

A educação perfilada à política revolucionária foi elaborada processualmente e se expressou desde os escritos pré-carcerários (1910-1926) à fase carcerária (1926-1937) em que Gramsci escreveu cartas e vinte 29 (vinte e nove) cadernos nos quais, como bem ressalta Manacorda (2008), desenvolveu uma escrita criptográfica que entendemos como necessária para manter a sua integridade psicofísica e a intransigência na construção de uma sociedade socialista.

Assim, isolado, com problemas de saúde e sob fortes coerções impostas pelo fascismo italiano que tinha como expoente Benito Mussolini, o prisioneiro criava termos que

fissuravam o sistema de vigilância carcerária e interagia, mesmo que de forma epidérmica²⁰, com seus familiares, outros prisioneiros e militantes políticos.

Os escritos pré-carcerários e os da prisão são testemunhos da luta pela emancipação humana. Neles, percebemos que, mesmo no isolamento, Gramsci ainda obteve forças para defender o socialismo ao qual se referia com termos como ‘novo condicionamento’, ‘reforma intelectual e moral’, dentre outros. Essa criptografia carcerária contribuiu para Gramsci burlar, de certo modo, a censura fascista e registrar suas ideias revolucionárias acerca de temas como cultura, economia, linguagem, política, intelectual orgânico e educação.

É do conjunto da obra de Gramsci que podemos identificar o seu projeto político de superação da sociedade burguesa e de busca da afirmação da sociedade socialista. Mas tal propósito não se efetiva apenas pelas contradições inerentes ao próprio sistema capitalista. Nem se realiza por ações imediatistas que visam atender as demandas urgentes das massas populares e que, posteriormente, se configuram como políticas reformistas. E tampouco, concretiza-se de forma espontaneísta por sujeitos individuais ou grupos sociais que de forma esporádica realizam ações que visam modificar aspectos da realidade social, mas mantendo-se distante da classe trabalhadora.

Pelo contrário, a revolução socialista exige um programa de luta permanente, fundado no marxismo-leninista e resulta da síntese das necessidades, conquistas e aspirações das classes subalternas que são sistematizadas pelos intelectuais do partido que pretendem mobilizar os sujeitos históricos, potencializá-los como sujeitos revolucionários a fim de travar uma luta contra o Estado burguês para superá-lo com a implantação de uma nova forma de sociabilidade humana.

Essa finalidade política é conquistada pelos trabalhadores, conforme Gramsci, na medida em que a estrutura e a superestrutura da sociedade capitalista modificam-se de forma processual e radical. Isso significa que uma nova sociabilidade implica em transformações profundas na dimensão econômica, social, política e cultural.

É de acordo com esse escopo que Gramsci compreende os fins que sustentam o processo educativo do sujeito histórico e os expressam ao longo dos seus escritos. Nessa direção, a educação vincula-se ao processo de construção da sociedade socialista e se destina a formar o humano como ser capaz de ‘tornar-se dirigente’, de pensar por si mesmo de forma

²⁰ O termo expressa um tipo de relação sem o contato intenso e direto de um determinado sujeito com os seus interlocutores. Era o que ocorria com Gramsci que, isolado, comunicava-se apenas por cartas com os que faziam parte do seu ciclo de relações sociais e que, por não poder vê-los e interagir diretamente com eles, a relação tornou-se distante, epidérmica.

molecular, individual, mas também como sujeito histórico de convicção íntima que luta coletivamente para a conquista da emancipação humana.

A afirmação do ser humano como dirigente se expressa desde quando Gramsci (2004a) defendia a necessidade de uma sólida formação da classe trabalhadora num artigo de 29 de Janeiro de 1916, intitulado Socialismo e Cultura, em que se opõe, sobretudo, a Enrico Leone²¹ e a Amadeo Bordiga, por defenderem o ativismo da classe trabalhadora em detrimento de um consistente programa político-cultural para fortalecê-la como dirigente e dominante.

Nesse trabalho, mesmo não criticando diretamente a dicotomia entre teoria e prática, o pensador italiano sinalizava para um dos possíveis entraves do socialismo, como o ativismo espontaneísta que predominava nos militantes partidários. A ação carente de reflexão crítica poderia incorrer num embate desastroso para os trabalhadores na medida em que não se fortaleciam culturalmente para o enfrentamento da sociedade burguesa.

Ciente da resistência do poder burguês e da necessidade de superá-lo, Gramsci defendia a formação cultural e política dos trabalhadores como forma de prepará-los como sujeitos revolucionários. Para tanto, apropriava-se do pensamento do poeta romântico Novalis que afirmava a necessidade de o homem se compreender para compreender os outros e o de Gean Battista Vico, pensador italiano, que interpretava de forma política o dito de Sólon ‘conhece-te a ti mesmo’ apropriado pelo filósofo Sócrates em sua filosofia.

Com base no pensamento de Vico, Gramsci compartilhava da ideia de que Sólon ao defender o seu dito, instigava os plebeus a lutarem contra os nobres que os concebiam como seres inferiores e incapazes de conquistarem a mesma condição de igualdade. Ao parafrasear Vico, Gramsci compreendia que foi desse embate que emergiu entre esses opositores a consciência de igualdade inspiradora de modelos democráticos do mundo antigo.

A partir dessa reflexão acerca da necessidade de o humano conhecer a si mesmo e de lutar para se afirmar no mundo enquanto sujeito da história, é que Gramsci discute o conceito de cultura de forma negativa e afirmativa. Na abordagem negativa de cultura, ele nos alerta para o fato de que:

²¹ Leone era sindicalista membro do Partido Socialista Italiano (PSI) e Bordiga foi membro de tal partido, tornando-se posteriormente um dos fundadores do Partido Comunista Italiano (PCI) e dirigente deste no período de 1921-1924. Pela posição extremista e contrária à orientação da Internacional Comunista, Bordiga foi afastado da direção do partido e Gramsci ocupou o cargo em 1923. A crítica a Leone e a Bordiga ocorre devido **ao fato de ambos** compartilharem da ideia de que a formação cultural da classe trabalhadora não deveria ser preocupação do partido. Gramsci posiciona-se contra tal pensamento e defende a educação política dos trabalhadores como forma de prepará-los para a luta revolucionária.

É preciso perder o hábito e deixar de conceber a cultura como saber enciclopédico, no qual o homem é visto apenas sob a forma de um recipiente a encher e entupir de dados empíricos, de fatos brutos e desconexos, que ele depois irá classificar em seu cérebro como nas colunas de um dicionário, para poder em seguida, em cada ocasião concreta, responder aos vários estímulos do mundo exterior. Essa forma de cultura é realmente prejudicial, sobretudo para o proletariado (GRAMSCI, 2004a, p. 57).

Nessa acepção, a cultura foi criticada por Gramsci porque reduzida ao saber herdado, acumulado e apropriado pela classe dominante. No processo de apropriação do conteúdo, o humano que deveria ser ativo, transforma-se em passividade, em algo a ser preenchido pelos dados recebidos por aquele que transmite o saber. Nesse sentido, a cultura nega o espírito inventivo e criativo do ser humano, pois o limita à condição de receptáculo do que lhe transmite, tornando-o incapaz de recriar criticamente o que foi absorvido.

Nessa discussão, entendemos que a concepção de cultura une-se à concepção antropológica gramsciana na medida em que critica a ideia de o homem ser concebido como ‘recipiente’ que, preenchido, responde aos estímulos externos. Entendido assim, o homem que recebe o que adquire de outrem, mas não consegue re-elaborar o que lhe foi transmitido, torna-se um depósito de algo alheio e um desconhecedor de si mesmo e do mundo em que vive.

Nesse sentido, a cultura que poderia ser sinônimo de conquista para a intervenção do homem no mundo a fim de modificá-lo e se modificar, limita-o a emitir respostas às demandas externas do contexto em que se encontra, tornando-o incapaz de saber criticamente o porquê do seu sentir, dizer, pensar e agir no mundo. Isto é, a cultura, conforme entendida, não tem como escopo provocar nos sujeitos a compreensão de si mesmos como seres condicionados pelos fatores econômicos, políticos e sociais. Dessa forma, insere-os no mundo para atender aos estímulos imediatos, mas nega-lhes a capacidade de si reconhecerem como sujeitos revolucionários.

Esse tipo de cultura não serve para a classe proletária porque tem como finalidade adaptá-la ao mundo e não afirmá-la como potência de transformação que se efetiva de forma processual na construção da emancipação humana. Dessa cultura, esperam-se resultados danosos aos trabalhadores, porque “Serve apenas para criar marginais, pessoas que acreditam ser superiores ao resto da humanidade porque acumularam na memória um certo número de dados e de datas que vomitam em cada ocasião, criando assim uma barreira entre elas e as pessoas” (GRAMSCI, 2004a, p. 57).

A cultura é desvelada assim como esfera da vida social que forma pessoas – ainda que de forma unilateral e mecânica – para obterem diplomas e ocuparem cargos numa sociedade de classe. E nessa direção, contribui para manter a desigualdade, porque os que dela

usufruem concebem-se como superiores, distanciando-se da classe trabalhadora. A cultura enciclopédica²² não aproxima os estudantes dos operários, pelo contrário, distancia-os na medida em que se veem como os que sabem por que ‘vomitam datas’ e concebem os da classe proletária como ignorantes.

Ciente disso, o autor se contrapõe a essa concepção de cultura burguesa que tem como fim a manutenção da ordem capitalista vigente. Explicita-se desde então a sua luta contra a burguesia que caracterizada pela postura déspota e demagógica, tece em silêncio a teia da vida social, enquanto as massas ignoram as formas de dominação a que estão submetidas e permanecem indiferentes perante as decisões políticas da classe burguesa.

Negligenciado o seu poder decisório, as massas sobrevivem à mercê da vontade e da disciplina alheias, que são provenientes das classes dominantes. Assim, o alheio, aquilo que não lhe pertence, o que vem de fora da classe trabalhadora é o que se torna o seu conteúdo. É a ordem de outrem, da burguesia, que é absorvida como sendo a do proletariado que a assume, mas nega a si mesmo na medida em que a sua fé não é nele mesmo, mas no outro que não ele. Abdica-se assim da vontade própria e adere à disciplina burguesa que nega a sua potência como ser de transformação social.

De forma disciplinar, formam-se, assim, súditos, tidos como cidadão de acordo com a lógica burguesa. Desse modo, o cidadão burguês é o estranho a si mesmo. É o indiferente que permite o tecer da rede política sem intervir criticamente nela, o que permite a ação nefasta das classes dominantes que, para conquistarem e manterem a sua condição, necessitam exercer o seu poder tanto na esfera da estrutura como da superestrutura.

O pensador sardo reconhecia a incapacidade da ordem burguesa em promover o humano como ser omnilateral, porque isto ocasionaria a negação de si mesma enquanto classe dirigente e dominante. Ele desvelava assim a relação antagonica na qual a lógica de quem dominava negava a potência emancipadora dos subalternos que demandavam o reconhecimento de si como produtores da riqueza do mundo.

Ciente dessa relação antagonica, Gramsci contrapunha a qualquer perspectiva que aparentemente defendia a afirmação da classe trabalhadora, todavia destituindo-a da sua tarefa histórica de participação ativa na luta pela conquista de uma nova sociabilidade que não é

²² Entendemos que Gramsci, ao longo dos seus escritos, manteve a preocupação com a elevação intelectual e moral da classe trabalhadora e, desse modo, passa a compreender também que a cultura enciclopédica, antes criticada, deveria ser também apropriada pelas classes subalternas não de forma passiva, mas pela participação ativa dos sujeitos históricos, a fim de construir a sua autonomia e lutarem para construção de um novo modelo de sociedade. Parece-nos que Gramsci equaciona melhor a função da cultura, sobretudo no Caderno 12 de 1932.

obtida de forma imediata e nem com posturas reformistas em função dos interesses da burguesia.

A sociedade socialista resulta de uma profunda luta da classe trabalhadora para superação da ordem do capital. Isto quer dizer que a liberdade dos ‘simples’ não provém de fora para dentro, mas do seu próprio esforço individual e coletivo para re-elaboração crítica do que lhes é herdado e transmitido por outrem, transformando as relações sociais de produção.

Dias (2000, p. 62), parafraseando Gramsci, no tocante ao reconhecimento da força transformadora proletária, assevera que:

A ordem burguesa não pode fazer dos proletários verdadeiros cidadãos. O proletariado, nascido para a política, tornado ser político, pelo socialismo, antiteticamente ao ser político da burguesia, por sua vez nega o particularismo nacional. Para tal, é necessário fazer frente à burguesia, organizada como Estado.

Côncio desse antagonismo, a máxima ‘conhece-te a ti mesmo’ era tida por Gramsci (2004 a) como chave de leitura que provocava os sujeitos a superarem não apenas a descrença em si mesmos e a acreditarem neles próprios como cidadãos da sociedade burguesa. O conhecimento de si mesmo²³ não se concretizava apenas na dimensão subjetiva em que o sujeito acreditava ser livre, mas desconhecia as condições objetivas da situação histórica.

Conhecer a si mesmo negava tanto o subjetivismo no qual o sujeito tornava-se o centro doador de sentido ao mundo, como também o objetivismo no qual as forças externas do ambiente impunham-se à liberdade relativa dos sujeitos. A sentença acima, apropriada por Gramsci (2004a) para discutir a tarefa educativa do partido socialista, implicava no reconhecimento de que o humano era a consciência do mundo, mas essa se conectava à empatia do pensador, à luta do povo campesino e à dos proletários de Turim.

Para a compreensão do sujeito como o conhecedor de si mesmo, investigador das suas razões de ser, articuladas ao contexto histórico, econômico e político, a cultura burguesa tornava-se insuficiente porque mantinha o poder das classes dominantes e inviabilizava a elevação intelectual e moral dos subalternos.

Esse tipo de cultura era negado pelo revolucionário italiano (2004a, p. 58) ao mesmo tempo em que propunha de forma afirmativa outra concepção que era:

²³ Concordamos com Manacorda (2008) e Dias (2000) quando afirmam que na formação inicial, Gramsci foi influenciado pelo pensamento idealista de Benedetto Croce, mas o conhecimento da realidade meridional, o contato com os operários e o engajamento no Partido Socialista Italiano (PSI) contribuíram de forma significativa para a sua aproximação e fortalecimento do pensamento na perspectiva materialista histórico-dialética.

[...] algo bem diverso. É organização, disciplina do próprio eu interior, apropriação da própria personalidade, conquista da consciência superior: é graças a isso que alguém consegue compreender seu próprio valor histórico, sua função na vida, seus próprios direitos e seus próprios deveres. Mas nada disso ocorre por evolução espontânea (...). O homem é sobretudo espírito, ou seja, criação histórica, e não natureza(...). Essa consciência se forma não sob a pressão brutal das necessidades fisiológicas, mas através da reflexão inteligente (...) sobre as razões de certos fatos e sobre os meios para convertê-los, (...) em bandeira de rebelião e de reconstrução social.

A cultura concebida de forma afirmativa diferenciava-se da aceção anterior porque visava organizar, disciplinar e apropriar o sujeito histórico de si mesmo e do mundo. O que implicava numa vida que não se submetia aos condicionamentos da lógica burguesa, mas à capacidade de conquista e reconhecimento de si mesma como ‘consciência superior’, capaz de se afirmar no mundo a partir de suas próprias forças e das condições objetivas nas quais se encontra.

Desse modo, compreendemos que é por meio da cultura que o humano compreende-se como ser histórico e assume uma dada função na sociedade. Sendo assim, ele indaga o porquê da função que executa, das forças sociais antagônicas na arena social, da constituição histórica do modo de produção, do modelo de Estado e do tipo de sociedade vigente. Cultura é fortalecimento do espírito para superação de uma concepção de mundo caótica por uma compreensão crítica que resulta do esforço e da disciplina do próprio ser humano.

Essa questão é relevante porque demonstra que a nova ordem socialista não se constrói de forma espontaneísta, mas de modo orgânico, unitário, sistemático e programático. Ou seja, a classe proletária que pretende tornar-se hegemônica precisa educar-se, elevar-se intelectual e moralmente e construir um projeto societário que sintetize demandas, aspirações e desejos dos que lutam pela emancipação humana.

Nessa linha, concordamos com Jesus (1989) quando entende que a educação não é um tema secundarizado no universo categorial gramsciano, mas um componente imprescindível que se conecta a outros conceitos como bloco histórico, hegemonia, luta de classes, filosofia da práxis, grande e pequena política, linguagem, cultura, Estado e sociedade para formarem um mosaico da luta revolucionária socialista.

Com esse intuito, Gramsci defendia a educação da classe proletária e criticava a que se vinculava aos interesses da burguesia. No artigo Homens ou Máquinas, de 1916, o autor analisou uma discussão ocorrida na Câmara de vereadores acerca do tipo de ensino destinado à classe proletária. O debate era entre Zini, defensor da concepção humanista de educação e, o

vereador Sincero que, em defesa dos interesses dos industriais, preconizava o ensino profissionalizante e negava as contribuições da filosofia para a formação humana.

Ao analisar o embate, Gramsci, inspirado na sua própria trajetória de vida perpassada por privações financeiras e discriminações, demonstrava as dificuldades dos filhos da classe proletária para concluir o estudo de forma exitosa. Para ele, enquanto os filhos da classe burguesa possuíam condições econômicas para cursar com êxito os estudos na escola média e superior, os da classe proletária, inteligentes e esforçados, enfrentavam diversas privações que dificultavam o desenvolvimento do seu potencial.

O autor se contrapunha ao ensino técnico e profissional dissociado²⁴ da ampla formação humana, pois percebia que ele visava inserir de forma imediata os filhos da classe operária no mercado de trabalho, circunscrevendo-os num estilo de vida mecânico que impedia a ampliação da sua concepção de mundo.

Na contramão, Gramsci (2004a, p. 75) defendia a escola proletária como complementariedade dialética entre interesses imediatos e formação geral, a fim de formar seres humanos livres e inventivos, capazes de refletirem e intervirem no mundo em que vivem. Assim, o proletariado devia ter uma escola que:

[...] não hipoteque o futuro da criança e não constrinja a sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se por um caminho cuja meta seja prefixada. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa, não uma escola de escravidão e de orientação mecânica. Também os filhos do proletariado devem ter diante de si todas as possibilidades, todos os terrenos livres para poder realizar a sua própria individualidade do melhor modo possível [...].

Nesse sentido, pretendia não apenas preparar os trabalhadores para o mercado de trabalho, pois intentava torná-los seres pensantes, críticos, livres e interventores no mundo em que vive. Isto é, um processo educativo que não se limitava à adaptação passiva do sujeito histórico ao seu ambiente, porque o potencializa para elevação intelectual, política e moral no processo de forjamento²⁵ da sociedade socialista.

Foi do percurso de maturidade intelectual e política de Gramsci que se definiu a escola unitária proletária em sintonia com a perspectiva histórico-dialética que articulava o

²⁴ Cabe ressaltar que Gramsci não dicotomizava a formação profissional da geral. Defendia uma escola que partia das condições reais da vida do trabalhador para desenvolvê-lo integralmente, mas esse pensamento foi construído processualmente, expressando maior maturidade no Caderno 12 de 1932.

²⁵ Embora o termo tenha também significado negativo em português, utilizamos aqui para nos referir à necessidade da intensa luta dos sujeitos históricos em função da construção de uma nova sociedade contra e para além do capital. Gramsci entende que esse combate é dialético no sentido de que não cessa apenas na negação do que está posto, mas também na sua superação.

saber técnico-científico à formação humanista, pois como assevera Del Roio (2006, p. 312) essa

[...] seria uma chave para que os trabalhadores pudessem perseguir a sua autonomia e desenvolver uma nova cultura, antagônica àquela da burguesia. A luta dos trabalhadores para garantir e aprofundar a cultura, para se apropriar do conhecimento, traria consigo o esforço e o empenho para assegurar a sua autonomia em relação aos intelectuais da classe dominante e ao seu poder despótico.

A educação proletária entendida como síntese da formação técnica, científica e humanista sustentava-se na centralidade da fábrica, propunha o controle produtivo pelos trabalhadores e visava promover a sua autonomia e uma nova cultura contrária à da burguesia. Para tanto, os conselhos eram tidos como organismos construtores da democracia operária já que “o processo revolucionário desenvolve-se no terreno da produção (...) onde se revelam as relações de opressor/oprimido, explorador/explorado onde é privado de liberdade [...]”. (GRAMSCI, 1976, p. 99).

A educação que se alinhava ao processo de fundação do Estado proletário partia da contradição do local da produção e era exigente na medida em que negava a licenciosidade, entendida como postura descomprometida do educador que não exigia do aprendiz o esforço necessário para apropriação e recriação do acervo cultural e defendia a disciplina concebida como sinônimo de unidade orgânica da classe proletária e do zelo de quem ensinava por aquele que aprendia dialeticamente.

Nesse viés de pensamento, a educação promovia o comprometimento do ser humano para instaurar um novo modelo de sociedade. Em *La Città Futura*, escrito em 11 de fevereiro de 1917, o pensador italiano definia como máxima socialista a instauração de uma nova ordem social, isto é, a fundação de uma sociedade que visava à plena realização do ser humano.

O que se pretendia então não era o reformismo entendido como mudanças em função da adaptabilidade ao sistema do capital, mas a sua transformação substantiva na direção da emancipação humana. Esse horizonte implicava profunda tomada de decisão e envolvimento dos sujeitos revolucionários, porque a nova sociabilidade humana em devir não era construída por homens e mulheres indiferentes e fatalistas que abdicavam da participação ativa e operante na história, mas por sujeitos que se posicionavam, tomavam partido e lutavam de forma corajosa e orgânica para tal fim.

Gramsci (2004a, p. 84-5) compreendia que a atitude passiva e acrítica do ser humano era validadora das forças conservadoras burguesas que se implantavam sobre o conjunto da sociedade. Essa postura permissiva contribuía para que poucos definissem os rumos da

sociedade, enquanto os demais permaneciam inertes e desorganizados, o que possibilitava o domínio da barbárie. Ciente disso, ele afirmava:

Odeio os indiferentes (...). O que acontece não acontece tanto porque alguns querem que aconteça, mas sobretudo porque a massa de homens abdica de sua vontade, deixando que outros façam, que se formem os nós que depois só a espada poderá cortar, que se promulguem as leis que depois só a revolta fará ab-rogar (...). Fatos amadurecem na sombra, poucas mãos (...) tecem a rede da vida coletiva-e a massa ignora, porque não está preocupada com isso.

O novo ordenamento social pressupunha assim a responsabilidade do ser humano tanto por si como também pela coletividade. Ao contrário, a renúncia da sua vontade de lutar e a adesão acrítica à intencionalidade da classe minoritária significava assumir a condição de subalternidade, vista como subserviência aos fatores externos e incapacidade de organização da vontade coletiva dos ‘simples’ para instauração da ordem socialista.

Gramsci (2004a, p.213) concebia o socialismo como concepção integral da vida que implicava “organização não só política e econômica, mas também e sobretudo de saber e de vontade, obtida através da atividade cultural”, o que significava superação de qualquer tipo de economicismo e defesa da subjetividade já que a luta emancipatória impetrava a conquista da vontade dos sujeitos que se reconheciam como unidade na diversidade.

O socialismo era o horizonte revolucionário que condicionava o modelo de educação da classe trabalhadora. Assim, o processo educativo vinculava-se não à conservação da ordem burguesa, mas ao propósito da classe proletária que intentava elevar-se da condição subalterna à de sujeito da história.

Nesse caminho, a educação política proletária tinha relevante função porque demonstrava que, no processo produtivo perpassado pela contradição entre a classe capitalista, que detinha os meios de produção, e a classe trabalhadora, submetida a sobreviver com apenas o salário, poder-se-ia educá-la para organização da luta coletiva que requisitava solidariedade de classe, compreendida como sentimentos, hábitos, comportamentos, crenças e valores que, compartilhados, contribuiriam para a unidade dos trabalhadores.

Assim, a educação política revolucionária fundamentava-se no processo produtivo e desvelava que, no local de trabalho onde o operário era explorado, ele também “podia tornar-se tudo, onde o poder do patrão é ilimitado, e se traduz num poder de vida e morte sobre o operário, sobre a mulher do operário, sobre os filhos do operário” (GRAMSCI, 1976, p. 99). Isto é, o processo educativo destinava-se a apontar as relações de opressão e a desvelar as

possibilidades de organização dos trabalhadores em conselhos de fábrica para se tornarem construtores da sua liberdade.

Essa preocupação com a educação política, conforme Broccoli (1977) manifestava-se no *L'Ordine Nuovo*²⁶, jornal de cultura socialista que foi um dos meios de comunicação fundamental tanto para o amadurecimento do pensamento intelectual e político de Gramsci, quanto para formação da classe trabalhadora.

O jornal era um instrumento de educação dos trabalhadores, mas, como as primeiras publicações tratavam de temas gerais, pouco contribuíram para a aproximação entre o Partido Socialista e o público a ser conquistado. Mas, a partir do contato com as demandas dos operários, os artigos publicados retrataram o cotidiano deles numa estreita relação com a teoria revolucionária e possibilitou a interação almejada.

Por meio desse recurso, intentava-se promover discussões sobre as contradições vividas pelos trabalhadores no local de trabalho, fortalecer a interação entre a vanguarda do partido socialista e a classe proletária e criar a convicção de que um novo ordenamento social era possível.

Essa questão explicitava-se também num artigo intitulado *Nosso Marx*, escrito em 1918, no período da comemoração do centenário do seu nascimento. Gramsci reconhecia que o filósofo alemão se contrapôs ao idealismo e demonstrou que a substância do espírito era a economia, pois, na vida prática, na luta para manter-se vivo, para garantir o seu desenvolvimento, o ser humano superava o reino necessidade e conquistava a consciência de si mesmo e do mundo em que vivia. Desse modo, entendia Gramsci, Marx tornou-se uma indispensável chave de leitura e de intervenção crítica da classe proletária no contexto histórico do seu tempo.

Para o sardo (2004a, p.162), o pensador germânico possibilitou a compreensão de que para “se conhecer com mais exatidão as finalidades históricas de um país, de uma sociedade, de um agrupamento, é preciso conhecer, antes de mais nada quais as relações de produção e de troca daquela sociedade”.

Assim, Gramsci, ao retomar o pensamento de Marx, pretendeu explicitamente educar a classe trabalhadora. A sua lição educativa tinha como fim promover a aproximação do proletariado acerca de ideias básicas do materialismo histórico dialético, demonstrar a importância desse pensamento como fundamento da luta revolucionária e ratificar o

²⁶ *L'Ordine Nuovo* teve três séries de publicação. A primeira semanal (1919-1920), a segunda diária (1921-1922) e quinzenal (1924-1925).

pressuposto de que a economia é a estrutura óssea do social que se relaciona dialeticamente com a subjetividade humana.

Ressaltamos assim que a educação articulava-se à luta emancipatória que requeria sujeitos ativos, convictos e com formação teórica, técnica e científica para superação da sociedade burguesa. Nesse viés, Gramsci e seus amigos fundaram, em 1917, o Clube da vida moral, com a intenção de promover a formação de jovens recém-ingressos no movimento socialista.

O Clube era o espaço formativo desinteressado, entendido como locus de discussão sobre temas voltados para a integralidade da formação humana e não apenas restrito à discussão temática para demandas imediatas do cotidiano. Nesse local, os jovens militantes e pesquisadores estudavam temas, como política, cultura, educação, ética, luta proletária e economia.

Gramsci já demonstrava, na época, a preocupação em aliar a luta revolucionária e a reflexão teórica no processo formativo do militante. Assim, os jovens inseridos no partido eram desafiados, desde o início, não apenas a agirem nas diversas atividades da militância, mas também a se tornarem pesquisadores das razões daquilo que fazia. A educação explicitava-se como simbiose de ação e reflexão, pois como afirmava Gramsci (2004a, p. 146):

[...] propomo-nos a habituar os jovens que aderem ao movimento político e econômico socialista à discussão dos problemas éticos e sociais. Queremos fazer com que se habituem à pesquisa, à leitura, feita com disciplina e método, à exposição simples e serena de suas convicções.

Com essa intenção, adotava-se o método de leitura individual, o registro do material lido, exposição coletiva dos achados e a participação de todos com críticas e sugestões para aprofundamento dos resultados em pesquisas posteriores. Esse método possibilitava aos membros do Clube a interação, a humildade para acolher as ideias do outro que criticava e sugeria para fortalecer a “comunhão intelectual e moral de todos”.

A preocupação com a formação ampla dos envolvidos sem dicotomizar as demandas imediatas demonstrava a coerência de Gramsci com a concepção antropológica da integralidade humana presente em suas obras. Essa perspectiva requeria um modelo de educação que desenvolvia o máximo das potencialidades dos militantes com base na perspectiva materialista dialética que pressupunha rigor metódico, disciplina nos estudos, compreensão da processualidade histórica do fenômeno, diálogo crítico e capacidade de intervenção no mundo.

Para tanto, uma tarefa posta de imediato para o Partido Socialista Italiano (PSI) era a de promover a formação da classe proletária para torná-la dirigente. Isto é, conquistar a si mesma, tornar-se conhecedora de si como potência de transformação radical da sociedade burguesa. A palavra de ordem era a liberdade a ser conquistada pelos produtores de riqueza que, ao vender sua força de trabalho pelo salário de sobrevivência, tornavam-se estranhos em relação a si mesmos, à natureza, ao outro e ao produto do seu trabalho como analisa Marx (2010b) nos Manuscritos Econômico-Filosóficos.

Exigia-se assim a posse do trabalhador de si mesmo, o reconhecimento de si como sujeito da história e não como mero espectador dela. Caberia à classe trabalhadora, potencialmente dirigente, reconhecer-se como capaz de conquistar uma cultura do devir revolucionário. Noutros termos, a classe em potência não era tida como ignorante absoluta, pois possuía cultura, crenças, valores que se expressavam numa visão de mundo. Ela sabia, mas o seu saber era de senso comum, porque ainda fragmentário e assistemático, trazia elementos explícitos e implícitos da ideologia dominante, o que dificultava a unidade dos subalternos em busca da conquista da sua emancipação.

O desafio a ser superado pelo partido era formar a classe operária num novo prisma em que se reconhecia como agente de transformação e não fração social indiferente, à mercê das decisões econômicas, políticas e sociais burguesas. Gramsci (2004b, p. 296), como dirigente do Partido Comunista Italiano²⁷ (PCI), ressaltava que:

[...] o partido comunista educa o proletariado para organizar seu poder de classe e para servir-se desse poder armado para dominar a classe burguesa e criar as condições nas quais a classe exploradora seja suprimida e não possa renascer. A tarefa (...) é a seguinte: organizar poderosa e definitivamente a classe dos operários e dos camponeses em classe dominante, zelar para que todos os organismos do novo Estado desempenhem efetivamente uma ação revolucionária e romper com os direitos e as velhas relações inerentes ao princípio da propriedade privada.

Diante do propósito de unificação de camponeses e proletários, o partido comunista assumiu de forma mais decisiva a tarefa educativa de fortalecimento da classe trabalhadora para se impor como dirigente e dominante. De acordo com Gramsci, essa empreitada não se efetivava sem o trabalho de formação cultural, de agitação e propaganda e conquista do entusiasmo dos sujeitos revolucionários.

²⁷ O Partido Comunista Italiano (PCI) fundado em 21 de janeiro de 1921 emergiu do descontentamento de uma ala do Partido Socialista Italiano (PSI) e teve como principais fundadores, Gramsci, Amadeo Bordiga, Ângelo Tasca e Palmiro Togliatti.

O partido, por ser um organismo da classe produtora e manter profunda vinculação com ela, era o que devia assumir a função de orientá-la no processo revolucionário. Assim, ele se configurava como o educador das massas, porque se tornava capaz de captar as suas aspirações, desilusões, fraquezas e forças de transformação.

Todavia, o partido educador só educava quando se educava, pois ele como guia da classe trabalhadora, também era educado por ela quando captava as suas demandas e as sistematizava teoricamente a fim de atualizar o projeto de mundo em devir. Desse modo, a sua força não se justificava a partir de si mesmo, mas da interação com a vida do trabalhador.

Conforme esse raciocínio, a seiva que nutria o partido emergia do chão da fábrica e do trabalho camponês. Por isso, essa instituição devia ser expressão viva da classe trabalhadora, alimentar-se da luta do povo, mas ao mesmo tempo, assumir a função de sistematizador, ordenador e disciplinador da diversidade de forças fragmentadas para construção da unidade de esforços psicofísicos em busca da transformação radical da sociedade.

Mochcovitch (1990) nos diz que o partido proletário, para Gramsci, era a forma mais elevada de organização da classe trabalhadora. Ele era constituído por intelectuais que captavam as diversas demandas das massas e as sistematizam num corpo teórico que orientava a luta revolucionária. Assim, o partido era o intelectual coletivo no sentido de que nele existiam diversos sujeitos que dispendiam esforços psicofísicos para elaborarem um aparato conceitual ideológico que instigavam as massas a lutarem pela sua liberdade.

Desta feita, depreendemos que a educação proposta por Gramsci é processo intencional, sistemático e rigoroso que promove a unidade dos sublevados para se oporem ao mundo desumanizador, ‘grande e terrível²⁸’, que valida o poder de mando de uma minoria em sacrifício da maioria.

O interesse gramsciano em educar a classe proletária explicita-se até mesmo no período do fascismo italiano em que diversos militantes foram presos, assassinados e bibliotecas proletárias queimadas. Mesmo assim, Gramsci preocupava-se com a educação política dos subalternos para fortalecê-los na luta antifascista, na formação de uma frente única combativa e na implantação do Estado proletário e camponês.

Num cenário social coercitivo, o pensador sardo defendia que os partidos vinculados à classe trabalhadora demonstrassem compromisso com a luta revolucionária e criticava a

²⁸ Expressão utilizada por Gramsci para se referir ao regime fascista italiano que conquistou o governo em 28 de outubro de 1922, tendo Mussolini como seu maior representante. Nesse período, Gramsci e os membros principais do PCI comunicam-se por meio de missivas nas quais utilizam pseudônimos. Isso demonstra a coerção exercida pelo poder fascista, sobretudo aos comunistas.

postura do Partido Socialista Italiano (PSI) por entender que ele não assumia postura radical em função da conquista do estado proletário e do enfrentamento do regime político fascista.

Opondo-se ao jogo de conveniência do partido socialista com o fascismo e a classe burguesa, Gramsci (2004b, p. 114) afirmava que era

[...] preciso deixar claro para as massas de operários e camponeses italianos o seguinte: qualquer apoio que derem aos demagogos socialdemocratas- socialista e popular- é uma contribuição para a reconstrução do organismo que há décadas as priva de liberdade, do bem- estar, obrigando-as à escravidão, ao sofrimento e à morte.

Nesse quadro, a educação assumiu outra função que era a de desvelar os pactos construídos entre socialistas, partido popular, burguesia e fascismo no processo de validação da ordem social mantenedora da violência e da subserviência dos simples. Pela educação política pretendia-se promover debate acerca da situação histórica italiana, demonstrar a prática de aderência do PSI e dos demais organismos ao fascismo e ratificar o compromisso do PCI com a concepção de mundo proletária e camponesa.

O horizonte da emancipação social exigia que o Partido Comunista assumisse a sua tarefa fundamental que se desdobrava em três frentes. A primeira delas era a articulação do proletariado agrícola, mormente, da região sul da Itália, vista pelas classes dirigentes como área predominantemente agrícola de produção de riqueza, mas submetida aos ditames do norte industrializado. Nesse caso, o PCI devia articular os trabalhadores explorados pelas classes proprietárias a fim de organizá-los em função da luta revolucionária.

A segunda visava unir proletários e camponeses, para fortalecimento de forças comprometidas com a construção de um novo ordenamento social, o que demandava do partido a realização de um intenso trabalho de propaganda, formação de lideranças e de agitação.

Esse trabalho de articulação e mobilização dos trabalhadores camponeses e industriais exigia do partido uma terceira tática pela qual pretendia conquistar outras forças políticas que, mesmo não pertencendo à classe trabalhadora, poderiam formar uma frente única para o combate ao fascismo e para construção da sociedade socialista.

Nessa direção, Gramsci percebia que essas forças, dentre elas, as provenientes de fração do Partido Popular, da pequena burguesia, do Partido Socialista Italiano (PSI), dos sindicatos dos trabalhadores, da Confederação Geral do Trabalho e do Partido maximalista, podiam ser conquistadas em prol da luta revolucionária.

Entendia-se então que a revolução efetivar-se-ia pelo reconhecimento e decisão da classe proletária como dirigente, mas esse poder seria construído por meio da conquista

desses segmentos sociais e do compromisso deles com a luta proletária. Tal tarefa implicava a postura ativa do Partido Comunista na elaboração de um programa de transformação social capaz de disciplinar diversas forças rumo ao socialismo.

Ainda no contexto fascista, Gramsci foi eleito como representante do PCI e passou a atuar no Comitê da Internacional Comunista em Moscou em 1922. Por meio de uma carta destinada aos comunistas italianos, comunicava-lhes a decisão da Presidência da Internacional Comunista de que na Itália deveria ter um jornal de publicação diária a fim de se opor ao poder nazista, instigar, conquistar e mobilizar proletários e camponeses.

Com essa intenção, Gramsci sugeriu o nome *L'Unità* para o jornal, mas recomendava o uso de pseudônimo em determinados artigos, o que demonstrava a perseguição sofrida, sobretudo, pelos comunistas e socialistas que tinham como fim a emancipação da classe produtora.

O jornal era assim um instrumento de formação da classe proletária e camponesa e nele o público teria acesso às informações básicas para compreensão da situação histórica da Itália fascista, compreenderia melhor a tarefa do Partido Comunista e provocaria a unidade dos trabalhadores num contexto ameaçado pela desarticulação, isolamento e enfraquecimento do prisma revolucionário.

Embora Gramsci não discutisse explicitamente nessa carta sobre o tema educação, mesmo assim, demonstrava a sua preocupação com a formação da classe operária que poderia ser cooptada pelo Partido Nacional Fascista. Desse modo, o combate ao regime repressivo e a implantação do governo proletário demandava do partido uma intensa tarefa educativa, quais sejam, desvelar as contradições da situação italiana, criar a unidade entre camponeses e intelectuais do sul da Itália e os proletários do norte, reconhecer a região meridional como de igual importância em relação à setentrional, promover maior coesão dos habitantes sulistas e lutar contra a função dos intelectuais meridionais²⁹ que produziam uma literatura mantenedora da situação de subalternidade.

Assim, a educação proletária alinhava-se à finalidade do governo proletário em devir e nela o humano era educado, ao mesmo tempo, para demandas imediatas no sentido de que se devia atender o que estava posto pelo seu cotidiano, mas sem perder de vista o horizonte revolucionário que emergia como possibilidade e não inevitabilidade.

²⁹ Em *A Questão Meridional*, escrito antes da prisão em 1926, Gramsci descreve a região sul da Itália como preponderantemente agrícola. Nela, o velho tipo de intelectual é o que predomina e assume uma função de mediador entre o povo camponês e a estrutura organizativa do Estado. Dentre os intelectuais mais influentes no sul do país e que validavam a situação de subalternidade, o autor destaca Benedetto Croce e Giustino Fortunato.

Nessa linha, entendemos que, em Gramsci, a educação proletária possuía dupla finalidade. A primeira visava atender às demandas urgentes³⁰ da classe trabalhadora na luta por garantir empregos, salários, moradia, organização de comitês e conselhos de fábrica, dentre outros. Assim, o autor (2004b, p. 277) afirmava que o partido comunista:

[...] realiza uma verdadeira ação sindical: coloca-se à frente das massas também nas pequenas lutas cotidianas pelo salário, pela jornada de trabalho, pela disciplina industrial, pela habitação, pelo pão. Nossas células devem estimular as comissões internas a incorporar em seu funcionamento todas as atividades proletárias.

Nesse sentido, a educação proletária vinculava-se às ‘pequenas lutas’ que são aquelas voltadas para atender demandas cotidianas dos trabalhadores para que continuassem tolerantes e intransigentes no embate pela construção e implantação do propósito revolucionário. Ou seja, como a revolução socialista não ocorreria de forma espontânea e explosiva com data marcada, os pequenos embates seriam relevantes para garantir a existência do trabalhador, mas articulando dialeticamente os interesses imediatos aos da luta permanente pela transformação social³¹.

De acordo com essa perspectiva, Gramsci combatia o maximalismo bordighiano presente na ala esquerda do partido comunista que defendia o discurso de que a revolução poderia acontecer, todavia não realizava ‘pequenas ações’ para superar a sociedade burguesa.

Essa postura de espera pelo *big bang* revolucionário era negada pelo filósofo italiano, porque compreendia que sem ações voltadas à instrução, à organização e à formação da vontade convicta das massas não se forjava uma nova sociedade. Assim, a participação ativa e consciente delas era uma forma de oposição ao maximalismo supracitado que “crê que é inútil mover-se e lutar no dia-a-dia. Ele espera apenas o grande dia. As massas – diz ele – não podem deixar de nos seguir, já que a situação objetiva as empurra para a revolução” (GRAMSCI, 2004b, p.321)

Contrário à postura de espera, o autor defendia que todo processo revolucionário demandava a inserção histórica de homens e mulheres em favor da superação de um determinado modelo de sociedade. Gramsci compreendia tal fato tanto pela inserção militante

³⁰Entendemos por interesses imediatos aqueles que se vinculam ao reino das necessidades humanas. Não significa imediatismo e nem ativismo da ação.

³¹ Ressaltamos que não se trata de reformismo ou de pequenas mudanças na sociedade burguesa com a intenção de conservá-la, mas de ações que visam transformá-la de forma substancial.

na vida dos trabalhadores como pelos estudos históricos de movimentos, como Renascimento, Iluminismo, Revolução Francesa de 1789³², Revolução Russa de 1917, dentre outros.

Identificou, assim, que o trabalho de formação cultural do povo era necessário e antecedia o ápice de uma revolução, pois ela era concebida como síntese de forças transformadoras que desencadearam de forma processual e sistemática tanto na infraestrutura como na superestrutura.

Nessa direção, a educação alinhava-se às demandas urgentes do trabalhador, mas sem trair o horizonte revolucionário. Ela era compreendida como processo de apropriação e recriação do acervo cultural para intervenção no mundo no sentido de instigar os sujeitos históricos a se inserirem na luta pela construção da sociedade socialista.

Desse modo, depreendemos que a educação dos subalternos é unidade dialética de ‘pequenas ações’ voltadas para a luta cotidiana do trabalhador articuladas à estratégia revolucionária. Na primeira, o processo educativo forma para que o humano lute pelas condições básicas de sua existência e na segunda, a educação visa não restringir o humano à esfera do imediato e o impulsiona à construção do reino da liberdade.

Essas duas finalidades constituem o processo educativo interligado ao programa revolucionário gramsciano. Educa-se assim para as lutas cotidianas, mas ao mesmo tempo, interligadas à finalidade estratégica de superação do modelo societário burguês e de instauração da sociedade socialista.

Compreendemos assim que a educação voltada às ‘pequenas lutas’ evita o problema do fatalismo, porque demonstra que é possível agir de forma sistemática e disciplinada a fim de desagregar o sistema capitalista. Nesse sentido, era que Gramsci negava tanto o imobilismo do sujeito histórico que defendia a possibilidade da revolução, mas não realizava pequenas ações para modificar o contexto histórico, quanto rejeitava o ativismo que prezava pelo fazer cotidiano destituído de uma sólida base teórica, técnica e científica.

O que o autor demonstrava era que a revolução demandava luta diária dos operários e camponeses e não a espera ingênua do grande acontecimento da desagregação e decadência do sistema capitalista. Contrário a essa forma de pensar, e inspirado em Lenin, Gramsci (2004b, p. 312) entendia que o processo revolucionário era construído por meio de táticas que se articulavam com a estratégia de luta. Assim, afirmava que aprendeu com o pensador e político russo que:

³² Essa discussão encontra-se ainda nos textos políticos juvenis de Gramsci (2004 a) e mais precisamente no artigo já citado neste trabalho intitulado Socialismo e Cultura de 29 de janeiro de 1916.

[...] na guerra dos exércitos, não se pode atingir o objetivo estratégico, que é a destruição do inimigo e a ocupação do seu território, sem ter antes atingido uma série de objetivos táticos, visando desagregar o inimigo antes de enfrentá-lo em campo aberto. Todo o período pré-revolucionário se apresenta como uma atividade predominantemente tática, voltada para a aquisição pelo proletariado de novos aliados, para a desagregação do aparelho organizativo de ataque e de defesa do inimigo, para conhecimento e esgotamento de suas reservas.

Dessa maneira, a revolução não ocorreria sem um programa político emancipador da classe trabalhadora que exigia o reconhecimento do poder das forças antagônicas, a ser combatido na arena social, a identificação das fraquezas do opositor, a capacidade de criar alianças para enfrentá-lo, a definição de táticas e estratégias para destruição da formação social capitalista e a implantação de um novo ordenamento proletário e camponês.

Depreendemos que a educação comprometida com essa concepção de mundo constitui-se como tática e estratégia. A primeira para desagregar o sistema vigente e enfraquecê-lo antes mesmo do combate direto. Nesse sentido, a educação tornava-se um instrumento alinhado ao que Gramsci (2016) denominava de ‘guerra de posição’, entendida como todo trabalho cultural e ideológico pré-revolucionário que intentava formar os sujeitos históricos para desagregação de forma processual das forças dominantes, criação de alianças e fortalecimento do poder dos subalternos.

Esse trabalho de desagregação do poder burguês tornava-se possível na medida em que os sujeitos revolucionários compreendiam que a ‘guerra de movimento’ – luta direta contra os dominantes – precedia ao processo de debilitação do antagônico antes de destruí-lo. Para tanto, a educação assumia a tarefa tática de desvelamento e definhamento da classe burguesa por meio de um conjunto de ações formativas que visavam à elevação cultural e moral dos sublevados.

O projeto político da classe trabalhadora pressupunha assim um modelo de educação que se expressava como estratégica na medida em que o fim dela não se restringia apenas à debilitação do sistema social burguês, mas ao seu aniquilamento. Nesse sentido, educava-se não para conservar ou minimizar a miséria da classe subalterna, mas para superá-la na perspectiva da emancipação humana.

A educação configurava-se como processo dialético em que a tática de atrofiamento, de desagregação do poder dominante implicava a estratégia de extinção das forças conservadoras e de construção de uma sociedade dirigida pela classe trabalhadora.

A partir dessa perspectiva, concordamos com Jesus (1989) quando sustenta que a preocupação central de Gramsci era superar a hegemonia burguesa e criar uma nova

hegemonia camponesa e proletária para elevação de sua condição subalterna à de dirigente e dominante de uma nova ordem intelectual e moral. Nesse intuito, entendemos que a educação assumia função relevante no pensamento gramsciano, tanto para criticá-la como instrumento de validação do poder dominante, como também para compreendê-la como práxis, movimento de ação e reflexão comprometida com as classes subalternas para construção da hegemonia revolucionária.

Para o autor sardo, a hegemonia dominante é o processo pelo qual a classe capitalista exerce o poder de direção e domínio. Pela direção, ela pretende que a sua visão de mundo seja absorvida como parâmetro pelas classes subalternas. E pela dominação, exerce poder validador e mantenedor de relações sociais nas quais determinadas classes e frações são mantidas na condição de subalternidade. Assim, a hegemonia pode ser entendida como movimento dinâmico na medida em que dialeticamente a conquista, via consentimento, coexiste com a coerção exercida pela classe dominante sobre o poder de resistência das classes governadas.

Conforme essa perspectiva, compreendemos que inexistente um modelo de sociedade que se sustente sem direção cultural e política e os aparatos coercitivos responsáveis pelo reordenamento da sociedade de acordo com os fins da classe dominante. Desse modo, conquista e força, consentimento e coerção, direção e dominação são pares dialéticos constitutivos da hegemonia. Jesus (1989, p.18) afirma que a hegemonia.

é capacidade de direção cultural e ideológica de uma classe sobre o conjunto da sociedade, é também uma relação de dominação entre dirigentes e dirigidos, responsável pela formação de um grupo orgânico e coeso em torno de princípios e necessidades definidos pela classe dominante.

A hegemonia tem como fim a garantia de certa coesão social na medida em que as ideias do grupo dominante tendem a ser absorvidas e assumidas como válidas pelo conjunto da sociedade. Mas essa absorção da concepção de mundo dos que dirigem e se impõem não ocorre de forma espontaneísta, casual, desorganizada e assistemática. Também esse processo não é linear e mecânico no sentido de que o projeto societário dos opressores é necessariamente assumido sem resistência pelos oprimidos.

O próprio Maquiavel (1973), ao orientar o príncipe, reconhecia que ele precisava utilizar da força num determinado momento da luta para conquistar novos estados, mas articulada à capacidade de convencimento dos governados. Isto é, a arte de governar não se constituía apenas pela força de quem mandava e nem somente pelo consentimento dos conquistados, mas pela articulação desses dois elementos básicos.

A unidade desses pares dialéticos demonstra que existe o poder dos povos conquistados e que eles não se submetem de forma passiva. Por isso, a hegemonia é uma forma de exercício do poder que requer do grupo dominante a capacidade de exercer a coerção e, ao mesmo tempo, coordenar um conjunto de ações culturais, políticas e ideológicas a fim de conquistar a adesão ‘consentida’ dos dominados.

Para compreender o processo pelo qual as classes dominantes exerciam e difundiam sua hegemonia e desvelar táticas para superá-la em função da classe trabalhadora, Gramsci (2016) reelaborou, a partir de Marx, o conceito de Estado que inclui a sociedade política e a sociedade civil. Ele mesmo reconheceu que tinha ampliado esse conceito numa carta à cunhada Tatiana, em 7 de setembro de 1931, quando dizia que o Estado,

[...] habitualmente, é entendido como sociedade política (ou Ditadura, ou aparelho coercitivo para moldar a massa popular segundo o tipo de produção e economia de um dado momento) e não como um equilíbrio da sociedade política com a sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre toda a sociedade nacional, exercida através das organizações ditas privadas, como a igreja, os sindicatos, as escolas, etc) [...] (GRAMSCI, 2005b, p. 84).

Em consonância com o método dialético, o filósofo sardo conservou a ideia de que o Estado é um organismo pelo qual a classe hegemônica exerce a dominação, mas superou esse entendimento na medida em que o compreendeu também como locus de conquista das massas via convencimento. Ou seja, o Estado integral – denominado pelo marxista italiano – abrangia tanto a sociedade política constituída pelos mecanismos jurídico-políticos de coerção, que validam a hegemonia da classe dominante, quanto à sociedade civil, formada por um conjunto de aparatos privados, nos quais predomina a conquista das massas via consenso.

Chagas (2014) compreende que o Estado, em Gramsci, possui duas dimensões que se complementam dialeticamente e que demonstram que o poder hegemônico sustenta-se tanto na coerção quanto na busca de consentimento da classe trabalhadora. A Hegemonia é entendida assim como domínio e direção que, geralmente, valida o modo de produção capitalista e a cultura burguesa vigentes.

É pela sociedade política que o Estado exerce o poder coercitivo sobre grupos rebelados que resistem em não absorver a concepção de mundo propagada. E, pela sociedade civil, conquista-se pela difusão da ideologia dominante via aparatos de hegemonia, dentre eles, escolas, sindicatos, associações, partidos e igrejas.

Assim, a implantação e a validação de uma determinada concepção de mundo pressupõe a existência de um conjunto de instrumentos e mecanismos coercitivos e

consensuais pertencentes às dimensões do Estado e que são responsáveis pela elaboração e difusão da ideologia dominante que pode ser absorvida pelos grupos subalternos.

Chagas (2014, p.99) ressalta que, embora a sociedade civil seja determinada tanto pelas “[...] condições materiais de produção e reprodução da vida humana [...]” quanto pelos aparatos de hegemonia, Gramsci compreendia que esses podiam ser utilizados também para construir e fortalecer uma nova hegemonia da classe trabalhadora a fim de desagregar e superar a ideologia dominante.

Diferente de certo tipo de abordagem que tende a explicar o poder hegemônico pela via culturalista, Gramsci (2016) o desvelou a partir do conceito de bloco histórico no qual demonstrava que as relações de forças políticas articulavam-se na estrutura e superestrutura para consolidar a hegemonia dominante.

O conceito de bloco histórico relaciona economia e política de forma dialética para compreender as relações de poder numa dada sociedade, porém o próprio Gramsci (2011, p. 188) alertava que a estrutura não pode ser entendida como capaz de determinar mecanicamente a superestrutura, pois “expor qualquer flutuação da política e da ideologia como uma expressão imediata da infraestrutura deve ser combatida, teoricamente, como um infantilismo primitivo (...) com o testemunho autêntico de Marx [...]”.

Frigotto (2010) entende que foi pela pretensão de Gramsci em compreender a difícil passagem da ordem capitalista para a socialista que ele elaborou um universo categorial pelo qual analisava a função do partido, do Estado numa sociedade de classe, da educação, dos mecanismos de difusão e de reprodução das relações sociais, dentre outros.

Compreendemos a educação, em Gramsci, como práxis, pois é movimento que parte do conjunto de contradições que se manifesta nas relações sociais de produção, desvela os processos de dominação como peculiares do mundo dos homens, nega o fatalismo e fatores que ocasionam a subalternidade, problematiza o senso comum e instiga a classe trabalhadora a lutar para transformar o mundo.

A educação proletária é um instrumento de desvelamento dos mecanismos de dominação das classes hegemônicas, o que se expressa pelas análises que Gramsci realizava de temas como revolução passiva³³, entendida como processo pelo qual a classe dirigente e dominante absorvia parcialmente as ideias das classes subalternas no seu projeto político, mas sem permitir a participação ativa delas no processo decisório.

³³Conceito do historiador Vincenzo Cuoco apropriado e re-elaborado por Gramsci, sobretudo para analisar o Risorgimento (1848) que foi o processo de unificação da Itália que ocorreu sem a participação ativa das classes subalternas. Ver Gramsci (2014) em Risorgimento. Notas sobre a história da Itália.

Para Bianchi (2013), a revolução passiva é uma forma de exercício do poder hegemônico que se efetiva, sobretudo, pela ausência de organização política dos simples. Esses reagem apenas de forma esporádica contra as classes dominantes, o que impede a consolidação de um movimento de caráter revolucionário.

A revolução passiva é, assim, um processo que se estabelece pela ausência da organização política e disciplinada dos simples, o que não significa sua total incapacidade de reação. Ela é tática de dominação pela qual as classes dominantes compreendem que não podem obter o consenso ativo dos subalternos e nem incorporar de forma integral suas aspirações já que colocaria em risco sua condição hegemônica.

Nessa direção é que Bianchi (2013, p.171) assevera que as classes dominantes só podem absorver apenas “uma parte das demandas de baixo, justamente aquelas que não são contraditórias com a ordem econômica e política. Cria-se, assim, o consenso passivo e indireto das classes subalternas”.

A revolução passiva possui duas vias que validam o poder hegemônico. Conforme Barata (2011), uma delas é o transformismo que significa enfraquecimento processual da força antagônica (antítese) que objetiva instituir um novo bloco histórico. Pelo transformismo, sujeitos singulares e grupos são incorporados a uma nova concepção de civilidade imposta pelos que dominam e dirigem para se tornarem ‘homens coletivos’ e desenvolverem funções não apenas restritas à superestrutura como também à infraestrutura.

A outra via é o *novismo*, na qual aquilo que é absorvido das reivindicações populares e incorporado ao projeto político hegemônico explicita-se para as massas como se fosse a integralidade de suas propostas. Assim, as reformas, sobretudo no âmbito do campo produtivo, da política e da comunicação, manifestam-se como conquistas em prol da elevação intelectual e moral das massas, todavia, na raiz do que é proposto pela classe hegemônica predominam os interesses validadores da sua posição política.

Coutinho (2008), ao refletir sobre o processo hegemônico no contexto atual, diferencia revolução passiva de contrarreforma. A primeira – diferente da revolução jacobina que demandava a participação popular para fortalecer a luta radical contra a ordem feudal – caracteriza-se pela ‘reação’ da classe dominante para conservar o seu poder, anulando a possível transformação radical da sociedade proveniente da organização política das classes subalternas. Outra marca sua é a ‘renovação’ que expressa a capacidade de as classes dominantes fazerem concessões e atenderem parcialmente demandas populares, mas com a intenção de permanecerem no poder.

Já a contrarreforma, segundo Coutinho (2008), foi um termo utilizado inicialmente por Gramsci para se referir ao movimento da Igreja Católica contrário à Reforma Protestante e que tinha como finalidade restabelecer o seu poder. O pensador italiano apropriou e reelaborou esse conceito, extraindo dele elementos para análise e interpretação de outras situações históricas.

A contrarreforma tornou-se, assim, uma chave de leitura gramsciana que contribuía para a formação da classe trabalhadora, na medida em que desvelava o processo histórico de construção da hegemonia dominante. Coutinho (2008, p.98) entende que esse conceito refere-se a uma forma de ‘restauração’ que, embora pretenda combinar o novo e o velho, o que predomina fortemente é o último deles em função da política hegemônica.

Podemos supor assim que a diferença essencial entre uma revolução passiva e uma contra-reforma reside no fato de que, enquanto na primeira certamente existem ‘restaurações’- mas que ‘acolheram uma certa parte das exigências que vinham de baixo’, como diz Gramsci- na segunda é preponderante não o momento do novo, mas precisamente o do velho. Trata-se de uma diferença sutil, mas que tem um significado histórico que não pode ser subestimado.

Pelo exposto, a contrarreforma diferencia sutilmente da revolução passiva, pois parece que na primeira a absorção das novas demandas das classes subalternas é praticamente nula, enquanto que na segunda há maior possibilidade de serem acolhidas como tática de manutenção da hegemonia dominante.

Assim, pela análise dos conceitos de Estado, bloco histórico, revolução passiva e contrarreforma, o filósofo sardo desvelava historicamente o processo de construção do poder hegemônico e extraía lições para educar os trabalhadores a fim de eles não reproduzirem a condição de subalternidade.

Demonstrava pela discussão da hegemonia que direção e coerção eram dimensões do poder dominante que articulava dialeticamente com a economia. Isto ocorre porque os que dominam exercem funções decisórias no aparelho econômico de produção. Assim, ao se apropriar do Estado e definir um modelo de sociedade a ser incorporada em nível molecular e coletivo, as classes governantes pretendem formar sujeitos para desenvolverem funções, tanto no campo político e ideológico, quanto também no âmbito das atividades econômicas.

Gramsci compreendia, assim, que o Estado era educador, porque ele educava os sujeitos, tanto para superestrutura a fim de que absorvessem, elaborassem, divulgassem e promovessem a incorporação da ideologia dominante, como também para a inserção deles no mercado de trabalho.

Entendemos que os sujeitos são incorporados a um determinado modelo civilizatório por duas vias. A primeira é a intelectual e moral, na qual absorvem e contribuem para elaboração e transmissão de teorias, crenças, valores e saberes dos que dominam. E a segunda é a do mundo produtivo que exige preparação deles para venderem a sua força de trabalho a fim de garantirem sua sobrevivência.

Gramsci (2016, p. 23) atentava-se para articulação entre estrutura e superestrutura e compreendia que o Estado tinha uma função educativa “cujo fim é sempre o de criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a ‘civilização’ e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto de elaborar fisicamente tipos novos de humanidade”.

De acordo com essa perspectiva, o Estado não apenas definia um determinado modelo de humanidade a ser absorvido pelas massas, mas ele também a educava conforme esse fim articulado à economia. Dessa maneira, o filósofo sardo (2016, p. 49) compreendia que “se a hegemonia é ético-política, não pode deixar de ser também econômica, não pode deixar de ter seu fundamento na função decisiva que o grupo dominante exerce no núcleo decisivo do aparelho econômico”.

Desta feita, o Estado educador, para Gramsci, era o símbolo do poder do grupo dominante que buscava consolidar a sua hegemonia. É nesse sentido que Jesus (1989) interpreta a máxima gramsciana que afirma que todo processo hegemônico é também pedagógico. Isto significa que o poder dirigente e dominante para se constituir e se exercer enquanto tal necessita de um conjunto de atividades pedagógicas a serem efetivadas pelos intelectuais nas mais diversas formas de aparatos hegemônicos vinculados ao Estado tido como síntese de sociedade política e civil.

Esses aparelhos cumprem, sobretudo, a função de promover a transmissão da concepção de mundo dominante a ser incorporada pelas massas. Para tanto, definem ações pedagógicas que contribuem para o fim almejado que é formar um novo tipo de ser humano apto ao modelo de civilização vigente.

Nesse mesmo horizonte, Jesus (1989) defende ainda que, se a hegemonia é pedagógica, as relações pedagógicas desenvolvidas por diversas instituições de ensino são também hegemônicas no sentido de que expressam, em larga medida, os fins dos grupos dominantes.

Assim, escolas, instituições superiores e entidades da sociedade civil que se propõem educar os sujeitos sociais encontram-se vinculadas – em nível menor ou maior de profundidade – a um dado projeto de sociedade. Nesse caso, podemos afirmar que toda

educação promovida por essas instituições manifesta alguma forma de finalidade que pode ser a favor da elevação cultural e moral dos subalternos ou em prol do projeto hegemônico das classes governantes.

A educação é assim compromisso político no sentido de que os seus fins articulam-se de alguma forma com os interesses de classes em disputa na arena social. Ela expressa a hegemonia dominante quando pretende manter a relação entre dirigentes e dirigidos, incorporar indivíduos e grupos ao modelo societário vigente e renovar o poder de mando dos que dominam.

Todavia, a educação pode ser também um instrumento de construção de uma nova hegemonia³⁴ que emerge do mundo do trabalho, da reflexão e análise das condições da classe trabalhadora, sendo a fábrica e a situação do povo camponês pontos de partida para elaboração do pensamento político-ideológico, comprometido com a elevação intelectual e cultural dos subalternos.

A educação que pretende contribuir para hegemonia proletária é instrumento que defende o trabalho como condição para produção da existência humana, critica o trabalho alienado, demonstra que as relações sociais de produção são construções históricas, desvela possibilidades de atrofimento e superação do poder dos grupos dominantes e fortalece a unidade dos ‘simples’, o que pressupõe domínio teórico, técnico e científico, aliado a uma profunda identificação dos intelectuais com aqueles que visam instaurar uma nova forma de sociabilidade.

Parece-nos que distante dessa perspectiva encontra-se a educação social que emergiu na metade do século XIX na Alemanha e que foi concebida como processo formativo, sobretudo, de sujeitos desprovidos das condições básicas de sobrevivência.

Conforme Caro (2014, p.140, grifo nosso) esse modelo de educação ganhou força após a II Guerra Mundial e visava “*curar ou suavizar* as feridas abertas durante o conflito, profissionalizaram-se muitos dos especialistas participantes do trabalho social, os quais começaram a se denominar educadores/pedagogos sociais”.

Diferente do propósito gramsciano de superar as mazelas sociais e construir um novo ordenamento social na perspectiva socialista, a educação social, desde tempos remotos, tende

³⁴O conceito de hegemonia ainda não aparece explicitamente nos escritos pré-carcerários, mas concordamos com Broccoli (1977) quando afirma que uma dada categoria não pode ser compreendida apenas a partir do momento em que o autor a explicita em partes de suas obras. Assim, quando Gramsci discute nos escritos juvenis sobre temas como aliança entre camponeses e proletários e frente única, entendemos que já existem embriões para elaboração posterior do conceito supracitado.

a “curar ou a suavizar” sofrimentos humanos, mas sem defender a radical transformação social.

A fuga do horizonte revolucionário parece prevalecer em diversos pensadores dessa área que abrange, sobretudo³⁵, a dimensão não formal do processo educativo e que tem como âmbitos privilegiados de atuação a animação sociocultural, terceira idade, pessoas com necessidades especiais, sujeitos tidos como em situação de risco e vulnerabilidade social, dentre outros.

Na perspectiva de Petrus (2003, p.55, grifos nossos), a educação social no contexto espanhol alinha-se às mudanças da sociedade, sendo concebida como:

[...] *adaptação*, como *socialização*, como recurso para a *aquisição de competências sociais*, como didática do social, como ação profissional socioeducativa qualificada, como *ação frente à inadaptación*, como forma *política do cidadão*, como fator de *prevenção, controle e mudança social*, como trabalho socioeducativo, como geradoras de novas demandas sociais.

Essa concepção de educação que tem como foco a adaptação, a socialização, aprendizagem de competências sociais, prevenção e controle para que o sujeito conviva na sociabilidade vigente, parece-nos negar profundamente a visão revolucionária gramsciana, embora muitos pesquisadores dessa área utilizem o conceito de intelectual orgânico do autor italiano.

Na direção oposta ao pensamento que defende a construção da hegemonia dos subalternos e a superação das injustiças sociais, os angolanos Yoba e Chocolate (2011, p. 25, grifo nosso) afirmam que “a educação social entendida como área de pesquisa e intervenção da pedagogia social pode contribuir muito para a *diminuição das desigualdades e assimetrias sociais* registradas em Angola”.

Krichesly (2011, p. 38, grifos e tradução nossa) compreende que a educação social na Argentina possui diversos significados e se encontra em construção

[...] com ênfase na função *do Estado* e no desenvolvimento local no qual o técnico superior em Pedagogia e Educação social tem como competência geral a análise e a interpretação das políticas sociais e educativas e as estratégias necessárias para implementar dispositivos e ações socioeducativas em contextos diversos; estratégias de comunicação que garantem *o acesso pleno* dos sujeitos ao patrimônio cultural³⁶.

³⁵ Alguns autores destacam o locus escolar também como âmbito da educação social, como os angolanos Yoba e Chocolate (2011) e os brasileiros, Silva, Neto e Moura (2014), mas o campo predominante no contexto atual é o extraescolar.

³⁶[...] con énfasis en *rol del Estado*, y el desarrollo local por lo cual el técnico superior en Pedagogía y Educación social tiene como competencia general el análisis y la interpretación de las políticas sociales y educativas, y las estrategias necesarias para implementar dispositivos y acciones socioeducativas em contextos

Entendemos que o discurso que visa, por meio da educação, minimizar as mazelas humanas (YOBA e CHOCOLATE, 2011) e o que defende a possibilidade de o Estado, na sociabilidade capitalista, garantir o *acesso pleno* ao acervo cultural (KRICHESLY, 2011) demonstram o compromisso com a manutenção do modelo de sociedade vigente, na medida em que se isenta da tarefa crítica provocadora do mundo instituído para criar uma nova civilização humana.

Essa perspectiva conservadora que visa educar para prevenção e intervenção nos problemas sociais e inserção dos sujeitos tidos, mormente, como vulneráveis na sociedade classista é expressa pelo pesquisador cubano Martinez (2011, p.66, tradução nossa), quando assevera que um dos âmbitos da educação social é aprender a conviver, o que demanda³⁷ “[...] a gestão comunicativa dos conflitos e a mediação como facilitadora da prevenção e da qualidade de uma boa convivência”.

Nessa mesma linha e no contexto cubano, Rodriguez e González (2011, p. 88, tradução nossa) defendem que, pelo fato de nos espaços escolares e extraescolares existirem conflitos, drogadição, violência, indisciplina e delinquência, a educação social precisa estar presente nesses locais para “³⁸melhorar meios e mecanismos para a educação preventiva, continuar educando para a convivência que abrange as diferenças de gênero, sexo ou orientação sexual, raça e credos, entre outras”.

Esse modelo de educação, quando muito, critica as fragilidades do poder estatal na elaboração e execução de políticas públicas, mas defendendo a possibilidade de aperfeiçoamento delas circunscritas ao projeto societário dominante.

Essa maneira de pensar, que foca no sujeito e no locus em que vive, é expressa pela finlandesa Leena Kurki (2011, p. 133, tradução nossa) quando afirma que a educação/pedagogia social no seu país pretende basicamente “[...] ³⁹apoiar cada indivíduo e a comunidade em seu desenvolvimento e progresso e ser o suporte para pessoas pobres e desfavorecidas”.

diversos; estrategias de comunicación que garanticen el *acesso pleno*, por parte de los sujetos, ao patrimônio cultural [...].

³⁷[...] la gestión comunicacional de los conflictos y la mediación como facilitadora de la prevención y calidad de una buena convivencia.

³⁸ [...] perfeccionar las vías y los mecanismos para la educación preventiva, continuar educando en la relación convivencial, que abarca asumir las diferencias, sean de género, sexo u orientación sexual, de razas y credos, entre otras.

³⁹apoyar a cada individuo y a cada comunidad en su desarrollo y progreso y la columna del apoyo de la gente pobre y desafortunada.

Assim, a educação social, na busca de resolver conflitos na esfera individual e comunitária, o que menos pretende é a crítica radical à sociabilidade do capital. Inexiste nos autores supracitados até então a discussão de luta de classe, propriedade privada, greve, hegemonia anticapitalista, revolta dos subalternos, dentre outros.

No contexto português, a pesquisadora Isabel Baptista (2011, p. 143) relata-nos que existem eixos privilegiados da pedagogia social entendida como ciência e disciplina que investiga os diversos espaços da educação social, quais sejam: sociocultural, escolar, formação durante toda da vida, empreendedorismo, cidade educadora e políticas sociais.

Assim, a educação social e a pedagogia social alicerçam-se no ideário de uma sociedade que pretende ser educativa “balizada por valores de inclusão e de aprendizagem intencional ao longo da vida, torna-se necessário promover a capacitação subjetiva e cívica de todas as pessoas segundo dinâmicas sócio-comunitárias apoiadas na participação empenhada de uma pluralidade de atores sociais”. (BAPTISTA, 2011, p.142).

Pelo exposto, o que prevalece é a ideia de que o Estado, nos marcos da sociedade capitalista, seja capaz de promover a inclusão de todos, o que é criticado por Schlesener (2016, p. 13) quando assevera que:

[...] a crença na participação igualitária na política e a crença em um Estado neutro e acima dos antagonismos de classe, sedimentadas no ocultamento de origem econômica e social das desigualdades, são a grande miragem que robustece esta estrutura e que se torna a sua força de conservação.

Distante dessa perspectiva que critica o Estado como instância política, jurídica e ideológica da classe dominante, o pensador espanhol Caride (2004, p. 55, grifo e tradução nossa) justifica que o adjetivo social atribuído à educação indica que ela é um processo histórico e cultural que enfatiza tanto a função educadora da sociedade na formação dos sujeitos como também a tarefa socializadora da educação que visa formar para ⁴⁰“o desenvolvimento de *certa atitude crítica* diante dos desafios postos pela sociedade”.

Assim, parece-nos que quanto mais a educação social enfatiza a socialização, o papel formador da sociedade, a solução de conflitos, a prevenção e a intervenção em situação de riscos pessoal e social, menos critica o modelo civilizatório capitalista, o que a distancia da perspectiva gramsciana, cuja pretensão é formar sujeitos críticos e mestres de si mesmos para construção de uma forma nova de sociabilidade humana.

No Brasil, a educação social inspira-se na produção teórica de países como Espanha, Alemanha, Uruguai e nos escritos de Paulo Freire. Todavia, desse autor brasileiro, o tema que

⁴⁰ [...]el desarrollo de una *cierta actitud crítica* en frente a la sociedad.

é mais citado nos trabalhos acadêmicos é o diálogo, sobretudo para discutir o respeito às diferenças de gênero, raça e sexo, relação educador-educando e participação democrática. Conceitos como amor brigão, indignação, relação opressor-oprimido, ação cultural e revolução cultural são ainda pouco desenvolvidos num cenário marcado por profundas desigualdades sociais.

O que predomina é a discussão sobre cidadania, democracia, crença na educação integral no contexto capitalista, respeito à diversidade, pluralidade cultural, violência, meio ambiente, prevenção às vulnerabilidades, proteção integral, voluntariado, empreendedorismo, crítica à educação formal e ao currículo de pedagogia, por pouco contemplar as demandas atuais, luta pelo reconhecimento da profissão de educador social, dentre outros.

Conforme Silva, Neto e Moura (2011), a educação social no país é concebida como conjunto de práticas formativas que ocorrem nos âmbitos escolar e extraescolar investigado pela pedagogia social, tida como ciência e disciplina que fundamenta a atividade do educador social.

Assim, os autores supracitados defendem como áreas prioritárias da pedagogia social a educação formal (escolar e superior); a infância e a adolescência, na qual se discutem noções de direitos, deveres, medidas preventivas e socioeducativas; políticas públicas; famílias; toxicodependência; profissionalização e mercado de trabalho; juventude; sistema penitenciário; as organizações não governamentais e; os mais variados programas e projetos sociais.

Dos autores da educação social, os que se aproximam da luta radical pela transformação da sociedade na perspectiva marxista são: Ribeiro (2014) e Martins (2010), os demais reconhecem essa linha de pensamento, mas não a assumem como aporte teórico, político e analítico do processo educativo e social.

Na contramão desse prisma, um dos teóricos da educação social no país, Roberto da Silva (2011, p. 181), distorce o pensamento marxista ao afirmar que “a visão revolucionária considerou o ser humano como um ser subordinado às forças e às leis materiais, não atentando para a subjetividade do mesmo e sua capacidade de exercer domínio sobre coisas e leis materiais”.

Essa crítica aligeirada e inconsistente de Silva (2011) – que em nenhum momento dialoga diretamente com Marx – nega o pensamento histórico dialético na medida em que fragmenta objetividade e subjetividade e indica também o distanciamento da educação social da luta revolucionária e sua filiação à perspectiva cidadã centrada na prevenção e intervenção de conflitos sociais.

Caliman (2011, p. 254), mesmo em defesa da educação social de perspectiva crítica, compreende que ela se constitui como “ações propositivas e preventivas, acionadas antes mesmo que os problemas aconteçam, pela solidariedade e responsabilidade social dos cidadãos”.

Entendemos assim que é essa concepção de educação social predominante no país, voltada para o debate democrático, preventivo e interventivo, aliada ao ideário de uma sociedade mais justa e igualitária nos moldes da sociabilidade capitalista e que nega, de forma contundente, a luta revolucionária que visa instaurar o projeto societário socialista.

Cientes disso, tomamos partido a favor do pensamento gramsciano para entendermos que a educação é um processo sistemático e intencional que supera a lógica preventiva, interventiva e cidadã, na medida em que pretende contribuir para o fortalecimento e a superação da sociabilidade capitalista.

Assim, por entendermos que a educação é uma microesfera da esfera social e que pode ser uma ferramenta de elevação integral dos subalternos, é que o pensamento do autor sardo torna-se lente teórica e política a ser utilizada para interpretação da concepção de educação social dos sujeitos entrevistados nesta pesquisa, que trabalham com crianças e adolescentes. Avancemos a partir de então para a compreensão do conceito de intelectual na perspectiva gramsciana.

3.2 O educador como intelectual orgânico comprometido com a luta dos subalternos

O conceito de educação em Gramsci pressupõe o de intelectual que pode ser compreendido como unidade do diverso na medida em que nele existe uma multiplicidade de significados que se expressam nos escritos do autor. O intelectual pode ser o Estado que educa conforme sua concepção de mundo, o partido proletário, o empresário que exerce a função de orientação e decisão no espaço de trabalho, sujeitos alinhados à hegemonia dominante, pessoas comprometidas com a luta das classes subalternas, dentre outros.

A amplitude do conceito foi reconhecida pelo autor (2005b, p. 84) na carta 250, destinada à cunhada Tatiana Schucht, em 7 de setembro de 1931. Afirmava ele que o seu projeto de estudo “sobre os intelectuais é amplo e, na realidade, não acredito que existam na Itália livros sobre este tema (...) eu amplio muito a noção de intelectual e não me limito à noção corrente que, se refere aos grandes intelectuais”.

Nessa ampliação da noção de intelectual, Gramsci tentava também resolver o problema da dicotomia entre sujeitos cultos e incultos que envolvia, sobretudo, os habitantes

da Sardenha, situada na região meridional da Itália. Conforme Nosella (2004), Gramsci nasceu e viveu durante vinte (20) anos na ilha sarda que era um local de pessoas pobres, semelhante ao nordeste brasileiro.

Dessa realidade, o autor supracitado (2004, p. 37) afirma que o filósofo sardo conviveu desde cedo com a pobreza, a discriminação por pertencer a uma região tida como atrasada, trabalhou apenas para sobreviver no campo e lidou com o “regionalismo do dialeto e das relações sociais que impediam ao pobre a compreensão objetiva e universal da história”.

Por ser proveniente dessa região, os textos gramscianos trazem em si as marcas de onde seus pés pisavam quando jovem. Num texto escolar provavelmente escrito em 1910 em que discute o poder de mando dos opressores contra os oprimidos, Gramsci (2004a, p. 46) reconhecia que estes se encontravam em “estado de ignorância” e precisavam lutar para superar as injustiças sociais. Assim, envolvido num contexto de exclusão, o autor percebia o pouco saber dos oprimidos e a necessidade de educá-los para criarem outro tipo de civilização.

Em *A questão meridional*, escrito em 1926, Gramsci defendia que para a classe proletária tornar-se governante era preciso que ela se constituísse como força dirigente dos intelectuais e camponeses para superar o capitalismo e implantar o socialismo. Esse trabalho de unidade de forças era condição para o enfrentamento e a superação da hegemonia burguesa.

Todavia, ao mesmo tempo em que reivindicava essa nova hegemonia, o pensador sardo (2004b) destacava o desafio ainda a ser superado no sul do país, pois o que se vislumbrava era:

[...] uma grande desagregação social; os camponeses, que constituem a grande maioria da população meridional, não têm nenhuma coesão entre si (...). A sociedade meridional é um bloco agrário constituído por três estratos sociais: a grande massa camponesa amorfa e desagregada; os intelectuais de pequena e média burguesia rural; e os grandes proprietários agrários e os grandes intelectuais.

A ausência de unidade dos camponeses era algo que preocupava Gramsci no enfrentamento das forças burguesas, pois, como relatava, o meridional era formado por três estratos sociais, a saber: camponeses, pequena e média burguesia rural e grandes latifúndios. Esses dois últimos segmentos possuíam os seus intelectuais, enquanto os trabalhadores camponeses divididos não conseguiam articulação em torno de uma proposta comum.

Foi nesse contexto que Gramsci (2004b, p. 423) analisou a situação de desvantagem dos camponeses em relação aos demais estratos do sul do país. Para ele, a pequena e média

burguesia e os grandes proprietários conseguiram sobrepor aos camponeses, porque contavam, sobretudo, com o suporte dos intelectuais. Assim, preconiza que:

Os estratos médios dos intelectuais recebem da base camponesa os impulsos para sua atividade política e ideológica. Os grandes proprietários, no campo político, e os grandes intelectuais, no campo ideológico, centralizam e dominam, em última instância, todo este conjunto de manifestações.

Dessa maneira, enquanto os camponeses tinham dificuldade de se articular em torno do horizonte revolucionário, os estratos sociais burgueses que tinham o suporte dos intelectuais eram fortalecidos. Isso ocorria na medida em que a atividade ideológica, de produção de conhecimentos, de crenças e valores dos intelectuais validava o poder econômico, político e social dos grupos dominantes.

Assim, mesmo antes de Gramsci discutir de forma mais sistematizada sobre o intelectual e a escola unitária, em 1926 ele já tinha clareza de que todo intelectual era comprometido com algum tipo de concepção de mundo. Ou seja, inexistia intelectual que não esteja vinculado a um determinado projeto político ideológico. Assim, ou ele exerce a sua atividade ideológica a favor da legitimação do poder dos grupos dominantes ou a desempenha em função da sublevação dos grupos subalternos para se afirmarem como governantes.

Todavia, o que Gramsci desvelava era a dependência dos movimentos operários do sul, incapazes de se organizar como “médicos de si mesmos”. Isto é, como força que faz ceder o poder da classe burguesa para emergir como potência revolucionária. Nesse cenário, o autor (2004b, p. 426) compreendia que a fragilidade camponesa não se restringia apenas a fatores internos, pois ampliando a sua lente teórica de análise, afirmava que:

O camponês meridional liga-se ao grande proprietário rural através do intelectual. Os movimentos camponeses, na medida em que não se expressam em organizações de massa ainda que só formalmente autônomas e independentes (...) terminam por se enquadrar sempre nas instituições normais do aparelho estatal- prefeituras, governos provinciais, Câmara dos Deputados- através de composições dos partidos locais, cujos quadros são formados por intelectuais, mas que são controlados pelos grandes proprietários e por seus homens de confiança [...].

Assim, o intelectual exercia a função de aproximar o camponês do grande proprietário a fim de que a visão de mundo dos estratos dominantes meridionais fosse absorvida pelos camponeses, tidos como máquinas de produção da riqueza, mas que poderiam ser descartados a qualquer momento devido à exacerbada oferta da força de trabalho.

O intelectual era visto como aquele que, pelo discurso ideológico, submete o trabalhador meridional à lógica dos proprietários e que contribuía para que ele absorvesse de forma acrítica a concepção de mundo de quem lhe pagava sua força de trabalho. Nesse caso, ele era aquele que exercia a função de articulador e mantenedor da subserviência dos camponeses em relação aos donos de terra que exploravam os trabalhadores rurais em vista das demandas do mercado setentrional.

Mas, o significado de intelectual aparece também nos escritos pré-carcerários quando Gramsci se referia à função política a ser assumida e exercida pelo PCI. Nesse caso, o partido era concebido como intelectual coletivo no sentido de ser constituído por diversos sujeitos revolucionários que partiam do cotidiano do trabalhador e o sistematizavam teoricamente para fortalecer a luta pela negação do capitalismo e do Estado burguês e pela construção do socialismo.

No Caderno 13, no qual Gramsci analisou a noção de Estado, atribuiu-lhe não o conceito de intelectual, mas o de educador. Ele compreendia o Estado como instância que estabelece um modelo de civilização a ser implantado e absorvido pela sociedade. O poder estatal educa, assim, por meio dos aparelhos coercitivos e aparatos privados de hegemonia.

Nesse sentido, parece-nos que o Estado também pode ser compreendido como intelectual, na medida em que elabora propostas e educa os sujeitos sociais para incorporá-las nos campos mais diversos de um determinado contexto histórico. Assim, compreendemos que se o partido é o intelectual coletivo da classe proletária, o Estado também assume essa função na medida em que educa em prol da concepção de mundo da classe dirigente e dominante.

Entretanto, a discussão mais elaborada de Gramsci acerca do tema encontra-se no Caderno 12, escrito em 1932, no qual questiona a autonomia e a independência do intelectual. Nessa obra, o pensador italiano (2014a, p.15) demonstra que os intelectuais são comprometidos politicamente com uma determinada visão de mundo e que se constituem enquanto tais a partir das funções decisivas que a classe dominante exerce no mundo produtivo, pois:

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político [...]

Assim, o intelectual emerge alinhado aos interesses de um determinado grupo social que, além de assumir funções no campo produtivo, necessita também exercer domínio e direção no campo político ideológico. O intelectual assume assim a função de garantir a

unidade dos membros do grupo social a que pertence, bem como sua consciência acerca da função política a ser desempenhada.

Nesse sentido, o intelectual é criação da classe hegemônica na medida em que surge da sua necessidade de ir além do âmbito econômico-corporativo. Por outro lado, ele é também criador dela, no sentido de lhe possibilitar consciência da sua tarefa histórica, validação e manutenção do seu poder na esfera econômica, social e política.

Assim, quando Gramsci analisava a tarefa do intelectual não a circunscrevia apenas à superestrutura dicotomizada da estrutura, pois a sua atividade educativa visava diretamente possibilitar tanto a formação ideológica dos sujeitos sociais como indiretamente prepará-los para inserção nas atividades produtivas.

A compreensão de Gramsci acerca de que o intelectual não é independente, mas politicamente comprometido com uma determinada classe social, contribuiu para que o classificasse não pelas atividades próprias do ofício, mas pela função que assumia no conjunto das relações sociais. Esse procedimento era válido também para a compreensão da função do trabalhador na sociedade de classe, pois afirmava o autor que (2014a, p. 18) “o operário (...) não se caracteriza especificamente pelo trabalho manual ou instrumental, mas por este trabalho em determinadas relações sociais [...]”.

Desse modo, foi que o filósofo marxista compreendia que numa sociedade de classes existia tanto o intelectual orgânico alinhado aos interesses dos grupos hegemônicos, quanto aquele que se vinculava aos subalternos para juntos construir uma nova hegemonia.

Simionatto (2011, p. 64), em diálogo com o pensamento gramsciano, compreende que o intelectual orgânico da classe burguesa é aquele que produz ideologia para justificar, validar, manter e reproduzir os seus propósitos. O intelectual assume assim uma postura ativa junto à classe que representa, pois cabe a ele:

[...] a tarefa de construir, através da ação cultural, a criação e a transmissão da cultura e da conquista do ‘consenso espontâneo’ das grandes massas para a direção da vida social e política pelo grupo economicamente dominante. Cabe-lhes também construir o aparato de coerção (aparato jurídico), necessário para garantir legalmente a disciplina dos grupos que não consentem.

Nessa linha de pensamento, o intelectual orgânico é concebido como aquele que produz uma dada concepção de mundo de forma intencional a favor da classe hegemônica. Ele é o criador e o transmissor tanto de uma cultura que visa conquistar o consenso dos subalternos, como também é o construtor do aparato coercitivo que de forma legalizada disciplina sujeitos e grupos rebelados (SIMIONATTO, 2011).

De acordo com Gonzalez (1981), o intelectual orgânico da classe dominante é o que assume a função de vinculador da massa ao poder do grupo hegemônico. Ele é assim o nexo, o que estabelece vínculo entre os que dominam e os dominados, entre governantes e governados. Afinado com o propósito da classe hegemônica, esse intelectual pode pertencer também a dois grupos distintos e complementares, a saber, o que assume mais diretamente a tarefa de elaboração ideológica e outro em que predominam as tarefas de carácter executório.

O intelectual orgânico vinculado ao poder hegemônico assume a função de conectar os subalternos, tornando-se o que Gramsci denominava de “funcionário” do poder hegemônico, pois nas suas atividades intelectuais o que prevalece é a intencionalidade dos governantes que visa promover o transformismo molecular e grupal.

Por transformismo, Saviani (2004) compreende a tática de incorporação de propostas da classe trabalhadora àquela do grupo dominante e que tende a se efetivar em dois momentos. No primeiro deles, de carácter molecular, lideranças singulares das classes populares são absorvidas pelo grupo dominante. E, no segundo, essa prática avança no sentido de conquistar o conjunto de representantes ativos das massas para conformá-los ao projeto societário dominante.

De acordo com esse intuito, o intelectual orgânico do poder hegemônico contribui de forma significativa para validação da condição subalterna e para a manutenção da ordem burguesa, pois a sua profissão, como afirma Semeraro (2004, p. 71), “vincula profundamente o modo de produção do seu tempo, tem uma concepção política que o habilita a exercer funções organizativas para assegurar a hegemonia social e o domínio estatal da classe que representa”.

Desta feita, compreendemos que o intelectual orgânico da burguesia não é um sujeito independente e autônomo⁴¹, porque mantém estreita relação com a classe que, ao assumir função essencial no campo produtivo, pretende justificar e divulgar a sua ideologia para que outros segmentos sociais a incorporem. O intelectual, assim, não é visto por Gramsci como neutro, mas como sujeito político que possui uma intencionalidade articulada com um determinado modelo civilizatório.

Essa é a primeira forma que o autor utilizava para explicar a formação dos intelectuais e para situá-los nas relações de poder, o que contribui para superação de uma perspectiva idealista ingênua que os concebe a partir do que é intrínseco das suas atividades,

⁴¹ Ressaltamos que a autonomia do intelectual existe, mas de forma condicionada pelos fatores econômicos, políticos, sociais e culturais, o que possibilita fazer escolhas dentre as alternativas que possui. O que Gramsci nega não é a autonomia relativa do intelectual, mas a ideia de que ele não se vincula aos interesses de classe.

como domínio de teorias, aprendizagem de uma linguagem científica, contato com livros e conhecimento de metodologias de pesquisa.

Tudo isso é importante e Gramsci não negava, mas a centralidade da sua reflexão era sobre a função do intelectual numa dada sociedade. Assim, a sua pergunta acerca da autonomia do intelectual visava acima de tudo desvelá-lo como sujeito histórico, que conectado a um grupo social, tornava-se também ser conectivo dos “simples” para a construção da hegemonia dominante.

Todavia, Gramsci (2014a, p. 16) ampliou a discussão ao apresentar uma segunda explicação acerca do processo histórico da formação dos intelectuais na medida em que afirmava que todo grupo social que emergiu historicamente de uma estrutura econômica precedente encontrou nela intelectuais que representavam “uma continuidade histórica que não foi interrompida nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas”.

A partir desse entendimento, o autor demonstrava que existia outro tipo de intelectual que antecedeu àquele que exercia função de conector da burguesia com os subalternos. Assim, pela perspectiva dos pares dialéticos em que entrelaçam continuidade-descontinuidade e permanência-mudança, o pensador sardo compreendia que, mesmo numa nova formação social, havia o intelectual tradicional cuja origem remete ao bloco histórico precedente à sociedade burguesa.

Para Gramsci (2014a, p. 17), o mais típico dessa categoria de intelectual eram os eclesiásticos que, historicamente, assumiram funções que monopolizavam os serviços na área da educação, da política, da religião, da filosofia, dentre outros. Segundo o autor, essa categoria de intelectuais “pode ser considerada como (...) organicamente ligada à aristocracia fundiária: era equiparada à aristocracia, com a qual dividia o exercício da propriedade feudal da terra e o uso dos privilégios estatais ligados à propriedade”.

Gramsci reconhecia, ainda, como intelectual tradicional os filósofos não eclesiásticos, administradores, teóricos e cientistas que são continuadores de um dado momento histórico e que embora vinculados a uma determinada classe social no contexto burguês, nutrem-se de uma utopia social⁴² de que são autônomos e independentes.

Gonzalez (1981, p. 92) compreende que esse intelectual interconectava a população com o poder político e administrativo no modo de produção pré-capitalista. Assim, por ter

⁴² Parece-nos que esse termo utilizado por Gramsci significa ilusão dos intelectuais que se concebem como independentes. Mas, utopia noutros autores pode ser compreendida também como aquilo que ainda não é efetivamente, mas que poderá ser. Pode significar assim possibilidade de efetivação daquilo que se encontra em estado de potência.

origem noutra bloco histórico, o intelectual tradicional aparece como o depositário “do patrimônio espiritual do conjunto da comunidade, misturando hierarquias herdadas das ‘corporações (...) e uma relação ‘paternalista’ entre os estratos pobres e os estamentos aristocráticos da sociedade”.

Do ponto de vista histórico, o supracitado intelectual assumiu função relevante como conectivo social, porque articulava o governo aristocrático, religioso, grandes proprietários de terras e a população pobre, a fim de garantir a coesão, sobretudo da sociedade feudal. Nesse quadro, Gramsci identificava padres, políticos, médicos e tabeliões como intelectuais tradicionais que, mesmo com a derrocada do feudalismo, continuaram e se remodelaram ao modelo societário burguês (GONZALEZ, 1981).

Dessa maneira, como herdeiro de outra formação social, o intelectual tradicional torna-se objeto a ser disputado tanto pela classe dominante como também pela classe subalterna. Nesse sentido, Simionatto (2011), inspirada em Coutinho (1990a), assevera que o intelectual tradicional pode ser conservador na medida em que adere à política da classe dominante, mas também pode assumir-se como revolucionário quando se vincula ao horizonte político da classe trabalhadora.

Nesse caso, mesmo como portadores dos valores do passado, os tradicionais devem ser conquistados para fortalecer a luta contra hegemônica, promovida pelos sujeitos históricos subalternos, pois, conforme Gramsci, a classe trabalhadora tornar-se-á dirigente e dominante quando for capaz de travar um embate no campo econômico-corporativo e no político-cultural.

A revolução socialista é vista como resultado de esforços dispendidos na base estrutural (economia) e superestrutural (político, jurídico, filosófico, cultural) da sociedade, envolvendo as atividades dos intelectuais tradicionais que se modificam e se conectam com o programa revolucionário da classe subalterna.

De acordo com esse propósito, Gramsci (2014a) compreendia que o intelectual orgânico, alinhado aos interesses dos subalternos, assumia uma nova função que o diferenciava daquele da classe burguesa, pois o seu horizonte de luta visa desagregar a sociedade capitalista para instaurar uma nova forma de sociabilidade humana.

Nesse viés, o intelectual orgânico não dicotomiza teoria e prática e valoriza o senso comum dos ‘simples’ como ponto de partida para elevá-los a uma concepção elaborada teórica, técnica e cientificamente capaz de lhes possibilitar uma visão integral e radical do mundo. Para tanto, esse intelectual precisa reconhecer que os subalternos não são ignorantes absolutos, pois já sabem algo, embora sendo ainda de forma fragmentária.

O intelectual orgânico da classe trabalhadora, por entender que “todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais” (GRAMSCI, 2014a, p. 18), reconhece que os subalternos pensam não como especialistas, mas como sujeitos que herdaram e adquiriram um saber fragmentado acerca da realidade, o que requer deles o esforço para reelaborarem e construírem uma visão de mundo unitária e coerente.

É pelo reconhecimento dos subalternos como sujeitos capazes de transitar do senso comum à consciência crítica que o intelectual orgânico compreende que a disciplina, o respeito, a identificação, o rigor metódico e o engajamento são elementos que potencializam a sua atividade educativa comprometida com a luta revolucionária.

Desta feita, entendemos que essa forma de pensar sustenta a prática educativa do intelectual orgânico, compreendido por nós como o educador que se conecta aos ‘simples’ para, em companhia deles, elevá-los intelectual e moralmente.

Esse intelectual compreende que ensina, mas que também aprende com os educandos. Assim, o ato de ensinar relaciona-se dialeticamente com o de aprender, pois diz Gramsci que (1999, p. 399) “a relação entre professor e aluno é uma relação ativa, de vinculações recíprocas, e que, portanto, todo professor é sempre aluno e todo aluno, professor”.

De acordo com o autor, é por meio dessa relação “pedagógica” não circunscrita apenas ao espaço escolar que o ser humano apropria, re-elabora o acervo cultural e material, desenvolvendo a sua personalidade. Com esse intuito, o educador assume uma tarefa diretiva no sentido de promover a elevação intelectual e moral dos educandos, mas reconhecendo que ambos assumem uma postura ativa como sujeitos históricos.

Assim, o educador não é concebido como aquele que apenas expõe conteúdos aos educandos, pois sua prática educativa que parte do senso comum instiga os que aprendem a buscarem a sua afirmação como sujeito histórico no mundo, o que exige curiosidade⁴³, rigor metódico e afeto. Nessa direção, entendemos que educador como intelectual da nova hegemonia é aquele que se assume como pessimista e otimista⁴⁴. Pessimismo que significa o esforço crítico, sistemático e rigoroso para compreender as múltiplas contradições do real, e

⁴³ Esse termo é recorrente nas Cartas do Cárcere e Gramsci o utiliza para expressar a sua postura ativa e resistente, bem como para se referir aos estudos realizados na prisão. Sobre essa questão, ver carta 95 de 5 de março de 1928.

⁴⁴ Referimo-nos aqui à expressão apropriada por Gramsci de Romain Roland que diz ser o verdadeiro homem uma síntese de “pessimismo da inteligência e otimismo da vontade”. Ver carta 169 de 19 de dezembro de 1929, 349 de 6 de novembro de 1932 e 394 de 29 de maio de 1933.

otimismo que é a defesa intransigente da força ativa do sujeito para rejeitar o fatalismo e lutar pela construção de uma nova ordem social.

O educador é um pessimista porque provoca e desvela junto com os educandos o conjunto de contradições que tendem a mantê-lo na condição de subalterno. É por meio da crítica, do estudo metódico do contexto histórico, na esfera molecular e social e da provocação que desafia os educandos a superarem o conformismo em que se encontram é que o educador demonstra o seu compromisso com a classe trabalhadora.

Esse educador não se confunde com aquele comprometido com os interesses dos grupos dominantes, pois o que se pretende de forma otimista é a unidade dos subalternos para torná-los força instituidora da sociedade socialista. Ele é o que se funde com o ‘simples’, aproxima-se deles, conhece suas derrotas, conquistas e esperanças. Essa aproximação é o que o torna conectivo e lhe possibilita sistematizar uma teoria criadora de uma “convicção íntima” e de uma interpretação crítica modificadora da realidade.

Alinhados com o pensamento de Gramsci (2016), compreendemos que, assim como Maquiavel, em o Príncipe, fundiu-se com povo que representava, o educador intelectual da classe subalterna é aquele que também se imiscui com os subalternos a fim de criar uma unidade intelectual e moral para torná-los força dirigente e dominante. A identificação do intelectual com os oprimidos não é para validar a situação deles, mas elevá-los à posição de governantes de um projeto societário emancipador.

Parece-nos que esse intelectual das classes subalternas diferencia do educador social, que é o sujeito investigado desta pesquisa. O primeiro assume claramente o horizonte da luta radical pela instauração da sociedade socialista, enquanto o segundo tende a se comprometer com a construção de uma sociedade democrática circunscrita à sociabilidade burguesa.

Nesse sentido, Silva, Neto e Moura (2014, p. 20) utilizam o conceito de educador social para se referirem ao

[...] trabalhador de nível médio e técnico, como para designar o trabalhador com formação de nível superior em desvio de função. Oficineiros, artesãos, artistas, mestres de capoeira, arte educadores, e monitores em geral são agregados a uma mesma categoria descritiva que inclui sociólogos, cientistas sociais, psicólogos, assistentes sociais, advogados, historiadores, geógrafos, físicos, matemáticos e químicos contratados por organizações não-governamentais para ou pelo poder público para exercer funções diferentes da sua área de formação, geralmente no atendimento de crianças, adolescentes, jovens, idosos e pessoas fora do sistema regular de ensino.

O educador social com formação de nível médio, técnico e superior atua nas instituições governamentais e não governamentais como sujeitos mediadores da garantia de

direitos de pessoas que se encontram em situação de risco e vulnerabilidade social, prevenindo e intervindo nas mais diversas situações que reduzem a sua autonomia.

Romans (2003, p. 171) entende que o educador, por trabalhar com esse público, deve compreender os problemas sociais, ter controle das emoções, aprender a lidar com o estresse, manter autoestima e ter domínio dos marcos legais para “possibilitar a inserção social de pessoas, grupos ou comunidades, evitando e prevenindo, ao mesmo tempo, os riscos de discriminação”.

O educador social configura-se, assim, como alguém resiliente, que lida com sujeitos vulneráveis e em risco e que pretende garantir os seus direitos e inseri-los num determinado contexto social. Nessa linha, Petrus (2003, p. 53) compreende que a educação social deve ensinar o que denomina de “competências sociais”, que inclui pertencimento, valorização e oportunidade para o sujeito poder contribuir para o convívio social.

Pelo exposto, compreendemos que a função do educador social de âmbito preventivo e interventivo, que visa construir competências para a inserção dos sujeitos, pouco problematiza a sociedade de classe e nem se propõe à transformação radical do ordenamento burguês, bandeira de luta que é assumida pelo intelectual orgânico das classes subalternas na perspectiva gramsciana.

Essa questão, brevemente constatada, será aprofundada no momento da análise dos dados, quando utilizaremos o conceito de educador como intelectual orgânico para interpretar o que dizem os sujeitos da pesquisa acerca do educador social. A partir de então, discutiremos sobre a prática educativa na perspectiva gramsciana.

3.3 A prática educativa⁴⁵ como mediadora da transmissão, apropriação e recriação do acervo material e cultural construído historicamente

A concepção de educação gramsciana relaciona-se, de forma indissociável, com a prática educativa, entendida como processo dialético de transmissão e incorporação ativa do acervo cultural, herdado e adquirido, a ser recriado pelos sujeitos que ensinam e aprendem com o intuito de intervirem criticamente na transformação de si mesmos (esfera molecular) e do mundo em que vivem (esfera social).

⁴⁵O conceito prática educativa não foi definido por Gramsci, mas Manacorda (2008) que é estudioso do autor, cita diversas vezes na sua obra. Jesus (1998) refere-se ao mesmo conceito como prática escolar, entendida num sentido amplo, já que escola para Gramsci não se restringe às instituições formais do sistema de ensino. Nessa parte do texto, definimos a prática educativa inspirados nas Cartas do cárcere, em passagens dos Cadernos e nos comentadores que contribuem para a compreensão do tema.

A prática educativa é, num primeiro momento, instrumento de incorporação na medida em que, por meio dela, o educador apropria-se de forma crítica do conteúdo ensinado e, ao mesmo tempo, ensina aos educandos o que foi apreendido. Nessa direção, a prática é transmissão do alheio, daquilo que pertenceu à tradição e do que é adquirido pelo sujeito no seu tempo histórico. Assim, pela prática de educar, o educador retorna ao passado histórico, compreende a processualidade do fenômeno a ser estudado com os educandos, analisa-o e lhes transmite dialeticamente.

Por transmissão não se compreende a postura ativa de quem sabe e ensina e a atitude passiva de quem ignora e recebe algo a ser incorporado. Essa compreensão foi criticada por Freire (2005) como prática conservadora na qual o sujeito que ensina torna-se o detentor da palavra e quem aprende assume a função de ser o depósito a ser preenchido pela mensagem que lhe é transmitida. Nessa relação, conforme o autor, o que caracteriza esse modelo de prática é a corporeificação unilateral da palavra de quem ensina em detrimento da participação ativa daquele que aprende.

Assim, a fala como testemunho da existência do educando é secundarizada pela do professor tradicional, tido como o transmissor que sabe e o aluno como o néscio, o sem luz, a ser iluminado por quem sabe. Essa prática transmissiva que transforma o que aprende em receptáculo de quem ensina é sinônimo de validação da cultura do opressor e não de conquista da liberdade do oprimido. Freire (1996) compreende essa prática como contrária à autonomia, porque nega o poder de iniciativa crítica de recriação dos sujeitos que aprendem e o que predomina é a heteronomia (a lei de outrem, de fora) de quem ensina.

Ainda conforme o autor, resultam dessa prática diversas consequências, como a manutenção da ordem social opressora; a continuidade da relação verticalizada de quem sabe e domina e do que ignora e se submete; a postura de subserviência; a pretensão de inserção dos alunos no convívio social, sem problematizá-lo; e a culpabilização deles como inadequados a um determinado modelo social.

Gramsci também criticava, sobretudo, a educação e a prática autoritária e voluntarista de viés jesuítico, mas conservava a transmissão de conteúdos, dando-lhe outro significado a favor da elevação cultural e moral dos subalternos. De acordo com essa perspectiva, o ato de transmitir conhecimento diferenciava daquele criticado por Freire (2005).

A transmissão era tida como um momento da prática educativa para garantir aos educandos o acesso ao conhecimento herdado e adquirido culturalmente. Assim, sem o ato de transmitir negava-se o saber acumulado e ainda poderia secundarizar a tarefa do educador

como o responsável pela apropriação do saber e pela sua socialização em vista do desenvolvimento integral do ser humano.

A prática educativa era transmissão na medida em que o educador assumia a função social de garantir com qualidade o acesso a conteúdos historicamente construídos para que os educandos transitassem de uma visão fragmentária para uma perspectiva unitária do mundo.

Essa transição em que o sujeito supera a leitura fragmentada do mundo em direção ao saber elaborado, crítico e sistematizado é o que Saviani (2014) denomina de elevação do senso comum à consciência filosófica. Mas, essa superação não ocorre de forma espontânea, pois ela requer dos intelectuais comprometidos com as massas o reconhecimento de que o senso comum delas não é ausência absoluta de conhecimento.

Nessa direção, Gramsci (1999) depreendia que as massas sabiam algo sobre o mundo, mas o seu saber ainda não conseguia explicar de forma sistemática e orgânica as razões de ser dos fatos e acontecimentos. Isto é, a marca distintiva do saber do senso comum era que ele se encerrava na leitura da aparência do mundo e não captava as múltiplas determinações constitutivas do real.

Saviani (2014) destaca que Gramsci reconhecia que no senso comum existia um “núcleo válido” denominado de bom senso. Ou seja, essa forma explicativa do mundo não era apenas carência absoluta de saber, porque nela continham também embriões de possibilidade para construção de uma nova concepção de mundo unitária que tinha como fim promover o esforço do ser humano para a conquista da concreticidade do real (KOSIK, 1976).

No campo educacional, entendemos que a transição dialética que Kosik defende da “obviedade” à “concreticidade” manifesta-se como tarefa exigente que requer dos educadores e educandos uma prática educativa desveladora das determinações do real que – pelo esforço psicofísico de ambos – promove, de forma processual, a conquista da compreensão crítica para transformação do mundo.

Nessa direção, Saviani (2014), parafraseando Gramsci, afirma que a elevação do senso comum ao saber sistematizado implica numa relação em que os educandos superam a sua condição de anomia pela conquista da autonomia mediada pela heteronomia do educador. Nesse percurso de construção do conhecimento, a transmissão ativa de quem ensina é condição indispensável para aquele que assimila o conteúdo a ser apreendido. Isto não significa que o educador negue a participação dos que aprendem, mas que a sua condição *par excellence* de alguém que educa é resguardada ao provocar, problematizar e reconhecer os educandos como potência que pode se efetivar como força que forja o mundo a se transformar, transformando-se.

Desse modo, entendemos a prática como instrumento de transmissão para apropriação do conhecimento construído historicamente pela humanidade. Todavia, a prática é também mediadora da assimilação ativa dos sujeitos que dialeticamente ensinam e aprendem. Ela visa, sobretudo, provocar os sujeitos para superação do óbvio, o que implica negação da postura subalterna, da subserviência e a afirmação de si como força capaz de se reconhecer como “médico de si mesmo”⁴⁶.

A altivez humana que é garantida pela prática educativa é algo marcante no pensamento gramsciano. Numa carta destinada à cunhada Tatiana, em 08 de agosto de 1927, o autor (2005a, p. 174-75) contava a história de um casal de pardal que vivia no cárcere.

O primeiro pardal era muito mais simpático do que o atual. Era ativo e tinha grande vivacidade. O atual é modesto, de ânimo servil e sem iniciativa. O primeiro se tornou logo dono da cela (...). Conquistava todos os pontos mais altos existentes na cela e então pousava por alguns minutos, saboreando a paz sublime (...). O que me agradava neste passarinho é que ele não queria ser tocado. Revoltava-se ferozmente, abrindo as azas e bicando a mão com grande energia. Havia sido domesticado, mas não permitia muita intimidade (...). Ao contrário, o pássaro atual é tão domesticado que enjoa; quer a comida na boca, embora coma muito bem por si só.

Gramsci (2005a) narrava essa história para Tânia a fim de instigá-la a se tornar cada vez mais resistente e não desanimar diante do esgotamento físico e psicológico que enfrentava, mas explicitava também pela metáfora dos pássaros a sua concepção antropológica de sujeito que, embora “domesticado”, tornava-se capaz de voar para além dos limites estabelecidos pelo contexto social.

Pelo que depreendemos, o pardal ativo exemplifica o humano que, condicionado a um determinado modelo de sociedade, rejeita ser guiado pela mão alheia. Assim, torna-se indócil, pois luta para se afirmar enquanto ave da liberdade e não da submissão. É com esse tipo de “pássaro” que Gramsci se identificava e se entusiasmava porque simbolizava o humano com sua capacidade de voo e de pouso temporário para avançar na direção da luta pela construção de um novo mundo.

Ao contrário do primeiro pardal, existia outro que também era “domesticado”, mas o mundo o condicionou de tal forma que comprimiu o seu poder de iniciativa. O segundo pássaro sabia comer, mas esperava que alguém lhe desse comida na boca. Permitia ainda que alguém pegasse nele, enquanto o primeiro rejeitava “intimidade”. A postura desse pardal

⁴⁶ A expressão é bastante utilizada por Gramsci no cárcere para se referir à necessidade de reação da esposa Giulia que se encontrava na Rússia e não possuía forças necessárias para superar a doença que a acometia. Ele utilizava a expressão como forma de incentivar a esposa para que acreditasse em si mesma, mas noutras partes das cartas significa também o otimismo da vontade do autor em demonstrar para si e para seus interlocutores que jamais se entregaria ao ambiente coercitivo e desumanizador do cárcere. Tais questões podem ser conferidas nas Cartas do Cárcere Vol. I e II.

inquieta e provocava enjoo no filósofo sardo, porque acomodado esperava pelo outrem e não acreditava em si mesmo nem para se alimentar. Assim, dependente das forças alheias o pássaro domesticado representava os sujeitos indiferentes aos acontecimentos do seu contexto histórico. Sujeitos que acreditavam nas forças de quem detinha o poder, mas se desconheciam como mestres de si mesmos.

Por essa metáfora, entendemos que Gramsci nos instiga a refletir sobre um conjunto de temas presentes na sua obra, como indiferença, acomodação, adaptação, rebeldia, conformismo, liberdade, disciplina, dentre outros. O autor articulava esses conceitos a fim de demonstrar a sua concepção antropológica na qual destacava a rebeldia, a vivacidade, a capacidade de voo, a revolta e a iniciativa, como qualidades marcantes do “pardal” humano no mundo.

De acordo com essa compreensão, afirmamos que a prática educativa em Gramsci é um processo mediador, por meio do qual os “pardais” ativos fortalecem cada vez mais sua capacidade de voar, porque tanto acreditam em si mesmos como também conhecem as condições objetivas do voo. Além disso, a prática do educador não se restringe apenas aos pássaros autoconfiantes, pois ela tem como finalidade potencializar aqueles que ainda não se reconhecem como capazes de voar por si mesmos.

Nessa linha, a prática educativa intenta provocar o ser humano a voar, isto é, romper os limites impostos pela sociedade capitalista que reduz a liberdade do trabalhador à venda da sua força de trabalho pelo salário que garante apenas a sua sobrevivência (MARX, 2013). Assim, o trabalhador explorado, que é pago para produzir e consumir mercadoria, de certo modo, é análogo ao segundo pardal retratado por Gramsci, na medida em que é também dependente de outrem que garante as mínimas condições de sua existência.

Dessa maneira, como a prática educativa se articula ao projeto de transformação substantiva da sociedade, opõe-se à redução do sujeito histórico como ser de adaptação, de acomodação e de servilismo instituído por uma classe estranha à dos produtores de riqueza. Asseveramos que, numa sociedade de classe, essa prática de educar contra e para além da sociedade burguesa tem como característica marcante a provocação daquilo que, de tão familiar, pouco se indaga pela sua razão de ser.

Essa atitude provocativa que nos inspira a pensar a prática educativa manifestava-se na própria vida de estudo de Gramsci, no cárcere. Na carta 148, de 22 de abril de 1929, destinada à Tatiana, o autor abordava duas questões básicas. Na primeira, ele discutia sobre concepções de mundo e de educação, a saber, a espontaneísta e a voluntarista. E na segunda, explicava como fazia para estudar no cárcere.

Quanto à primeira questão, Gramsci (2005a, p. 334) relata-nos que possuía certa dúvida acerca de um pequeno canteiro de plantas cultivado por ele na penitenciária. Conforme narra, as plantas cultivadas não se desenvolviam bem, sobretudo, devido aos fatores climáticos, o que o instigava a se indagar sobre intervir ou não no processo de desenvolvimento das plantas. Assim assevera que:

Todo dia me vem a tentação de espichá-las um pouco para ajudá-las a crescer, mas hesito entre as duas concepções de mundo e de educação: ou ser rousseauiano e deixar agir a natureza, que nunca erra e é fundamentalmente boa, ou ser voluntarista e forçar a natureza, introduzindo na evolução a mão experiente do homem e o princípio de autoridade. Até agora a incerteza não acabou e em minha cabeça as duas ideologias estão em conflitos.

O que o inquietava era saber então se ele poderia deixar o canteiro de plantas à mercê das forças externas do ambiente para que estas se desenvolvessem por si mesmas, sem sua intervenção, ou deveria intervir de forma voluntária, autoritária no percurso de desenvolvimento delas. De acordo com Manacorda (2008), Gramsci expressou nessa passagem certa dúvida acerca de como o sujeito devia agir no mundo: de forma espontaneísta de viés rousseauiano que preconizava maior margem de liberdade do sujeito a ser obtida com o mínimo de exigências possíveis, ou pelo autoritarismo jesuítico que reduzia a liberdade e forçava o sujeito a se formar conforme uma determinada concepção metafísica de mundo?

Para Manacorda (2008), Gramsci não aderiu nem à pedagogia nova, inspirada em Rousseau e nem à tradicional de perspectiva religiosa. Decerto, o pensador italiano fez uma síntese dessas duas correntes filosóficas em que aliou dialeticamente espontaneidade e disciplina no processo de educação dos subalternos. Assim, o que o autor propunha era uma “pedagogia da exigência” em que o ato de educar demandava de quem ensinava e aprendia rigor e criatividade.

Esses elementos articulam-se ao ato provocativo da prática educativa no sentido de que quem ensina não presenteia os sujeitos que aprendem com respostas prontas, pois ele visa provocá-los, instigá-los a sair de si, do seu condicionamento para elaborarem de forma crítica a concepção de mundo herdada e adquirida a ser incorporada tanto a nível molecular como na esfera social.

O ato provocador do outro não significa também que aquele que procede assim seja o detentor da verdade. Expressa apenas que ele tem consciência de que sabe de forma relativa o que ensina e que precisa aprender mais com os seus interlocutores, vinculados de forma profunda com o contexto econômico, político, social e cultural.

Nessa direção, compreendemos que, quando Gramsci indagava à cunhada acerca de qual atitude devia ser adotada no cultivo de plantas, expressava o esforço psicofísico de alguém que problematizava a fim de saber a razão de ser dos fatos e acontecimentos. Dessa maneira, a questão provocativa gramsciana pode ser entendida do seguinte modo: o que fazer diante do que já está posto pelo ambiente externo natural e social? Entregar-se a ele de forma espontaneísta ou intervir de forma autoritária? Viver espontaneamente à mercê das forças do ambiente ou exercer voluntariamente o poder sobre outrem?

Diante dessa questão, Gramsci (2016) optou pela não rendição do ser humano às forças sociais, econômicas e políticas. Assim, o humano não se constrói criticamente nem pela via espontaneísta em que se torna subserviente aos fatores externos e nem pela disciplina autoritária que restringe o seu poder de iniciativa.

Nessa linha de raciocínio, compreendemos a prática educativa como mediação provocadora que tem como fim não abandonar os sujeitos ao seu contexto (espontaneísmo) e nem reduzir de forma arbitrária o seu poder de decisão, de iniciativa e liberdade. A prática educativa é assim uma ferramenta de incitação do educador e dos educandos para compreensão e intervenção no seu contexto histórico.

Conforme essa intenção e, na mesma carta, Gramsci (2005a, p. 335) respondia à segunda questão que se referia à pergunta da senhora Sanna⁴⁷ que queria saber como se fazia para aprender no cárcere. A resposta emitida expressava a luta do autor para superar o que denominou de “embrutecimento intelectual”, pois entendia que:

[...] um preso político deve tirar leite até das pedras. Tudo é questão de dar uma finalidade às próprias leituras e saber tomar notas (...). Pois bem, descobri que até mesmo Sue, Montépin, Ponson du Terrail (...) eram bastante bons, se lidos deste ponto de vista: ‘ Por que esta literatura é sempre a mais lida e a mais publicada? Que sentimentos e pontos de vista são representados nesta literatura barata, para agradar tanto?’

Gramsci demonstrava que o estudo não era tarefa fácil, sobretudo para um prisioneiro que devia tirar “leite de pedras”, o que significava um enorme dispêndio de energias físico-psíquicas para compreender criticamente o que se lia numa prisão. Expressava também que a leitura crítica era exigente porque requeria a não submissão do leitor ao propósito do autor, o registro e a provocação acerca do que era lido. Desse modo, não

⁴⁷ Malvina Sanna era esposa de Antônio Sanna, um socialista sardo que noutras cartas pede orientação de Gramsci para o estudo em filosofia.

adiantava apenas ler mecanicamente, mas questionar o lido que depois de relido era problematizado.

Nessa mesma direção, Gramsci (2005b), na carta 233, de 1 de junho de 1931, destinada à esposa, Giulia, a questionava pelo fato de afirmar que o seu filho Délio lia Dante com amor. Essa afirmação preocupava o autor porque, para ele, o leitor, mesmo que iniciante⁴⁸, devia aprender a ler uma determinada obra de forma crítica e não por mera simpatia ou identificação⁴⁹. Contrapondo-se à esposa, Gramsci (2005b, p. 51) dizia:

Espero que isto não aconteça nunca, mesmo me alegrando muito com o fato de que Délio goste de Puchkin e de tudo que se refira à vida criativa que desabrocha em suas primeiras formas. Por outro lado, quem lê Dante com amor? Os professores imbecilizados que, de um poeta ou escritor qualquer, constroem uma religião (...). Eu penso que uma pessoa inteligente deve ler os clássicos em geral com certo ‘distanciamento’, isto é, só por seus valores estéticos, enquanto o ‘amor’ implica adesão ao conteúdo ideológico da poesia; ama-se seu próprio poeta e ‘admira-se’ o artista ‘em geral’.

Délio, na época, tinha 07(sete) anos de idade e Gramsci preocupava-se, desde cedo, com a postura ativa e provocadora do filho ao ler a literatura que tinha contato. Para ele, o amor tido como adesão acrítica a uma determinada ideologia não era o suficiente para a formação do ser humano, pois essa era a postura de professores imbecis que não analisavam criticamente o pensamento apreendido e o tinha como verdade inabalável.

Oposto a essa maneira de absorção, Gramsci (2005b, p. 51) afirmava que ficaria contente com Délio desde que amasse “as obras de fantasia e ele próprio faça fantasias”. Nesse sentido, o amor já não era mais entendido como admiração e adesão a outrem, mas força que elevava o educando à criação e ao fortalecimento do seu próprio pensamento. O que se pretendia não era a repetição, não era a passividade do sujeito que aprendia o conteúdo lido, mas a sua capacidade de amar a si mesmo como força criadora que se afirmava no mundo.

Para Gramsci, essa busca da afirmação do sujeito histórico como ser questionador não ocorria sem a disciplina rigorosa dos educandos. Disciplina que não significava violentar o aprendiz, mas força que direcionava os esforços psicofísicos para desenvolver o máximo de suas potencialidades. Nessa perspectiva, a disciplina do educando e do educador era condição para elevação de ambos como seres ativos no mundo. Era por meio dela que se imprimia uma direção na vida deles para que não vivessem à mercê dos dias e dos acontecimentos.

⁴⁸ Délio foi o primeiro filho do casal e nasceu em junho de 1924. Quando Gramsci escreveu a carta acima, o menino tinha 07 (sete) anos de idade.

⁴⁹Entendemos que o autor não era contra a identificação do leitor com um determinado pensamento, todavia alertava que era preciso lê e questionar o lido.

Gramsci utilizava a metáfora do rio para exemplificar a necessidade da disciplina. Segundo ele, as águas de um rio só podiam seguir um determinado percurso, porque existiam as margens que estabeleciam limites para que não houvesse o transbordamento, pois, sem essa delimitação, inexistiria o rio. Ora, de forma análoga seria a educação do ser humano que também exigia disciplina para o ordenamento de seus esforços a fim de que os objetivos fossem alcançados.

Mas, dependendo do projeto político em vigor numa dada sociedade, a disciplina nem sempre promove a realização humana. Nesse caso, quando ela é imposta pelas classes dominantes visa adaptar o sujeito ao meio social, mas pode ser também sinônimo de liberdade na medida em que se fundamenta num projeto societário humanizador.

De acordo com esse prisma, os filhos das classes subalternas precisam ser disciplinados para elevação cultural e moral, pois quanto mais o educador é relapso na sua prática educativa, maior será o embrutecimento intelectual dos educandos. Por isso, na carta 135, de 31 de dezembro de 1928, destinada ao seu irmão Carlo, Gramsci (2005a, p. 308) chamava-lhe atenção sobre a necessidade de maior dedicação nos estudos de sua sobrinha Edmea. Segundo ele, num bilhete que tinha recebido da menina, continha grande quantidade de erros ortográficos, o que o fazia pensar que:

Deve ser pouco cuidadosa e estar sempre apressada (...). Deve-se ter o cuidado de mandá-la fazer os deveres com aplicação e muita disciplina. Nas escolas dos vilarejos sardos, acontece que uma menina, ou um menino, que em casa foi habituado a falar o italiano (...), só por este fato se encontra num nível superior a seus colegas, que só conhecem o sardo (...). Parece que os primeiros são mais inteligentes e espertos, quando algumas vezes não é assim, e por isso, na família e na escola, não se tem o cuidado de habituá-los ao trabalho metódico e disciplinado, pensando que superam todas as dificuldades com a 'inteligência'.

Nessa passagem, a disciplina é entendida como parte do processo de formação do educando. É ela que contribuirá para Edmea superar os limites de sua aprendizagem, como pronúncia aligeirada das palavras, erros de ortografia e falta de zelo na realização das tarefas escolares. Mas, ao orientá-la, Gramsci retomava o contexto escolar da Sardenha e afirmava que nessa ilha existia uma crença de que os alunos mais inteligentes possuíam dons naturais.

Ideia essa negada pelo autor, porque compreendia que a inteligência dos alunos era resultado do contato deles com outro idioma diferente do dialeto local e que exigia disciplina e rigor metódico para aprendê-lo. Assim, o processo de apropriação e recriação do conhecimento não era visto como algo casual e espontaneísta que abandonava o sujeito que

aprendia ao seu bel prazer, pois requeria o acompanhamento sistemático do educador e o compromisso de quem aprendia.

Dessa maneira, inexistia elevação moral e intelectual sem disciplina e negá-la ou secundarizá-la significava manter os subalternos aprisionados à sua própria concepção de mundo sem superá-la, o que impossibilitava sua realização integral. Mas, a rigorosidade de quem ensinava não anulava também a sua capacidade de amar os que aprendiam. Gramsci era exigente em relação à educação dos filhos e da sua sobrinha, mas ao mesmo tempo manifestava ternura, o que pode ser constatado na carta 198, de 25 de agosto de 1930, também endereçada a Carlo e que novamente demonstrava preocupação no tocante à indisciplina de Edmea nos estudos.

Para discutir essa questão, o pensador comunista entendia que a vida do ser humano era tensa, porque requeria dele tanto a capacidade de adaptação como também de intervenção no ambiente em que vive. Nesse sentido, ressaltava que o meio de pertencimento de Edmea era a família, os amigos, a escola e a vila onde morava e que se ela não fosse orientada pelos seus responsáveis, o ambiente era que a formaria noutra direção.

Todavia, reconhecia Gramsci (2005a, p. 439) que, para educá-la, era preciso aliar rigor e amor. Assim pergunta:

De quais parte desse ambiente Mea vai receber os estímulos para formar seus hábitos, seus modos de pensar, seus juízos morais? Se vocês renunciarem a intervir e a guiá-la, usando a autoridade que vem do afeto e da convivência familiar, fazendo pressão sobre ela de modo afetuoso e amoroso, mas inflexivelmente rígido e firme, acontecerá, sem dúvida nenhuma, que a formação espiritual de Mea vai ser resultado mecânico da influência casual de todos os estímulos deste ambiente.

Compreendemos, a partir de então, que a prática educativa, em Gramsci, rejeitava o autoritarismo do educador, mesmo porque nessa mesma correspondência, ele afirmava inspirado em Marx, que os educadores de Edmea, para educá-la, precisavam também se educar. Desse modo, a disciplina de Edmea exigia dos seus educadores também a convivência afetuosa e amorosa.

Porém, Gramsci (2005a, p. 440) alertava ainda que a disciplina nos estudos devia começar antes da puberdade, porque era o momento em que a personalidade da criança estava em formação e se tornava mais fácil a aprendizagem de hábitos e de valores. Depois dessa fase, entendia o autor que esse trabalho seria mais árduo, pois o jovem que desde os primeiros anos não aprendia a organizar o seu tempo de estudo e a sua vida em geral, tendia a rejeitar as

normas já que as concebia como imposição dos adultos. Assim, acrescentava que “parece pouco, mas o hábito de ficar sentado de cinco a oito horas por dia é uma coisa importante, que pode ser inculcado até os (*sic*) quatorze anos sem sofrimento, mas em seguida não se pode mais”.

Do diálogo com esse pensador, entendemos a prática educativa como instrumento mediador da transmissão, da apropriação e da reelaboração crítica do conhecimento vinculada ao projeto societário emancipador da classe trabalhadora. Por isso, como a prática se relaciona com o socialismo tido por Gramsci como concepção integral da vida, ela tem como intencionalidade promover o humano na sua integralidade, isto é, como síntese do engenheiro americano, do político francês e do filósofo alemão. Isto significa que sua finalidade é contribuir na formação do novo homem coletivo capaz de planejar, agir politicamente e pensar os problemas sociais na perspectiva da totalidade.

Nessa linha, Schlesener (2009) relata-nos que Leonardo da Vinci era tido por Gramsci como modelo de desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas. Inspirado nesse símbolo do Renascimento, o que pretendia o pensador sardo era a formação integral do sujeito histórico via educação política da classe revolucionária.

A partir dessa intenção, depreendemos que a prática educativa é compromisso com a integralidade do ser humano, pois visa desenvolvê-lo de acordo com o projeto societário socialista. Além disso, essa prática se constitui também como instrumento de embate de construção de um novo horizonte social.

Ela é combativa na medida em que desvela as relações sociais antagônicas das classes sociais, indaga os sujeitos acerca dos condicionamentos do seu contexto histórico, nega os discursos ideológicos que visam adaptá-los à condição subalterna e os instiga à luta pela transformação substantiva do mundo. Mas, ela visa também construir uma nova sociabilidade para que os sujeitos tornem-se mestres de si mesmos, “engenheiros”, políticos e filósofos que assumem posturas de “pássaros” livres e rebeldes a serem formados pela escola unitária, tida como aquela que é capaz de unir teoria e prática em prol da emancipação humana.

De acordo com essa perspectiva, os educandos são tidos como sujeitos epistemológicos e políticos que se apropriam e re-elaboram o conhecimento com a intenção de não apenas pensar o mundo, mas modificá-lo para se realizarem de forma omnilateral. Compreendemos, assim, que esse propósito orienta a prática educativa que pressupõe domínio do conhecimento, disciplina, rigor metódico, respeito pelos sujeitos que aprendem e defesa intransigente da perspectiva socialista.

Desta feita, compreendemos que a prática do educador social no campo da educação/pedagogia social que visa, sobretudo, a prevenção e a intervenção em conflitos sociais e que tem como horizonte a defesa da cidadania segue um caminho inverso ao que defendia Gramsci, pois ele criticava e lutava pela superação do horizonte democrático circunscrito ao modelo de sociedade burguês.

A prática educativa em Gramsci vincula-se ao projeto societário socialista e o que se tem como fim é a construção da emancipação humana de forma radical. Para tanto, faz-se necessária a organização política dos subalternos para instituir uma nova hegemonia oposta ao ordenamento burguês e que visa explicitamente superá-lo de forma orgânica, processual e intransigente.

Nessa direção, ousamos afirmar que prática educativa gramsciana alicerça-se num conjunto de temas, dentre os quais, luta revolucionária, guerra de movimento, guerra de posição, luta de classe, hegemonia, ditadura do proletariado, princípio educativo, educação política, Estado como sociedade política e sociedade civil, o que a diferencia da prática defendida por Silva, Neto e Moura (2014, p. 18) que tem como fim educar para “cidadania, valores, direitos humanos, participação política e protagonismo”, mas distantes da luta revolucionária defendida pelo marxismo italiano.

Definimos os conceitos de educação, educador como intelectual orgânico e prática educativa, articulados aos de Estado, hegemonia, revolução passiva, contrarrevolução e transformismo que contribuirão para analisarmos tanto o pensamento político da terceira via (capítulo V) quanto os dados desta pesquisa. No próximo capítulo, discutiremos sobre a educação de crianças e adolescente filhos das classes subalternas com o intuito de desvelar a sua função ao longo da história do país.

4 A EDUCAÇÃO PARA CRIANÇAS DOS GRUPOS SUBALTERNOS NO BRASIL: UM HISTÓRICO DE NEGAÇÃO DA SUA ELEVAÇÃO INTELECTUAL E MORAL

No Caderno 25, Gramsci (2014c, p. 131) discute acerca da história dos grupos subalternos e critica a visão negativa da elite que os concebe como “algo bárbaro ou patológico”. Ou seja, na perspectiva da classe dominante e dirigente, os que lutam contra ela, mesmo que de forma fragmentária e esporádica, são classificados como desordeiros, incivilizados e inimigos da sociedade. Longe de conceber os subalternos como sujeitos apáticos e submissos, Gramsci (2014c, p.135) demonstra que possuem poder de reação e que lutam contra as classes dominantes que os desagregam para se perpetuarem no poder.

A história dos grupos sociais subalternos é necessariamente desagregada e episódica. É indubitável que, na atividade histórica desses grupos, existe tendência à unificação, ainda que em termos provisórios, mas essa tendência é continuamente rompida pela iniciativa dos grupos dominantes.

A fragmentação da história dos subalternos expressa o processo de correlação de forças no qual tende a prevalecer o poder hegemônico. Esse, ao identificar a possibilidade da unidade dos antagônicos, adota mecanismos repressivos e de consenso a fim de separá-los para abortar a luta substantiva pela transformação do mundo.

Assim, subalternos são aqueles que sofrem as consequências do poder dominante num determinado tipo de sociedade e com grau maior ou menor de consciência, unem-se, reagem e resistem mesmo não tendo forças suficientes para instaurarem uma nova concepção de mundo. Schlesener (2016, p. 135) compreende que Gramsci (2014c) ampliou de forma significativa o conceito de subalterno, abarcando

[...] todas as classes oprimidas da história da civilização moderna, a todos os marginalizados do processo histórico, tanto os que resistem à dominação demonstrando alguma consciência de classe, quanto os que se encontram completamente à margem, sem uma consciência clara de sua condição de classe, ou mesmo da dominação à qual estão submetidos.

Cientes da amplitude desse conceito, nós o utilizamos em referência às crianças e aos adolescentes oriundos de familiares que fazem parte de grupos sociais que demonstram maior ou menor resistência ao poder dominante e que precisam participar da construção e consolidação de uma nova luta hegemônica para romper com o ciclo de subordinação a fim de se tornarem ‘mestres de si mesmos’.

A educação dessas crianças e adolescentes no Brasil tem uma longa tradição que se inicia desde a fase colonial e se estende noutros períodos históricos do país. Nessa trajetória, vislumbramos uma educação em que predomina uma prática de transmissão unilateral da visão de mundo dos grupos dominantes a ser absorvida por crianças indígenas e outras tidas como pobres, órfãs, abandonadas e desvalidas. Para compreendermos essa questão, retomamos o passado da assistência e proteção às crianças, no qual identificamos modelos predominantes de educação desses sujeitos.

Prado Júnior (2000) entende que o hoje traz em si os elementos do passado que o construíram. Assim, compreender o contemporâneo implica a compreensão também das marcas do ontem que se manifestam na atualidade e que, embora modificadas, ainda influenciam de alguma forma na leitura do atual contexto econômico, político, social e cultural.

Benjamin (1994), em sintonia com Marx, critica a modernidade porque a entende como um período histórico marcado pelo desperdício da experiência na medida em que secundariza o conhecimento do passado e privilegia fatos imediatos do presente sem a compreensão histórica da razão de ser deles.

Na contramão, o filósofo alemão critica tal postura e defende a necessidade de retomar o passado para que possamos entender de forma crítica o hoje e transformá-lo em prol da liberdade humana. Para tanto, afirma que é preciso escovar a história, ao contrário daquela oficial, contada pelos vencedores, para que nela se desvele as marcas da barbárie cometida contra os dominados.

Nesse sentido, entendemos que garimpar a história é revisitá-la para desvelar as barbáries e anunciar possibilidades de superação delas. Contar a história do lado avesso pode ser entendido como uma tática que visa à superação de crenças e valores herdados do passado e não re-elaborados criticamente pelo ser humano e que o instiga a lutar para se assumir como sujeito histórico.

Porém, ressaltamos que retomar o passado não significa privilegiá-lo em detrimento do presente, pois como assevera Frederico (2010, p. 07) a história é “um processo em permanente desenvolvimento e o presente como um momento privilegiado para se entender o passado”. A centralidade do presente, acrescenta ainda o autor, significa também que é pela “[...] existência do capitalismo plenamente consolidado que possibilita ao estudioso olhar para as sociedades pré-capitalistas e captar sinais da desintegração daquela formação social e anunciadores das possibilidades de desenvolvimento”.

Retomar o passado não significa projetá-lo no presente e nem esse naquele, mas compreender que um determinado fenômeno requer explicação do seu processo de constituição formado dialeticamente pelo movimento de afirmação, negação e negação da negação (superação).

É nessa direção que dialogamos com pesquisadores que têm como objeto investigativo a assistência e proteção à infância abandonada de famílias dos grupos subalternos para compreender os fins educativos destinados historicamente a esse segmento no país.

4.1 A educação jesuítica como instrumento de catequização dos indígenas

De acordo com o propósito acima, e inspirados em Gramsci (2016), entendemos que todo processo educativo é portador de um conjunto de intenções que constitui a sua finalidade geralmente vinculada às classes dominantes detentoras do poder econômico, político, social e cultural. Tais classes, ao assumirem o poder, defendem uma determinada concepção de mundo⁵⁰ que para ser incorporada pelos grupos subalternos demanda – dentre outros mecanismos – um determinado modelo de educação.

No Brasil colonial, a educação jesuítica cumpriu bem essa função para os colonizadores portugueses. Cambouleyron (2004) afirma que os padres jesuítas, ao ensinar às crianças as orações e modelos de comportamento conforme a fé cristã, instigavam-nas para a denúncia e crítica dos seus próprios pais quando esses não se comportavam de acordo com os princípios eclesiásticos.

Esse conflito entre religiosos e indígenas adultos demonstra que existia uma concepção de mundo dos autóctones constituída, dentre outros valores, pelo respeito aos mais velhos, concebidos como símbolo de sabedoria; a figura do cacique como chefe da tribo; o zelo pelas crianças – o que impedia o abandono delas; a produção para o consumo da comunidade e não para acumulação de riquezas; a crença noutros deuses, como tupã, tido como criador do universo, Anhangá, entidade que castigava os que cometiam atos iníquos, Amanaci, tido como deus da chuva e Araci, deus do dia.

⁵⁰Para Gramsci, toda concepção de mundo do sujeito histórico tem como base a estrutura, mas mantém uma relativa autonomia em relação a ela. Assim, a concepção de mundo refere-se tanto às classes dominantes como as dominadas e se constitui por um conjunto de crenças, valores e conhecimentos. Noutros momentos, o autor se refere também ao socialismo como uma nova concepção do mundo a ser construída pelos sujeitos revolucionários. O primeiro significado é o que estamos utilizando nesta parte do texto.

Tendo como escopo converter primeiramente as crianças indígenas à fé católica para posteriormente catequizarem seus pais, os religiosos negaram a concepção de mundo dos nativos, o que contribuiu para a predominância de outro que impunha um conjunto de valores, mormente, a salvação da alma, o perdão dos pecados, o respeito à autoridade religiosa e política, o temor da morte, a crença na ressurreição da alma, a obediência a Deus e o reconhecimento da fragilidade humana.

Dessa maneira, no embate entre índios e padres da companhia de Jesus, a visão de mundo desses prevaleceu sobre o quadro de referência daqueles. Afirmam Rizzini & Pilotti (2011, p. 17) que as crianças indígenas foram modeladas pelas mãos dos jesuítas para atender os propósitos da Igreja e da metrópole portuguesa. Assim, quando cuidavam “das crianças índias, os jesuítas visavam tirá-las do paganismo e discipliná-las, inculcando-lhes normas e costumes cristãos, como o casamento monogâmico, a confissão dos pecados e o medo do inferno”.

Tal empreitada tinha como fonte inspiradora de disciplinamento dos indígenas o Evangelho e uma educação religiosa fundamentada, sobretudo, no pensamento teológico-filosófico de Santo Tomás de Aquino (1225-1274), religioso que se apropriou do pensador grego Aristóteles (384-322 a.C) para fundamentar a fé cristã e converter os seus opositores.

Fundamentados assim, os jesuítas exerceram o domínio espiritual e moral sobre os povos indígenas por meio da educação. Para Azevedo (1958), o movimento de instrução dos nativos, que tinha como idealizador principal o padre Manuel da Nóbrega, fundou-se na Bahia (1549-1559) e se estendeu para outras regiões do Brasil, como Recife, Espírito Santo, São Paulo e Rio de Janeiro.

A ampliação do trabalho de instrução demonstrava o compromisso dos religiosos com a efetivação dos propósitos da Igreja em propagar a sua ideologia religiosa e evitar o risco de avanço da Reforma protestante na nova terra – definida nas cartas de Pero Vaz de Caminha (2003) – tida como abundante de água e natureza e que, ao se plantar, tudo se produz.

A fim de tornar a colônia num locus de almas convertidas, Azevedo (1958, p. 10) ressalta que, desde o início da catequização, os padres realizavam uma “espantosa atividade missionária, política e educadora (...) subordinada inteiramente às exigências ecumênicas da Igreja e aos supremos interesses da religião”.

Como resultado do movimento de conversão de almas, o autor aponta que, em 1750, os religiosos, depois de 21 anos no Brasil, tinham construído cinco escolas de ensino elementar nas cidades de Porto Seguro, São Paulo de Piratininga, Espírito Santo, Ilhéus e São

Vicente; três colégios no Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia, sendo que nesse Estado realizou-se um curso de bacharel em artes, concluído em 1576.

Acrescenta ainda Azevedo (1958) que vieram para o Brasil, em 1580, outras ordens religiosas, como beneditina, franciscana e carmelita, todavia a que mais exerceu a instrução no país foi a Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loyola em 1534 e reconhecida pelo Papa Paulo III em 1540.

Entendemos, então, que toda educação jesuítica se alicerçou não só numa perspectiva epistemológica de aprendizagem por meio de transmissão e memorização do conhecimento religioso e da capacidade de ler e escrever de alguns nativos, como também num tipo de educação que pretendia a conversão dos autóctones, a caridade, a obediência a normas impostas, a crença na recompensa recebida devido ao reconhecimento de Deus como criador do mundo, a fé na imortalidade da alma, o batismo como sacramento primeiro que permite a entrada na vida cristã, a monogamia como forma correta de relação entre o homem e a mulher e o respeito à figura do padre, tido como autoridade eclesiástica.

Assim, a educação jesuítica teve como fim maior a salvação da alma dos nativos, mas desde que estes negassem o seu quadro valorativo, o que implicava negar a si mesmos e absorver os valores dos colonizadores como algo digno de aceitação e veneração.

Desse modo, inspirados no pensador italiano Antônio Gramsci (2016), podemos dizer que a hegemonia do colonizador se sustentou tanto pela força por meio da qual conseguia impor a sua concepção de mundo a dos nativos, como também pela busca de consenso obtido, sobretudo pela educação religiosa que exerceu forte influência na efetivação desse propósito.

O processo de incorporação do mundo alheio pelos indígenas efetivou-se assim por meios de duas táticas básicas de catequização, como a do convencimento e a da repressão. Pela primeira, buscava-se conquistar o pajé, o chefe da tribo e, a partir dele, convencer os seus comandados de que havia a necessidade da busca da salvação da alma. Com esse objetivo, os religiosos desenvolveram diversas ações, como visitas às aldeias, missas, peças teatrais, batismos, casamentos, comemorações de dias santos, procissões, dentre outros.

Já a catequização pela repressão manifestou-se de forma mais acentuada no período do governo Mem de Sá (1558-1572). Nesta fase, a Igreja, como locus do poder religioso, aliada à metrópole, símbolo do poder econômico e político, identificaram entraves na catequização dos nativos, quais sejam, nomadismo, embriaguez, desobediência aos valores, regras e normas da moral cristã, antropofagia, poligamia, amancebamento dos portugueses

com as indígenas e a pouca adequação dos nativos ao trabalho agrícola. Tais questões angustiavam os jesuítas e os instigaram a práticas repressivas em relação aos nativos.

O padre Azpilcueta Navarro (1988, p. 77), numa carta de 28 de março de 1550, expressa que uma das formas punitivas era a negação do batismo aos autóctones:

Mas por duas cousas principalmente entendo que se lhes não deve administrar o batismo. Uma é não terem Rei a quem obedecam, nem moradia certa, mudando-se de aldêa todos os annos, e ás vezes mais frequentemente quando succede d`elles embriagar-se e encolerisar-se (...) pegarem em um tição e tocarem fogo á própria casa (...).A outra razão muito arraigada está nelles o uso de comer carne humana[...].

Assim, a repressão explicita-se pelo fato de, mesmo numa condição de subjugado, o colonizado concebido como indisciplinado é impedido de participar da concepção de mundo do colonizador. Tal impedimento é resultado de atos opostos aos preconizados pelo grupo dominante, que julga e pune de forma cada vez mais severa conforme a gravidade da infração. Nessa direção, a Igreja intensificava a sua ação punitiva a fim de suprimir obstáculos à catequização de almas a favor do fortalecimento do poder religioso e do centro econômico-político colonizador.

Outro entrave à ação catequética dos padres jesuítas foi a oposição de diversos pajés que lutavam contra os ensinamentos cristãos e que foram estereotipados de feiticeiros, bruxos, mentirosos, falsos pregadores, inimigos da fé e sabotadores da palavra de Deus. Asseverava o padre Francisco Pires (s/d, p. 155), noutra carta destinada aos irmãos de Portugal, que os pajés eram os instigadores da revolta indígena contra os religiosos.

...os feiticeiros assacam-lhes mil raivas e muitas mentiras pêra os perverter, pregando que nós os matamos com o Bautismo e provam-lh`o, porque muitos delles morreram. Comtudo permanecem no começado, com muito trabalho dos Padres, que não fazem sinão pregar contra isso.

Pelo exposto, o feiticeiro é a figura indígena contrária à doutrinação cristã que negava os valores, crenças e conhecimentos dos nativos. É ele que desvelava, pelo saber experiencial adquirido na tribo, a catástrofe anunciada do seu povo e criava força de resistência e negação do opressor.

O pajé era o leitor do seu tempo histórico que denunciava não só o contexto degradante de alto nível de mortalidade dos indígenas, ocasionado pelo contato com os europeus, mas anunciava a possibilidade de maior degradação caso não lutassem contra o poder colonizador.

Muitos indígenas, então atentos aos ensinamentos dos pajés, rejeitavam a presença dos padres, como expressa ainda em sua carta o religioso supracitado (s/d, p.155):

D'esta grande mortandade tomaram os outros ocasião, por persuasão dos feiticeiros, a fugirem dos Padres, dizendo que lhes botavam a morte, e a temerem-nos, e por medo fazerem quanto lhes pedem, como darem seus escravos, e não comerem, quando os Padres lhes dizem, como aconteceu, pouco ha, a um; e outras cousas, que não se podem escrever.

Diante desse obstáculo e de outros citados acima, os jesuítas intensificaram a ação catequizadora. Para tanto, o irmão Diogo Jacome, numa epístola de 1552, solicitava aos padres e irmãos do Colégio de Coimbra o envio de religiosos para combater os pecados da terra, como relação sexual das índias com os colonos, a embriaguez, a nudez, a vida de prazeres e a adoração a santidades contrárias à fé cristã.

Escandalizado com o modo de vida do povo indígena, Diogo Jacome expressava uma visão negativa acerca dos nativos, o que condiz com a de historiadores – criticados por Gilberto Freyre (2006) – que com base numa moral europeia não captavam o significado profundo do mundo ameríndio.

Embora utilizando-se de termos como *raça atrasada* para se referir aos nativos e *raça adiantada* para definir os colonos portugueses, mesmo assim, Freyre (2006) possibilita uma crítica fecunda às interpretações que ressaltavam o desregramento moral do indígena. Para o autor, os nativos possuíam todo um controle social diverso daquele do colonizador e um exemplo disso era o Jurupari – entidade terrível representada por meio da dança – utilizado para impor medo às mulheres e crianças, a fim de garantir o respeito e a obediência às regras da tribo.

Além disso, destacamos que nas cartas jesuíticas é comum os padres relatarem que os indígenas adultos ficavam indignados e entristecidos quando viam seus filhos catequizados. Alguns deles rejeitavam os filhos, pois entendiam que eles negavam os valores constitutivos da comunidade nativa e se tornavam os denunciadores dos seus familiares para os religiosos.

Essa postura de rejeição do adulto pela criança catequizada demonstra que existia uma concepção de mundo que exigia o zelo pela cultura indígena a fim de garantir a convivência em busca do bem comum e o sentimento de fidelidade e solidariedade entre os nativos para lutarem contra os invasores portugueses.

Para Freyre (2006, p. 218), a educação catequética dos jesuítas fez uma inversão da função dos sujeitos do ato educativo, porque no lugar do adulto catequizar as crianças foram essas que o catequizaram. Os catecúmenos curumins tornaram-se catequizadores na medida

em que assumiram a função de vigilantes da fé, imposta pelos padres, na tentativa de conversão dos adultos. Desse modo,

O cumumim tornou-se o cúmplice do invasor na obra de tirar à cultura nativa osso por osso, para melhor assimilação da parte mole aos padrões de moral católica e de vida europeia; tornou-se o inimigo dos pais, dos pajés, dos maracás sagrados, das sociedades secretas.

De fato, essa tática jesuítica de conquista da criança para modelar a alma adulta foi exitosa, porque instalou o conflito entre os indígenas. Eram crianças que perseguiam elas mesmas, mas também que se rejeitavam na medida em que se convertiam e passavam a ter vergonha de si mesmos e dos outros de sua origem. Estranhados de si, não reconhecendo mais como pertencentes à sua própria cultura, negavam a si mesmos e buscam se afirmar no dominador. Porém, esse não visava afirmar os dominados como seres de liberdade, mas como objetos de internalização de outro modelo de civilização estranho ao mundo nativo.

Como resultado da apropriação acrítica da concepção de mundo alheio, o colonizado envergonhava-se de si mesmo e daqueles da mesma origem, tornando-se o algoz capaz de destruir o outro que discordava e lutava contra quem o dominava. Tal postura destrutiva de si e do outro é comemorada pelo padre Francisco Pires (1988, p. 155), em 1552, quando afirmava aos irmãos de Portugal, que:

[...] quando (...) algum gentio falla mal dos Brancos, elles mesmos são os primeiros que vem offerecer para castigar os ruins; e dizem que já não têm outros parentes sinão os Christãos; e de todos os Gentios são estes invejados, e lhes querem mal seus parentes por amor dos Christãos, e, com que lhe virem muitas tentações e perseguições, sempre permaneceram, que é cousa de que cá nos maravillamos, e com que muito louvamos ao Senhor.

Esta revolta dos nativos contra si mesmos para defender os religiosos expressa o poder de enraizamento da concepção de mundo imposta pelo conquistador. Por meio dela, o nativo deixa de ser o que era e torna-se noutro ser à imagem do colonizador. Esta metamorfose é resultado de um longo processo por meio do qual o dominador emerge como modelo de civilidade, de respeito, de moralidade, de fé verdadeira e de sabedoria, enquanto o dominado, mesmo sendo resistente, perde o seu poder reativo e projetivo e desenvolve uma postura imitativa e subalterna em busca de aceitação de quem o domina.

Todo esse processo modela de forma arbitrária o modo de viver do indígena e o torna o vigia de si mesmo. É o que se percebe quando Anchieta (1984, p. 24) expressa que a criança indígena quando “se dá, ou pelo jeito do corpo ou pelas palavras ou de qualquer outro modo, a

alguma coisa que tenha ressaibo de costumes de gentios, imediatamente os outros o acusam e se riem dele”.

Conforme o exposto, a educação jesuítica vinculada à política econômica da metrópole portuguesa tornou-se prevalente, visando eliminar os resquícios do modo de vida nativa. Esse processo de destruição inicia com os jesuítas e se prolonga com outros agentes, como os indígenas convertidos e os colonos.

No primeiro capítulo do seu livro sobre a organização escolar brasileira no período colonial, Ribeiro (2003) compreende que a educação é um dos elementos da superestrutura e que é pressionada pelas modificações ocorridas na infraestrutura. Nesse sentido, os elementos superestruturais, dentre os quais, a cultura, a política e a educação, são compreendidas numa relação com o modelo econômico agrário-exportador dependente que vigorou no país a partir de 1549 a 1808.

De acordo com essa perspectiva, a autora (2003, p. 18) demonstra que a organização escolar jesuítica encontrava-se “estritamente vinculada à política colonizadora dos portugueses” que definia a função da colônia como locus propiciador de lucros para manutenção dos grupos dominantes da metrópole.

Retomamos o pensamento de Ribeiro (2003) porque compartilhamos da ideia de que a educação jesuítica e sua finalidade de modificar a concepção de mundo dos indígenas vincularam-se ao modelo econômico da burguesia mercantil portuguesa. Assim, a educação que visava catequizar nativos para a Igreja Católica comprometia-se também de forma concomitante com os interesses econômicos da Coroa Portuguesa.

Para Gilberto Freyre (2006), a cultura brasileira é híbrida, porque, enquanto os espanhóis destruíram a cultura do colonizado com extrema violência, os portugueses utilizando-se também de atos violentos foram, de certo modo, mais flexíveis – o que fez com que a cultura do país fosse um híbrido de elementos advindos dos povos europeus, indígenas e negros africanos.

De fato, não podemos negar a influência desses três povos na constituição da nação brasileira, mas ressaltamos que o hibridismo é resultado de uma relação social unilateral e desigual, em que o poder econômico, político e cultural metropolitano contou com a colaboração da educação jesuítica para remodelar nativos que, mesmos resistentes, foram absorvendo de forma gradual a concepção de mundo do colonizador.

Nessa direção, o pensamento de Gramsci (1999, p. 94) é inspirador para pensarmos nesse processo em que os indígenas tornaram-se conformistas não do seu modo peculiar de vida, mas daquele de quem os colonizou. No caderno 11, quando o autor discute sobre a tarefa

da filosofia, ele questiona sobre o que é preferível aos homens: assumir uma concepção de mundo imposta e que é acolhida acriticamente ou se esforçar para ser um criador crítico de outra concepção de mundo?

Diante dessa questão, o pensador sardo (p. 94) defende o humano como ser criador de si mesmo e do contexto em que vive, mas reconhece que “pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos elementos sociais que compartilham um mesmo modo de pensar e de agir. Somos conformistas (...) homens-massa ou homens-coletivos”.

Partindo dessa assertiva, compreendemos que a grande tarefa do ser humano é transitar de uma concepção de mundo herdada do ambiente em que vive para outra na qual ele assume a tarefa de governar e não mais ser governado por outrem. Sendo assim, a educação assume uma tarefa de suma importância para superar o conformismo acrítico e elevar os sujeitos à criação de uma nova sociabilidade humana.

Ao contrário, parece-nos que a educação jesuítica negou essa possibilidade na medida em que a sua finalidade basilar era conformar curumins e adultos à visão de mundo dos grupos dominantes. Por meio dela, ensinava-se a doutrina cristã, a obediência dos curumins e adultos aos ensinamentos religiosos e à política do colonizador alicerçada no capitalismo mercantil.

Pelo exposto, indagamos: como se definiu, então, a educação para os filhos da elite e para os filhos dos escravos? Essa questão será discutida no tópico seguinte para que, de forma processual, possamos compreender a finalidade da educação destinada aos filhos das classes subalternas no país.

4.2 A educação como processo de validação da relação desigual entre dirigentes e subordinados

Retomando o tópico anterior, acrescentamos que a educação religiosa predominou cerca de 350 anos na história do país, o que resultou numa forte influência na formação não só de indígenas, mas de crianças negras e dos filhos da elite.

Freitas (2006), quando discute sobre as imagens de crianças construídas no país, demonstra que uma delas era a dos filhos da elite, formados para exercer o poder de mando desde sua infância. E a outra era a das crianças escravas que, às vezes, aprendiam a tocar instrumento musical como flauta, fazer acrobacia e piruetas para divertirem aqueles de famílias privilegiadas. Os filhos de escravos são denominados pelo autor de *leva-pancadas*, pois sofreram diversos tipos de humilhação, cometidos pelos filhos da elite rural e urbana.

No cenário imperial, constata Maud (2004) que o cotidiano dos adultos exercia forte poder sobre a vida de crianças e jovens, dificultando a compreensão das especificidades da vida delas. Talvez, isso tenha ocorrido por que a imagem da infância e da adolescência-compreendida como ser diferenciado e em desenvolvimento- era ainda embrionária no Brasil do século XIX.

Tal questão já tinha sido preocupação de Ariès (1981) que nos relata que, na Idade Média, a criança era concebida como adulto de tamanho reduzido. Assim, as roupas, os hábitos e o comportamento delas eram semelhantes aos dos adultos. E por não existir tal distinção, as crianças participavam de eventos, como enforcamento e outras formas de punição de infratores em praça pública, o que servia para o disciplinamento delas, a fim evitar atos contrários aos costumes da época.

Ariès demonstra que é a partir dos séculos XVII e XVIII que a concepção de criança e de adolescência, tida como fases específicas de desenvolvimento do ser humano, emerge e que se fortalece a partir dos séculos XIX e XX. Foram vários fatores que contribuíram para o surgimento e revigoramento da compreensão que temos da criança e do adolescente, dentre eles, destacamos a força do pensamento filosófico de Rousseau (1999) que, afinado aos anseios da classe burguesa, defendia o respeito às fases de desenvolvimento da criança para que fosse um adulto feliz e comprometido com a nova sociedade democrática e livre diferente da feudal.

Outro fator é o desejo de afirmação econômica e política da classe burguesa, elegendo para tal fim não mais a Igreja como centro formador, mas a escola como locus de empoderamento dos seus filhos para ascensão ao poder. Esta intenção contribuiu para que o tempo demarcador da formação dos seus filhos fosse ampliado a fim de uma maior aquisição de conhecimento para ocuparem cargos de gerência na sociedade burguesa em processo de consolidação.

Com este propósito, a infância e a adolescência ganharam um novo significado, pois foram concebidas como fases da vida, voltadas para o investimento no futuro da nação burguesa sedenta de superação dos resquícios feudais e em busca de afirmação de si mesma como classe dominante. Em defesa desse objetivo, uma das estratégias adotadas foi a criação de escolas duais, para ricos que assumiriam funções decisórias; e, aos trabalhadores, aquelas de natureza executória.

No Brasil, Mauad (2004) identificou dicotomia na própria educação dos filhos da elite imperial, que criou um modelo específico de instrução para menino e outro para a

menina. O primeiro instruía-se a partir dos 07 anos, para assumir os cargos de poder nas áreas da política, da justiça, da construção civil, da economia, da saúde, dentre outros.

Nessa direção, o Externato Pedro II, no Rio de Janeiro, foi o locus privilegiado da formação dessas crianças por meio de um currículo constituído por um conjunto de disciplinas, dentre elas citamos: Latim, Gramática, Filosofia, Religião, Retórica, Línguas Alemã, Inglesa e Francesa, Geografia, Física, História, Desenho, Música, Cronologia e Poética.

Notemos que a disciplina de religião ainda permanece no currículo dos alunos, o que demonstra a influência do pensamento católico. Todavia, num país desejoso de mudança de um regime político monárquico para outro republicano, a preocupação da elite centrava-se no ensino oficial para formar novos quadros, enquanto a formação religiosa era mais de responsabilidade da família e da Igreja.

Nesse contexto, podemos dizer então que a educação religiosa secundarizou-se e se restringiu, de certo modo, à esfera privada do lar e da Igreja cujo objetivo era a formação cristã de crianças e jovens que aprendiam, dentre os valores, o respeito à autoridade dos pais, o zelo pela honra familiar, a disciplina rigorosa nos estudos, o amor ao próximo e a caridade.

Conforme dialogamos com Mauad (2004), a educação dos filhos da elite era, num primeiro plano, intelectual, o que se explicita pela quantidade excessiva de disciplinas citadas acima. Num segundo plano, situava-se a formação moral que se expressava, de acordo com a autora, pelos títulos de livros adotados na época, como Modelos para os meninos ou rasgos de humanidade, piedade filial e de amor fraterno (s/d); Obra divertida e Moral (1869); As manhãs da avó: leitura para a infância. Dedicada às mãis (*sic*) de família (1877) e; Jornal das Famílias (1875).

Pelos títulos das obras, podemos intuir que a experiência de vida da avó era valorizada no processo formativo dos netos e que a família assumia papel relevante na educação dos filhos. Além disso, a mãe era a que cuidava diretamente da criança e a ensinava desde cedo o amor e o respeito aos pais e familiares.

Evidenciamos ainda que na educação da elite existia um embate entre a Igreja – centrada na formação cristã – e o ensino oficial dos meninos – que prezava pela aprendizagem de conteúdos de base científica. Mas, mesmo existindo esse conflito entre ciência e religião, ambas coexistiam em prol do modo de produção capitalista mercantil. Esse embate é expresso por Mauad (2004 p. 150) quando declara que a

...temática central era a oposição entre educação e instrução. As escolas ofereciam um ensino enciclopédico, desde os sete anos de idade, enaltecendo os alunos (...). No entanto, a escola só poderia cumprir o seu papel se a educação doméstica cumprisse a sua finalidade: o estabelecimento dos princípios morais.

Ressaltamos que talvez a tensão entre os modelos educativos não tenha sido tão acentuada na educação das meninas da elite, porque essas eram formadas inicialmente para as atividades de natureza doméstica, o que geralmente não demandava estudos dos conteúdos enciclopédicos ministrados pela escola. Assim, como não havia o interesse de prepará-las para cargos de decisão no período imperial, a sua formação restringiu-se mais ao campo religioso e menos aos estudos das disciplinas escolares.

As moças da elite iniciavam os estudos a partir dos 07 (sete) anos e o concluíam geralmente aos 14 anos de idade, com o seu casamento. Aprendiam inicialmente atividades de costura, música, crochê e piano, além das regras de comportamento para participarem nos espaços de festas, teatros e museus.

De acordo com a autora supracitada, a instrução dessas meninas ampliou na metade do século XIX, mesmo conservando as atividades manuais, o que possibilitou a inclusão das disciplinas de línguas nacionais, inglês, francês, aritmética, história antiga e mitologia.

Nesse cenário, acrescenta ainda que, aliada a essa instrução, existia uma literatura moralista que prescrevia os deveres da mãe no ato de cuidar das filhas, quais sejam: orientar sobre o valor da virgindade, evitar lugares mundanos como festas e espetáculos, incentivar a leitura do catecismo e defender o matrimônio legítimo como o único válido para a lei divina.

Do exposto, compreendemos então que a educação elitista sustentou-se numa base religiosa que diferenciava o modelo de instrução para meninos e meninas. Estas se preparavam para participação em eventos públicos e também para o casamento, o que exigia delas uma conduta moral conforme os costumes da época, aprendizagem dos afazeres domésticos e, posteriormente, o domínio de idiomas, história e aritmética. Já os meninos estudavam para assumirem cargos de decisão política num país em fase de transição para o período republicano.

Nesse tipo de educação era patente a influência católica que se manifestava pelas normas de conduta dos filhos e filhas da elite rural e urbana. Tanto na preparação para o comando do país, como para ser o exemplo de mulher honrada e boa mãe de família, meninos e meninas aprendiam também os preceitos da fé, desde o batismo – tido como primeiro sacramento que os reconhecia como pertencentes à comunidade cristã.

Noutra situação diferente daquela dos filhos da elite, encontravam-se as crianças escravas e seus pais submetidos à situação de extrema pobreza e violência praticada pelos senhores que os compravam como objetos a serem explorados em prol da colônia e da metrópole.

Subjugados aos fins da sociedade escravista, as crianças negras foram vistas como uma possibilidade remota de serem utilizadas como força de trabalho a ser explorada. Isso ocorria porque o contexto social em que nasciam era marcado por um conjunto de situações negadoras da sua existência, como carência alimentar, péssimas condições de moradia, exploração da força de trabalho de seus pais, ausência de cuidados na gravidez e violência psicológica e física a que eram submetidas.

Esses fatores interligados contribuíram para o alto índice de mortalidade das crianças escravas que eram concebidas pelos seus pais e senhores como a mínima possibilidade de existência no cenário escravocrata. Nessa direção, entendemos que enquanto os filhos da elite eram vistos como futuro da nação, os dos escravos eram concebidos como presença em constante ameaça de morte, pois além da negação das condições mínimas de sobrevivência, as “mulheres escravizadas não tinham nenhum aparato para terem seus filhos e filhas; na maioria das vezes, trabalhavam até o momento do parto” (SANTOS, 2013, p. 61).

Nesse contexto, Góes & Florentino (2004), ao analisar a situação dos filhos de escravos no Brasil, destacam o aumento vertiginoso de cativos vindos do continente africano para atuarem na agricultura no Rio de Janeiro. Segundo os autores, em 1789, contabilizavam-se nesse estado 65 mil escravos – número que aumentou para 110 mil, em 1830.

Depreendemos que esse aumento exacerbado da população cativa demonstra a vontade de conquista do colonizador que precisava de mão-de-obra a ser explorada nas fazendas produtoras de café e açúcar, visando à acumulação de riquezas. Para efetivação desse propósito, submetiam-se os escravos adultos à situação de trabalho degradante, o que reduzia a expectativa de vida deles e aumentava o índice de mortalidade.

Assim, escravos e suas crianças viviam submetidos às piores condições de vida desde o traslado da África ao Brasil. Essa situação foi criticada pelo abolicionista Castro Alves (1983, p. 103) na sua poesia intitulada *O Navio Negreiro*. Nesta, num primeiro momento, o poeta expõe o seu olhar de fora para dentro de um navio em alto mar. E assim, apresenta-nos uma imagem na qual o mar, o vento, o céu, a brisa, a vela e os marinheiros corajosos compõem a beleza do cenário.

Todavia, num segundo momento, o poeta nos relata o seu olhar de dentro do navio, explicitando as condições subumanas de homens, mulheres e crianças africanas antes

guerreiros, livres e corajosos, porém transformados em seres submissos nos porões dos navios. Com esse olhar interno que penetra e perfura como navalha o cotidiano violento naturalizado, o poeta indaga:

Quem são esses desgraçados/Que não encontram em vós/Mais o que o rir calmo da turba / Que excita a fúria do algoz? Quem São? Se a estrela se cala/ Se a vaga à pressa resvala/Como um cúmplice fugaz/ Perante a noite confusa.../Dize-o tu, severa Musa/Musa libérrima, audaz!.../São os filhos do deserto,/Onde a terra esposa a luz./Onde vive em campo aberto/A tribo dos homens nus.../São os guerreiros ousados/Que com os tigres mosqueados
 Combatem na solidão./Ontem simples, fortes, bravos./Hoje míseros escravos,
 Sem luz, sem ar, sem razão.

Cerceados da sua liberdade e submetidos a torturas, os escravos adultos faleciam constantemente – o que resultava no aumento da quantidade de crianças órfãs abandonadas que perambulavam pelas ruas do país em busca de amparo e proteção. Todavia, muitas delas eram objetos de exploração dos senhores que as sujeitavam ao trabalho forçado nas plantações de café e cana de açúcar. Desse modo, as crianças escravas diferentes daquelas da elite que eram encaminhadas para os colégios religiosos, restringiram-se ao trabalho como instrumento disciplinador.

A essas crianças, a religião exerceu forte poder desde o nascimento delas por meio do batismo e do compadrio. Assim, era comum participarem de festividades religiosas, como nas celebrações dos dias santos, nas procissões e nas missas. Essa forma de participação na doutrina cristã, talvez tenha mudado até mesmo a forma de cumprimento dos escravos entre si. Conforme Góes e Florentino (2004, p. 188-89), é possível que entre eles a saudação mais utilizada tenha sido ‘Deus te faça balanço’, o que significava que deveriam tornar-se bem-sucedidos como os brancos.

Dessa influência do catolicismo, os escravos utilizaram de forma sagaz, sobretudo, do sacramento do batismo e por meio dele fortaleceram os laços parentais entre si. Essa questão demonstra que, mesmo numa situação de profunda negação da humanização, os escravos foram capazes de ressignificar elementos da cultura do colonizador em prol do fortalecimento da sua identidade num contexto de exploração. Expressa ainda a não passividade do escravo, mas a sua perspicácia diante de uma realidade que o desumanizava. E assim, pelo batismo, os escravos aproximavam entre si, criavam laços de reconhecimento e conservavam elementos da sua cultura com acréscimos de elementos daquela do colonizador.

Porém, mesmo com essa capacidade de resistência e apropriação da cultura alheia, os escravos foram submetidos a situações aviltantes e seus filhos foram adestrados, como bem

ressaltam Góes e Florentino (2004). Para essas crianças, o que vigorou foi a aprendizagem de atividades, como lavar, passar, engomar, consertar sapatos, trabalhar no roçado e pastoreio.

Além de assumir essas atividades de pouco reconhecimento social, o adestramento dessas crianças efetivou-se por diversos tipos de humilhação. Nas brincadeiras com meninos livres, carregavam-nos nas costas como se bestas fossem e, no trabalho, apanhavam e ouviam xingamentos e depreciações da sua raça.

Dessa forma, entendemos que crianças negras e muitas delas órfãs, alguns filhos dos indígenas, crianças pobres sem condições de serem mantidas pela sua família e aquelas tidas como ilegítimas porque nasceram de relacionamento extraconjugal foram alvos da assistência e proteção de viés caritativo da Igreja católica em parceria com os governos das províncias.

Para essas crianças, a educação, quando muito, as preparou para atenderem precariamente as demandas imediatas do mercado de trabalho. Assim, esse tipo de educação negou o que Mochcovitch (1990) entende que seja a sua tarefa principal que é a formação de um sujeito crítico que se eleva de uma visão fragmentada do mundo ao pensamento sistemático e rigoroso capaz de modificar o que está posto na direção da construção de uma nova sociedade.

Ao contrário, o que se percebe é uma educação acompanhada por uma prática que valida as situações de desigualdades sociais, o que pode ser verificado nos tópicos seguintes deste capítulo.

4.3 O propósito educacional da assistência e proteção às crianças órfãs e abandonadas

Marcílio (2006, p. 134), ao analisar as políticas de assistência destinadas às crianças abandonadas no país, denomina a sua primeira fase de caritativa assistencial que tem como instituição *par excellence* a Irmandade da Santa Casa de Misericórdia da Igreja Católica. Assim, a pesquisadora afirma que:

O assistencialismo dessa fase tem como marca principal o sentimento da fraternidade humana, de conteúdo paternalista, sem pretensão a mudanças sociais. De inspiração religiosa, é missionário e suas formas de ação privilegiam a caridade religiosa e a beneficência. Sua atuação se caracteriza pelo imediatismo, com os mais ricos e poderosos procurando minorar o sofrimento dos mais desvalidos, por meio de esmolas ou das boas ações-coletivas ou individuais. Em contrapartida, esperam receber a salvação de suas almas, o paraíso futuro e, aqui na terra, o reconhecimento da sociedade e o status de beneméritos. Ideologicamente, procura-se manter a situação e preservar a ordem, propagando-se comportamentos conformistas.

Destacamos que nessa definição da fase caritativa, podemos identificar três elementos que a caracterizam. O primeiro deles é a proteção paternalista assumida, sobretudo, pelos cristãos que detêm melhores condições financeiras e que, sensibilizados, investem no acolhimento dos abandonados e órfãos, mas que não pretendem mudanças significativas na sociedade. O segundo é a caridade compreendida como o mover-se em busca do bem de outrem que sofre e assim poder ajudá-lo. E o terceiro é a beneficência que é o hábito de servir e reconhecer aquele que necessita como irmão e filho de um mesmo Deus.

Esses três últimos elementos expressam formas de ação imediatas por meio das quais os sujeitos buscam o reconhecimento de seus atos no contexto em que vive e acreditam que o que fazem será recompensado pela conquista da vida eterna noutro mundo. Assim, realizam um conjunto de ações, como o ato de dar esmola, o acolhimento dos abandonados nas instituições e a missão de evangelizá-los e prepará-los para a sociedade.

A partir dessa compreensão, entendemos que a assistência caritativa tem como fim último ajudar o pecador cristão a reconhecer suas falhas e a se converter, o que exige dele a prática de ações que exemplifiquem a sua transformação em busca da reconciliação com Deus. Assim, uma das formas de demonstrar a mudança de vida dos fiéis foi o engajamento de muitos deles na luta contra o abandono de crianças no país.

A prática de abandono era justificada por diversos motivos, dos quais citamos: pobreza extrema dos pais que não tinham condições de manter seus filhos; crianças nascidas de relacionamento extraconjugal e que se reconhecidos fossem teriam parte na herança familiar; gravidez indesejada de moças ricas que rejeitavam os filhos para não macular a honra da família; filhos de padres que não foram assumidos para não revelar traição aos votos de castidade e obediência; enfermidade dos pais, que os impossibilitava de trabalhar para manter seus filhos; criança que nascia em famílias numerosas e que acarretaria maior despesa para mantê-la; carência de leite materno para alimentar o bebê e separação do casal, o que forçava a mãe a trabalhar e a não ter ninguém que ficasse com o filho.

Para atender essas demandas, a Irmandade da Santa Casa de Misericórdia, fundada em 1543, na Vila de São Vicente, e inspirada nas normativas da mesma instituição com sede em Lisboa, tornou-se referência para o acolhimento da infância e adolescência pobres, órfãs e abandonadas.

Conforme Santana (2008), que investigou a prática pedagógica da Escola Interna do Asylo da Misericórdia na Bahia (1862-1934), a Santa Casa desenvolvia o seu trabalho por meio de uma estrutura administrativa que se constituía por um grupo gestor formado por irmãos religiosos divididos entre superiores e inferiores. Os primeiros tinham melhores

condições financeiras e, dentre eles, definia-se o provedor que era responsável pela escolha e acompanhamento dos mordomos administradores das instituições a cargo da Santa Casa. Por outro lado, os inferiores eram os irmãos que menos recursos possuíam, mas contribuíam de acordo com as suas condições econômicas e se dedicavam ao trabalho de propagação da missão acolhedora e protetora dos desvalidos.

Para Marcílio (2006), essa política de assistência destinada à criança abandonada possuía três configurações. A primeira era formal e se efetivava por recursos provenientes das Câmaras Municipais que, por meio de convênios, repassavam subsídios para que as instituições realizassem as ações voltadas ao público atendido. Todavia, com a aprovação da Lei dos Municípios, em 1828, as Câmaras que antes eram responsáveis por assumir a criança desvalida, pelo menos até a idade de 7 (sete) anos, repassaram essa competência para a Santa Casa de Misericórdia.

Porém, como ressalta Faleiros (2011), nem sempre a relação foi amistosa entre a fonte financiadora pública e as instituições de atendimento de caráter privado, porque o atraso no repasse dos recursos prejudicava a qualidade do trabalho delas – o que resultava em precárias condições higiênicas nos espaços de acolhimento, quantidade excessiva dos expostos atendidos, proliferação de doenças e alta taxa de mortalidade infantil.

Marcílio (2006) relata-nos que a segunda configuração formal da política de assistência efetivou-se na medida em que o poder imperial, de fato, instituiu a Roda, a Casa de Expostos e de Recolhimento, como entidades destinadas à proteção e assistência de crianças pobres e abandonadas. Para tanto, o Estado tinha a função de prover recursos e controlar as ações desenvolvidas pelas instituições caritativas, e isso resultou na redução do poder decisório delas e maior intervenção e controle pelo órgão público financiador.

A autora indica ainda a terceira configuração da assistência que é a de caráter informal. Por meio dela, a assistência e proteção à infância efetivou-se como ato de caridade individual ou de uma determinada família que, sensibilizada, protegia os desvalidos e os tinha como filhos de criação.

Destacamos que existiam diversos motivos para a prática da assistência informal, dentre eles, o forte sentimento religioso – sobretudo dos católicos – que prezava pelo acolhimento e proteção aos pequeninos, pobres e indefesos, concebidos como filhos prediletos de Deus.

Contudo, alerta-nos Marcílio (2006) que existiam outras motivações para o abrigo dos desvalidos, como a obtenção gratuita de sua mão-de-obra utilizada pelas famílias, mormente, pobres que não tinham condição de possuir escravos e a complementação da renda

familiar, pois os adotados poderiam trabalhar na roça, ajudar na costura de tecidos e realizar atividades domésticas.

Além disso, no início do século XIX, havia também, por parte das famílias acolhedoras das crianças, a ideia de que elas seriam gratas e fiéis, reconhecendo o significado da ação caritativa mais do que o escravo que visava fugir constantemente para se libertar do poder de mando do seu senhor.

Nesse contexto em que o pensamento religioso católico exerceu exacerbada influência na vida social, acolher a criança era sinônimo de conquista da salvação da alma, como também uma forma de melhor garantir a vida terrena. Desse modo, inferimos que a religião e a economia formavam um duo indissociável sustentado pela moral cristã da caridade e da prosperidade.

Santana (2008, p. 190) demonstra que a Santa Casa de Misericórdia tinha como escopo efetivar catorze ações, a saber:

...sete eram corporais (resgatar os cativos e visitar prisioneiros; tratar os doentes; vestir os nus; alimentar os famintos; dar de beber aos sedentos; abrigar os viajantes e os pobres; sepultar os mortos) e sete espirituais (ensinar aos ignorantes; dar bom conselho; consolar os infelizes; perdoar as injúrias recebidas; suportar as deficiências do próximo; orar a Deus pelos vivos e pelos mortos).

Como exposto, as ações eram divididas entre corporais e espirituais e nelas se encontravam um conjunto de valores, como a solidariedade do cristão com os presos, os pobres desnudados, famintos e doentes, amor destinado aos que sofrem e que precisam de aconselhamento e de acolhimento e a misericórdia de Deus tanto para os vivos como para os falecidos. Além desses valores, a assistência caritativa preocupava-se também com a questão educativa na medida em que visava “ensinar os ignorantes”.

Deste modo, torna-se explícito que no ideário missionário tanto da Irmandade da Santa Casa de Misericórdia quanto das instituições vinculadas a ela, não se pretendia apenas assistir e proteger, mas também ensinar aos aprendizes os valores religiosos e algumas profissões para inserção precária no mundo do trabalho. Nessa direção, podemos afirmar que a assistência caritativa e o seu modelo educativo por não problematizarem a ordem social vigente na época contribuiu de forma significativa para a validação do poder dos grupos dominantes.

Assim, concordamos com Santana (2008, p. 194) quando relata que na sua investigação realizada na Escola Interna vinculada à Santa Casa de Misericórdia da Bahia, identificou que:

A vida cotidiana no espaço escolar estava permeada pelas normas e valores que direcionavam o funcionamento da casa e os meninos e meninas que ali estudavam e viviam estavam permanentemente sob o olhar dos adultos que administravam seu cotidiano de aulas, preces, aprendizagem de ofícios, hábitos de higiene e introjeção de conceitos morais, sociais e filosóficos.

Nessa instituição, a autora destaca que os meninos e as meninas aprendiam a ler escrever e contar, além de participarem de oficinas específicas para ambos os sexos. Os meninos aprendiam ofícios, dentre outros, de sapateiro, jardineiro e pedreiro. E as meninas, as atividades domésticas, como lavar, passar, bordar e costurar.

Quanto ao comportamento moral, exigiam-se dos meninos a aprendizagem e o cumprimento de regras e normas, para se tornarem homens exemplares, pais de família honrados, obedientes à palavra de Deus e respeitadores das normas sociais. Já as meninas aprendiam as virtudes marianas, como o valor da virgindade, da doação para realização do projeto de vida, da humildade, da modéstia, da piedade, do amor materno dedicado aos filhos e da dignidade de ser esposa fiel e companheira do marido.

Além desses valores, meninos e meninas aprendiam a ter gratidão às irmãs religiosas e aos oficineiros que realizavam ações educativas. Esse sentimento dos abandonados e órfãos demonstra que a assistência não era ainda concebida como direito⁵¹, mas como resultado da caridade de leigos, padres e irmãs que sensibilizados realizavam o trabalho de natureza missionária.

Do diálogo com Rizzini & Pilotti (2011), entendemos que, das instituições vinculadas à Irmandade de Misericórdia que se preocupava com a infância abandonada, a que mais abrangência teve no país foi a Roda dos Expostos, fundada inicialmente em Salvador (1726), no Rio de Janeiro (1738) e em Recife (1789).

Tal instituição recebeu essa denominação porque no muro dela existia uma roda giratória de formato cilíndrico onde depositava as crianças, mantendo geralmente, o anonimato dos pais. Desse modo, a Roda foi utilizada para diversos fins, como locus de acolhida de crianças órfãs e abandonadas, espaço temporário para filhos de mães pobres que trabalhavam, e local para bebês de moças de famílias tradicionais que engravidavam antes do casamento.

⁵¹ A infância foi assumida legalmente como responsabilidade do Estado brasileiro em 1919. Antes desse período, as instituições religiosas destacavam-se pelo trabalho caritativo realizado, mormente, com crianças, adolescentes e familiares pobres. Foi a partir do primeiro Código de Menores, no início do século XX, que o Estado foi responsabilizado pela promoção de políticas de caráter assistencialista que culpabilizavam os pobres e seus filhos, concebendo-os como caso de polícia. Essa perspectiva foi contestada pelos movimentos de democratização, culminando com a aprovação da Constituição Federal de 1988. A partir de então, a assistência social reconfigurou-se como direito à proteção social que visa a promoção da autonomia do público atendido no modelo de sociabilidade do capital. Confere em Neto (2002) e PNAS (2004).

Quase todas as crianças recebidas eram, até aproximadamente três anos de idade, criadas em casa sob a responsabilidade de amas de leite. Aos sete anos, retornavam para a Casa dos Expostos para adoção e, se continuassem na instituição, seriam instruídas nas habilidades de leitura, escrita, aritmética e aprendizagem de ofícios que variavam de acordo com cada gênero.

Desse modo, os meninos poderiam aprender diversas atividades para atuarem na agricultura, na área habitacional, nas artes e serem encaminhados, a partir dos 14 anos de idade, para as Forças Armadas (VENÂNCIO, 2004). Por outro lado, as meninas aprendiam atividades domésticas e poderiam ser enviadas para o Recolhimento de Órfãos da Misericórdia onde aguardavam pretendentes para casamento e famílias interessadas no seu trabalho como empregadas domésticas.

Todavia, não podemos afirmar que essas meninas restringiram-se apenas às funções do lar, pois conforme Santana (2008), com a chegada das Irmãs de Caridade de São Vicente de Paula vindas de Paris para a Bahia em 1857, as recolhidas mais velhas auxiliavam as irmãs nas atividades de primeiras letras, o que contribuiu para que algumas delas se tornassem professoras.

Outra questão que ressaltamos é que os internos e as internas não podem ser concebidos como restritamente passivos no processo unilateral de introjeção de valores, normas e regras propostos pelas instituições. Eles evidenciam certa força de reação aos diversos condicionamentos, embora não consigam constituir uma unidade de força no sentido de conquistarem mudanças pelos menos circunscritas ao campo institucional.

É o que demonstra Marcílio (2006) quando afirma que seis internas se revoltaram contra o regime disciplinador imposto pelas irmãs paulinas, e que resultou no confinamento, em 1858, das tidas rebeldes nos conventos de Soledade e Mercês, situados em Salvador. Essa postura punitiva das irmãs provocou a revolta de populares que invadiram o recolhimento e expulsaram as religiosas que buscaram proteção de policiais e políticos daquela cidade.

Esse acontecimento⁵² explicita que o poder oficial exerce influência sobre os sujeitos subalternos, todavia, inexistente um condicionamento absoluto capaz de silenciá-los e de impedir a sua capacidade de reação, pois o ser humano é condicionado, mas não determinado de forma absoluta pela força de dominação que se constitui no entrelaçamento dos fatores econômicos, sociais e culturais.

⁵²Ressaltamos que esse fato é importante na medida em que demonstra a capacidade de reação dos sujeitos, mas entendemos também os limites dele no sentido de promover mudanças substantivas na sociedade.

Desta feita, destacamos que Arantes (2011) elenca algumas instituições voltadas ao atendimento de crianças órfãs, pobres e abandonadas, a saber: o Asilo Agrícola de Santa Isabel (1886), para meninos tidos como vagabundos⁵³ e desamparados pela família, visando instruí-los nos conteúdos de religião, formação moral, trabalho agrícola e ensino primário; Asilo Bom Pastor (1891), que pretendia reformar moralmente as meninas pervertidas; Asilo Nossa Senhora do Amparo (1914), destinado a formar meninas para atividades domésticas e mães de família e; Asilo de São Cornélio (1900), no qual as moças aprendiam a lavar roupas, engomar e outras atividades manuais.

Arantes (2011) acrescenta ainda o Centro de Preservação (1907), que realizava cursos de carpintaria, ferreiro e vassoureiro; o Orfanato Santa Maria (1872), destinado às meninas negras para se formarem como empregadas domésticas; o Orfanato Santo Agostinho (1905), que visava abrigar órfãs e desvalidas para se tornarem esposas de operários; o Internato das Órfãs Brancas do Colégio Imaculada Conceição (1854), que promovia a formação de caráter religioso e moral para que as meninas se tornassem empregadas domésticas e rainha do lar e; o Recolhimento das Órfãs (1740), que tinha a intenção de atender meninas oriundas de famílias de relacionamento legítimo a fim de torná-las reconhecidas pelas prendas domésticas.

Pelo propósito dessas instituições e de outras que foram pesquisadas, mas não citadas neste trabalho, evidenciamos que a base religiosa sustentava o propósito educativo da assistência. Nela, a fé, a compaixão, a conversão, o amor aos pobres, o perdão dos pecados e a busca pela salvação da alma são valores que motivavam a prática instrutiva comprometida com os interesses das classes dominantes.

Conforme o exposto, o ensino de valores e conceitos era unilateral, porque quem sabia transmitia e quem aprendia acumulava apenas rudimentos de conhecimento⁵⁴ a fim de não desafiar o poder instituído. Assim, entendemos que as palavras que mais expressam a finalidade da prática de viés formativo da assistência e proteção à infância, na fase caritativa são: fé, inculcação de valores validadores da ordem social e formação para assumir profissões de menor reconhecimento possível na sociedade.

⁵³ Esse termo não é o adotado por nós, mas pela instituição citada. Ao contrário, concebemos a criança e o adolescente não como menores, pervertidos ou outros adjetivos de sentido pejorativos, mas como sujeitos sociais em busca da sua conquista enquanto ser de liberdade relativa no mundo em que pertence. Liberdade esta que não é absoluta, pois é construída numa relação entre subjetividade e objetividade.

⁵⁴ Nos trabalhos de Santana (2008), Arantes (2011) e Faleiros (2011) existem críticas destinadas ao ensino nas instituições religiosas que restringiam o conhecimento a meras noções de leitura, escrita e aritmética para que os internos não desejassem ir além das possibilidades de sua classe social. Por rudimentos de conhecimento compreendemos a aprendizagem restrita a noções conceituais mínimas a fim de anular a elevação cultural dos subalternos.

Mesmo assim, Santana (2008), que investigou a Escola Interna vinculada à Irmandade de Misericórdia, salienta a relevância dessa instituição no sentido de ela ter se tornado, tanto no império quanto no início do período republicano, uma das poucas alternativas de sobrevivência para muitas crianças pobres, órfãs e desvalidas do Estado da Bahia e adjacências.

Para a autora, havia, no período acima, uma tensão entre essas instituições que ensinavam de forma predominante os preceitos religiosos e o poder público financiador que exigia delas outro tipo de educação destinada à formação do trabalhador para contribuir com os anseios da fase republicana. Esse assunto será ampliado no tópico a seguir.

4.4 A Educação como instrumento para formar sujeitos úteis ao enaltecimento da pátria

Outra finalidade que sustentou o âmbito formativo da assistência foi aquela que visava, sobretudo, instruir⁵⁵ sujeitos que contribuíssem para o fortalecimento econômico, social e cultural da nação. Em defesa desse intuito, os discursos sobre a infância e adolescência pobres e abandonadas prezavam sobre a possibilidade de torná-los úteis à pátria, capazes de contribuir para o futuro da nação.

Desse modo, a centralidade não era mais salvar a criança para o reino de Deus⁵⁶, mas instruí-la para a prosperidade da pátria que dependia de sujeitos tidos como sadios, fortes e resistentes capazes de trabalhar e superar os ranços de uma sociedade escravocrata para consolidar o modelo político republicano. Com essa intenção, no contexto do final do século XIX e início do XX, a educação religiosa alinhada ao propósito educacional da assistência caritativa perdeu força e possibilitou a emergência de outro modelo que tinha como fim principal preparar os sujeitos sociais para o engrandecimento da nação.

Valladares (1997), parafraseando Rizzini (1997), compreende que, no período acima, o novo discurso comprometido com os interesses do campo fabril defendia a necessidade de salvar a criança, sobretudo pobre, para promover a grandeza da pátria. A partir de então, inferimos que a salvação modifica o seu significado religioso e torna-se sinônimo de

⁵⁵ Utilizamos esse termo no sentido de indicar o processo formativo unilateral que visava transmitir fatias de conhecimento que nega a formação de um sujeito social crítico e participativo.

⁵⁶ Ao fazer tal afirmação, não estamos dizendo que a formação de cunho religioso tenha apenas pretendido salvar almas, desvinculando-se dos interesses econômicos, políticos, sociais e culturais e nem que ela tenha desaparecido para poder emergir e consolidar um novo tipo de educação. Pelo contrário, entendemos que quando um determinado pensamento perde o poder de predominância, como no caso da educação religiosa, não significa dizer que ela deixou de existir.

prevenção de vícios e correção de atos ilícitos da infância pobre a fim de prepará-la para o trabalho a ser desenvolvido nas fábricas.

Definido esse propósito, emergiu também no país todo um aparato jurídico-médico que se apropriou do campo da assistência, antes restrita e sob responsabilidade dos religiosos. Tal aparato realizou ações de caráter preventivo voltadas tanto para a vigilância sanitária, mormente, nas residências populares a fim de evitar doenças, quanto a observação atenta do comportamento moral de populares para que não incidissem na criminalidade (RIZZINI,1997).

Além dessas ações preventivas, havia outras de caráter instrutivo que visavam preparar trabalhadores para o mundo do trabalho, reabilitar aqueles que eram considerados menores viciados⁵⁷que perambulavam pelas ruas e reprimir os tidos como delinquentes.

No contexto de um país sedento pela superação da tradição escravista e que se inseria noutra cenário de emergência de uma economia urbano-industrial, entendemos que o significado de salvação, preconizado por médicos higienistas, juristas e políticos, alterou de forma significativa. Salvar a criança não era mais para a vida eterna conforme a perspectiva religiosa, pois significava preservá-la da morte pré-matura, da inserção no crime, protegê-la dos vícios de vagabundagem e da desordem para inseri-la no templo da salvação que não era a Igreja, mas o chão da fábrica que visava curar as mazelas da mente e domesticar o corpo de crianças e jovens trabalhadores pobres.

No contexto emergente da economia fabril, entrevemos que a figura central daquele que salvava as crianças transmuta-se no decorrer do processo histórico. Na colônia e no império era o religioso, mas na fase republicana foi o industrial que, acompanhado por médicos, juristas e políticos, assumiu de forma preponderante a tarefa de salvar a infância e a adolescência pobres, utilizando-se do trabalho como mecanismo para domesticá-los em função da grandeza da nação.

Nesse novo cenário social, a assistência caritativa sofreu um intenso processo de descenso ocasionado por diversos fatores, como alto índice de mortalidade infantil identificado nas instituições de caridade, precárias condições higiênicas dos locais de acolhimento, escassez de leite materno devido à falta de leite amamentar várias crianças, desnutrição ocasionada pela situação de extrema pobreza das famílias, dentre outros.

⁵⁷ Termos como esse e outros foram utilizados por médicos, juristas, políticos e instrutores para definir os filhos, principalmente, da classe trabalhadora no Brasil. Renunciamos tanto essas denominações, quanto quaisquer concepções que definem os pobres como seres carentes e inferiores, demitindo a compreensão crítica dos fatores que ocasionam a pobreza.

Conforme Rizzini (2011), as críticas mais contundentes às instituições caritativas religiosas foram feitas pelo engenheiro André Rebouças que, em 1889, afirmava ser o atendimento destinado aos menores algo humilhante, disciplinador, transmissivo, autoritário e legitimador da submissão da infância pobre.

Rebouças, em sintonia com a mentalidade racionalista e de postura contrária à religião, defendia outro modelo de atendimento que prezava pelo planejamento das ações educativas, hierarquização da organização do trabalho, controle do número de atendidos, identificação de aptidões do menor e acompanhamento individual dos internos a fim de avaliar o seu desenvolvimento.

Em consonância com a postura de Rebouças, Faleiros (2011) menciona a crítica feita por um representante da perspectiva republicana denominado de Manuel Vitorino, que, em 1902, afirmava ser a Roda dos Expostos uma instituição de abatimento de crianças. Nessa direção, dados colhidos por Rizzini e Pilotti (2011) demonstram que, em 1852 e 1853, o índice de mortalidade infantil no Rio de Janeiro atingiu 70% dos internos.

Marcílio (2006) amplia a compreensão desse problema na medida em que não o restringe apenas a fatores internos, como falta de higiene, postura mercenária das amas de leite e espaços inadequados para acolhimento das crianças nas instituições. Além disso, havia também os elementos externos, como pobreza dos pais que eram forçados a deixarem seus filhos doentes na Roda dos Expostos, para trabalharem, e negligência do poder público no repasse de recursos, o que prejudicava a qualidade do trabalho.

Acrescentamos que o Brasil, no início do século XX, passou por diversas transformações. A primeira delas ocorreu na base econômica do país em que o modelo agrário-exportador foi suplantado pelo urbano-industrial, o que demandou outro modelo de educação voltado à preparação da mão de obra operária para o mercado de trabalho. A segunda transformação ocorrida no âmbito legal possibilitou – mesmo que de forma embrionária – a discussão sobre os direitos da infância preconizados pela Declaração de Genebra (1924) e o debate acerca dos direitos humanos pela Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948). E a terceira mudança deu-se pela emergência do Estado burguês defensor das liberdades individuais e contrário ao modelo político oligárquico do antigo regime (CORRÊA, 2006).

No campo filosófico, desde meados do século XIX, o Brasil recebia influência da filosofia positivista de Comte (1978) que criticava a especulação metafísica e defendia o pressuposto de que as ciências e o espírito humano devolveram-se em três fases distintas, quais sejam: a teológica, a metafísica e a positiva. Na primeira, o homem limitava-se a

explicar a natureza com base em crenças pessoais e em seres sobrenaturais, tidos como fonte de compreensão dos problemas enfrentados por ele. Na fase metafísica, o homem explicava o mundo a partir de argumentações que justificavam o fundamento último das coisas, sua causalidade e finalidade. Todavia, para Comte, essa forma de explicação situava-se no campo abstrato do pensamento, o que não contribuía para o desenvolvimento do pensamento científico.

Opondo-se à especulação metafísica, o autor defendia a fase positiva como a mais elevada do espírito humano, pois permitia, por meio da observação, experimentação, comprovação e previsibilidade a construção de um conhecimento exato e preciso sobre os fenômenos analisados.

Depreendemos que essa forma de pensamento foi um dos fatores de enfraquecimento do pensamento religioso, base da intencionalidade educativa da assistência. Fundamentados, sobretudo no pensamento positivista, políticos, médicos, juristas e educadores advogavam um novo modelo de assistência que demandava um conhecimento preciso dos valores morais, dos hábitos alimentares, do tipo de família, do perfil psicológico e das condições materiais dos atendidos pelas instituições assistenciais (LEITE, 2006).

Esses sujeitos entendiam que a assistência obtinha um caráter científico que a diferenciava do modelo caritativo precedente. E dessa forma, estabeleceu-se uma dicotomia entre assistência rigorosa de base científica e outra desqualificada como a-científica realizada por meio de boas intenções cristãs.

Parece-nos que não seria exagero afirmar que esse confronto expresso no campo da assistência tinha a sua razão de ser num âmbito mais geral, no qual ciência experimental de base positivista e religião de feição metafísica digladiavam entre si. Era a luta da razão científica versus a fé e, desse embate, a primeira prevaleceu e a segunda continuou, embora sem o mesmo poder de influência de outrora⁵⁸.

A busca de explicação e cura de doenças para além do campo religioso foi outro fator de enfraquecimento da educação religiosa e da emergência do modelo educativo, centrado na prosperidade da nação. O Brasil, no final do século XIX, foi alvo da pandemia de febre amarela (1849) e do cólera (1855) que praticamente dizimou a população litorânea. Esse surto de doenças resultou num alto índice de órfãos abandonados que demandavam ações emergenciais do poder público.

⁵⁸ Tal é que a última Roda dos Expostos perdurou até meados do século XX, sendo a última delas extinta em 1951 na cidade de São Paulo.

Para este fim, as ações preventivas e interventivas dos médicos higienistas tornaram-se relevantes na medida em que atuaram em diversos setores, como o de planejamento urbano, a fim de garantir as condições básicas de saúde da população, o de moradia para que os habitantes aprendessem novos hábitos higiênicos e o das fábricas em que supervisionavam as condições de trabalho, como limpeza, alimentação dos trabalhadores, iluminação e prevenção de acidentes.

Implantou-se, assim, a hegemonia do poder médico como forma válida de explicação e de solução de problemas não restritos apenas à área da saúde, mas abarcando outros setores da vida social. Nesse sentido, Machado (1978), parafraseado por Marcílio (2006), afirmava que o médico obteve tamanho poder que podia encontrá-lo intervindo noutras áreas, como planejamento, estatística, hospícios, orfanatos, instituições de atendimento às crianças abandonadas, dentre outros.

Dessa forma, o conhecimento médico especializado interveio nas Rodas dos Expostos e, num relance, desclassificou as amas de leite como anti-higiênicas mercenárias e agentes de atos imorais que prejudicavam a formação do sujeito civilizado, ordeiro, saudável e útil à pátria republicana.

Depreendemos assim que o poder médico, para se afirmar enquanto tal, fragilizou tanto o trabalho das amas de leite vinculadas às instituições de caráter religioso, como também a medicina popular, entendida como saberes não sistematizados e inúteis, conforme o cânone científico. Assim, os médicos higienistas foram contribuindo para a remodelação das cidades brasileiras e intervindo na assistência e proteção às crianças pobres, abandonadas e órfãs.

Para Corrêa (2006), médicos influenciados pela pedagogia terapêutica de matriz alemã e pela medicina pedagógica italiana realizaram estudos sobre o que denominavam de crianças difíceis e anormais, a fim de compreender os problemas de saúde e o comportamento moral delas. Com este propósito, a medicina e a pedagogia repressiva que visavam ensinar as técnicas para lidar com os tidos vadios, loucos e amorais, uniram-se e preconizaram que, no lugar da ama de leite, a mãe de família, restrita ao lar, deveria assumir a responsabilidade de cuidar da saúde física e moral dos filhos e do marido.

De acordo com essa perspectiva, a mulher, mormente, da classe trabalhadora assumiu a função de guardiã do lar. Era ela a responsável pela orientação moral dos filhos e do marido que deveria evitar bebidas alcoólicas e locais de prostituição e se tornar num modelo de pai trabalhador e virtuoso.

Nessa direção, o discurso médico exaltou a mulher e lhe atribuiu a função de zelar pela saúde do lar e de propagar valores que prezavam pela moralização do trabalhador⁵⁹. Conforme Rago (1985, p.27), o que o discurso higienista difundia era

...um novo modelo de mulher, voltada para o lar, e de uma nova percepção cultural da criança, procura difundir entre a classe operária os valores burgueses da honestidade, da laboriosidade, da vida regrada e dessexuada, do gosto pela privacidade, eliminando as práticas populares consideradas ameaçadoras para a estabilidade da ordem social.

Decerto, a mulher protetora do lar que tinha sua ação pautada no ideal do fortalecimento da nação era o inverso da ama de leite que realizava o seu trabalho sustentado numa perspectiva religiosa. A primeira delas era tida como símbolo da eficiência, do zelo, do amor aos filhos e ao marido e da harmonia física e psicológica do lar, enquanto a segunda representava o atraso, o desleixo, a incompetência e a negligência no ato de cuidar de crianças.

Leite (2006) demonstra ainda que um dos fatores que contribuiu para médicos, legisladores e educadores se preocuparem com a criança foi a extrema pobreza que assolava as famílias impossibilitadas de garantir as condições mínimas de sobrevivência para seus filhos. Assim, eram forçados a irem às ruas e a praticarem atos ilícitos que desafiavam as autoridades à busca de soluções.

De fato, num contexto social marcado pela aprovação de leis abolicionistas⁶⁰, mas que inexistiam as mínimas condições subjetivas e objetivas para os ex-escravos conquistarem a sua liberdade no regime republicano, o que ocorreu foi o aumento da pobreza que forçou adultos e crianças a viverem em condições subumanas nas áreas rurais e urbanas do país.

Esse quadro gerou dois grandes problemas para a elite brasileira. O primeiro foi o elevado índice de violência praticada por crianças e jovens nos logradouros públicos, o que causou a insegurança da elite dominante. E o segundo problema resultou da aprovação de marcos legais que extinguiram a escravidão e, com isso, a elite sentia-se ameaçada de não ter mão-de-obra suficiente para as atividades do lar, da agricultura e da indústria (MARCÍLIO, 2006).

⁵⁹ Ao fazer essa consideração, podemos ser mal interpretados na medida em alguém pode pensar que estamos negando o processo de disciplinamento humano. Ao contrário, reconhecemos em companhia de Gramsci (1999) que o ser humano é conformista na medida em que se vincula a uma determinada visão de mundo e que uma das suas tarefas é investigá-la para poder superá-la.

⁶⁰ Esses marcos legais foram a Lei Eusébio de Queirós (1850) que instituía a extinção do tráfico de escravos, a Lei do Ventre Livre (1871), a Lei do Sexagenário (1885) e a Lei Áurea (1888).

Entendemos, assim, que a transição da economia agrária exportadora para o modelo urbano-industrial, do início do século XX, o descenso do regime monárquico e a emergência da república, o fortalecimento do poder médico, a figura da mulher como representante da harmonia do lar, a deslegitimação da ama de leite e a aprovação de leis abolicionistas contribuíram para o enfraquecimento do pensamento religioso e, em contrapartida, fortaleceram uma perspectiva laica e científica que predominou nas instituições de assistência de cunho filantrópico.

Essas entidades resultaram de demandas da classe pobre desprovida das mínimas condições de sobrevivência num país que pretendia modernizar-se, mas, sobretudo emergiram da preocupação da elite com os altos índices de violência, o que a motivou a investir na criação de instituições que visavam isolar os tidos desordeiros para garantir a harmonia social. Nessa direção, ganhou força o discurso que prezava tanto pela prevenção de crianças pobres para não se inserirem no mundo do crime, quanto pela inserção delas de forma imediata no mercado de trabalho.

Esse ideal civilizador foi discutido por Ponte (1993) na sua pesquisa que investigou o processo de remodelação da cidade de Fortaleza, no Estado do Ceará, em meados do século XIX e início do XX. Para ele, médicos, engenheiros, políticos e urbanistas defensores de uma perspectiva racionalista e cientificista visavam reconfigurar a cidade de acordo com modelos europeus, o que demandava também a mudança dos padrões morais principalmente da população pobre.

A essa camada social caberia a aprendizagem de novos hábitos, voltados ao lar e ao ambiente de trabalho nas indústrias que exigiam cumprimento de horário, aumento da produtividade, preservação dos instrumentos de trabalho, respeito à autoridade do patrão, superação de atos de vadiagem e o não envolvimento com prostituição e motins que irrompiam a ordem pública.

Esse processo de remodelação das cidades brasileiras e que requeria também a reforma do modo de vida dos sujeitos sociais foi tema de estudo de Fontineles Filho (2008) que realizou um recorte temporal das primeiras décadas do século XX para compreender a remodelação de Teresina, capital do Estado do Piauí.

O autor relata que a defesa do propósito civilizatório nesse Estado demandou, num primeiro momento, a transferência da capital de Oeiras para a atual Teresina, situada às margens do Rio Parnaíba. Esse novo local foi escolhido porque o rio possibilitava o desenvolvimento do comércio com o traslado de mercadorias e de pessoas para outras cidades da região e estados.

Assim, em sintonia com a ideologia modernizadora, Teresina desenvolveu-se sustentada em três eixos: modificação do espaço urbano para diferenciar daquele do regime monárquico, visto como atrasado; criação e fortalecimento de uma imagem de cidade civilizada e a caminho do progresso que rejeitava práticas e costumes populares; e ordenamento e controle dos espaços públicos por meio da expulsão dos pobres das áreas de maior concentração da elite teresinense.

Inserida no projeto modernizador, a capital despertava nos moradores sentimentos de admiração e medo. Era admirada pela elite, porque concebia a cidade idealizada como símbolo de lazer e conquista de prosperidade econômica que se integrava a outros estados via fluvial. Mas, foi também concebida, por esse mesmo grupo social, como locus perigoso, porque cada vez mais enfraquecia os valores tradicionais e aumentava a pobreza e a miséria constatadas pela quantidade de pedintes nas ruas.

Em diálogo com Fontineles Filho (2008), intuímos que, desde a fundação da capital, em 16 de agosto de 1852, Teresina era perpassada, de um lado, pela opulência da elite defensora do ideal modernizador e que se divertia em bares e salões de festas e, de outro, a pobreza extrema de pessoas que viviam como pedintes à espera da ajuda e da caridade de outrem.

Essa realidade é também criticada no trabalho de Costa (2009) no qual analisa o processo civilizatório em Teresina nas três primeiras décadas do século XX. O autor entende que o remodelamento da cidade em busca de seu embelezamento articula-se com fins moralizadores impostos pela elite que exigia mudanças de hábitos e de comportamento, sobretudo das classes pobres.

Conforme o autor, a elite teresinense, que intentava moldar a cidade de forma similar ao estilo europeu, combatia os maus costumes, dentre os quais, o jogo do bicho, o alcoolismo, a vadiagem e a falta de limpeza geralmente atribuída aos pobres. Assim, com a intenção de elevar o nível moral da população e torná-la capaz de contribuir para a construção de uma cidade civilizada, foi aprovado, em 1905, o Código de Condutas.

Nele, estabeleciam-se prescrições indicadoras de civilidade, como passear em bosques e jardins, frequentar cinema, teatro, café e bibliotecas, evitar rir alto em locais públicos, respeitar e conceber a família como instituição que garante a saúde física e psicológica, cuidar bem dos animais, manter a cidade limpa, ser educado, usar roupas adequadas conforme exigências de cada evento e impedir que os filhos perambularem nas ruas da cidade.

Costa (2009), parafraseando o pensamento do cronista Caio Lima, critica-o porque ele fez uma representação negativa das mulheres pobres de Teresina, concebendo-as como sujas, maltrapilhas e ignorantes, sem analisar as razões de ser da pobreza que afligia os subalternos e os impedia de atender aos requisitos exigidos pelo ideal civilizatório.

Essa concepção negativa sobre os pobres foi também identificada por Santos (2004) ao analisar a criminalidade no século XX na cidade de São Paulo. Para o autor, os sujeitos sociais que não atendiam aos propósitos do projeto civilizador eram estereotipados como vadios, preguiçosos e possíveis delinquentes.

Do exposto, entendemos que o modelo de sociedade civilizada, conforme o ideário burguês do início do século XX, alinhou-se ao trabalho industrial e demandou a modificação dos hábitos dos trabalhadores, o predomínio do poder médico e o afastamento dos sujeitos tidos como indesejáveis dos logradouros públicos, por meio da intervenção policial.

Para esses sujeitos, foram criadas diversas instituições que tinham como finalidade central a proteção da família da elite e re-educar a infância e adolescência pobres, a fim de contribuir para o engrandecimento da pátria sedenta de progresso.

Dessas instituições disciplinadoras no Estado do Ceará, Ponte (1993) menciona o Lazareto da Barra Funda (1857), o Colégio das Órfãs (1867), os Asilos de Mendicidade e de Alienados (1886), a Companhia de Aprendizes Marinheiros (1865) e a Colônia Christina (1880). Já em Teresina, Costa (2009) aponta apenas duas⁶¹ instituições dessa natureza, o Asilo de Alienados (1905) destinados para loucos e o de Mendicidade sem data de fundação.

Com base em Marcílio (2006), elencamos entidades filantrópicas que expressam de forma mais nítida o seu fim educativo, a saber, o Asilo das Órfãs Desvalidas (1855), administrado pelas Irmãs de Caridade de São Vicente de Paula e que se destinava a atender órfãs expostas na faixa etária de 07 a 16 anos, com a finalidade de promover a aprendizagem de primeiras letras, gramática, língua nacional, francês, geografia, doutrina cristã, atividades domésticas e educação moral.

Seguindo essa vertente, encontramos o Asilo Santa Leopoldina (1854) na cidade de Niterói que acolhia meninos e meninas e lhes garantia formação elementar e profissionalizante, o Asilo Santa Leopoldina (1857), da cidade de Porto Alegre, que promovia atendimento às meninas de cinco a doze anos de idade e lhes ensinava instrução primária, alemão, desenho, ornamento, francês e canto e, o Imperial Asilo Nossa Senhora da Conceição

⁶¹ Sobre a quantidade de instituições filantrópicas voltadas ao disciplinamento de filhos de pobres conforme o ideário civilizador no Estado do Piauí, encontramos apenas duas delas nos trabalhos lidos. Mas é possível que existissem outras como ocorreu no Ceará, Pará, Rio de Janeiro, São Paulo, etc.

(1855) que era administrado pelas Irmãs do Sagrado Coração de Maria, voltado ao ensino primário e às atividades domésticas para as órfãs trabalharem nas casas de famílias abastadas.

Das instituições de atendimento e proteção, a autora supracitada destaca ainda que provavelmente o Asilo de Santa Teresa (1855), no Maranhão, tenha sido o que possibilitou a formação mais ampla ao público atendido. A sua prioridade era atender as meninas expostas advindas da Santa Casa de Misericórdia, garantindo-lhes o acesso ao ensino elementar, formação cristã, deveres morais, escrita, aritmética, gramática, geografia, história, desenho, noções de economia e atividades domésticas.

Existiram outras instituições⁶², mas nos limitamos a essas que permitem deduzirmos o seu fim educativo. Então, pelo exposto nas intenções educativas das entidades acima, percebemos a preocupação como estudo de idiomas, realizado pelas meninas, o que se justificava pelo fato de a elite ter preferência por empregadas domésticas que demonstravam certa civilidade no ato de acolhimento e prestação de serviços aos hóspedes em suas casas.

Outra questão a ser destacada é que a doutrina cristã era conteúdo a ser aprendido nas instituições. Isso demonstra a coexistência conflituosa dela com o propósito da educação voltada ao progresso da nação. No trabalho de Santana (2008), é explícito o conflito entre as irmãs administradoras das instituições e representantes do governo da Bahia, no início do século XX. Esses acusavam as religiosas pelo fato de formarem as meninas para a vida celibatária, tornando-as pouco úteis para as demandas do cenário político republicano.

Essa relação entre assistência caritativa e assistência filantrópica é perpassada por intensos conflitos no sentido de que, enquanto o propósito educativo da primeira tem como primazia a instrução do homem na fé, a segunda tem como prioridade a inserção do trabalhador no processo produtivo para o fortalecimento da pátria. Essa finalidade é a que predomina no processo de regulamentação e normatização do trabalho de assistência filantrópica voltada às crianças e adolescentes pobres, abandonadas e órfãs denominadas de *menores* pelo Código Mello Mattos⁶³, de 12 de outubro de 1927.

Pelo Código, o Estado tornou-se o responsável direto pela proteção dos tidos menores com até 18 anos de idade, classificando-os em abandonados, vadios, mendigos e libertinos. Desse modo, o Artigo 26 definia como abandonado o menor:

⁶² Essas instituições citadas por nós resultam de resumos elaborados a partir de Marcílio (2006). Mas, existem outras entidades que podem ser verificadas na obra de Rizzini & Rizzini (2004).

⁶³ Este foi o primeiro Código de Menores promulgado pelo Decreto 17.943-A em 12/10/1927. Tal código ficou conhecido com esse nome devido homenagear o professor, ex-deputado e primeiro juiz de menores, José de Albuquerque Mello Mattos.

- I-Que não tenha habitação certa, nem meios de subsistência, por serem seus pais falecidos, desaparecidos ou desconhecidos ou por não terem tutor ou pessoa sob cuja, guarda vivam;
- II-Que se encontrem eventualmente sem habitação certa, nem meios de subsistência, devido a indigência, enfermidade, ausência ou prisão dos Pais, tutor ou pessoa encarregada de sua guarda;
- III-que tenham pai, mãe ou tutor ou encarregado de sua guarda reconhecidamente impossibilitado ou incapaz de cumprir seus deveres para, com o filho ou pupilo ou protegido;
- IV- que vivam em companhia de pai, mãe tutor ou pessoa que se entregue a práticas contrárias à moral e aos bons costumes;
- V-que se encontrem em estado habitual de vadiagem, mendicidade ou libertinagem [...]

Desta forma, a categoria abandonado abarcou predominantemente os filhos da classe pobre, concebendo-os como feixes de carências no sentido de serem definidos como alguém que não possui pai, mãe, alguém responsável, moradia fixa, meios de subsistência, valores válidos, regras, respeito à autoridade e bons costumes.

Rizzini (1997) acrescenta que esses sujeitos foram concebidos como carentes tanto de bens materiais, quanto de conhecimentos e de valores morais. Desse modo, como são tidos como vazios de si, tornaram-se depósitos de outrem que visavam educá-los rumo à civilização.

No Código, há ainda os menores vadios, entendidos como os que rejeitavam a instrução e o trabalho e perambulavam pelos locais públicos, os mendigos que pediam esmolas nas ruas e incomodavam a população e os libertinos que faziam cenas obscenas e que se envolviam na prostituição.

Todos esses sujeitos foram alvos da política de assistência filantrópica que incorporou os ideais higienistas e jurídicos e defendeu um modelo de prática que prezava pela retirada forçada dos pobres dos grandes centros das capitais para não incomodarem a elite. Essa perspectiva validou a dicotomia entre ensino formal para ricos e ensino rudimentar no âmbito da assistência para os filhos dos grupos subalternos, defendendo ainda maior intervenção do Estado na esfera familiar, o que acarretava a perda do pátrio poder (RIZZINI, 2009).

Mesmo conservados esses ranços no Código de Menores, Faleiros (2011) aponta algumas conquistas, como, por exemplo: a apreensão do menor não se baseava mais pelo critério de discernimento por meio do qual o juiz elaborava questionamentos, a fim de verificar se o infrator tinha consciência dos fins da infração. A partir de então ficou estabelecido que a penalidade aplicada pelo juiz necessitava de provas objetivas que atestassem a infração cometida.

A autora destaca como relevante a proibição do trabalho infantil para menores de 12 anos e para os de 14 que não tinham ensino primário completo, bem como o impedimento do trabalho noturno para menores de 18 anos de idade. Todavia, tais restrições pouco foram cumpridas e as crianças foram inseridas de forma perversa no mercado de trabalho.

Tal realidade é criticada por Passetti (2004) e Moura (2004) que pesquisaram sobre a inserção de crianças e jovens no trabalho fabril da cidade de São Paulo no século XX. Os autores retratam um quadro desolador de crianças que trabalhavam de 12 a 14 horas por dia num ambiente marcado por humilhações, xingamentos e acidentes recorrentes que ocasionavam perdas de membros dos corpos desses sujeitos.

Tal realidade mobilizou os anarquistas que denunciaram o fim do trabalho infantil e lutaram pela conquista de melhores condições de trabalho e pela extinção do sistema capitalista que reduzia o trabalhador a mero objeto para acumulação de riquezas.

Desse modo, reiteramos que a lógica instrutiva e regenerativa da criança pobre e abandonada via trabalho para contribuir no processo de engrandecimento da nação perpassou diversas instituições, dentre elas, o Serviço de Assistência a Menores (SAM), criado em 1941, no Governo Getúlio Vargas, com o objetivo de sistematizar e orientar as políticas de assistência e proteção destinadas aos tidos menores, abandonados, desvalidos e delinquentes.

O SAM emergiu como órgão responsável pelas ações de assistência e se vinculava ao Ministério da Justiça. Tinha como finalidade promover uma nova ótica racional, científica e técnica para o atendimento da infância e adolescência, mormente, da classe trabalhadora e, para tanto, assumia funções de estabelecer diretrizes para instituições de assistência, diagnosticar as dificuldades dos atendidos, fiscalizar o trabalho das instituições, investigar as razões do abandono, garantir internamento e recuperação de menores, dentre outros (FALEIROS, 2011).

Embora tivesse esses fins estabelecidos e buscasse superar a assistência caritativa de cunho religioso, o SAM foi denominado por populares de sucursal do inferno devido atos de corrupção de sua administração, como também de diversos tipos de violência vivenciados pelos menores atendidos (RIZZINI & RIZZINI, 2004).

Tal fato se evidencia pela denúncia do ex-diretor do SAM, Paulo Nogueira Filho, que devido ter identificado desvio de recursos, clientelismo, precárias condições das instituições e atos de violência praticados contra os internos e por eles mesmos, denominou a entidade como espaço da morte, de constrangimentos e desmandos (FILHO, 1956).

Dessa maneira, o que percebemos é que o discurso moralizador da educação da assistência filantrópica é disciplinador e punitivo dos que não atendem os propósitos

instituídos legalmente. Decerto, o que existe é um processo instrutivo que visa adaptar os atendidos à sociedade perpassada pelas desigualdades sociais sem lhes possibilitar a construção de uma visão crítica e transformadora da realidade.

Esse tipo de educação de viés acrítico foi implantado ao longo da história da assistência à infância abandonada e se instalou de forma contundente no solo fértil da Ditadura Militar (1964-1985), sendo incorporada pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), instituída pela Lei n. 4.513/64. Criada com o objetivo de substituir a política do SAM, o novo órgão era responsável pela execução da Política Nacional do Bem-Estar do Menor, vinculada ao Ministério da Previdência e Assistência Social.

Conforme essa instituição, durante 10 anos de seu funcionamento, tinha atendido 95.086 delinquentes e menores carentes e recuperados 80% deles, tornando-os úteis ao convívio social (FUNABEM, 1976). Tal fato era motivo de comemoração de profissionais e políticos da época que lutavam para demonstrar a superação dos entraves enfrentados pelo SAM via atendimento científico e profissional.

Cabia à instituição a implantação da Política Nacional do Bem-Estar do Menor que concebia o público atendido como problema social. Com este fim, o documento da FUNABEM apresentava de início a sua preocupação em compreender o menor situado num quadro conjuntural de âmbito nacional e internacional, numa perspectiva de conjunto que considerava o aspecto econômico, político, social e cultural.

Essa intenção visava superar a estigmatização do menor e evitar explicação reducionista que defendia a marginalização como resultado de incapacidade familiar e de fatores subjetivos, tais como problemas relacionados ao caráter e à tendência a praticar atos ilícitos. Contrária a explicações dessa natureza, a FUNABEM organizou na estrutura institucional um quadro profissional constituído por médicos, psicólogos, pedagogos, sociólogos, advogados e educadores que, de forma multidisciplinar, realizariam atendimento bio-psico-social para definir o perfil do menor marginalizado (ARRUDA, 1983).

Com essa intenção, a instituição entendia a marginalização como resultado de carências de natureza econômica, política, social e cultural vividas pelos grupos sociais subalternos impedidos de participar de forma ativa nos processos decisórios.

Conforme a FUNABEM (1976), esses marginalizados eram vítimas do abandono do poder público e possuíam capacidade de influenciar outros sujeitos e conquistá-los para a criminalidade. Desse modo, os grupos marginais tornavam-se também marginalizantes, porque tinham certo poder de convencimento, sobretudo, dos menores que eram cooptados para a prática de atos ilícitos.

Assim, dotado do poder de convencimento e da capacidade de convergir os marginalizados para a ilegalidade, o grupo marginal era concebido como perigo para a sociedade, pois agregava sujeitos em processo de descenso social e os aglomerava a fim de formar o que a FUNABEM (1976, p.15) denominava de “caldo cultural da marginalização”.

Dessa forma, a cultura marginal era entendida como consequência tanto da negligência do poder estatal – embora seja o que menos se discuta – em não garantir as condições mínimas de sobrevivência da população, como também da capacidade de cooptação dos pobres pelos grupos marginais. É dessa relação entre displicência do poder público e da força influenciadora dos grupos marginais que se explicava como emergia o menor como problema social.

Esse sujeito foi concebido de duas formas pela FUNABEM. Num primeiro momento era visto como vítima do abandono familiar, do aliciamento de grupos marginais e, de relance⁶⁴, do poder estatal. Mas quando cometia atos ilegais, a imagem dele mudava para o de agressor dos bons costumes, normas e valores sociais.

Conforme essas concepções, os propósitos instrutivos dessa instituição eram divididos em duas vertentes. A primeira era destinada aos os menores, tidos como vítimas do abandono e em vias de marginalização que eram atendidos pelas unidades educacionais comuns com o fim de integrá-los à sociedade. Para tanto, promoviam atividades de escolarização, desportivas, socioculturais, aprendizagem de ofícios e tarefas diárias de limpeza do ambiente de acolhimento.

Já os menores de condutas antissociais eram encaminhados para as unidades de re-educação que tinham como escopo “reorganizar o comportamento” dos infratores e desenvolver a sua capacidade de conviver com outras pessoas na sociedade. Desse modo, para ressocializar o menor, exigia-se educadores qualificados e que demonstrassem identificação com o trabalho para realizar atividades de fortalecimento da vida grupal, ensino de 1º grau, teatro, dança, cursos profissionalizantes de jardinagem, serralheria, lapidador, eletricista e atividades artesanais de cerâmica e tecelagem (ARRUDA, 1983).

Com o propósito então de prevenir os tidos menores ameaçados de serem cooptados pela criminalidade, de garantir a ressocialização dos infratores e de superar as práticas

⁶⁴ Conforme o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, o termo acima significa mirar algo de forma aligeirada, olhar com rapidez. É o que entendemos quando o documento da FUNANBEM (1976) expressa sobre a sua compreensão acerca do menor como problema social. Este é visto como resultado mais da incompetência familiar e de cooptação dos grupos marginais do que da negligência do poder estatal que é criticado, mas de relance, de forma rápida, superficial.

assistemáticas do SAM, tanto a FUNABEM quanto as Fundações Estaduais do Bem-Estar⁶⁵ (FEBEMs) defendiam uma forma de atendimento científico, racional, sistemático, anti-repressivo e integrativo no sentido de possibilitar a convivência dos menores com a família e a comunidade.

Todavia, no percurso de 26 anos de história dessas entidades, o que se desvelou foi uma prática institucional contrária as suas intenções. Pois, enquanto o discurso oficial anunciava o combate à repressão, a prática institucional era caracterizada por castigos, isolamento, respeito à ordem, obediência aos superiores e, devoção⁶⁶ à pátria por crianças e adolescentes (VOGEL, 2011).

Em síntese, a educação para crianças e adolescentes pobres no país caracterizou, sobretudo, pela negação de um ensino voltado para elevação delas como sujeitos da história. O que ocorreu foi um processo formativo inverso ao defendido por Tavares de Jesus (1989, p. 90-1) que, interpretando o pensamento de Gramsci, afirma que a educação tem como função “situar o indivíduo em sua história, possibilitando-lhe desenvolver as habilidades que lhe permitem o desempenho de atividades capazes de garantir a sua sobrevivência na sociedade, não como indivíduo, mas como grupo”.

Negando a afirmação dos sujeitos como construtores de si mesmos e do mundo, podemos identificar uma prática instrutiva de dupla finalidade em que ora educava mais em função dos preceitos da fé cristã, ora para o enaltecimento da nação. Com esse fim, a prática com crianças e adolescentes se definiu como validadora da ordem social injusta já que pouco problematizava o modelo de sociedade, centrando-se de forma contundente na mudança de comportamento moral dos educandos.

Parece-nos que essa prática nas instituições vinculadas à FUNABEM assumiu duas configurações. A primeira delas, voltada aos sujeitos tidos como vítimas da família e da negligência estatal, prezava mais pela aprendizagem de atividades sem um forte teor coercitivo. Já para aqueles que cometiam atos infracionais, a coerção e os castigos eram prevalentes como forma de correção do comportamento para torná-los úteis à sociedade.

Esse discurso que tinha como centralidade o progresso da nação ganhou força e contornos diferenciados no período da Ditadura Militar (1964-1985) na medida em que a

⁶⁵As Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor (FEBEMs) vinculavam-se à FUNABEM e eram responsáveis pela execução da Política Nacional do Bem-estar do Menor nos estados brasileiros.

⁶⁶O discurso de devoção à pátria é bastante presente nos livros de Educação, Moral e Cívica. Dentre os autores, indicamos a obra de Teles (1979) e a de Costa; Moschini e Paixão (1975). Nessas obras, os autores discutem a necessidade de o brasileiro ter devoção e comprometimento com desenvolvimento da nação. O discurso devocional esteve presente não só nas escolas brasileiras, mas, sobretudo, no propósito educacional da FUNABEM e da FEBEM, como demonstra Bazílio (1985).

própria FUNABEM expressava os interesses dos militares inseridos num contexto de tortura e negação dos direitos humanos. Tal assertiva explicita-se no trabalho de Bazílio (1985) que identificou a relação existente entre a Política Nacional do Bem-Estar do Menor e a Escola Superior de Guerra (ESG), que visava formar militares, lideranças políticas, jurídicas, religiosas, professores, diretores escolares e coordenadores de instituições filantrópicas a fim de difundirem ideias de que os sujeitos sociais deveriam se comprometer com o desenvolvimento nacional⁶⁷.

Conforme Alves (1985), a FUNABEM era comprometida em reproduzir o ideal técnico-militar na prática instrutiva destinada aos menores carentes e infratores que foram concebidos como entraves para o desenvolvimento da nação. Em consonância com esse pensamento, a instituição supracitada intentava transformá-los em sujeitos capazes de contribuir para a prosperidade da sociedade “tida como corpo humano (...) que precisa ser medicado, e a marginalidade tida como doença ou disfunção. A moral é clara: a sociedade é boa, o homem marginal é quem está doente” (BAZÍLIO, 1985, p.51).

Dessa forma, crianças e adolescentes abandonados e infratores foram tidos como doentes, incapazes de convívio social, indisciplinados e imorais que precisavam ser curados⁶⁸, ressocializados, re-educados para a vida social. Nessa direção, constatamos que o discurso desqualificador desses sujeitos já se manifestava nas palavras do Dr. Sérgio Muniz participante do I Fórum Nacional de Menores, realizado no período de 13 a 18 de dezembro de 1965 na cidade de São Paulo. Esse personagem referindo-se ao presidente da FUNABEM, Dr. Mário Altenfelder Silva, dizia que “possam aqui vir àqueles que sabem amar os que não prestam. Dr. Mário certamente se enquadra no rol desses eleitos, que sabem dedicar uma vida inteiramente aos que não prestam” (1966, p. 35).

Ainda no mesmo evento, o Dr. João Roma (1966, p. 23-4), Secretário do Interior e Justiça do Estado de Pernambuco que representava o governador Paulo Pessoa Guerra, afirmava que:

[...] vivendo em extrema penúria, muitas vezes sendo testemunha de graves problemas morais dos seus pais como a embriaguez e o adultério, resultantes das próprias condições de indigência, sem oportunidade de se educarem, essas crianças se transformarão em futuros marginais, quando a morte não os ceifa prematuramente

⁶⁷Conforme o Manual Básico da Escola de Guerra, o desenvolvimento nacional é compreendido num sentido amplo que envolve a dimensão econômica, social, cultural e política da nação. Nesse sentido, a Escola de Guerra fundada na Doutrina de Segurança Nacional tinha como fim último garantir e fortalecer o poder nacional e, para tanto, obstruir possíveis ameaças internas e externas que pudessem comprometer tal fim.

⁶⁸ A cura dos internos- embora discordemos dessa ideia- foi um termo bastante utilizado pela FUNABEM, o que demonstra a influência de muitos médicos higienistas que concebiam o desvio moral como doença que ameaçava a ordem social.

(...). A recuperação do menor infrator é (...) de modo que seja útil, depois de reeducado à comunidade.

Estas falas e outras não citadas, mas presentes no evento desqualificavam⁶⁹ os denominados menores, como imprestáveis, inúteis, marginais e suas famílias como imorais, viciosas, adúlteras, indigentes, dentre outros. Para esses sujeitos, a prática corretiva da FUNABEM, no contexto militar, exigia a internalização de um conjunto de preceitos, como respeito à ordem e ao próximo, amor à pátria, civismo, harmonia familiar e social, correção de desvios morais, zelo pelos símbolos nacionais, convivência social, patriotismo, cooperação e responsabilidade.

Tais valores deveriam ser aprendidos por aqueles tidos como menores carentes e antissociais, todavia, como afirma Campos (1984), essa aprendizagem era acrítica porque não se discutia temas como luta de classes, distribuição de renda, ideologia, mobilidade social, respeito aos valores dos subalternos, dentre outros. Além disso, a aprendizagem não instigava a reflexão crítica sobre o que seria a solidariedade, a paz e o respeito numa sociedade marcada pela desigualdade social.

O supracitado autor, ao pesquisar os egressos da FUNABEM, identificou que, mesmo a instituição enfatizando o discurso do trabalho como regenerador, a formação de baixa qualidade oferecida durante o período de internamento impossibilitava a inserção no mercado de trabalho, o que contribuía para o retorno deles à prática de atos ilícitos.

Desta feita, essa educação que prezava pelo fortalecimento da nação e que transmitia os valores das classes dominantes contribuiu para a propagação da estética do pobre como feio, carente, despido de cultura legítima, alguém preste a se tornar marginal que necessitava de prevenção ou um antissocial que demandava medidas repressivas.

Para Faleiros (2011), esse tipo de educação sustentou-se na fragmentação entre criança e menor. Utilizava-se o primeiro termo para designar os filhos das classes privilegiadas, que tinham a escola como instituição de formação, enquanto o segundo definia geralmente os filhos de pobres que, concebidos como carentes e imorais, eram formados de forma precária pelas instituições assistenciais.

Assim, podemos afirmar que esse tipo de educação destinada aos filhos das camadas sociais pobres padece de um grave problema que é o foco demasiado nos sujeitos infratores

⁶⁹ O termo desqualificar é definido no Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (p.661) como “tirar ou fazer perder as boas qualidades; excluir de um torneio, certame (...); excluir a circunstância qualificadora (...); tirar a qualificação; tornar-se inapto, indigno; inabilitar-se”. Por desqualificação, compreendemos o processo por meio do qual os sujeitos dos grupos subalternos são concebidos por grande parte da população brasileira como carentes de bens materiais, de conhecimento, de reconhecimento social e de valores, o que atrapalha a sua inserção crítica no mundo como sujeito da história.

ou em vias de ser sem problematizar o modelo de sociedade no qual se inserem. Essa educação tende a culpabilizar o tido desajustado ou em potencial para mantê-lo na condição de subalternidade.

Porém, mesmo num contexto militar que tinha a FUNABEM como símbolo da negação do desenvolvimento de crianças e adolescentes, identificamos alguns movimentos contestatórios que lutaram em prol dos direitos da criança e do adolescente e que contribuíram para o surgimento da educação e do educador social. Essa luta teve momentos de avanços e recuos e será discutida no tópico a seguir.

4.5 A emergência da educação social: avanços e recuos de vozes contestatórias em defesa da criança e do adolescente

O humano não é um mero expectador passivo no mundo em que vive. Ele é um ser ativo que, em unidade com outros sujeitos, pode modificar a si mesmo e o contexto em que se encontram. Nessa direção, é que entendemos a postura de alguns movimentos sociais organizados que, no final dos anos 1980, levantaram diversas bandeiras de luta.

Dentre as suas reivindicações, destacamos o combate à recessão econômica que aumentava a pobreza das famílias do campo e da cidade, a crítica ao caráter repressivo da educação promovida pela FUNABEM, a denúncia ao aumento exacerbado de crianças que perambulavam pelas ruas dos grandes centros urbanos em busca de obter as mínimas condições para sua sobrevivência e de seus familiares e o enfrentamento ao pensamento totalitário do regime militar a fim de implantar um modelo de governo democrático.

Nesse cenário de luta pela redemocratização – embora restrita ao modelo societário burguês – e de críticas ao trabalho da FUNABEM, houve ainda a criação do Código de Menores (Lei n.6.697/10/10/1979) que no seu Art. 2º estabelecia como situação irregular:

- I- o menor privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente, em razão de:
 - a) falta, ação ou omissão dos pais ou responsável;
 - b) manifesta impossibilidade dos pais ou responsáveis para provê-las;
- II- vítimas de maus tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsável;
- III- em perigo moral devido a:
 - a) encontrar-se, de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes;
 - b) exploração em atividades contrária aos bons costumes;
- IV- privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável [...].

Pelo exposto, o Código acentuava de forma excessiva a responsabilidade dos pais pela situação irregular na qual encontravam seus filhos. Assim, o irregular era o “menor”, vítima da omissão, da violência doméstica, da influência de maus costumes, da irresponsabilidade e incapacidade dos genitores proverem as condições de subsistência.

Conforme Arantes (2011), nesse mesmo contexto em que o poder estatal instituído culpabilizava e punia com a perda do pátrio poder as famílias dos tidos menores, emergiram também forças opositoras que problematizam a ineficiência do Estado e a insensibilidade da sociedade civil que, de certo modo, naturalizavam a situação degradante de crianças e adolescentes vítimas da violência.

Das diversas vozes contestatórias, destacamos a Pastoral do Menor da Igreja Católica, criada em 1979, pelo arcebispo de São Paulo D. Paulo Evaristo Arns. A Pastoral fundamentada nos princípios evangélicos tinha como propósito promover a luta contra a negação da vida de menores tidos como vítimas de uma sociedade acumuladora de riqueza em detrimento da miséria de milhares de brasileiros.

Dessa maneira, movida pela mística religiosa e fundada num discurso que defendia a construção de uma sociedade justa e fraterna, a Pastoral do Menor e a Igreja engajaram-se na luta contra o quadro de abandono de crianças e adolescentes em situação de rua. Para tanto, a Pastoral realizou um trabalho evangelizador com leigos cristãos que, sensibilizados, comprometeram-se com a luta em prol dos menores, tidos metaforicamente como Cristo abandonado pela sociedade.

Esses leigos envolvidos na luta contra a situação degradante de crianças e jovens nas ruas foram denominados de agentes de pastoral que, fundamentados numa perspectiva religiosa, demonstraram a capacidade de acreditar no potencial de transformação da criança, lutar contra a injustiça a fim de que um novo mundo de prosperidade seja implantado, ter consciência crítica da realidade econômica, política, social e cultural geradora da pobreza e da miséria, evitar culpar o menor concebido como vítima da sociedade, comprometer-se com a transformação do mundo, aliar fé e vida, ter abertura para a formação pessoal, conhecer e respeitar a história das crianças e adolescentes e ser capaz de trabalhar em equipe (PASTORAL DO MENOR, 2005).

Esse envolvimento da Igreja Católica com os problemas sociais demonstrava sintonia com o ideário defendido pelo Papa João XXIII que, no Concílio Vaticano II, de 1962, conclamava a todos os fiéis a serem testemunho do amor de Deus. Essa tarefa exigia a inserção da Igreja no mundo a fim de denunciar a opressão e anunciar as possibilidades de construção de uma nova sociedade de perspectiva cristã (CNBB, 1987).

O que se pretendia era superar a distância entre a Igreja e o povo, pois ela deveria ser testemunho do amor de Cristo. Desse modo, religiosos e leigos eram vocacionados a assumirem o discurso que criticava as mazelas do sistema sócio-econômico-político e profetizava a construção de outro mundo possível.

Leme (2013) demonstra que setores da Igreja, sobretudo, na América Latina, fundamentavam-se na Teologia da Libertação, emergida da sistematização de experiências de fé do povo e que visava superar as injustiças sociais. Conforme a autora, essa Teologia prezava pela relação indissociável entre fé e vida, o que demandou do cristão o conhecimento da realidade, a avaliação dos obstáculos e das possibilidades e a ação transformadora das injustiças sociais.

Nessa direção, os agentes da Pastoral do Menor foram os primeiros educadores que trabalharam nas ruas, no início dos anos 1980, com crianças e adolescentes, fundamentados no pensamento religioso⁷⁰.

Ainda na direção da luta em prol da infância e adolescência, surgiu em 1985, como entidade não governamental, o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) que contribui na organização política desses sujeitos. O Movimento emergiu da articulação de diversos atores sociais que compartilhavam experiências, sobretudo, adquiridas no trabalho realizado com meninos e meninas de rua. Ao compartilhar suas vivências, os educadores de rua pretendiam criar alternativas educativas para além das práticas repressivas da FUNABEM e FEBEMs (MIRANDA, 2005).

Com essa intenção, o MNMMR assumiu como tarefa central a luta em defesa dos direitos e a denúncia de crimes cometidos contra a infância e a adolescência. Conforme a entidade, no período de 1985-89, no Rio de Janeiro, foram executados 1.081 adolescentes, sendo que os criminosos eram geralmente policiais envolvidos em grupo de extermínio. Ciente desse problema, o Movimento realizou diversos eventos no país que tinham como finalidade mobilizar a sociedade civil e seus diversos atores sociais em defesa da criança e do adolescente concebidos como sujeitos de direitos.

Dentre as ações desenvolvidas, o MNMMR (1991) destaca o I Encontro Nacional de Meninos e Meninas de Rua, realizado em Brasília em 1986, no qual esses personagens falaram em público sobre seus sofrimentos e denunciaram atos violentos cometidos contra eles; o I Tribunal do Menor promovido em parceria com outras entidades ocorrido no período

⁷⁰Quando afirmamos que os agentes de pastoral se fundamentavam na fé, não negamos que eles tinham outras leituras também, dentre elas, a dos aportes legais, como a Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança de 1924, Declaração dos Direitos adotada pelas Nações Unidas em 1959, dentre outros.

de 1987 em Teresina-PI, por meio do qual simulava-se um júri que julgava criminalmente os acusados pelos crimes cometidos; a realização de encontros de articulação de entidades não governamentais em 1988, o que resultou na criação do Fórum Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Fórum DCA) e; o II Encontro Nacional de Meninas e Meninos de rua que ocorreu em Brasília, em 1989, a fim de denunciar a postura autoritária de profissionais nas instituições oficiais de atendimento à população pobre.

Para Longo (2010), foi em torno da luta em defesa dos direitos da criança e do adolescente que entidades representativas dos interesses sociais uniram-se e formaram a Frente Nacional de Defesa dos Direitos da Criança constituída pelo MNMMR, Pastoral do Menor e Comissão Nacional Criança Constituinte. O trabalho em parceria dessas instituições possibilitou a elaboração da ‘Carta Aberta aos Constituintes e à Nação Brasileira’ utilizada como base para construção da ‘Emenda Criança Prioridade’ Absoluta em 1987.

Conforme a autora, essa Emenda exigia a inclusão na nova Constituição Brasileira de direitos estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos da Criança promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU), a corresponsabilidade da família, Estado e sociedade civil na promoção, garantia, controle e avaliação de políticas públicas para crianças e adolescentes, a parceria entre poder estatal e Organizações Não governamentais (ONGs) e, a definição clara de critérios para estabelecer medidas socioeducativas para atores de atos infracionais.

Essas ações que se iniciaram com os movimentos sociais fortaleceram-se no processo de luta e envolveram outros atores de campos de atuação diferentes que visavam superar o modelo repressivo-correcional praticado por diversos policiais e por entidades oficiais de atendimento.

Nesse sentido, a Frente Nacional de Defesa dos Direitos da Criança articulou-se com entidades da área jurídica representadas por juízes, promotores e advogados; da administração pública formada por técnicos e gestores de entidades estaduais e assessores da FUNABEM; do campo social como o Fórum DCA, Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) e Associação de Fabricantes de Brinquedos (ABRINQ) e; do âmbito religioso a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Além dessa articulação de entidades, destacamos a participação de sujeitos sociais envolvidos na luta em defesa da infância e adolescência, como o jornalista Gilberto Dimenstein, o assessor da UNICEF Carlos Gomes da Costa, a pesquisadora Maria Stela Santos Graciani, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, o procurador de Justiça e membro da comissão redatora do Estatuto da Criança e do Adolescente Munir Cury, o

coordenador Estadual do MNMMR, no Rio de Janeiro, Volmer Nascimento, a investigadora da história da criança no Brasil Irene Rizzini da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, dentre outros.

Dessa mobilização ampla de forças contestatórias tornou-se mais sólida uma nova concepção na qual a infância e a adolescência são tidas como fases peculiares de desenvolvimento do ser humano e que exigem um conjunto de direitos e deveres a serem garantidos pela família, Estado e sociedade.

Tal propósito foi legalizado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, que no Art. 3º estabelece:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que se trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

No Estatuto, a criança e o adolescente são concebidos como sujeitos de direitos que demandam proteção integral a fim de desenvolverem o aspecto físico, intelectual, moral e social. Conforme esse escopo, o supracitado marco legal destina-se a normatizar os atos de todos os sujeitos sociais de 0 a 18 anos, independentemente de classe social, raça, religião e opção política.

Dessa maneira, o Estatuto principiou uma nova mentalidade que definiu a criança e o adolescente como prioridade absoluta, sujeitos de direito e em condição peculiar de desenvolvimento. Essa concepção forjada na luta dos movimentos sociais e de outros setores da sociedade civil foi constituída pelos princípios básicos, como a integralidade do ser humano, primazia absoluta⁷¹ e condição peculiar de desenvolvimento e pelo conjunto de valores como respeito, dignidade humana, compromisso, liberdade, integridade, convivência, igualdade e diferença.

Foi nessa trajetória de luta contra o regime militar e a educação repressiva presente, sobretudo, nas instituições oficiais de atendimento às crianças e adolescentes que emergiu a educação social⁷² e o educador social de rua no país.

Segundo Oliveira (2004), essa educação se desenvolveu em quatro fases distintas e complementares. A primeira delas foi marcada pelo pioneirismo dos educadores sociais

⁷¹ A Lei 8.069/90 define que a criança e o adolescente são prioridades assumidas pelo país. Isto significa que para garantir os seus direitos, a União, os estados e os municípios devam se comprometer em garantir recursos públicos para efetivação das políticas públicas no âmbito da saúde, educação, trabalho, transporte, lazer, moradia, segurança e cultura.

⁷² De relance discutiremos sobre a educação social e o educador social para demonstrar a emergência de ambos num contexto de luta em defesa dos direitos da criança e do adolescente, mas o assunto será aprofundado nos capítulos de análise dos dados.

vinculados à Pastoral do Menor que denunciavam a violência sofrida pelas crianças e adolescentes nas ruas. Esses sujeitos fundamentados na Teologia da Libertação e na Pedagogia do Oprimido de Freire iniciaram o seu trabalho como missionários na Praça da Sé em São Paulo em 1979.

Assim, impulsionados pelo desejo de conhecer e intervir na realidade da rua, esses primeiros educadores sociais concebiam os meninos e meninas como filhos de Deus abandonados e que precisavam salvá-los da pesada cruz imposta pela sociedade. Dessa forma, os educadores eram os que faziam opção pelos pobres, identificavam-se com os oprimidos, concebiam o seu trabalho como missão e eram portadores de uma mensagem que denunciava a sociedade centralizadora de riqueza e anunciava o evangelho (PASTORAL, 2005).

Nessa fase embrionária, não havia processo seletivo para escolha de educadores e muitos deles se engajaram devido motivações religiosas, sensibilidade com a situação de sofrimento dos meninos e meninas em situação de rua e por ter adquirido experiência em instituições comunitárias que lutavam pela construção de direitos, mesmo num cenário de negação de liberdade.

Todavia, ao perceber que o ingresso de novos educadores voluntários reproduziam práticas paternalistas e contrárias à mística da Pastoral do Menor, a entidade sentiu a necessidade de definir de forma mais precisa os critérios de seleção dos agentes e investiu na sua formação.

A segunda fase é marcada por esse trabalho formativo mais rigoroso e sistemático que intentava sistematizar as experiências dos educadores a fim de compartilhá-las com outros sujeitos sociais e que foi assumido pelo Projeto Alternativas de Atendimento aos Meninos de Rua criado em 1982. Assim sendo, o projeto possibilitou a articulação dos educadores de diversas regiões, criou metodologia de trabalho e contribuiu para a implantação e popularização da educação social dentro e fora do país.

Ainda nesse segundo momento, conforme Oliveira (2004, p. 113), a educação social de perspectiva teológica que, predominava nos primeiros educadores, transitou para um discurso secular politizado promovido pelo Movimento Nacional de Meninos e Meninas de rua que visava a

[...] politização das crianças e dos adolescentes, tornando-os conscientes de sua existência como seres políticos e enfatizando a situação de 'sem teto' como consequência da exploração econômica e do domínio político. As diretrizes eram de base marxista, as transformações das relações de produção viriam com a mobilização das massas.

Podemos afirmar que essas duas fases simbolizaram o momento de ascensão da educação social na medida em que o predominante foi o discurso contestatário que denunciava o contexto social repressivo, as situações desumanas de crianças e jovens institucionalizados e nas ruas e elaborava proposições, como a emenda criança prioridade absoluta.

Mas, mesmo no auge da educação social, percebemos uma contradição profunda que a perpassava, qual seja, o empresariado da ABRINQ, defensor de uma lógica mercadológica capitalista, envolvido na luta mobilizadora que intentava conquistar os direitos da infância e da adolescência.

Nessa direção, a questão torna-se desafiadora, pois como é possível uma educação ser radical e de base marxista (OLIVEIRA, 2004) financiada pelo empresariado? Isso não seria um sinal que o país, num curto período, aprofundaria um modelo de relação em que o Estado e o grupo financeiro e empresarial seriam concebidos como parceiros da sociedade civil, o que enfraqueceria o poder de contestação e o potencial crítico denunciador e propositivo da educação social⁷³?

Nessa linha, indagamos também Oliveira (2004) quando, na citação acima, afirma que as diretrizes que fundamentavam a educação social “eram de base marxista”, pois nessa segunda fase o UNICEF tornou-se a entidade que mais injetou recursos para publicação e divulgação desse modelo de educação no país. Sendo assim, cabe perguntarmos: por que essa instituição teria interesse em tal literatura de base marxista?

Na contramão, entendemos que essas publicações tinham elementos dessa teoria, mas a sua base não se vinculou à matriz de pensamento marxista nem mesmo no período mais intenso do seu desenvolvimento que se sustentava na base teológica libertadora e nos escritos de Paulo Freire que foi despolitizado quando adotado pela Secretaria do Menor (SP) coordenada por Alda Marco Antônio (GREGORI & SILVA, 2000).

Essa despolitização, seguida da institucionalização da profissão pela supracitada secretaria, ocorreu no governo Orestes Quércia (1987) e marcou a terceira fase da educação social. Nessa etapa, grande parte dos educadores sociais contestadores foi incorporada à estrutura da entidade contratante que exigia deles um novo tipo de prática de caráter técnico e instrumental (OLIVEIRA, 2004).

⁷³ Essas questões não serão respondidas nesta parte do trabalho, porque as fizemos aqui com a intenção de demonstrar que desde o seu início a educação social lidou com entraves que poderiam enfraquecer o seu potencial contestatário.

Dessa maneira, entendemos que ocorreu um processo de cooptação no qual educadores populares incorporaram uma política contrária aos fins dos grupos subalternos que antes representavam. Assim, vinculados ao âmbito da supracitada secretaria os educadores sociais obtiveram ganhos, como carteira assinada, status de profissional, novo mercado de trabalho, garantia salarial, o que o distinguiu dos educadores voluntários e militantes de organizações comunitárias.

Mas, esses avanços vieram acompanhados por um conjunto de entraves. Um deles se refere à mudança de finalidade da instituição, pois os educadores que, atuavam em entidades populares de perspectiva mais crítica, foram contratados para trabalharem numa instituição que não tinha como função “a transformação da sociedade, mas a reinserção do jovem na sociedade por meio de instituições validadas, como a família e os empregos” (OLIVEIRA, 2004, p.120).

Nessa direção, afirmam ainda Gregori e Silva (2000, p. 27-8) que a Secretaria do Menor que, no início, visava superar a prática voluntarista dos educadores sociais por meio da profissionalização, sofreu um intenso processo de burocratização que tendeu a “levar a uma inércia institucional e ao abandono da capacidade criativa inicial (...) pondo em risco a exigência original de um atendimento qualificado e flexível às exigências específicas da clientela”.

Segundo Oliveira (2004), foi nesse cenário que a educação social, gestada num movimento de luta, despolitizou-se e o educador, contestador de outrora, quando contratado por uma instituição governamental, teve suas funções restritas, cabendo-lhes observar os meninos e meninas que se encontravam em situação de rua, avaliar os espaços comunitários para possíveis encaminhamentos, discutir com os educandos acerca das regras das instituições de acolhimento, sensibilizar a comunidade em relação à proposta de trabalho, dentre outros.

Mas, para aqueles educadores que ainda permaneciam em defesa do ideal contestatório propositivo fora do âmbito da Secretaria do Menor, o que se tornou centralidade foi a defesa entusiasmada do ECA (1990) como forma de garantir o seu reconhecimento e reivindicar legalmente os direitos da criança e do adolescente.

Essa é a quarta fase da educação social denominada de ‘jurista’, na qual o educador militante e politizado, deparou-se com um contexto social de enfraquecimento da luta e se apegou demasiadamente ao Estatuto da Criança como tábua de salvação.

Assim, do diálogo estabelecido com Oliveira (2004) e complementado por Gregori e Silva (2000), compreendemos que essas duas últimas fases aproximam da crise dos movimentos sociais identificada por Gohn (2001) e criticamente analisada por Silva (2003).

Nesse cenário, marcado pelo enfraquecimento do poder contestatório desses movimentos, a educação social e a prática do educador social também padeceram de um intenso descenso de suas forças reivindicatórias, transitando para o discurso da convivência que preza pela conciliação de interesses antagônicos na arena social.

Entendemos a crise como resultado de um processo de confronto em que as forças contestatórias dos movimentos sociais recuam e as forças conservadoras avançam a fim de implantar e validar a concepção de mundo do grupo dirigente e dominante.

Nesse embate de forças e de construção de consenso, Gramsci (2016) entende que a educação assume uma tarefa fundamental que é contribuir tanto para incorporação da visão de mundo das classes dominantes, quanto fortalecer a unidade de forças dos grupos subalternos para construção de uma nova hegemonia.

Com base então no pensador sardo, entendemos que a educação e a prática do educador se articulam dialeticamente com um determinado projeto de sociedade e que podem contribuir tanto para a afirmação dos subalternos, como também negar a sua realização em favor da concepção de mundo daqueles que dominam.

Assim, Gramsci (2014a) alerta-nos de que a educação e os intelectuais são comprometidos com um determinado modelo de civilização a ser implantado e validado. Foi a partir dessa assertiva que indagamos: se a prática do educador social se vincula a um determinado projeto societário, como este se definiu e como se configurou no país? O passo a seguir representa nosso esforço nessa direção.

5 PARA ALÉM DO CONFRONTO: A CONVIVÊNCIA COMO TÁTICA DO NOVO PROJETO SOCIETÁRIO NA PERSPECTIVA POLÍTICA DA TERCEIRA VIA NO BRASIL

5.1 Noções básicas sobre o pacto da convivência social

Um modelo de civilização vigente num determinado período histórico não pode jamais ser visto pelos sujeitos históricos como algo natural. Ele é resultado do dispêndio de energias físico-psíquicas de grupos ou de indivíduo comprometidos com uma determinada perspectiva e que visam popularizá-la a fim de se tornarem dominantes e dirigentes. Gramsci (2016, p. 83) nos diz que:

As ideias e as opiniões não ‘nascem’ espontaneamente no cérebro de cada indivíduo: tiveram um centro de formação, de irradiação, de difusão, de persuasão, houve um grupo de homens ou até mesmo uma individualidade que as elaborou e apresentou na forma política da atualidade.

Assim, entendemos que nossa concepção de mundo é uma construção histórica que requer de cada sujeito a astúcia para compreender o “centro de formação” daquilo que pensamos, sentimos, opinamos e decidimos. Isto não significa que somos determinados de forma absoluta pelo contexto social em que vivemos, mas em grande medida, o projeto societário vigente condiciona-nos de tal forma que corremos o risco de nos identificar com um conjunto de crenças e valores, sem pelo menos, perguntar-nos acerca das razões de ser delas.

É com essa preocupação que nos esforçaremos a partir de então para entendermos como se definiu um determinado projeto político que, a partir dos governos de Fernando Henrique Cardoso e do Partido dos Trabalhadores (PT), remodelou a relação entre Estado, grupo empresarial e sociedade civil, o que culminou com o definhamento das forças combativas do país em favor do fortalecimento da ideia de pacto social. Mas, como se originou esse projeto societário que se estabeleceu no país?

Bresser Pereira (2007) relaciona essa perspectiva à nova esquerda que emergiu de forma mais sistematizada na Grã-Bretanha, no governo de Tony Blair e que obteve maior força como terceira via de governança progressista a partir de estudos e pesquisas realizadas pelo sociólogo britânico Antony Giddens.

Essa política é entendida como marco demarcatório que se situa como nova alternativa entre a velha social democracia de perspectiva keynesiana que defendia o Estado de Bem-Estar social e o neoliberalismo propagador da liberdade de mercados e do aumento de poder das entidades privadas.

Conforme essa vertente, uma das suas razões de ser consiste em se contrapor à direita neoliberal que, ao promover a reforma estatal, ocasionou problemas como a privatização exacerbada de instituições e serviços públicos, a minimização das competências do poder estatal, o descompromisso dos mercados em promover o bem-estar da população e a realização de reformas em prol do enriquecimento das elites em detrimento da qualidade de vida da população.

Nessa linha, a terceira via intenta opor-se ao neoliberalismo porque compreende que ele defende uma perspectiva conservadora quando enfatiza de forma demasiada o poder da economia de mercado e negligencia um conjunto de investimentos que poderiam potencializar o desenvolvimento da sociedade civil. Dessa maneira, critica-se o reino econômico porque nega a possível contribuição financeira para superação dos problemas sociais.

Na contramão de um mercado desregulado, a terceira via pretende que o Estado o regule a fim de obter recursos para garantir tanto a prosperidade econômica como a social. Isso significa que o mercado capitalista não é para ser extinto, mas reconfigurado de uma perspectiva desumanizada que tem o lucro como razão última de ser para outra que humanizada visa conciliar lucratividade com a possibilidade de construção de uma nova sociedade mais solidária e justa.

Essa corrente ideológica defende a possibilidade de governar o capitalismo no sentido de torná-lo capaz de promover o desenvolvimento econômico comprometido com o bem estar social e ambiental. Assim, a economia é tida como o pilar de sustentação da sociedade na medida em que, regulada pelo Estado, não se limita à obtenção de lucros e à exploração da natureza.

Desse modo, a área econômica voltada ao processo de construção de uma nova modernidade requer responsabilidade social, entendida como processo de comprometimento por meio do qual empresariado, poder estatal e sociedade civil se concebem como participantes de uma rede social que visa garantir, promover e controlar um conjunto de ações de empoderamento, sobretudo, dos sujeitos vulneráveis ou em situação de risco.

Essa maneira de pensar que defende o Estado como regulador da economia e articulador da solidariedade social, parece-nos escamotear a dimensão coercitiva do poder estatal e o jogo de interesses antagônicos, pois ele não é compreendido como unidade de

“aparelho de governo [e] também aparelho ‘privado’ de hegemonia ou sociedade civil” (GRAMSCI, 2011, p. 269).

O autor sardo demonstra que o Estado possui duas esferas diferentes e complementares que se relacionam dialeticamente: sociedade política e sociedade civil. Na linha do pensamento gramsciano, Coutinho (1981) ressalta que a primeira expressa o poder coercitivo que é exercido pela classe dominante via poder estatal para subjugar grupos que resistem a absorver de forma passiva ou ativa a concepção de mundo dominante, enquanto que a segunda exprime a capacidade dos que detêm o poder para construírem consensos a fim de exercerem a função de governantes.

O Estado diferente do que defende a terceira via não é mecanismo de promoção da igualdade dos sujeitos sociais, mas instrumento de validação dos interesses de classes que se apropriam dos aparelhos de coerção (jurídico-político) e dos aparatos ‘privados’ de hegemonia (escola, sindicatos, meios de comunicação) para difundir e validar um determinado projeto de sociedade.

Oposta à crítica que desvela a natureza classista do Estado, a política da terceira via defende a possibilidade de humanização do capitalismo, pois como afirma Edwards (2007, p. 557), é preciso “humanizar o capitalismo [o que significa] mudarmos a maneira de como pessoas utilizam o poder que conquistam, não apenas para si mesmas, mas também a serviço do bem comum”.

Entendemos que esse pensamento ratifica a crença de que a igualdade social substantiva pode efetivar-se no capitalismo, o que demanda uma nova consciência que se reconhece como detentora de poder, mas que o compartilha a favor do coletivo. Assim, essa crença na mudança da consciência de não se limitar a si mesma e de se comprometer com o bem-estar de todos torna-se pilar de sustentação do modelo de sociedade defendido pelos teóricos da terceira via.

Com o propósito de construir uma nova ordem social, essa ideologia defende o Estado como instância mediadora que precisa ser bem governado para que suas políticas e instituições possam potencializar de forma positiva a economia e a sociedade civil. Nessa direção, Bresser Pereira (2007, p. 519) afirma que:

O Estado existe não para substituir os mercados e os empresários, mas para regular mercados e proteger os direitos de propriedade, para estabelecer a estabilidade macroeconômica, para capacitar as empresas a serem competitivas, promovendo a ciência e a tecnologia, e agindo pontualmente através da política industrial e comercial, para garantir um mínimo de renda e prover educação básica, saúde e cultura a todos, para proteger o meio ambiente e o patrimônio cultural do país.

Assim, para a nova esquerda, o Estado assume funções, como a de regulação de mercados; defesa e proteção da propriedade; garantia de estabilidade macroeconômica; incentivo para o fortalecimento do poder competitivo das empresas e investimento em ciência e tecnologia como formas de garantir recursos a serem alocados para as áreas: educacional, cultural, meio ambiente e saúde.

Nessa direção, o Estado não se opõe aos mercados porque depende deles e da mudança de consciência do empresariado para investir recursos na promoção de serviços sociais demandados pela sociedade civil.

De acordo com essa assertiva, a terceira via entende que se aproxima da direita neoliberal, no sentido defender os mercados, as empresas, os lucros e incentivos individuais; todavia, se distancia dela porque defende que os mercados devam ser regulados pelo poder estatal, a fim de fortalecer o convívio social.

Ainda conforme Bresser Pereira (2007, p. 519), a terceira via é “fortemente a favor da alocação de recursos pelo mercado. Opõe-se, porém, a pontos de vista dogmáticos a favor do mercado. E afirma que um mercado regulado poderá, a longo prazo, produzir uma espécie de solidariedade social [...]”.

Essa forma de pensar, que admite o mercado como destinatário de recursos para diversas áreas sociais, demarca bem o horizonte político da terceira via que concebe o Estado como esfera conciliadora de interesses antagônicos.

Pela lente gramsciana, depreendemos que a terceira via visa instituir um novo conformismo social alinhado ao propósito do mundo produtivo, pois como assevera o sardo comunista (2011, p. 262), “a vida coletiva e individual deve ser organizada tendo em vista o máximo de rendimento do aparelho produtivo”.

Esse novo projeto político, ao defender a ideologia que preza pela colaboração entre Estado, mercado e sociedade civil, requer também a solidariedade de classes pela qual os trabalhadores ‘conformam-se’ processualmente no locus de trabalho com a ideia de que não são antagônicos, mas colaboradores daqueles que compram a sua força de trabalho.

Na esteira de Gramsci (2011, p. 262), compreendemos que o projeto político da terceira via é um novo conformismo que se forma “essencialmente de baixo para cima, à base da posição ocupada pela coletividade no mundo da produção”. Isso significa que, em larga escala, a ideologia solidária da nova social democracia⁷⁴ alinha-se às demandas advindas do

⁷⁴Giddens utiliza diversos conceitos para se referir a terceira via, tais como nova social democracia quando se opõe à social democracia tradicional do Estado de Bem-Estar Social, nova política, política-vida, nova esquerda, social democracia moderna, dentre outros.

mundo da produção, pois assevera Giddens (2007, p. 25) que uma “[...] economia de mercado efetiva é a melhor maneira de promover a prosperidade e a eficiência, trazendo outros benefícios”.

Em torno dessa ideia de fortalecimento da economia de mercado fundamentalmente é que se pensa num governo e num estado que “devem ser fortes o bastante para proporcionar um direcionamento efetivo para a promoção do desenvolvimento e justiça sociais” (GIDDENS, 2007, p. 24).

Nessa linha de pensamento, os empresários precisam se conscientizar da sua função social e contribuir para o desenvolvimento comunitário e a sociedade civil reconhecer que suas demandas serão atendidas relativamente desde que se torne proativa e participe de uma rede de parceria na qual todos se comprometem com a solução de problemas sociais, políticos e culturais.

Conforme o exposto, a nova socialdemocracia entende que o Estado é o principal provedor de recursos destinados às políticas públicas e também o estimulador dos mecanismos de mercado. Dessa forma, afirma-se contrapor à perspectiva neoliberal, porque compreende que ela restringe as funções do poder estatal e potencializa a política de privatização. E, por outro lado, demarca o seu posicionamento contrário ao Estado de Bem-Estar social keynesiano, criticado por ser concebido demasiadamente amplo, hierárquico, burocrático e criador de sujeitos dependentes dos serviços e benefícios públicos.

A fim de superar esses problemas, a política de terceira via fundamenta-se no princípio da governança, pois compreende que, numa sociedade globalizada, o governo precisa se relacionar de forma diferente com os governados. Essa assertiva parte do pressuposto de que o governo que compartilha ações políticas com a sociedade civil promove a criação de indivíduos autônomos e capazes de resolver problemas da sua comunidade. A governança implica, assim, na superação de atitudes passivas dos indivíduos e na criação de formas de cooperação nos setores públicos, na estrutura do poder estatal e na sociedade.

Conforme essa perspectiva, o Estado deve modificar o seu perfil burocrático e assistencialista para outro no qual se define como colaborador que promove políticas públicas e que, para efetivá-las, conta com a participação dos mais diversos grupos sociais, tanto nas tomadas de decisões, quanto na execução dos serviços sociais. Para Meyer (2007, p.123), o êxito das políticas sociais sob a direção do Estado requer a governança de mecanismos “para envolver grupos não governamentais na tomada de decisões”.

Essa preocupação do autor supracitado sinaliza para a necessidade de o poder estatal compartilhar ações com as organizações não governamentais que desenvolvem ações nas

diversas áreas como educação, assistência social, saúde e meio ambiente. A política da nova socialdemocracia preconiza a possibilidade de atender as demandas sociais, porém o êxito dessas ações implica numa governança que exige do governo o comprometimento para promover políticas públicas com a colaboração da comunidade.

A governança então é entendida como força de compartilhamento de ações com a sociedade civil, a fim de torná-la responsável na solução de problemas sociais sem a necessidade de recorrer constantemente ao poder governamental.

Defendem os socialdemocratas que a governança é uma forma de criar cidadãos conscientes de seus direitos, mas também dos deveres. Nesse caso, o Estado e entidades públicas não estatais são responsáveis em promover serviços sociais à população, enquanto essa exerce um poder de controle acerca das políticas ofertadas e contribui para a efetivação delas na comunidade.

A terceira via, assim, afirma defender uma sociedade civil proativa diferente daquela dependente da antiga socialdemocracia, como também divergente de um modelo político que transfere suas responsabilidades para iniciativas privadas e se esquivava de suas obrigações como no modelo político neoliberal (MEYER, 2007).

Em busca de indivíduos proativos e comprometidos com a sua comunidade, e, conforme o prisma socialdemocrata, o Estado defende o mercado como parceiro a ser conquistado para promoção de políticas públicas, visando garantir a igualdade de todos já que a “competição econômica pode coexistir com a cooperação social” (LATHAM, 2007, p. 51).

A terceira via, ao defender a igualdade dos sujeitos sociais numa sociedade de classe, oculta uma profunda contradição entre ética e esfera produtiva material. No plano ético, explicitam-se pretensos princípios universais como liberdade, democracia, cidadania, cooperação, justiça e liberdade que coexistem e que dependem da esfera econômica de caráter particular para se efetivarem.

Essa contradição entre o universal abstrato e o particular perpassa a política da nova esquerda, o que pode ocasionar o enfraquecimento de lutas radicais contra e para além da sociedade de classe na medida em que o que predomina é o discurso ideológico propagador da igualdade formal, dissociado das condições materiais de vida das classes subalternas.

Schlesenner (2016, p. 153), em diálogo com o pensamento gramsciano, compreende que esse discurso precisa ser combatido pelos intelectuais da classe trabalhadora, pois forma para um tipo de conformismo em que indivíduos acreditam que

são iguais perante a lei, porém, enquanto a lei não se refere às contradições e desigualdades sociais, a lei não atinge todos os indivíduos. Entretanto, a separação entre formal e real funciona como mecanismo ideológico e educativo, na medida em que gera ilusão de igualdade.

Distante dessa perspectiva, a política em questão não explicita a contradição entre universal e particular e defende uma forma de sociedade sustentada no princípio da governança que pode ser entendida de forma ampliada como sinônimo de pactuação entre governo, mercado e sociedade civil, sendo esta repolitizada no sentido de aprender a lidar com uma nova lógica da convivência na qual se concebe como colaboradora de um projeto societário assumido pelo governo nas instâncias local, regional e nacional, vinculado ao poder político e às instituições financeiras numa esfera global.

A terceira via advoga como elementos para superação de crises da sociedade globalizada, a adoção de um conjunto de valores, como igualdade de oportunidade, liberdade, justiça, responsabilidade e individualização (BRESSER-PEREIRA, 2007), o que demonstra que essa política sustenta-se também numa base axiológica a ser incorporada pelos sujeitos sociais.

Ao mesmo tempo em que essa política critica a perspectiva neoliberal, defende os mecanismos de mercado como sustentáculos da riqueza de uma dada nação. Nesse sentido, concebe a economia como base de sustentação para garantir um sistema de justiça social. Isto quer dizer que o mercado forte é visto como condição para garantir a efetivação dos direitos conquistados pela sociedade.

Nessa concepção, o mercado em si não é visto como problema, mas sim a sua desregulamentação que ocasiona concentração de renda e aumento da desigualdade social. Porém, acreditam os novos socialdemocratas que esse problema pode ser minimizado quando o Estado promove políticas de incentivo aos mercados e, ao mesmo tempo, envolve os empresários numa rede de solidariedade a favor da potencialização da sociedade civil.

Preconizam que as empresas precisam transitar de uma lógica da exploração ambiental e descompromisso social para outra da responsabilidade social. Assim, o que se pretende é a reciprocidade entre política macroeconômica e social (GIDDENS, 2007), sendo que a primeira delas garante a prosperidade econômica da nação e investe parte dos recursos em ações que visam promover a sociedade civil. Por outro lado, essa nutre aquela por meio de cidadãos responsáveis e comprometidos no enfrentamento de problemas, como aumento da desigualdade social, degradação ambiental, violência, dentre outros.

Para a superação desses desafios, Giddens (2007, p. 24) propõe uma ampla reforma que abrange a economia e visa torná-la comprometida com a promoção da igualdade social. Na sua proposta, o Estado também deve ser reformado de tal forma que “não deve dominar nem o mercado, nem a sociedade civil, embora precise regular e intervir em ambos. O Estado e o governo devem ser fortes o bastante para proporcionar um direcionamento efetivo para a promoção do desenvolvimento e da justiça social”.

Assim, ao discutir a estrutura política da terceira via, o autor supracitado define a função do Estado como regulador de mercados e da sociedade civil, sendo que essa também deve ser reformada para assumir o papel de colaboradora do poder estatal e de ações promovidas por organizações governamentais e não governamentais financiadas com recursos públicos e outros oriundos de grupos empresariais.

Essa forma de reciprocidade entre sociedade, Estado e mercados sustenta-se num pensamento que preconiza certo equilíbrio entre esses pilares como forma de garantir o desenvolvimento dos estados nacionais. Para a terceira via, o poder estatal torna-se mais fortalecido quando o mercado e a sociedade civil mantêm certo equilíbrio que permite o funcionamento de ambos de forma dinâmica.

Nesse sentido, o Estado, em sentido estrito, preza pela colaboração e se sustenta em valores, como interdependência que expressa a necessidade de nações e comunidade trabalharem em parceria para superarem desafios do mundo globalizado; responsabilidade que demanda garantia de direitos e cumprimento de deveres dos cidadãos; incentivos para trabalhar e estudar a fim de enfrentar os desafios na era da incerteza e; delegação de responsabilidade para todos envolvidos no pacto social.

Latham (2007, p. 52) compreende que esses valores devem orientar o convívio social de tal modo que evitem o confronto de interesses antagônicos, “pondo produtores contra consumidores, gerentes contra operários, gente bem educada contra os carentes de informação [...]”.

Uma das condições da permanência das classes dominantes no poder é a utilização desse tipo do discurso consensual que preza pelos valores aparentemente universais e nega os interesses antagônicos peculiares de uma sociedade de classe. Essa tática torna-se relevante para que as classes dominantes via Estado continuem no poder exercendo sua hegemonia.

Nesse caso, Gramsci (2011) entende que o Estado é um organismo que, apropriado por determinados grupos, pretende expandir e desenvolver o seu poder, porém esses interesses particulares são difundidos como se fossem universais e se relacionam com os dos subalternos. Assim, os que dominam conseguem “equilíbrios instáveis [...] entre os interesses

do grupo fundamental e os interesses dos grupos subalternos, equilíbrios em que os interesses do grupo dominante prevalecem, mas até um determinado ponto [...]”.

Parece-nos que essa combinação instável de interesses manifesta-se como preocupação da política de terceira via que se utiliza dos princípios para validar uma forma de sociabilidade em que o antagonismo de classe, mesmo existindo, cede lugar para a ideologia da colaboração entre mercado, Estado e sociedade civil.

Para Giddens (2007, p. 25), manter a interação dessa tríade é um imenso desafio que requer esforço constante de governantes e governados para a promoção do convívio social, porque “sem uma sociedade civil desenvolvida, não pode haver nem um governo bom em funcionamento nem um sistema de mercado efetivo”.

A favor dessa aliança é que o supracitado sociólogo britânico entende que a parceria construída com as entidades não governamentais e diversos movimentos sociais podem contribuir para construção de agendas políticas que expressam os interesses dos indivíduos de uma determinada comunidade.

A partir da leitura do referido cientista social, ratificamos que essa proposta conciliadora emerge como resposta tanto ao neoliberalismo, como também ao tradicional Estado de bem-estar social de matriz keynesiana.

Para Giddens (2000, p. 119), esse modelo de Estado assumiu historicamente uma função positiva, porque possibilitou “lidar com a contingência (...) proteger os indivíduos contra o risco, estando, pois, intimamente associado ao princípio do seguro”, garantindo-lhes um conjunto de direitos.

Esse sociólogo reconhece que, mesmo no auge do Estado de bem-estar social, problemas como pobreza e desigualdade não foram superados e que o caráter interventor e protetivo do poder estatal gerou políticas assistencialistas que não promoveram a autonomia dos sujeitos. Para tanto, defende a postura proativa da sociedade desafiada a superar a dependência dos benefícios e serviços governamentais, mesmo mantendo as instituições previdenciárias. O que se pretende então é promover sujeitos ativos e colaboradores que requerem a proteção e o controle social do poder estatal.

Nessa linha, compreendemos que tanto os aparelhos coercitivos, quanto os aparelhos ‘privados’ de hegemonia contribuem para que o Estado exerça sua função de educador (GRAMSCI, 2016). Ele educa na medida em que articula mercado e sociedade como parceiros, ocultando relativamente as contradições sociais, ao propagar a igualdade e a liberdade numa sociabilidade do capital que se sustenta da extração compulsiva do trabalho excedente (MÉSZÁROS, 2011).

Negligenciando essa questão, a nova socialdemocracia de Giddens (2000, p. 113) propõe a criação de ‘pactos sociais’ entre pobres e ricos já que ambos se encontram num contexto social de riscos que ameaça a vida de todos. Pelo argumento de que vivemos num cenário social marcado, sobretudo, pelas ameaças nucleares e poluição ambiental, o autor defende (2000, p. 113) que o embate entre socialismo e capitalismo é algo obsoleto e que o foco deve ser o pacto da solidariedade que tem como meta “desenvolver uma sociedade global cosmopolita, baseada em princípios ecologicamente aceitáveis, onde se concilie geração de riqueza com controle da desigualdade”.

Dessa maneira, podemos afirmar que a noção de pacto social proposto por Giddens (2000) é um ataque frontal ao marxismo histórico dialético que defende bandeiras como a luta de classe, a ditadura do proletariado e o fim da propriedade privada como formas de construção de uma nova sociabilidade humana.

Depreendemos, assim, que o silêncio da terceira via em relação a esses temas explicita o seu caráter reprodutor das relações sociais de produção e de validação da cultura dominante. Não é seu intuito educar criticamente a luta dos subalternos para desvelar o poder de coerção e direção da classe dominante como propõe Gramsci (1976, p. 18) ao afirmar que:

[...] no interior do Estado, a classe possidente disciplina-se e organiza-se numa unidade, acima das dissensões e dos conflitos da concorrência, a fim de manter intacta a sua condição privilegiada até a fase suprema da concorrência: a luta de classes pelo poder para ter o primeiro papel da direção e ordenação da sociedade.

Em vez de explicitar os mecanismos de poder, utilizados pela classe dominante via Estado, a terceira via anuncia a transição de uma cultura de luta para outra da colaboração na qual os cidadãos transmutam-se de militantes e intelectuais que tinham como horizonte uma sociedade emancipada a empreendedores cientes de sua responsabilidade numa sociedade desigual.

Entendemos que a terceira via sustenta-se, assim, na ideia de que a contemporaneidade tem como marca distintiva as profundas mudanças que ocorreram em diversos âmbitos da vida social.

Para Jacobs (2007, p. 446), o contexto atual é resultado de duas grandes tendências mundiais interligadas. A primeira é a globalização, entendida como processo mundial de interligação dos fatores econômicos, políticos, sociais e culturais. Nesse cenário, afirma que “a economia mundial está se tornando mais integrada, com fluxos liberalizados de comércio e

maior mobilidade de capital expondo os mercados tanto nacional como de exportação a pressões competitivas mais severas”.

Assim, numa sociedade de economia mais integrada e que impõe a necessidade de outras nações se desenvolverem de acordo com o projeto político dos países centrais, o conhecimento torna-se suporte central, sobretudo, para povos que pretendem se inserir num contexto econômico competitivo e de rápidas transformações.

Jacobs (2007) entende que países como Reino Unido se fortaleceu economicamente, porque investiu de forma intensa no que é denominado por ele de capital humano. Isto implica no reconhecimento de que a base dos mercados não é mais a força física, mas um conjunto de habilidades e conhecimentos a serem adquiridos pelos indivíduos para atenderem demandas do mundo econômico, social e cultural.

Assumir essa assertiva para inserir no mundo globalizado seria então tarefa não só dos indivíduos, mas também dos governos, das empresas e das entidades da sociedade civil para potencializar e fortalecer o capital humano de países comprometidos em compreender e intervir de forma positiva num cenário marcado pela instabilidade.

De acordo com o exposto, pesquisadores da terceira via entendem que o fenômeno globalizador, caracterizado pelas mudanças nas diversas dimensões da vida, gera incertezas e inseguranças que atingem a identidade tradicional dos sujeitos. Isso ocorre porque o indivíduo lida com problemas de ordem econômica, social, cultural e ambiental que não se restringem e não encontram mais soluções no seu contexto local.

Desse modo, a segunda tendência do mundo globalizado definida por Jacobs (2007) refere-se à capacidade de os sujeitos, de posse de um conjunto de informações, transitarem de uma visão de mundo tradicional que prezava de forma exacerbada pelos valores acerca da família, do casamento e dos laços afetivos consanguíneos para outro modelo de convivência mais flexível em que a família é reconfigurada e as relações sociais seriam menos hierarquizadas.

Todavia, mesmo identificando possibilidades de relações menos verticalizadas na sociedade hodierna, Jacobs (2007), na trilha de Giddens (2002), compartilha da ideia de que os indivíduos vivem num cenário de contradição, porque se tornaram mais autônomos em relação aos modelos tradicionais de convivência, embora ainda tenham dificuldade de se afirmarem com novos referenciais morais e éticos, tornando-se inseguros e instáveis no contexto da modernidade.

O distanciamento dos sujeitos do quadro valorativo tradicional para viver novos valores ocorre na perspectiva de Giddens (2002), devido ao que ele denomina de

‘destradiconalização’, entendida como processo de declínio da moral tradicional que se confronta com outra base axiológica em vias de consolidação que abrange o nível individual, familiar, institucional, político e social.

Entende Giddens (2007) que, no modo de vida tradicional, predominavam os valores morais extrínsecos a serem assumidos pelos sujeitos de forma acrítica. Nesse caso, o grupo social exercia forte poder sobre as novas gerações que tinham como tarefa básica garantir crenças, valores e saberes tradicionais. A desobediência do quadro normativo gerava o sentimento de culpa e o sofrimento dos que subvertiam a ordem.

Na alta modernidade, afirma o autor acima, que a culpa deve ser superada pelo sentimento de vergonha que emerge pelo fato de o indivíduo ter consciência do seu comportamento imoral e da necessidade de modificá-lo em prol do convívio social. Isso se torna possível, porque o sujeito rejeita o que lhe é imposto pela sociedade e requer dela novas formas de pacto social fundamentado no diálogo.

Com o intuito de fortalecer o sujeito como fonte de decisão e criatividade para conviver numa sociedade de riscos ambientais e sociais, Giddens (2002, p. 143) propõe então aos indivíduos a construção da sua autoidentidade, por meio daquilo que ele intitula de projeto reflexivo no qual “o indivíduo não vive mais em função de preceitos morais extrínsecos, mas através da organização reflexiva do eu”.

Pelo exposto, a nova socialdemocracia explica o contexto de crise do que denomina de “alta modernidade”, sobretudo como resultado da globalização e que demanda dos sujeitos a capacidade de conviver numa sociedade em que os valores tradicionais não foram superados e os novos ainda não possuem força para se efetivarem.

Depreendemos que essa forma de pensamento ocasiona dois principais problemas. Primeiro é o deslocamento do foco analítico dialético que relaciona estrutura e superestrutura para outra perspectiva que enfatiza a ordem epistemológica e axiológica. Explica-se a crise com ênfase na cultura e mudança de valores, porém secundariza o debate acerca do fundamento da sociedade de classe que é o trabalho explorado. Segundo é que se enfatiza a subjetividade, mas sem discutir profundamente as condições objetivas para que ela se desenvolva. A terceira via propõe o desenvolvimento do “projeto reflexivo do eu” nas condições econômicas, políticas e sociais circunscritas ao modelo de sociabilidade burguês que secundariza a reflexão crítica do sujeito acerca de si, do mundo e do outro.

Noutros termos, o novo projeto político, ao mesmo tempo em que defende a participação da sociedade civil, restringe-a na medida em que reduz o seu poder de interpretação crítica e transformadora, pois não explicita “a contradição entre socialização da

produção e apropriação privada da riqueza social produzida que faz com que o capitalismo seja ‘ a contradição em processo’ e viva permanentemente em crise” (DIAS, 2006, p. 226).

A proposta da política em questão é que partidos, sindicatos, associações e movimentos sociais que defendem bandeira contestatória ao modelo de sociedade burguesa atualizem-se para conviver num novo momento histórico no qual a centralidade não é mais a contradição capital e trabalho, mas um “eu reflexivo” que, ciente de si mesmo e dos riscos ambientais do planeta, pretende participar de forma ativa de um novo pacto social constituído de alternativas para o bem estar global.

Diante dessa tamanha tarefa, Jacobs (2007) compreende que os sujeitos se encontram num momento de crise, devido a não se desvincularem de forma contundente da tradição e nem se afirmarem na sociedade contemporânea. Essa situação gera indivíduos inseguros que tendem ao individualismo e à fragilidade e/ou rupturas de vínculos afetivos numa esfera individual, familiar e comunitária – o que prejudica a construção de uma nova consciência em que todos devem participar na construção de uma sociedade cosmopolita.

Cientes disso, uma questão que se torna central para os defensores da terceira via é a noção de convivência em âmbito familiar, comunitário e social, aliada à ideia de fortalecimento de vínculos a fim de adaptar os sujeitos ao mundo intempestivo. Ainda nessa direção, outra forma de lidar com as mudanças atuais é a aquisição de novos conhecimentos e habilidades para minimizarem problemas sociais em diversos territórios.

Conforme Giddens (2002, p. 104), mesmo diante de um quadro social ameaçado por catástrofes nucleares e ambientais, os indivíduos precisam agir de forma proativa e colaborativa, porque situar “no universo da modernidade é viver num ambiente de oportunidade e risco, concomitantes inevitáveis de um sistema orientado para a dominação da natureza e para a feita reflexiva da história”.

Assim, o indivíduo, no contexto da alta modernidade, é desafiado a construir a autoidentidade e a superar o sentimento de impotência diante de acontecimentos efêmeros com base na seleção de informações relevantes para a reconstrução de um projeto de vida individual vinculado à elaboração de propostas de intervenção compartilhadas numa dada sociedade.

Giddens (2002) reconhece que, na sociedade vigente, os mecanismos normativos extrínsecos persistem e exercem função repressiva importante para que preceitos morais sejam vividos pelos indivíduos. Todavia, o que se deve reivindicar é a prevalência do projeto reflexivo do eu por meio do qual busca se apropriar de forma crítica dos imperativos sociais.

Nessa direção, o autor citado compreende que “quanto mais se rompiam as amarras da tradição, e surgia no primeiro plano o projeto reflexivo do eu, tanto mais a dinâmica da vergonha, por oposição à da culpa, veio a ocupar o centro da cena” (Idem, p.145).

A reflexividade é outra noção chave do projeto político da terceira via. Por meio dela, o sujeito volta-se sobre si mesmo no sentido de refazer o seu projeto de vida e, ao mesmo tempo, reconhece que faz parte de uma teia global. É essa consciência dele mesmo e da existência de outros seres humanos e não humanos que o faz comprometido com a vida do planeta.

Para Edwards (2007), no contexto atual existem diversos desafios, como a concentração da riqueza, a exclusão social e a poluição ambiental que é tida como um problema mundial. Diante disso, o autor afirma que uma das saídas é garantir a segurança das pessoas, estimulá-las a terem consciência de suas ambições e incentivá-las para promoverem a qualidade de vida dos que se encontram em situações menos favoráveis.

Para tanto, as atitudes cooperativas devem ser cultivadas e quanto mais se fortalecerem, menos o egoísmo tem força no convívio comunitário e social. Além disso, defende Edwards que os mecanismos de poder precisam de uma nova regulamentação a fim de que possam possibilitar melhor distribuição de serviços à sociedade a baixo custo e contribuir para que as pessoas se conscientizem acerca de seu egoísmo.

Conforme o autor supracitado (p.561), tais ações possibilitam a humanização do capitalismo que requer:

[...] tornar as atividades mais localizadas, de modo que usufruamos um novo nível de intimidade em nossos empregos, em nossa tomada de decisões e em nossas relações uns com os outros: uma conectividade que nos revele as consequências destrutivas de nossas próprias ações. Não haverá a saída de culpar corporações anônimas ou governos se as empresas, as escolas e as comunidades dispuserem do instrumental de governar a si mesmas.

Pelo exposto, a nova política centra-se no âmbito local e no fortalecimento de vínculos dos indivíduos para que se reconheçam como pertencentes a uma sociedade global. Nessa, podem superar o problema da culpabilização de governos e corporações e assumirem suas responsabilidades, exigindo das empresas, das instituições educativas e das comunidades um conjunto de ações voltado à superação dos problemas sociais.

Nesse sentido, inferimos que a supracitada política entende que ao construir vínculos entre os sujeitos numa dada sociedade e envolver a população nas ações governamentais, a capacidade contestatória dela reduz e amenizam as críticas aos gestores nas instâncias de poder.

Assim, cabe ao Estado promover políticas públicas e criar mecanismos regulatórios que possibilitem a parceria com o mercado e entidades da sociedade civil para potencializarem a comunidade em âmbito local a fim de que as mudanças ocorram e se ampliem em escala global.

Pelo exposto, a terceira via efetiva-se por meio de um intenso processo de conquista dos sujeitos sociais, o que remete ao que Gramsci (2004b) denominava de *aderência*, ao criticar, em 1922, a política de conveniência praticada pelo partido socialista e pelo partido popular na Itália que abandonaram a luta radical para defender o ideário socialdemocrata.

Para o autor (2004b, p. 112), a aderência de lideranças desses partidos visava o enfraquecimento da política socialista e se manifestava como “tentativa de fazer com que estratos profundos das massas trabalhadoras da cidade e do campo adiram ao Estado italiano [...]”. Para tanto afirmava ainda que nesse pacto a palavra de ordem era a “colaboração [...] que se realiza mais a partir de baixo do que nos organismo dirigentes superiores [...]”.

Diferente do contexto da época de Gramsci, a terceira via remete-nos também a pensar num novo tipo de aderência em que exige a colaboração da sociedade civil, do empresariado e do governo na promoção de políticas para os subalternos, mas defendendo a humanização do projeto societário capitalista.

Nessa linha, Barber (2007) defende que os mercados podem transitar de uma lógica do lucro exacerbado para outra que alia lucratividade com preocupações ambientais e sociais. Assim, o mercado precisa comprometer-se em promover uma sociedade civil forte e com a menor quantidade de conflitos possíveis, o que resulta em maior possibilidade de êxitos nos negócios.

De acordo com Edwards (2007), a interação das empresas com a sociedade resulta de três fatores interligados, a saber: exigência dos cidadãos para que o empresariado responda aos problemas sociais e ambientais; a aproximação com a comunidade local e; o trabalho cooperativo que contribuiu para maior geração de lucros a serem investidos em políticas sociais.

Desse modo, inferimos que o discurso crítico de que as empresas são locus de exploração do trabalhador perde força e o que desponta é a concepção de que são ambientes colaborativos preocupados com a sua sobrevivência no mercado competitivo, mas comprometidas também em garantir o desenvolvimento social.

O pacto social pretendido pela política da terceira via emerge, assim, como anunciadora de alianças entre governo, mercado e sociedade. A unidade dessa tríade na esfera

internacional, nacional, regional e local é vista como possibilidade para reduzir danos ambientais e problemas sociais por meio de ações articuladas.

Assim, enfatizamos que a terceira via reconhece as mazelas do sistema capitalista, todavia em vez de lutar para eliminá-lo e implantar uma nova forma de sociabilidade, pretende humanizá-lo a partir de ações locais que se ampliam numa escala global, como bem ressalta Edwards (2007, p. 561) quando afirma que

[...] as transformações que estamos buscando devem ser fáceis de encontrar em bairros, autoridades locais e empresas. Humanizar o capitalismo é em parte uma questão de tornar as atividades mais localizadas, de modo que usufruamos um novo nível de intimidade em nossos empregos, em tomada de decisões e em nossas relações uns com os outros: uma conectividade que nos revele as consequências destrutivas de nossas próprias ações não cooperativas.

Para essa concepção de mundo, o local, o micro é o locus privilegiado da reconstrução de laços afetivos comunitários e sociais fragilizados e/ou rompidos no mundo globalizado perpassado por mudanças vertiginosas.

Nesse cenário, Edwards (2007, p. 559) acrescenta, ainda, que é necessária a remodelação dos sindicatos, associações e outras entidades da sociedade civil para atenderem demandas das agências de financiamento internacional. Conforme o autor,

os sindicatos são atualmente mal vistos pelas agências de ajuda, mas (...) não há nenhuma razão por que [...] não possam se reinventar para ajustar-se a um mundo em transformação, talvez como membros de alianças mais amplas para mediar entre empresas e trabalhadores.

Tal pensamento explicita bem a nova cultura da convivência proposta pela política da terceira via que visa o transitar de instituições historicamente combativas para as de modelo colaborativo em função do modo de produção capitalista. Dessa forma, o conceito de colaboração é reformulado no sentido contrário à unidade de forças para construção de uma nova sociabilidade contra e para além do capital.

O pacto a ser construído busca cooptar forças populares antagônicas em prol do fortalecimento do projeto societário dominante. Nesse, a tática de conquista não é tanto a do confronto, mas aquela que preza pela solidariedade de classes. É o que inferimos ao dialogar com Bresser Pereira (2007, p. 510), quando afirma que

[...] a Nova Esquerda deve conquistar o centro político. Já conta com simpatizantes da esquerda. Seu problema é tomar o centro da direita. Ora, para isso, tem de moderar suas propostas, tem de ter um discurso antes de consenso do que de

conflito. Isto sempre foi verdade, mas ficou ainda mais verdadeiro em nossos tempos, quando a classe média se tornou tão ampla e penetrante.

Martins (2005), alinhado ao pensamento gramsciano, e crítico da política da terceira via, destaca que embora esse pensamento se defina como contrário ao Estado neoliberal, o que ocorre não é a sua superação no sentido de criar uma nova forma de política em prol da classe trabalhadora. De fato, o que pretende é a repolitização da política, o que significa um novo modo de se fazer política no qual a convivência, a cooperação, o pacto social e a responsabilidade social tornam-se noções básicas de sustentação da denominada nova esquerda.

O ato de repolitizar a política emerge como tática de luta das classes dominantes que para manter os seus privilégios prima pelo discurso de caráter consensual que requer um novo trabalhador colaborador, executor e controlador de políticas públicas que visam reconhecê-lo como cidadão numa sociedade de classes.

Por ser assim, Martins (2005) define a política de terceira via como novo projeto político neoliberal que, para se implantar de forma hegemônica em diversos países, inclusive nos da América Latina, adotou como via *par excellence* o consenso como forma de dominação.

De acordo com o autor citado, uma das formas de implantação desse modelo de política ocorreu pela reformação e troca de conceitos elaborados pelas classes trabalhadoras. Assim, modificou-se o conceito de participação crítica e transformadora pelo de atuação colaborativa dos sujeitos na comunidade.

Nessa linha, parece-nos que o pensamento de Held (2007) expressa bem esse processo de mudança conceitual quando trabalha com a noção de democracia cosmopolita, entendida como forma de participação e colaboração em função da convivência que se constrói a partir das relações cotidianas dos indivíduos, mas que se amplia à esfera global.

Diferente de Gramsci (1976) que discute sobre a democracia operária como forma de organização dos trabalhadores para se assumirem como dirigentes de um novo modelo de civilização, Held (2007, p. 456-57) acredita na possibilidade de humanização do capitalismo desde que as pessoas tenham consciência de que a “poluição não respeita classe ou renda; todos respiramos o mesmo ar; todos afundamos juntos se houver aquecimento global ou uma indústria química explodir”.

Essa postura do autor – compartilhada pelos partidários da terceira via – explicita a rejeição à economia política marxiana que analisa o processo de sociabilidade do capital e o

modo de produção capitalista, como também nega a luta de classe como forma legítima de os subalternos se afirmarem como sujeito da história.

Distante de um projeto emancipador de matriz histórico-materialista que intenta mudanças substantivas da sociedade, a nova política em questão defende o pacto com o mercado explorador, mas que, ciente dos riscos de deixar de existir devido a ameaças de amplitude planetária, colabora com a sociedade civil e com o Estado.

Assim, a política da terceira via concebe a luta de classes como algo obsoleto e, no seu lugar, ganha força a noção de aliança, sobretudo, devido os indivíduos terem consciência de si mesmos e dos riscos da vida no planeta.

Para tanto, o conceito de identidade – entendido como processo de reconhecimento de si mesmo e da possibilidade de ação para controlar as ameaças do mundo contemporâneo – obtém importância singular na medida em que visa possibilitar aos sujeitos a transição de uma fase individualista para a da colaboração em prol do fortalecimento do projeto societário vigente.

Intuímos que a terceira via é uma política que anuncia a possibilidade, mesmo que inviável, de conciliação de interesses antagônicos de classes sociais. Ela aposta num tipo de colaboração que pretende humanizar o modo de produção capitalista, o que significa tornar os subalternos parceiros das classes dominantes.

Essa ideologia tende a fragilizar a luta pela construção da hegemonia dos simples, pois ao anunciar a possibilidade da convivência entre ricos e pobres, escamoteia os interesses antagônicos que podem contribuir para o conformismo dos sujeitos sociais. Isto não significa que eles não possam superá-lo, porém a luta requer a compreensão de que para transformar a si mesmos e o mundo em que vivem apenas a vontade individual não é suficiente, porque como bem ressalta Gramsci (1981, p. 40),

Dir-se-á que cada indivíduo pode modificar é muito pouco, com relação às suas forças. Isto é verdadeiro apenas até certo ponto, já que o indivíduo pode associar-se com todos os que querem a mesma modificação; e essa modificação é racional, o indivíduo pode multiplicar-se por um elevado número de vezes, obtendo uma modificação bem mais radical do que à primeira vista parecia possível.

Assim, a luta contra a ideologia ‘humanizadora’ do capital é possível, mas articulando as subjetividades que criticamente avaliam o seu contexto histórico constituído pelas forças social, política e militar e que desejam coletivamente construir uma nova sociedade.

Sem essa iniciativa corre-se o risco de expansão da ideologia colaboracionista, o que é explícito em Leisering e Leibfried (2007), ao demonstrarem a influência da terceira via em diversas políticas na Alemanha, sobretudo, na remodelação da assistência social. Afirmam, ainda, que a partir dos anos 1990, a assistência daquele país foi remodelada conforme essa nova perspectiva teórico-política na qual os requerentes⁷⁵ dos serviços e benefícios socioassistenciais passaram a ser concebidos como sujeitos de potencialidades.

Desse modo, os intelectuais acima (p. 287) compreendem que a assistência social alemã modificou a sua abordagem com base numa nova “política de curso de vida”, por meio da qual os profissionais da área preocuparam-se em compreender a trajetória de vida dos atendidos e nela identificar potencialidades, sonhos, desafios e desejos como ponto de partida para o fortalecimento do público atendido.

De acordo com o horizonte Gramsciano, Falleiros (2005) compreende que esse modelo de pensamento que foca nas forças dos sujeitos, com vistas a prepará-los para a convivência cidadã, que intenta humanizar o capitalismo e que defende o discurso conciliador de classes é peculiar da política de terceira via que emergiu na Europa e América do Norte a partir dos anos 1970, ampliando-se para Ásia, África e América Latina por meio de organismos internacionais como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Melo (2005) ressalta que essas instituições antes presentes de forma mais contundente nos países europeus, ampliaram o seu campo de atuação e a partir, da década de 70 do século XX, implantaram-se noutros países a fim de fortalecer o processo de mundialização do capital.

Para tanto, em 1990, as entidades supracitadas passaram a utilizar uma nova linguagem que tinha como um dos vocábulos centrais a noção de ‘cidadania ativa’ que expressava para os países associados aos grandes centros financeiros a necessidade de eles atuarem de forma colaborativa, responsável e interdependente em busca de uma maior coesão social no sentido de contribuírem para o projeto societário dominante.

De acordo com Melo (2005), sintonizados com esse pensamento os países da América Latina sofreram um forte processo de dependência financeira, social, econômica e cultural. E como resultado do fortalecimento dessa política, os organismos internacionais remodelaram-se tanto no sentido de incorporarem demandas parciais da classe trabalhadora,

⁷⁵ O termo equivale no Brasil a usuários ou a beneficiários de acordo com a Política Nacional de Assistência Social (PNAS, 2004). Conforme esse aporte legal, aqueles (as) que buscam na política pública de proteção social uma forma de garantir os seus direitos como cidadãos são denominados de usuários.

como também exigiram dela e de suas entidades representativas maior abertura nas negociações a favor do modelo social hegemônico.

Dito isto, indagamos: será que essa política que preza pela conciliação de interesses de classe e que ocasionou o descenso das forças contestatórias predominou também no Brasil? Essa questão será aprofundada no próximo tópico.

5.2 A nova política neoliberal no Brasil: para quê confrontar quando o tempo é de pactuar?

Neves (2010), em diálogo com Gramsci (2016), compreende que essa perspectiva política implantou-se no Brasil desde meados de 1990 e que tinha como marca predominante a conquista pelo consenso que se expressava no discurso em prol da colaboração entre classes sociais e pela parceria entre o Estado, o mercado e a participação responsável da sociedade civil como parceira, sobretudo, na execução de políticas sociais.

Para a autora (p. 25), essa nova concepção de mundo foi incorporada pelos sujeitos sociais por meio do que denomina de nova pedagogia da hegemonia, entendida como atividade de legitimação do poder da classe dominante que convence a população de que o “aparelho de Estado não pode estar presente em todo tempo e espaço e que é necessário que a sociedade civil e o cidadão sejam responsáveis pela mudança da política e pela definição de formas alternativas de ação social”.

Martins (2005) entende que, desde o início do século XX, a classe dominante brasileira, para se fortalecer, contribuiu de forma significativa para o processo de ocidentalização do país que ocorreu na medida em que a burguesia industrial subordinou o seu projeto hegemônico aos dos países centrais do capitalismo.

Nesse cenário, o setor industrial sustentado no pilar econômico nacional e internacional lutava para se constituir como predominante e, para tanto, enfrentava dois problemas básicos. O primeiro é que ainda em fase embrionária, a indústria tinha que concorrer com setores mais consolidados, como agricultura e importação, o que dificultava o seu fortalecimento no cenário nacional. Segundo, a área industrial lidava também com a resistência do movimento operário que expressava o seu poder contestatório em função dos interesses proletários.

Diante desse quadro, a burguesia nacional reformulou a sua forma de organização, manutenção e fortalecimento no poder, o que implicou na redução de estratégias coercitivas e na ampliação de outras nas quais predominavam o consenso.

Desse modo, os mecanismos coercitivos foram utilizados em menor intensidade, enquanto os mecanismos de construção de consenso foram os que mais se destacaram em favor do ideal dominante, o que exigiu refinamento dos aparelhos de hegemonia e das práticas políticas.

Esse processo de subordinação da classe trabalhadora ao modelo societário burguês foi analisado por Gramsci (2014c) quando refletia sobre o processo de unificação da Península Itálica, dividida entre diversos reinos que eram estados independentes governados, sobretudo por famílias reais austríacas e francesas em meados do século XIX. Foi nesse cenário italiano em que não havia unidade jurídica, política, linguística e financeira que o Reino de Piemonte-Sardenha mais desenvolvido industrialmente liderou a política unificadora com o intuito de fortalecer a sua economia, ampliando o mercado consumidor.

Ao analisar esse momento, Gramsci (2014c) percebeu que as massas assumiram posição subordinada no movimento unificador que ocorreu por decisões vindas do “alto”, isto é, das elites oriundas da região setentrional. A esse processo de subordinação dos simples ao poder dirigente e dominante, o sardo italiano denominou de Revolução passiva, caracterizada pelo transformismo⁷⁶ que se explicitou em três períodos de reconstrução da unidade do país.

No primeiro – de 1860 até 1900 –, o transformismo vigente foi o molecular em que “personalidades políticas elaboradas pelos partidos democráticos de oposição se incorporaram individualmente à ‘classe política’ conservadora e moderada” que rejeitava a intervenção ativa das massas nas decisões políticas para instituir uma nova hegemonia (GRAMSCI, 2011, p. 317).

O segundo – denominado de intermediário – teve praticamente duração de 10 anos (1890-1900) e se caracterizou pela cooptação de pensadores já que “uma massa de intelectuais passa para os partidos de esquerda, chamados de socialistas, mas, na verdade, puramente democráticos”. E o terceiro momento que ocorreu a partir de 1900 representou o aprofundamento da subordinação, pois “grupos radicais inteiros (...) passam ao campo moderado” (Idem, p. 317).

Para Coutinho (2008), o conceito de revolução passiva, que abarca os períodos do transformismo acima, foi utilizado por Gramsci para explicar inicialmente a formação da burguesia italiana, mas serviu também para interpretar outros fatos históricos, como movimento restaurador pós-napoleônico, americanismo e fascismo.

⁷⁶Ressaltamos que Coutinho (2008, p.105) entende que o transformismo é “um fenômeno político” tanto da revolução passiva, quanto da contrarreforma.

De acordo com o autor (2008, p. 96), a revolução passiva é chave interpretativa que possibilita a compreensão de que mesmo o movimento esporádico e fragmentário de luta das classes subalternas provoca modificações no comportamento das classes burguesas, o que não significa transformação radical da realidade. Demonstra assim que, na correlação de forças, o poder burguês, para se manter, acolhe de forma limitada demandas dos subalternos e fazem “modificações que abrem o caminho para novas modificações”.

Coutinho (2008) interpreta o *Welfare State* (Estado de Bem Estar Social) como revolução passiva, pois as pressões exercidas pelas classes trabalhadoras resultaram num conjunto de direitos acolhido como ‘concessões’ pelas classes burguesas que permaneceu no poder a serviço da ordem do capital. Todavia, defende o autor que a partir da implantação do neoliberalismo, o que houve em diversos países foi o recuo drástico de acolhimento das reivindicações dos subalternos pelo poder hegemônico.

Não temos assim, na época em que estamos vivendo, o acolhimento de uma ‘certa parte das exigências que vêm de baixo’ (...) uma característica essencial das revoluções passivas. Na época neoliberal, não há espaço para o aprofundamento dos direitos sociais, ainda que limitados, mas estamos diante de uma tentativa aberta- infelizmente em grande parte bem sucedida- de eliminar direitos, de desconstruir e negar reformas já conquistadas pelas classes subalternas durante a época da revolução passiva iniciada com o americanismo e levada a cabo no Welfare State. (COUTINHO, 2008, p.102)

Coutinho (2008, p.103) afirma que, mesmo num cenário contemporâneo, em que a política de terceira via demonstra certa preocupação com os resultados nefastos da política neoliberal, encontramos “diante de um indiscutível processo de contra-reforma” que ignora praticamente as demandas de ‘baixo’ e visa suprimir radicalmente conquistas parciais dos trabalhadores na sociabilidade do capital.

Em consonância com esse aspecto do pensamento de Coutinho (2008), Edmundo Dias (2006, p. 200) analisa algumas políticas implantadas pelo Governo petista e assevera que:

Ultrapassa-se de longe a possibilidade de revolução passiva. Não se trata apenas de capturar as subjetividades antagonicas, mas de incorporá-las ativamente ao bloco de poder. O processo supõe a passagem da ‘integração passiva à ordem’ para uma ‘integração ativa’ onde os antagonistas de outrora parecem agora ter o poder de conduzir a totalidade social quando são apenas ‘ administradores subalternos’ do bloco de poder.

Assim, entendemos a política de terceira via como contrarreforma, na medida em que defende a aparente autonomia dos subalternos, cria a ilusão de que a comunidade decide,

reduz drasticamente o antagonismo de classe via discurso da solidariedade, nega as lutas radicais e incute na sociedade a crença de que no mundo contemporâneo não faz mais sentido o projeto político socialista – o que contribui para o fortalecimento de uma visão fatalista de mundo que não concebe alternativas para além da pseudo bandeira de ‘humanização’ do ordenamento dominante.

Algebaile (2005) ressalta que essa política prezou pela colaboração entre Estado, sociedade civil e mercados e implantou no país, a partir do primeiro mandato (1995-1998) e do segundo (1999-2002), do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC). Foi nesse governo que a política⁷⁷ neoliberal, inspirada na terceira via, define-se de forma mais sistematizada como programa da elite brasileira.

Essa assertiva da autora é corroborada quando pesquisamos o trabalho de Bresser-Pereira (2007) favorável à nova esquerda. O autor relata-nos que, em 21 de novembro de 1999, realizou-se em Florença (Itália) um seminário intitulado ‘Governança Progressiva no século XXI’ no qual participaram chefes de governo, dentre eles FHC, que discutiam sobre princípios, valores e possibilidade de unidade política social democrática.

A partir da leitura do autor, percebemos que o evento significou um marco histórico no qual participaram líderes mundiais, como Tony Blair, Bill Clinton, Lionel Jospin e Gerard Schroder e demonstrou a vinculação em âmbito internacional do governo brasileiro à terceira via que se tornou o modelo vigente e norteador de políticas públicas em diversas áreas, como cultura, educação, economia, saúde e assistência social.

De acordo com Martins (2005, p.150), a adoção dessa política ocorreu porque a burguesia brasileira nos governos de FHC compartilhou dos interesses dos países centrais e também se remodelou em função da consciência que tinha dos desafios e limites a serem enfrentados para garantir sua manutenção no poder. Com esse intuito,

[...] é possível crer que a burguesia no Brasil não só ampliou a consciência de sua condição e de seus desafios, mas foi paulatinamente alterando o conhecimento sobre si mesma para mudar sua postura nos anos mais recentes de nossa história, em associação com os parceiros internacionais. Isso revela que frações importantes da burguesia tomaram consciência dos limites e das possibilidades históricas em que se encontravam para ampliar a unidade das ações também no âmbito da sociedade civil.

⁷⁷ Essa denominação não é utilizada por Giddens, mas pelos seus opositores no Brasil que compreendem que a nova social democracia proposta por ele, restringe-se à reformulação de ideias tanto da social democracia keynesiana como do neoliberalismo sem propor mudanças profundas na sociabilidade do capital. Como o que ocorre é uma reforma do ideário burguês vigente, tal proposta é vista pelos críticos como política neoliberal de terceira via e definida também por outros conceitos equivalentes, como novo projeto societário burguês, nova política burguesa, política do consenso, política da colaboração, dentre outros. No texto, utilizamos esses conceitos para nos referir ao projeto político neoliberal em questão.

Desse modo, a classe burguesa se reformulou e desenvolveu um conjunto de ações que demandou da sociedade civil a função colaborativa em detrimento da confrontação. Essa perspectiva política é defendida por Garrison (2000), técnico do Banco Mundial e especialista em Desenvolvimento Social e Sociedade civil.

Esse autor, que trabalhava no escritório do supracitado organismo internacional em Brasília, elaborou um relatório de recorte temporal (1996-1999) que tinha como objetivo principal analisar as relações entre o Governo brasileiro, as organizações não governamentais (ONGs) e o Banco Mundial.

Garrison (2000) descreve de forma breve como se configurava, nesse período, a sociedade civil e afirma que, durante o período militar no país, desenvolveram diversas organizações sociais de caráter contestatório que lutaram para conquista democrática legitimada pela Constituição Brasileira de 1988.

Mesmo assim, o autor (p. 13) entende que essas instituições de postura combativa deviam ser reformuladas no sentido de colaborar com o governo, a sociedade e o organismo internacional o qual representava, pois:

Está em curso um movimento de convergência, do qual o Banco vem procurando aproximar-se aos níveis micro, através de sua política de participação e fundos de pequenos projetos, enquanto as OSCs empreendem esforços para atuar a nível macro, através da ampliação da escala de serviços prestados e colaborando mais estreitamente com os governos.

Com essa intenção, Garrison (2000) entende que a sociedade civil brasileira é “vibrante” e formada por um conjunto de instituições, como associações comunitárias, movimentos sociais, igrejas, associações profissionais e fundações. Em todas elas, esse intelectual orgânico destaca o potencial de serem parceiras do governo e do Banco Mundial para o desenvolvimento social do país.

Além disso, reconhece a Rede Globo de televisão como forte poder midiático de qualidade internacional que tem como função a propagação do pacto social entre mercado, governo e sociedade civil. Como exemplo de colaboração, o relatório cita a iniciativa do Jornal Gazeta Mercantil, que promoveu uma campanha sobre o balanço social – instrumento por meio do qual as empresas eram estimuladas a divulgarem as ações de filantropia social desenvolvidas numa determinada comunidade.

Para Algebaile (2005), o balanço social visava divulgar sistematicamente as ações de responsabilidade social realizadas pelas empresas a fim de obterem maior credibilidade da

sociedade civil e da sociedade política. O balanço era realizado anualmente com base na ideia de que, quanto mais a empresa demonstrava ser responsável socialmente, mais conquistava novos clientes que difundiam sua marca e a tornavam reconhecida e fortalecida no mundo competitivo.

Além do balanço social, o relatório indica que uma segunda iniciativa positiva no sentido de fortalecer a parceria tripartite entre governo, sociedade e empresas foi a criação do Grupo de Instituições, Fundações e Empresas (GIFE), fundado em São Paulo em 1995 e que 05 (cinco) anos mais tarde contabilizava 45 membros filiados.

Essa instituição tinha como objetivos consolidar o trabalho das fundações no país, promover cursos, seminários nacionais e internacionais, obter recursos para financiar ações filantrópicas e de formação profissional e colaborar com o Conselho do Programa Comunidade Solidária a fim de elaborar a Lei do Terceiro Setor⁷⁸ para defini-lo com maior precisão.

O terceiro avanço na direção do pacto social foi a criação do Instituto Ethos, constituído por 250 pequenas e médias empresas associadas, e visava promover a responsabilidade social dessas instituições. Das prioridades, uma delas era incentivar grupos empresariais para investirem recursos financeiros em programas sociais e disponibilizarem conhecimentos especializados às lideranças comunitárias para obtenção de resultados de forma eficiente e eficaz.

Nesse sentido, percebemos que o discurso da responsabilidade empresarial ganhou força e contribuiu em duas direções. Na primeira, o empresário que comprava a força do trabalhador e o explorava transfigurou-se e se converteu noutra imagem difícil de combatê-la, porque se apresentava como solidário à luta das classes subalternas.

Na outra direção, a sociedade civil remodelou-se também na medida em que a concepção dela como locus de luta e de contestação perdeu força e no seu lugar predominou o entendimento de que ela era o espaço privilegiado para a construção do consenso em busca da minimização e, quando muito, soluções parciais de problemas sociais⁷⁹.

Fundamentados no pensamento do filósofo sardo, Falleiros, Pronko e Oliveira (2010, p. 82) afirmam que organizações de caráter social e empresarial contribuíram para

⁷⁸De acordo com Ruth Cardoso, presidente do Conselho do Comunidade Solidária, citada na página 55 do relatório, o primeiro setor é o Estado; o segundo, o mercado e; o terceiro compreende à esfera-não estatal sem fins lucrativos que abrange um conjunto de organizações governamentais e não-governamentais que realizam ações a serviço da sociedade.

⁷⁹ Ressaltamos que jamais compartilhamos da ideia dicotômica na qual o sujeito social possa, porventura, afirmar que num determinado governo tenha existido apenas o consenso e noutra a coerção. Entendemos que o poder político exercido por qualquer autoridade, é dinâmico e nele coexistem consenso e força, sendo que um pode predominar sobre o outro.

reconfiguração da sociedade civil que passou a ser incorporada pelos sujeitos sociais como “espaço democrático isento de conflitos e contradições entre as classes sociais”.

Criticando essa perspectiva, Silva (2003) identificou que, nos anos 1990, em virtude da nova conjuntura política neoliberal, muitos movimentos populares e ONGs mudaram a bandeira da luta contestatória para a da participação no poder institucionalizado. Essa modificação ocorreu por diversos fatores, como a remodelação da missão política dessas instituições em função dos interesses das agências financiadoras, a ocupação de cargos no governo por lideranças populares, o predomínio da visão administrativa centrada na eficiência e eficácia das ações, dentre outros.

Assim, compreendemos que no Brasil dos anos 1990 ocorreu um processo similar ao que Gramsci, no seu tempo histórico (2016), denominava de transformismo, entendido como forma de cooptação por meio da qual lideranças populares mudaram o seu posicionamento político em favor dos grupos dirigentes e dominantes.

Essa política se constituiu também pela tática da solidariedade que concebe o trabalhador como ‘colaborador’ de quem compra a sua força de trabalho e que defende o empresário como parceiro da comunidade. Afinado com esse pensamento, Garrison (2000, p.31-2) reconhece que no Brasil existiam instituições contrárias à política do Banco Mundial, porém ressalta que:

[...] cada vez mais os líderes de ONGs brasileiras não só reconhecem o papel permanente que as ONGs desempenham nos países industrializados como também mantêm relações mais estreitas com estas organizações, frequentemente moldando suas estratégias para levantamento de recursos e consolidação institucional em experiências da Europa e dos Estados Unidos.

A remodelação de grande parte dessas organizações ocorreu, segundo Neves (2005), pela repolitização da política, entendida como tática dos grupos dominantes para validarem o seu *status quo*, com base em novos fundamentos teóricos, jurídicos, filosóficos e práticos que justificam sua hegemonia.

Destaca a autora que, dessa política repolitizada, emergiram diversas consequências como o enfraquecimento da autonomia da nação submetida às diretrizes econômicas e políticas internacionais, a postura mimética de grande parte da população que sob a influência cultural imperialista, imita o *modus vivendi* dos países dominantes e a desqualificação do discurso da luta de classes em função da solidariedade entre elas.

Neves (2005) compreende que o processo de repolitização da política é acompanhado também pelo da despolitização que se manifesta pelo conjunto de ações

desenvolvidas por diversas instituições, no sentido de transformar a sociedade da cultura do embate para a do consentimento, conforme preconiza a política da terceira via.

Nessa linha, Melo (2005, p. 274), fundamentado no filósofo italiano, ressalta que as organizações não governamentais se reformularam e poucas conseguiram defender uma proposta contrahegemônica, porque “a mudança de postura política dos financiadores implicou num remodelamento de (...) ações, com uma progressiva substituição da agenda reivindicativa pela ampliação de direitos para a perspectiva de execução de políticas”.

É nesse contexto que Martins e Neves (2010) compreendem que a pedagogia da hegemonia assumiu função relevante para promover a incorporação da nova ideologia neoliberal pelos grupos sociais via tática consensual. Para tanto, ela atuou em três direções, quais sejam, desqualificar o discurso revolucionário que prezava pela organização da classe trabalhadora na construção da emancipação humana; despolitizar⁸⁰ a literatura das classes subalternas por meio da assepsia do pensamento de autores comprometidos com a luta substantiva pela transformação social; e cooptar lideranças e frações da classe trabalhadora.

Assim, parece-nos que a pedagogia da hegemonia “educou” no sentido de tornar senso comum a concepção de Estado como instância que promove e gerencia políticas públicas, articulada com empresas e comunidade, a fim de amenizar conflitos sociais, o que pode ter contribuído para o enfraquecimento da noção dele como locus da classe dominante (GRMASCI, 2016).

Martins e Neves (2010, p. 37) entendem que essa remodelação conforme o novo projeto político neoliberal ocorreu fortemente com a sociedade civil, pois foi:

convertida em espaço privilegiado de harmonização de conflitos de interesses, transformou-se em lócus estratégico de obtenção de consenso da maioria da população (...). As novas arquitetura e dinâmica da sociedade civil contemporânea propiciam o surgimento de um número crescente de novos agentes e de novas agências da pedagogia da hegemonia, bem como a metamorfose dos atuais agentes e a refuncionalização das agências preexistentes, transformando em senso comum os novos preceitos teóricos e práticas políticas das classes dominantes.

Essa Transformação da sociedade civil como espaço de conquista do consenso e que assume a função de execução e controle de políticas públicas demandou um trabalho gradual e sistemático de convencimento realizado por meio da pedagogia da hegemonia e de seus intelectuais que atuaram nos espaços escolar e extraescolar.

⁸⁰A assepsia política de autores da classe popular explicita-se em diversos documentos e artigos publicados por empresas e instituições superiores no país. Numa publicação do Instituto Ethos (1999), Paulo Freire (2005) é utilizado diversas vezes para justificar a aliança entre classes antagônicas. De forma similar, ocorre com Gramsci num documento da Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (ABONG, 2002).

Dessa maneira, coube aos intelectuais criar e divulgar a nova concepção de sociedade civil como parceira das empresas e do poder estatal, conceber o cidadão como empreendedor e sujeito competente para lidar e superar conflitos individuais e coletivos, incentivar a parceria público-privada, o voluntariado e a responsabilidade social das empresas.

Martins e Neves (2010) compreendem que a predominância da concepção política da terceira via contribuiu para o enfraquecimento da formação política na perspectiva revolucionária e circunscreveu homens e mulheres no plano imediato da subsistência, preocupados com questões urgentes do bairro e da comunidade.

A força dessa mentalidade resultou do intenso trabalho de intelectuais das classes dominantes que, de forma dinâmica e processual, repolitizaram relativamente a sociedade civil, como também a remodelaram a fim de produzir e difundir o consenso no processo de conquista da classe trabalhadora.

Esses intelectuais atuaram em diversos espaços educativos como pode ser verificado numa publicação do Instituto Ethos (1999) que visava promover a interação entre escola, sociedade e empresa na promoção da qualidade da educação pública brasileira.

Com essa intenção, a instituição defendia que, em países do continente europeu e americano, as empresas investiam na educação escolar – o que contribuiu não só para formação de estudantes, como também para conquista dos clientes e reconhecimento do grupo empresarial.

O Instituto Ethos (1999, p. 33) estimulava o envolvimento do empresariado brasileiro nas escolas públicas para, juntos, promoverem a qualidade da educação, pois compreendia que

a responsabilidade social das empresas ganha força e novos adeptos, constituindo-se em um fator inovador de sucesso empresarial. Empresas de vários portes já não desenvolvem projetos de apoio à comunidade como ações desvinculadas de seus negócios. Ao contrário, essas atividades passam a ser agregadas como valor a seus produtos e serviços.

Tendo como base a experiência da responsabilidade empresarial em países europeus e nos Estados Unidos, o Ethos (1999, p. 33) promovia seminários e cursos de formação com o empresariado e representantes de diversas instituições sociais, formando-os para uma nova mentalidade em que o desenvolvimento socioeconômico implicava na unidade de forças para o fortalecimento “da gestação de um novo pacto social que requer a co-participação do Estado, das empresas e da sociedade civil”.

Pelo exposto, ressaltamos que o supracitado pacto, construído no país e inspirado no prisma da terceira via, pretendia consolidar a política neoliberal pela predominância consenso.

Tal fim exigiu táticas de conquista e uma delas era a presença ativa do empresariado na comunidade e o seu investimento em programas educacionais e sociais como forma de demonstrar a sua responsabilidade social e também conquistar a fidelidade do público beneficiado pela empresa financiadora.

Essa perspectiva foi analisada por Neves (2005) como tática de repolitização da sociedade civil em que o conceito de responsabilidade social emerge como forma não só de demonstrar a sensibilidade do empresariado, como também de consolidar a ideologia da solidariedade entre subalternos e classe proprietária dos meios de produção.

Afirma Martins (2005) que a noção de responsabilidade social superou a da filantropia empresarial porque exigiu um trabalho mais sistemático com quadro profissional qualificado; regulamentação da parceria entre empresas, governo e entidades públicas não estatais e; planejamento das ações e avaliação de resultados. Essas demandas expressavam a interação de frações da classe dominante brasileira com a ideologia da cooperação em âmbito internacional.

Para o autor, essa nova mentalidade ganhou força no governo de FHC, por meio de duas formas de organizações, a saber, as produtoras e as difusoras de ideologia. As que produziam desenvolveram um conjunto de ações, como elaboração de projetos e programas para adesão do empresariado à ideia da responsabilidade social, conquista de políticos em cargos estratégicos do governo para representar seus interesses, propagação na sociedade do ideário solidário empresarial, promoção de ações de convencimento da população acerca do potencial do trabalho voluntário e realização de campanhas de arrecadação de fundos para programas sociais.

Martins (2005) destaca como principais aparelhos de produção ideológica o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE) e o Instituto Ethos de Responsabilidade Social, cuja função basilar era elaborar e sistematizar o ideário neoliberal para a conquista do consenso social.

O segundo modelo de entidade prima, de forma mais direta, pela execução e difusão daquilo que é produzido enquanto concepção de mundo da classe dominante. Nesse âmbito, as instituições têm como fim a incorporação do campo teórico doutrinário pelos sujeitos sociais por meio de ações políticas e sociais. Assim, a preocupação maior é transformar o ideológico como força impulsionadora das ações dos membros de uma determinada sociedade.

Com essa função social, Martins (2005) cita a Fundação Bradesco e a Belgo-Mineira e outros institutos e fundações vinculados ao empresariado que incorporaram, embora de

forma diferente, na sua proposta educativa, parte significativa da política neoliberal da terceira via.

Desse modo, tal pensamento foi adotado no contexto brasileiro, difundido e incorporado tanto pelos segmentos representativos da sociedade civil como pelo empresariado fundamentado no discurso da mútua responsabilidade.

Martins (2005), ao analisar o pensamento de Martinelli (2000) sobre os estágios da consciência política burguesa no Brasil, afirma que ele identificava três tipos de empresas: as que depredam o meio ambiente e não se responsabilizam pelo bem-estar comum, as que realizam o seu trabalho e pagam os impostos, mas não se comprometem em superar os problemas sociais e, as empresas ‘cidadãs’ que visam o lucro associado às ações de responsabilidade social.

Assim, compreendemos que o governo FHC, em parceria com organismos internacionais, organizações da sociedade civil e grupos empresariais, reformularam uma concepção de mundo na qual o ideal de mútua colaboração se implantou e minimizou o poder das vozes contestatórias dos movimentos sociais.

Com base em Gramsci (2016), compreendemos que esse processo de reformulação política ocorrida no país ancorou-se numa concepção de civilização solidária propagada pelo Estado brasileiro. O poder estatal para implantá-la assumiu a função de educador ao criar novos marcos regulatórios⁸¹, estimular a interação entre escolas e empresas⁸², articular o empresariado com base na noção de responsabilidade social e instigar a participação direta de membros da sociedade civil como protagonistas na execução e acompanhamento das políticas públicas.

Nesse sentido, inspirados no filósofo sardo (2016, p. 28), afirmamos que o Estado educou de acordo com um determinado ideário civilizatório e que, para implantá-lo, enfraqueceu relativamente o modelo político antecedente, propondo novos valores a serem incorporados pelos sujeitos sociais.

Para tanto, tornou-se necessária a atuação das escolas e dos aparelhos privados de hegemonia amparados pelo aparato jurídico institucional. Desse modo,

Se o Estado tende a criar e a manter um certo tipo de civilização e de cidadão (e, portanto de convivência e de relações individuais), tende a fazer desaparecer certos costumes e atitudes e a difundir outros, o direito será o instrumento para esta finalidade (ao lado da escola e de outras instituições e atividades) e deve ser

⁸¹ Para um estudo detalhado sobre os marcos regulatórios, conferir Algebaile (2005).

⁸² Essa questão pode ser verificada no documento publicado pelo Instituto Ethos (1999), intitulado O que as empresas podem fazer pela educação.

elaborado para ficar conforme a tal finalidade, ser maximamente e produtor de resultados positivos.

Compartilhando desse entendimento, podemos afirmar que o pacto da solidariedade, tido como modelo civilizatório brasileiro a partir de FHC, implantou-se precarizando a restrita agenda de luta política contestatória⁸³ contra o regime ditatorial e em favor do renovado projeto democrático burguês.

Nessa linha, parece-nos que o que se explicita é um longo processo de remodelação da política nacional promovida pelo Estado, em sintonia com as grandes potências mundiais, frações da classe burguesa e parte relevante de lideranças das organizações não e governamentais que educam a sociedade civil e se educam conforme o projeto societário neoliberal da terceira via.

Em conformidade com essa política, é exemplar a atuação da Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos (ABRINQ), criada em 1990, com o intuito de lutar pela defesa dos direitos da criança e do adolescente. Nessa área, a instituição simbolizou e ainda representa a participação do empresariado junto ao público infanto-juvenil mobilizador do setor de brinquedos.

Martins (2005) depreende que a política dessa instituição visa tanto conscientizar os empresários sobre a necessidade de combater a exploração do trabalho infantil e despertar neles o interesse de inserir os jovens de forma legal no mercado de trabalho, quanto esclarecer a sociedade acerca da importância de garantir os direitos e a proteção integral de crianças e adolescentes.

Ainda para o autor, a ABRINQ sustentada na política da responsabilidade social, educou o empresariado vinculado a essa ideia e ampliou o seu campo de atuação para outras áreas, como etnia, raça, vulnerabilidade e risco social, o que demonstra a inserção de grupos empresariais na construção e fortalecimento de um novo tipo de sociabilidade capitalista.

De acordo com Melo e Falleiros (2005), essa política que preza pelo consenso sustentou o governo de FHC e se aprofundou nos dois mandatos (2003-2006 e 2007-2011) de Luís Inácio Lula da Silva, eleito pelo Partido dos Trabalhadores (PT) em 2002. A sua vitória representou para parte significativa da população brasileira uma conquista popular, já que o governo que o antecedeu encerrou o mandato com baixa popularidade devido, sobretudo, ao

⁸³Ao nos referirmos a esse tipo de política, ressaltamos que ela visava instituir o Estado democrático de direito contra o regime ditatorial, mas circunscrita à sociabilidade capitalista. Del Roio (2015) alerta-nos numa palestra proferida no colóquio intitulado “Gramsci: a centralidade da política”, promovido pela Universidade de São Paulo (USP) nos dias 17 e 18 de novembro de 2015, que a luta travada de caráter contestatório contra o regime ditatorial limita-se à esfera política burguesa.

avanço da política neoliberal e conseqüentemente ao aumento das ações de privatização no país.

No período da campanha política de 2002, Lula criticava a política do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) de caráter privatista e defendia o ideário da valorização e ampliação de instituições públicas capazes de atender as diversas demandas sociais. Todavia, mesmo opondo-se à gestão do governo anterior, Lula modificou o seu discurso da combatividade para outro da possibilidade do diálogo com as diversas frações de classe da sociedade burguesa. Isso ocasionou, conforme Dias (2006b, p. 209), um forte descenso das lutas sociais que também abarcou e modificou a postura crítica e combatente da Central Única dos Trabalhadores (CUT) que,

Ao negar a construção forte e densa de uma subjetividade classista antagônica, ao negar aos trabalhadores a possibilidade de passar ao plano ético-político (a nova sociabilidade), isso fez com que ela permanecesse no plano econômico-corporativo transformando-se em mais um aparato da ordem.

Por defender essa postura conciliatória entre os interesses dos trabalhadores e os da burguesia nacional e internacional, o presidente ainda em campanha eleitoral, foi denominado de forma sarcástica principalmente pelos seus opositores de “Lulinha paz e amor”. Essa cognominação sinalizava não só a mudança de perfil sindicalista de Lula, mas uma reconfiguração do próprio programa político partidário que expressava abertura para a construção de um possível pacto entre trabalhadores e classe dominante e dirigente.

Desse modo, o governo Lula da Silva, assim como muitos outros da América Latina, embora tenham desenvolvido um conjunto de programas sociais destinados aos grupos subalternos, não tiveram forças suficientes para se afirmarem como novo poder hegemônico frente ao projeto neoliberal (BORON, 2010).

Esse pensamento pode ser ratificado no estudo de Pansardi (2014), por meio do qual depreendemos que, na realidade brasileira e nos países latino americanos, geralmente, os movimentos sociais opuseram-se às políticas de cunho neoliberal e apoiaram governos que preconizavam a defesa de interesses das classes subalternas. No entanto, essas forças políticas opositoras quando assumiram o poder, por mais que o seu discurso fosse anti conservador, não se distanciaram de forma substancial dos projetos políticos neoliberais.

Pansardi (2014) evidenciou o paradoxo no qual o Partido dos Trabalhadores (PT), que denunciava Fernando Henrique Cardoso por sustentar-se na política neoliberal minimizadora do poder estatal e ampliadora da iniciativa privada, tornou-se refém do próprio modelo político criticado. Isso se explicitou na medida em que o novo partido dirigente e

aliados assumiram o poder e construíram uma agenda política na qual defendiam diversas políticas públicas, porém, para implementá-las dependiam, em grande parte, de recursos provenientes dos organismos internacionais fundamentados no neoliberalismo de terceira via.

Do exposto, intuímos que essa questão enfraqueceu de forma significativa a agenda política do PT e o colocou diante de um forte dilema: conceber-se como príncipe⁸⁴ das classes trabalhadoras e que devia promover direitos conquistados, mas para tal fim, precisava de recursos financeiros das agências internacionais opostas à finalidade política inicial do partido.

Dessa forma, parece-nos que para minimizar esse entrave e para se manter como partido dirigente, o PT tornou-se, de forma processual, mais flexível à negociação com os organismos multilaterais e com frações da classe dominante brasileira, o que resultou na mudança da proposta primária do partido e num quase desaparecimento da cor vermelha da sua bandeira de luta.

Esse esmaecimento partidário na direção da luta da classe trabalhadora contribuiu para que o governo Lula adotasse um programa político que prezou pelo desenvolvimento econômico sintonizado com uma parca política de distribuição de renda, o que é criticado por Pansardi (2014, p.178) quando assevera que no governo do PT prevaleceu:

[...] uma forma de neodesenvolvimentismo, que pode ser compreendido como um programa de política econômica e social que tem como meta uma combinação de crescimento econômico com uma certa distribuição de renda. Um novo papel do Estado como promotor do desenvolvimento, não significa, contudo o abandono dos princípios neoliberais. Nesta visão, o populismo é essencial, pois a adesão da massa de trabalhadores marginalizados sustenta eleitoralmente a coalisão (*sic*) de poder.

Mesmo imiscuído nesse jogo de alianças, o governo promoveu diversos programas voltados aos grupos marginalizados, dentre eles, o Fome Zero⁸⁵ que se implantou em 2003, no lugar do extinto Comunidade Solidária e se tornou uma das ações da agenda política de Lula de combate à fome e à miséria mais reconhecida no cenário nacional e internacional.

⁸⁴ Essa é uma forma sarcástica que utilizamos inspirados no Caderno 13 de Gramsci (2016) no qual ele compreende o partido como organismo formado por diversos cérebros que partem do processo produtivo e pensam dialeticamente o processo revolucionário. Ao contrário dessa perspectiva, o PT como sujeito coletivo da classe trabalhadora, príncipe, articulou-se com a política neoliberal de terceira via.

⁸⁵ Conforme dados obtidos no site do Fome Zero, esse se constitui por um conjunto de iniciativas com mais de 30 (trinta) programas complementares destinados ao combate à fome e à garantia dos direitos do público atendido. Dados mais precisos sobre o programa pode ser obtido em: <[www.http://mdspravoce.mds.gov.br/bolsa-familia/](http://mdspravoce.mds.gov.br/bolsa-familia/)>. Acesso em: 10 de mai.2016

Conforme dados obtidos no Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome⁸⁶ (MDS), o Bolsa Família, que é uma das iniciativas do Programa Fome Zero, atende atualmente no país cerca de 13.812.535 (treze milhões, oitocentos e doze mil e quinhentos e trinta e cinco) famílias, sendo que na região Nordeste concentra o maior número delas, contabilizando 6.980.281 (seis milhões novecentos e oitenta mil e duzentos e oitenta e um).

Isso demonstrou a sensibilidade e a tentativa do governo Lula em responder à questão da pobreza no país, apesar de que a coalizão construída com forças políticas conservadoras e a manutenção e aprofundamento do novo modelo de governança de horizonte neoliberal, ocasionou o que Pansardi (2014, p.186-7) denomina de revolução passiva⁸⁷, tida como processo em que os trabalhadores são “incorporados pelo bloco do poder, ainda que de forma subordinada e, tem, ainda (...) que de maneira limitada, suas reivindicações atendidas”.

Desse modo, ressaltamos que o pacto de convivência do governo Lula expressou relativamente os interesses dos subalternos, desde que circunscritos ao projeto da classe dominante brasileira dependente das políticas internacionais.

Nesse contexto, concordamos com Melo e Falleiros (2005) ao afirmarem que, mesmo com críticas e embates com frações do governo FHC, o Partido dos Trabalhadores defendeu um discurso que não rompeu e nem pretendia superar a nova ideologia política social⁸⁸ democrata. Pelo contrário, sustentou-se nela como pilar para construção do elo entre poder estatal, mercado e sociedade civil.

Assim, no governo do PT, o que prevaleceu foi a concepção de sociedade civil como locus privilegiado não para o embate de concepções de mundo entre classe dirigente e classes subalternas, mas como possível espaço de construção do diálogo social, da cooperação e da solidariedade entre empresários, representantes do governo e do capital financeiro internacional e líderes das organizações do terceiro setor.

A esse respeito, os autores acima entendem que o Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES) articulou-se com representantes da sociedade civil, das empresas e das entidades dos trabalhadores para unirem forças tanto em prol da minimização das consequências deletérias da globalização, como também construírem uma agenda nacional de desenvolvimento para ser executada de forma colaborativa.

⁸⁶ Recentemente a partir do governo provisório de Michel Temer e o afastamento de Dilma Rousseff devido à aprovação do pedido de impeachment, modificou-se o nome para Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário.

⁸⁷ Esse é um ponto de tenso entre os pesquisadores, pois no caso de Nelson Coutinho (2008) e Edmundo Dias (2006b), esse momento histórico de retrocesso de direitos pode ser caracterizado melhor como contrarreforma do que revolução passiva. Concordamos com esses autores, respeitando o ponto de vista de Pansardi.

⁸⁸ Estamos nos referindo à política neoliberal de terceira via.

A partir de consultas populares e do estímulo à presença de indivíduos e grupos organizados na sociedade civil no CDES e nas Câmaras Orçamentárias, essa proposta de participação ajusta-se perfeitamente às campanhas das fundações e associações do capital do tipo “faça sua parte”, que ocupam espaço cada vez mais significativo na mídia, de caráter voluntário restrito e individual nos programas compensatórios voltados à classe marginalizada pelo desemprego e pela precarização do trabalho (IDEM, 2005, p.189).

Intuímos então que no governo Lula da Silva, que demonstrou certa sensibilidade para as demandas das classes populares, a noção de Estado parceiro, solidário da sociedade civil é aprofundada e converge com o pensamento econômico-político neoliberal proposto por Giddens e seguidores, o que demonstra a força dessa ideologia que alicerçou diversos âmbitos da vida social.

Num estudo pormenorizado de recorte temporal (1979-1998) sobre a reviravolta do PT e a sua adesão à direita neoliberal, Coelho (2005) desenvolveu uma das pesquisas mais profícuas no tema de estudo. Pela sua análise, o supracitado partido transitou de uma tática inicial de crítica ao modo de produção capitalista para a da convergência com o sistema vigente. Essa metamorfose ocorreu mesmo antes de Lula da Silva se tornar presidente do país, o que foi verificado em análises realizadas pelo autor em diversos encontros nacionais nos quais demonstra as divergências de ideias de parte dos delegados do Partido dos Trabalhadores quanto ao projeto político a ser instituído no país.

Nessa linha, a questão em debate era se o programa ideológico partidário continuaria com referências marxistas e em defesa dos interesses da classe trabalhadora ou se “renovaria” no sentido de negar as bases teórico-políticas anteriores para adotar uma nova forma de se fazer política na qual predominava a aliança com diversas forças partidárias.

Dentre essas alternativas, o PT adotou a segunda que tinha como principais defensores da renovação partidária José Dirceu, Olívio Dutra, Aloísio Mercadante, Luís Dulci, dentre outros. Conforme Coelho (2005), essa vertente enfrentou a resistência da ala alinhada com o pensamento marxista no interior do próprio partido, porém ganhou força e se implantou como grupo político dirigente.

Desta feita, o que se percebeu foi o afastamento do Partido dos Trabalhadores da bandeira reivindicatória que criticava o projeto societário burguês e a confluência dele acerca da ideia de que era necessária a conquista do poder presidencial e que, para tanto, os fundamentos marxistas foram tidos como ultrapassados em relação à nova proposta política de solidariedade de classes.

Essa mudança de horizonte partidário defendia a tese de que era preciso formar um governo de coalisão e juntos aprenderem a administrar o capitalismo melhor que os capitalistas, assertiva essa que embora a pesquisa de Coelho (2005) não mencione Giddens, verificamos que esse pensamento está presente não apenas em suas obras, mas nos escritos de outros intelectuais filiados à política da terceira via.

Isso demonstra que, quando um grupo majoritário do PT passou a defender uma nova democracia e a rejeitá-la numa perspectiva socialista, decerto assim procedia porque conhecia os rumos da política europeia e norte americana que – em grande medida e com contornos diferentes – fundamentavam-se na nova social democracia inspirada no sociólogo britânico supracitado.

Sintonizado com essa perspectiva, o partido em questão negou a crítica radical ao sistema capitalista e se comprometeu em gerenciá-lo de forma competente, o que demandaria conforme Coelho (2005, p. 236), a conquista do poder de governabilidade sustentada na participação e no apoio político e financeiro de “grupos empresariais [o que] era um procedimento inteiramente coerente com os objetivos políticos da Articulação e com os meios para alcançá-los, que exigiam arcar com os elevados custos de garantir competitividade nas disputas eleitorais”.

Pelo exposto, podemos inferir que essa política de construção do consenso em detrimento daquela contestadora do período ditatorial, implantou-se de forma processual nos mandatos do presidente Lula da Silva, por meio da articulação entre governo, grupos empresariais, representantes do capital financeiro e parcela significativa de organizações da sociedade civil.

Melo e Falleiros (2005, p.189) interpretam a interação dessas instituições como tática de conquista, sobretudo, do Banco Mundial para implantação do neoliberalismo de terceira via.

[...] o Banco Mundial, em conjunto com as organizações do capital na sociedade civil, processa as informações sobre as iniciativas necessárias à definição de políticas públicas que não ponham em risco o projeto de sociabilidade por ele propagado. Ao mesmo tempo, como esse modelo não deve ser “imposto”, fomenta-se a participação de “todos” na execução das diretrizes estabelecidas. É essencial a preparação subjetiva para esse tipo de participação, e a escola pública, as diversas mídias e os movimentos culturais tornam-se importantes veículos [...].

Foi essa lógica da conciliação de interesses de classe proposta pelo modelo societário neoliberal adotado por FHC e aprofundado nos governos de Lula da Silva que parece ter fundamentado, embora em níveis diferentes de profundidade, diversos âmbitos da sociedade

brasileira. Nessa direção, compreendemos que essa perspectiva pode ser exemplificada, mesmo que de maneira geral, num documentário intitulado *Lixo Extraordinário* que retrata a realidade de trabalhadores do bairro Jardim Gramacho, na cidade de Duque de Caxias, no Estado do Rio de Janeiro. Nesse bairro, alguns homens e mulheres trabalham como catadores de lixo e dele obtêm as condições mínimas de sobrevivência. Ao conhecer essa realidade, o artista plástico *Vik Muniz* pretende transformar a vida de algumas pessoas que trabalham no local.

Para tanto, esse artista trabalha, inicialmente, com fotografias que retratam a vida dos trabalhadores e tem como intenção basilar conhecer as razões pelas quais as pessoas trabalham como catadores de lixo, e identificar seus sonhos, dificuldades, potencialidades, dentre outros. Com esse intuito, Muniz realiza visitas nas casas dos trabalhadores e identifica alguns problemas, como o divórcio e o sofrimento de uma mãe impedida de conviver com o filho; baixa autoestima de alguns participantes que se concebiam como lixo; preconceito; descrença na vida e na capacidade de mudar o contexto em que viviam.

Consciente então dessa realidade, num segundo momento, o artista e a sua equipe trabalham isolados num galpão e constroem obras de arte com materiais reciclados que representam os trabalhadores no seu cotidiano. Em seguida, os sujeitos representados visitam a exposição e quando se veem nos quadros expostos emocionam-se profundamente. Entendemos que essa é a parte mais significativa do documentário, na medida em que expressa a forte identificação dos sujeitos com aquilo que de fato retrata parte dos seus sonhos, dramas e conquistas, o que em certa medida contribui para superação da imagem negativa de si mesmos.

Todavia, no documentário identificamos um grave problema que é a crença exacerbada na subjetividade, sem problematizar as condições objetivas vividas pelos sujeitos sociais. Nesse sentido, enfatiza-se a capacidade de os sujeitos superarem os desafios enfrentados, mas não se critica de forma radical o modelo de sociedade que promove e sustenta o processo de desumanização.

O filme, de certo modo, expressa aspectos da política da terceira via, na medida em que instiga a participação dos empresários para investirem em projetos pessoais e comunitários, demonstrando a solidariedade deles com grupos que vivem situações subumanas. Nesse sentido, o documentário estimula as classes hegemônicas a se tornarem sensíveis ao sofrimento dos outros, mas não preza pelo pensar crítico acerca das razões de ser da pobreza e da pobreza extrema dos grupos subalternos.

A postura acrítica se desvela mais ainda numa cena em que alguém da equipe pergunta ao artista plástico sobre o que tinha feito para vencer na vida. Ele responde imediatamente que superou os desafios por que teve sorte, o que demonstra o foco demasiado na subjetividade tida como força capaz de superar por si mesma os problemas do cotidiano.

Parece-nos que o Lixo Extraordinário expressa, de certo modo, a nova mentalidade política neoliberal que preza pelo conhecimento local, pela identificação de potencialidades dos sujeitos, pela participação colaborativa da comunidade, pela defesa da bandeira do consenso e pela debilidade do poder de contestação de sujeitos coletivos, como sindicatos, associações, institutos, igrejas, outros.

Pelo exposto, o que prevaleceu no país até então foi a política da conciliação de interesses de classe que, pela nova pedagogia da hegemonia, defende o consenso entre mercado, Estado e sociedade civil; a imagem do empresário como parceiro do trabalhador e; a remodelação de partidos e organizações em função da sociabilidade capitalista. Mas, ressaltamos que essa reconfiguração política discutida até o momento não significa que seja inalterada. A organização da unidade das classes subalternas, o comprometimento dos intelectuais em promover a elevação dos 'simples, o desvelamento das contradições inerentes ao discurso da solidariedade, a afirmação da existência de classes sociais, a luta pela transformação dialética da estrutura e superestrutura e a crítica radical das relações de força social, política e militar são caminhos que podem ser trilhados na construção de uma nova hegemonia.

É diante desse cenário social de retração das lutas dos movimentos sociais, mas que rejeita qualquer forma de fatalismo, que empreenderemos esforços para compreender a seguinte questão: para quê educa a prática do educador social com crianças e adolescentes tidos como vulneráveis e/ou em situação de risco realizada no Centro de Convivência Wall Ferraz em Teresina-PI?

Em sintonia com essa indagação, definimos como objetivo geral analisar a finalidade da prática do educador social. Além desse propósito principal, ampliamos o nosso entendimento acerca da prática investigada na medida em que analisamos também a concepção dos entrevistados acerca da educação social e de si mesmos como educadores que educam os educandos, bem como identificamos, entaves e conquistas que perpassam a sua atividade. Esse é o propósito dos últimos capítulos deste trabalho.

6 A EDUCAÇÃO SOCIAL COMO PROCESSO MEDIADOR DE MUDANÇAS EPIDÉRMICAS E O EDUCADOR SOCIAL COMO INTELLECTUAL ÀS AVESSAS

Compreendemos que a educação social, assim como outros tipos de educação, articula-se, em larga medida, com o projeto societário prevalente num determinado contexto histórico. Mészáros (2006, p. 275) diz-nos, ao parafrasear Gramsci, que a educação é um componente imprescindível para a realização dos fins políticos dos grupos dominantes e que na sociedade capitalista, ela assume basicamente duas funções, a saber, “a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia, e (...) a formação dos quadros e a elaboração dos métodos de controle político”.

Numa linguagem gramsciana, podemos afirmar que assim como inexistente intelectual independente de forma absoluta, a educação também não é autônoma na medida em que se encontra também condicionada pelos fatores econômicos, políticos, sociais e culturais.

É de acordo com essa perspectiva que intentamos, a partir de então, compreender a educação social como processo de transmissão, criação e manutenção de uma concepção de mundo, alinhada com um determinado modelo de sociedade. Com esse intuito, buscamos entender a educação social a partir do diálogo estabelecido com as falas dos sujeitos, com os pesquisadores da área e com o referencial teórico adotado, identificando nela dois fins complementares: promover a convivência cidadã e a mudança da conduta moral do sujeito social.

Assim, dois propósitos interligados constituem o que denominamos de educação social epidérmica, entendida como processo formativo de sujeitos sociais centrado, sobretudo, na convivência e na mudança de comportamento, mas que não se propõe contestar de forma radical⁸⁹ a sociabilidade do capital e nem ser um instrumento que possa contribuir para um novo ordenamento intelectual e moral que tem como sujeitos revolucionários os subalternos.

Desta feita, analisaremos, a partir de então, essas duas faces da educação social epidérmica, juntamente com a concepção dos entrevistados acerca do educador social a fim de que posteriormente possamos nos deter na análise da sua prática com crianças e adolescentes.

⁸⁹O termo radical (*radix* do latim) significa conforme a perspectiva materialista dialética ir às raízes do problema, não ficar na aparência do fenômeno, mas buscar a essência daquilo que se pretende conhecer e transformar. Mas, muitas pessoas utilizam esse conceito para se referirem a alguém sectário que nega o ponto de vista de outrem em função da sua verdade. Não é esse o significado utilizado por nós, pois nos referimos a um processo de profundas mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais que de fato possibilitem a construção de uma nova sociabilidade contra e para além do capital. Para evitar interpretação dúbia é que entendemos ser útil esse esclarecimento.

6.1 A educação social como mediadora da convivência cidadã

Para Cabanas (1997), a educação social emergiu na Alemanha no contexto da sociedade industrial marcado por greves promovidas pelos trabalhadores, desemprego, imigração, aumento da marginalidade nas periferias das cidades, superpopulação e extrema pobreza de muitas famílias. É nesse cenário de graves problemas que perpassam a existência humana que esse tipo de educação surgiu em busca de soluções.

Todavia, com o advento da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e os seus efeitos nefastos explícitos no final do embate, os desafios enfrentados pela educação social aumentaram na medida em que muitas crianças e adolescentes órfãos, abandonados e delinquentes demandavam medidas preventiva e interventiva do Estado nacional. Desse modo, em 1922, a Alemanha implantou leis de proteção à infância e à adolescência no contexto do pós-guerra, o que exigia educadores capazes de trabalhar com os desafios acima peculiares da educação social.

Assim, talvez pelo fato de esse tipo de educação, desde a sua origem, atender prioritariamente demandas de sujeitos que se encontram em extrema condição de marginalização é que um dos educadores sociais (ES1) desta pesquisa afirma que “a educação social (...) se torna necessária a partir do momento que há gritos. Gritos quando eu falo, é quando há uma (...) necessidade de estar com o outro”.

Dessa maneira, parece-nos que a educação social emergiu com a finalidade imediata de acolher o outro que grita, porque se encontra em desespero num contexto de guerra como no caso da Alemanha, bem como em cenários sociais hodiernos marcados por profundas desigualdade e exclusão sociais ocasionadas pelo sistema capitalista e pela sociabilidade do capital.

Conforme Cabanas (1997), o pedagogo alemão *Herman Nohl* (1879-1960) foi o criador da pedagogia social, embora antes deles o termo tenha sido cunhado por Adolfo *Diesterweg* (1790-1866) e utilizado também por *Paul Natorp*, que a entendia como processo formativo de superação do individualismo, como também de fortalecimento de vínculos do sujeito com a comunidade a que pertence.

Essa preocupação com a construção de vínculos dos sujeitos que se encontram fragilizados pelo conjunto de fatores econômicos, políticos, culturais e sociais que negam a sua capacidade de lutar é uma das ideias-chave da educação social, que também a acompanha desde o berço. Ela se propõe assim a lidar, sobretudo, com crianças, jovens, adultos e idosos

que, de alguma forma, tiveram num determinado contexto os seus direitos ameaçados e/ou violados.

Com esse propósito, parece-nos que a educação social lidou desde tempos remotos com um imenso desafio que persiste ainda nos tempos atuais, qual seja, fortalecer os vínculos dos sujeitos para serem inseridos numa sociedade que foi responsável justamente pela sua fragilização. Nesse caso, a educação assume uma função epidérmica no sentido de que pretende modificar os sujeitos, todavia secundariza a problematização da realidade objetiva.

Noutras palavras, utilizando-nos do pensamento de Kosik (1976), parece-nos que a educação social, entendida assim, toma a aparência como essência e não avança no sentido de compreender o concreto como síntese de múltiplas determinações.

Embora o pesquisador espanhol *Jaume Trilla* (2003, p. 19), em diálogo com *Quintana* (1984), defenda que essa é uma concepção clássica da educação que se limita ainda à socialização de sujeitos tidos por ele como inadaptados, entendemos que, pelo fato de ela não se assumir como instrumento de luta contra a sociabilidade do capital, sinaliza para colaboração com o sistema social vigente.

Ainda para o autor, a concepção de educação social mais adequada é a que se constitui de três componentes, a saber, foco prioritário na sociabilidade dos sujeitos, destina-se prioritariamente àqueles que se encontram em situação de conflito social e se efetiva, sobretudo, em espaços educativos extraescolares.

Essa finalidade do processo educativo, que visa à socialização e à superação de conflito social dos sujeitos subalternos, opõe-se à perspectiva da educação defendida por Marx, que implica a formação omnilateral do ser humano conquistada numa sociedade fundada na emancipação social. Nessa perspectiva, a educação é um processo⁹⁰ de apropriação e recriação do patrimônio material e cultural herdado e adquirido que visa contribuir para a interpretação e a transformação do mundo.

Diferente dessa última aceção, *Petrus* (2003) retoma o pensamento de *Natorp* e afirma que ele compreendia a educação social num sentido amplo, pois envolvia as manifestações tradicional, individual e social do fenômeno educativo. Segundo ele, o foco de *Natorp*, como um dos fundadores da pedagogia social, era a dimensão comunitária da educação que preconizava a ideia de realização do sujeito na teia das relações sociais. Assim, como o homem se realizava na comunidade, a pedagogia social, que o habilitava para tal fim,

⁹⁰ Referimo-nos à educação como um processo que pode contribuir para a transformação social, pois nos afastamos de qualquer ideia de que ela sozinha transforma o social. Essa visão otimista ingênua já foi bastante criticada pelos pensadores, sobretudo, da área da filosofia da educação.

era concebida como ciência que se sustentava em diálogo com outras áreas do conhecimento, como a política, o direito e a economia.

Petrus (2003, p. 53) situa Natorp como um dos representantes da concepção tradicional da educação social que tem como centralidade a inserção dos sujeitos na comunidade. Mas o autor compartilhando do pensamento de Combs compreende que a educação social não pode se restringir a essa função, porque ela é “além de instrução, aquisição de competências sociais, é participação social”.

Todavia, quando Petrus (2003, p. 52) expõe a concepção de sociedade presente no seu trabalho defini-a como “um grupo de pessoas de *mentalidade análoga*, já que pertencer a uma sociedade quer dizer, fundamentalmente, ter a mentalidade desta sociedade”. Nessa linha, embora o autor critique Natorp, a educação social conserva a sua função basilar que é o fortalecimento do sentimento de pertença do sujeito a um determinado convívio social, demitindo a discussão acerca das relações antagônicas numa sociedade de classe.

Nesse sentido, o que prevalece é uma concepção denominada por Werneck Viana (1978) de liberalismo comunitarista em que a sociedade é vista como locus de pertencimento e do bem comum para todos os indivíduos. E desse modo, cabe aos sujeitos adaptarem, aprenderem a conviver⁹¹ para se sentirem pertencentes à ordem social entendida como saudável para o seu desenvolvimento.

Conforme esse viés, o discurso preza pela harmonia entre os interesses individuais com o de um suposto ordenamento comunitário. Para tanto, uma das exigências feitas aos sujeitos é a aquisição do que Petrus (2003, p. 53) denomina de “competências sociais necessárias para a adaptação e o êxito social [e que] comporta três coisas: primeiro, pertencer ao grupo; segundo ser valorizado, ser apreciado, ser levado em conta e (...) ter oportunidade de contribuir”.

Dessa maneira, ser competente social demanda o esforço dos sujeitos sociais para se sentirem membros de determinados grupos para contribuir de alguma forma para o desenvolvimento do coletivo. Assim, essa forma de pensar não se preocupa em problematizar a sociedade na qual o sujeito está inserido, porque não a assume como espaço de luta de correlações de forças que ocasionam problemas sociais.

⁹¹A convivência é tida como um direito garantido tanto no art.227 da Constituição Federal de 1988, como no art. 19 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA,1990, p.71) que preconiza: “Toda criança ou adolescente tem direitos a ser criado e educado no seio da sua família e excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente livre da presença de pessoas dependentes de substâncias entorpecentes”.

Por isso, concordamos com Werneck Viana (1978) quando assevera que o liberalismo comunitarista visa à conciliação de classes a fim de garantir a manutenção da ordem social em favor dos interesses dos grupos sociais hegemônicos. Assim, a ênfase na defesa do bem comum, na prevenção de conflitos, na disciplina e no respeito à legalidade tornam-se fundamentais.

Inferimos que a educação social se configura como processo de aquisição de competências para promoção do convívio social. O que se pretende não é o horizonte da emancipação humana, mas a conquista do consenso de sujeitos sociais numa sociedade marcada pela profunda contradição entre capital e trabalho. De acordo com essa perspectiva, a educação social emerge nas falas dos sujeitos investigados como mediadora da convivência cidadã num contexto de desigualdade e exclusão.

Nesse sentido, é que um dos sujeitos entrevistados (CG) relata que a educação supracitada tem como fim “a agregação de valor e aí entra lá naquele ponto que eu tinha colocado que é na questão dos vínculos”. Do mesmo modo, outro educador (ES2) entende que se educa para “fortalecer vínculos familiares (...) que a gente vê muitos problemas (...) aqui”.

Assim, entendemos que quanto mais a educação social foca na construção de vínculos e nos problemas de ordem molecular, mas ela se distancia da perspectiva de totalidade e busca resolvê-los nos âmbitos familiar e comunitário. Dessa maneira, não se indaga o porquê de se construírem vínculos numa sociedade que se funda na lógica competitiva e acumulacionista de riqueza. Ou seja, secundariza a indagação acerca do para quê e para quem está a serviço a construção de laços afetivos e o porquê dos problemas familiares numa ordem social injusta.

Desta feita, como a educação social não analisa a singularidade, a particularidade e a universalidade de forma dialética, centra-se na esfera molecular (individual, familiar) e nela intenta resolver problemas dos educandos, desconsiderando a totalidade social. Torna-se, assim, centralidade a convivência que demanda o fortalecimento de vínculos de sujeitos definidos legalmente como em situação vulnerabilidade e/ou risco pessoal e social. Essa preocupação manifesta-se na fala do educador (ES9) quando afirma que o “fortalecimento de vínculos é um dos mais importantes, fortalecer os vínculos da família, entre a família e o projeto e também entre a família e os educandos, porque muitas vezes, o educando em casa não tem aquele afeto que deveria ter como família”.

Parece-nos que a educação social, por enfatizar as relações afetivas dos educandos com a família e a comunidade, aproxima-se da fase psicológica desse modelo de educação no Uruguai descrita pelos pesquisadores Espiga, Lopes e Morales (2012).

Conforme esses autores, a educação social, no contexto uruguaio, surgiu marcada por profundas contradições, pois ao mesmo tempo em que se preocupava em promover uma política que se intitulava universal, voltada às crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, por outro lado, implantavam-se as políticas neoliberais financiadoras de ações educativas naquele país.

Nesse cenário social, os autores compreendem que o primeiro momento da educação social foi marcado pela ênfase exacerbada no aspecto psicológico. Desse modo, o centro das discussões na formação do educador era a relevância do ser humano e a valorização do seu modo de ser. Assim, a formação era o momento *par excellence* para discutir com os educadores temas, como autoestima, fortalecimento dos vínculos afetivos da criança com a família, projetos de vida e valores, como respeito e solidariedade a serem aprendidos pelos educandos.

Embora num contexto social diferente daquele dos autores citados acima, compreendemos que a educação social, na perspectiva dos sujeitos entrevistados nesta pesquisa, expressa também o aspecto psicologizante na medida em que para promover a convivência cidadã, prezam pelo afeto, solidariedade, atenção, respeito, cuidado, acolhimento e capacidade de ouvir a história de vida dos educandos, como bem ressalta um deles (E1) que “primeiro aqui a gente tem muito carinho. Aqui, tratam a gente muito bem. Segundo, porque aqui (...), a gente tem a oportunidade de tirar várias dúvidas sobre como ser um cidadão”.

Inferimos que o discurso acerca da educação social para a convivência e para a cidadania privilegia o saber acolher o outro que teve seus direitos ameaçados e/ ou violados e que necessita de uma determinada forma de proteção social para, posteriormente, tornar-se sujeito ativo e participante da comunidade. Essa assertiva pode ser corroborada pela fala de um dos participantes (ES4) quando diz que “o trabalho de educação social é esse de mostrar, de educar, de ir na (*sic*) comunidade e fazer, tentar mudar a realidade daquela comunidade”.

Esse pensamento de que a educação social prepara o cidadão para mudar a comunidade demonstra o desejo dos educadores investigados em tornar os educandos sujeitos ativos que se comprometem com o local em que vive. Todavia, por não assumirem uma postura teórica e política crítica, os educadores concebem o problema da criança e do adolescente como algo voltado mais diretamente ao âmbito local e familiar, dissociado de uma concepção ampla do real.

Desse modo, parece-nos, que o cidadão se configura como o sujeito de olhar parcial, fragmentado e unilateral que enfatiza o micro, o território de atuação, mas não consegue

entender que ele é resultado do entrelaçamento de diversos fatores construídos na esfera singular, particular e universal.

Asseveramos que essa ênfase dos investigados nos problemas da comunidade advém, em larga medida, da orientação própria da Política Nacional de Assistência Social (PNAS/2004, p. 33), fundamentadora da educação social realizada pelos educadores sociais.

Tida como política pública de proteção social, a supracitada assistência assume como centralidade a garantia de direitos de sujeitos, tidos como vulneráveis e/ou que vivem em situação de risco:

[...] cidadãos e grupos que se encontram em situações de vulnerabilidade e riscos, tais como: famílias e indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; ciclos de vida; identidades estigmatizadas em termos étnico, cultural e sexual; desvantagem pessoal resultante de deficiências; exclusão pela pobreza e, ou, no acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social.

Desse modo, a fim de atender as demandas de vulneráveis ou em situação de risco, a política pública de assistência social adota o horizonte da cidadania como eixo fundante dos serviços socioassistenciais a serem executados, tanto no âmbito da proteção social básica destinada prioritariamente ao público vulnerável, quanto no domínio da proteção social especial de média e alta complexidade reservada, sobretudo, àqueles que se encontram em situação de risco pessoal e social.

Assim, a política de assistência social visa garantir ao público atendido, por meio da rede socioassistencial, três tipos de segurança: a de renda, a de acolhida e a de convívio. Pela segurança de renda, o tido cidadão tem direito à provisão material básica para suprir suas necessidades pela aquisição de benefícios socioassistenciais e acesso a programas de transferência de recursos que se destinam ao enfrentamento da pobreza e à garantia de sua sobrevivência.

Na segurança de acolhida, pretende-se garantir à parcela do público atendido que se encontra em situações adversas, como dependência química, abandono, violência doméstica ou social, e idosos com perda de autonomia, o acolhimento nas instituições assistenciais amparadas pela política de proteção social.

Na segurança de convívio o foco é na garantia do direito à convivência e à proteção familiar e comunitária. Nesse caso, os serviços socioassistenciais destinam-se ao

enfrentamento de situações de vulnerabilidade⁹² que podem ocasionar a redução da capacidade de ação dos sujeitos “frente a acontecimentos adversos de variadas naturezas: ambientais, econômicas, fisiológicas, psicológicas, legais e sociais” (BRASIL, 2012, p. 27).

Desta feita, a política de assistência reconhece que, de maneira geral, a vulnerabilidade resulta da constante exposição dos sujeitos aos riscos, da incapacidade de emitirem respostas positivas e de se adaptarem ao contexto social em constante mudança, pensamento esse amplamente defendido pela política de terceira via de Antony Giddens⁹³.

É diante dessa constatação que o âmbito da proteção social básica⁹⁴ da política de assistência social tem como fim promover a convivência, o que demanda o fortalecimento da autoestima, dos laços de solidariedade, do sentimento de pertencimento e da aquisição de competências para o exercício da cidadania.

Assim, conforme análise do documento Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (Res.109 de 11 de novembro de 2009), entendemos que a prioridade da proteção social básica é a promoção de um conjunto de serviços de caráter preventivo e antecipatório em prol da cidadania dos sujeitos atendidos.

A educação social, no âmbito da proteção social básica, manifesta-se como instrumento de construção da convivência cidadã. É por meio dela que os participantes da investigação compreendem que podem promover a cidadania e o fortalecimento da interação dos sujeitos no seu contexto social.

Nessa mesma trilha, Petrus (1997), pesquisador da Universidade de Barcelona, critica a instituição escolar por ter ignorado os conflitos sociais e se preocupado demasiadamente com a aquisição de conteúdos pelos estudantes. Para ele, tais conteúdos pouco discutiram questões como drogadição, homossexualidade, violência nos seus mais variados tipos, terceira idade, etnia, trabalho e outros.

⁹²Conforme o documento Concepção de convivência e fortalecimento de vínculos da Secretaria Nacional de Assistência Social (BRASIL, 2012, p. 27), o termo é bastante amplo e abarca as situações materiais e as relacionais que podem fragilizar os sujeitos num determinado contexto social. Assim, no âmbito relacional, os conflitos, os preconceitos, o abandono, o isolamento, a apartação, o confinamento e a violência caracterizam situações de vulnerabilidade que debilitam o poder de reação dos sujeitos sociais.

⁹³ Não é nosso objetivo pesquisar a influência da Terceira via na política de assistência, mas existem fortes marcas desse pensamento nos documentos analisados, o que pode nos instigar à realização de trabalhos posteriores.

⁹⁴ Entendemos que a política de assistência possui dois âmbitos que se definem conforme a complexidade dos problemas enfrentados pelo público atendido. Desse modo, essa política possui duas vias, uma para situações de vulnerabilidades que é assumida pela proteção social básica e outra para situações de risco e que é de competência da proteção social especial. O trabalho nosso centra-se apenas no âmbito da proteção social básica que é constituída por três tipos de serviços, quais sejam, Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF), Convivência e Fortalecimento de Vínculos e Proteção Social Básica no Domicílio para Pessoas com Deficiências e Idosos. Destes serviços, centramos na prática do educador voltada para o fortalecimento de vínculos com crianças e adolescentes.

Diante desse desafio, a educação social, na concepção do autor, alicerça-se num conjunto de valores como liberdade, participação, solidariedade, igualdade de gênero e respeito à diversidade, voltados à formação do cidadão no contexto contemporâneo.

Petrus (1997) entende ainda que, mesmo com as fragilidades do Estado de bem estar social, os sujeitos tornaram-se mais conscientes acerca dos seus direitos e deveres e passaram a exigir uma intervenção qualificada do Estado para a efetivação da convivência democrática. Desta feita, afirma o autor que os sujeitos não se restringiram a exigir do poder público apenas os bens destinados a garantir suas necessidades imediatas, pois lutaram pela efetivação dos seus direitos na sociedade vigente, o que contribuiu para a educação social transitar do seu foco marginal no qual enfatizava os déficits sociais para outro que tem como horizonte a promoção e a garantia de direitos dos cidadãos.

Nesse viés, Fichtner (2009), na Alemanha, entende que a Pedagogia social e o Trabalho social compartilham de um objetivo comum que é promover o processo de desenvolvimento comunitário e social. Com esse intuito, promovem atividades com a infância e a adolescência em espaços extraescolares, orientação sobre temas na área de saúde, apoio às famílias, orientação e atendimento referente à moradia, trabalho, cultura, ecologia e convívio comunitário.

Assim, conforme o autor supracitado, a pedagogia social e o trabalho social visam superar o assistencialismo e fortalecer o poder de decisão dos sujeitos, embora num contexto marcado pelo avanço das políticas neoliberais que têm provocado o aumento da pobreza naquele país. É nesse cenário que Fichtner (2009) afirma que as duas áreas acima expandiram de tal forma que, em 1997, empregaram um milhão e trinta e nove mil trabalhadores e pedagogos sociais envolvidas na luta pela promoção e garantia dos direitos dos cidadãos.

Essa preocupação presente nas falas dos sujeitos da pesquisa, nos aportes da política de assistência social e no pensamento de diversos pesquisadores da educação social que visam promover a convivência democrática numa sociedade de classes, sinaliza para o que Kuenzer (2005) denomina de exclusão includente e inclusão excludente.

Segundo a autora, no campo do mercado prevalece a lógica da exclusão-inclusão em que o trabalhador empregado com direitos garantidos é demitido para, em seguida, ser incluído de forma mais precária ainda na empresa em que trabalhava. Conforme essa lógica de reestruturação produtiva em função da acumulação do capital, o trabalhador pode ser desempregado e readmitido com carteira assinada na mesma empresa com um salário inferior, prestar serviço terceirizado ou trabalhar como prestador de serviço na informalidade.

Para Kuenzer (2005), essa exclusão includente não é uma disfunção do capital, mas condição para a sua existência, na medida em que para dinamizar a acumulação de riquezas demanda a precarização do trabalho. A autora enfatiza que esse processo, que ocorre no campo produtivo, coexiste com a inclusão excludente peculiar do domínio educacional.

Nesse âmbito, os estudantes, mormente, dos grupos subalternos são incluídos perversamente nas instituições escolares e extraescolares que não lhes garante uma educação de qualidade, o que contribui para sua exclusão do precário mercado de trabalho. Kuenzer (2005) cita algumas ações que revelam essa inclusão às avessas do que Gramsci (1999) denomina de elevação cultural e moral dos subalternos, como a progressão automática dos educandos, cursos profissionalizantes voltados às demandas imediatas do mercado de trabalho e o aligeiramento da formação de professores nos mais variados níveis e modalidades de educação.

Partindo do diálogo com a autora, compreendemos que a educação social, como processo de mudanças epidérmicas, situa-se num cenário da exclusão includente e que contribui com a inclusão excludente. Isto ocorre quando pretende incluir os educandos como cidadãos numa sociedade de classes e, por pretender, inseri-los na comunidade sem indagar as razões de ser das mazelas sociais.

Desse modo, parece-nos que a educação social inclui os sujeitos numa determinada instituição e lhes ensina conteúdos acerca da convivência, da cidadania, do afeto e do fortalecimento dos vínculos, mas contribui também para a exclusão deles na medida em que não promove a sua elevação moral e intelectual para lutarem contra e para além da sociabilidade do capital.

Depreendemos que a educação social que tem como horizonte a cidadania tornou-se importante na medida em que a bandeira de luta visava, pelo menos, conquistar, promover e garantir direitos circunscritos ao projeto societário burguês, mas não avança no sentido de ser um instrumento de luta para a construção de uma sociedade humana e livre. Assim, contrário ao prisma revolucionário, esse modelo de educação praticamente silencia acerca da discussão de temas como trabalho assalariado, propriedade privada, revolução, luta de classe, hegemonia, contra hegemonia, transformação substantiva do mundo, dentre outros.

Entendemos que o silenciamento da educação social na direção do pensamento crítico e transformador e sua filiação ao discurso da cidadania fazem dela uma ferramenta de pacificação dos sujeitos sociais que, enquanto deveriam ser instigados a lutarem de forma unitária pela superação da sociedade de classe, assumem para si a convivência cidadã como resultado do fortalecimento de vínculos e horizonte a ser conquistado.

No Brasil, diversos pesquisadores da área da educação social adotaram essa perspectiva como forma de superação da exclusão social. Beraldi (2010) afirma que o contexto histórico contemporâneo é perpassado por um conjunto de desafios, como aumento da desigualdade, da pobreza, da violência, do descenso dos valores morais, do individualismo, dos conflitos familiares e do enfraquecimento do sentimento de pertença que provoca o desenraizamento do sujeito social. Diante dessa constatação, a autora (2010, p. 99) assevera que “qualquer política de educação social deve estar apta para enfrentar o desafio de lidar com essas necessidades reais, fazendo com que haja um fator de coesão social lógico”.

Dessa maneira, a educação social visa atender as necessidades postas pelo contexto em crise no qual os sujeitos, tidos como desenraizados, buscam enraizar-se no mundo da exclusão. Assim, o enraizamento é condição para que o sujeito aprenda a conviver e a contribuir para a coesão social que demanda dele a capacidade de “construir sua identidade pela busca de compreender-se e se aceitar; – construir seu projeto de vida, definindo os caminhos que o levem a ocupar um lugar na sociedade; – assumir um papel na dinâmica sociocomunitária em que está inserido” (*idem*, p. 99).

Nesse sentido, percebemos que a ideia de vínculo assume tamanha importância nos discursos dos participantes da pesquisa e na educação social fundamentada, mormente na política de assistência social, pois numa sociedade em que Mészáros (2011) identifica uma profunda crise estrutural do capital, o discurso suave que preza conquista da confiança, pela construção de relações afetuosas, pela busca da segurança e pela resolução de conflitos emerge como uma das formas de conquista do consentimento da sociedade civil no processo de validação do modelo de sociedade capitalista.

Assim, por mais que a educação social defenda a autonomia dos seus educandos, mas não problematize de forma radical a configuração social vigente, contribui, em larga escala, para a reprodução da sociabilidade do capital. Nessa direção, ela se explicita como um dos aparatos de conquista a serviço das classes dominantes porque se restringe à inclusão de sujeitos sociais no projeto societário burguês sem pretender superá-lo no sentido da construção do que Gramsci (2004b) denomina de uma nova ordem social.

Outrossim, Marques e Evangelista (2010, p. 74) reconhecem que “com o desenvolvimento da sociedade capitalista, a educação foi transformando em instrumento de reprodução das relações sociais de produção (...) marginalizando a classe trabalhadora”. Mesmo assim, defendem a possibilidade da formação integral do ser humano no modelo de

sociedade em vigor e se posicionam a favor da cidadania, entendida como possibilidade de participação dos cidadãos na conquista de um mundo mais justo e humano⁹⁵.

De acordo com essa intenção, os autores concebem a educação social como uma ferramenta para construção do convívio social livre e democrático. Essa busca de transformação da realidade, pela via política, foi assunto debatido amplamente por Marx (2010a) quando diferenciava a emancipação política da emancipação humana.

Decerto, Marx (2010a) não menosprezava a emancipação política dos cidadãos modernos que significou historicamente conquista de direitos em relação à situação dos escravos e servos, mas também entendia que a transformação radical da sociedade burguesa não ocorreria pela via jurídico-política porque implicava na superação do trabalho assalariado que é o fundamento da sociedade capitalista.

Conforme essa perspectiva, a emancipação política é vista como um momento de maior amplitude da liberdade humana, mas não é tomada como fundamento para construção de um novo ordenamento social, como vimos até aqui nas falas dos sujeitos entrevistados, em alguns documentos da política de assistência e nos autores citados da educação social.

De acordo com Tonet (2016, p.78-9), a via da emancipação política na qual se encontra o debate sobre cidadania

[...] é expressão e uma condição de reprodução da desigualdade social. O que significa dizer que ela é certamente uma forma de liberdade humana, mas uma forma *essencialmente* limitada, parcial e alienada de liberdade. O que também significa dizer que por mais plena que seja a cidadania, ela jamais pode desbordar o perímetro da sociabilidade regida pelo capital.

Noutros termos, as regras do jogo democrático, por mais que garanta os direitos dos cidadãos, não conseguem transpor a lógica do capital no sentido de possibilitar o surgimento de uma nova forma de sociabilidade.

Tonet e Nascimento (2009), em sintonia com o pensamento de Marx (2010a), compreendem que, no modo de produção capitalista, os trabalhadores e os donos dos meios de produção são tidos como ‘livres e iguais’, atributos a partir dos quais desenvolve um conjunto de direitos políticos, civis e sociais constitutivos da cidadania. Todavia, num ordenamento social em que indivíduos vendem a sua força de trabalho para sobreviverem e

⁹⁵ Esse pensamento é criticado por Ivo Tonet (2009), porque entende que ele é expressão do modelo político social democrata constituído ao longo da história e que nega a luta pela superação da sociedade capitalista, limitando-se apenas às reformas possíveis de serem realizadas. Nessa direção, o discurso social democrata preza pelo mais justo e mais livre e não pela conquista da justiça e liberdade plenas do ser humano.

outros a compram para produção e acumulação de riquezas, o resultado e a essência dessa relação é a desigualdade social.

Nesse modelo de relação desigual, na qual tanto o trabalhador quanto os donos dos meios de produção são tidos como “livres”, é que se constituem os aportes normativos regulamentadores da conciliação entre desigualdade real e igualdade formal. Dito doutra maneira, no modo de produção capitalista, há uma articulação imprescindível entre sujeitos desiguais no plano real, mas que são iguais quanto ao aspecto legal.

É nessa direção que Tonet (2016) entende cidadania como resultado de intensas lutas sociais, mas também de concessões da classe burguesa. Ou seja, os direitos conquistados historicamente pelos atores sociais, para serem exercidos, dependeram, em larga escala, de negociações pactuadas com as classes dominantes que lutaram para não colocar em risco a sociabilidade do capital.

Assim, a cidadania, longe de ser o horizonte de luta das classes subalternas, emerge como um instrumento legitimador das desigualdades sociais e de um modelo de sociedade desumano no qual o sujeito social é, ao mesmo tempo, cidadão, desempregado, explorado e sujeito de direitos.

De acordo com Tonet (2016, p. 58), a cidadania no modo de produção capitalista é parcial e limitada⁹⁶, pois “basta lembrar o trabalhador dentro da fábrica. O trabalhador assalariado pode perfeitamente ser um cidadão, no gozo mais pleno dos seus direitos. No entanto, ele jamais deixará de sofrer a exploração e a dominação do capital”.

Dessa maneira, compreendemos que um grande desafio a ser superado pela educação social e pelos sujeitos entrevistados é transitar do horizonte da cidadania para a perspectiva da superação radical do modelo societário vigente. Isto pressupõe o reconhecimento dos limites da cidadania numa sociedade de classe e o compromisso com o que Gramsci (2016) intitula de “grande política” voltada para a fundação de outro ordenamento social.

Sem essa nova intencionalidade, a educação social permanecerá com o seu caráter epidérmico e se limitará à promoção da convivência cidadã que requer o fortalecimento de vínculos, a garantia de direitos parciais, a conquista do consenso da comunidade em prol da participação na execução de políticas governamentais, o foco no acolhimento e nos afetos e a preocupação com a inclusão dos sujeitos numa sociedade excludente.

⁹⁶ Tonet (2016) sem menosprezar as lutas dos diversos atores sociais por conquistas de direitos alerta-nos que a cidadania representou uma conquista importante para a humanidade, pois a condição do cidadão moderno é superior à do escravo e à do servo de outrora. Todavia, demonstra que a cidadania circunscrita à sociedade de classe que tem como fundamento o trabalho assalariado possui limites e deve ser superada em função da luta pela emancipação humana fundada no trabalho associado que visa à liberdade formação integral do ser humano.

Limitada à lógica da cidadania, entendemos ainda que a educação social parece vincular-se, em larga medida, ao projeto político burguês instituído no Brasil nos governos FHC e Lula da Silva, que se sustentou com base no discurso da solidariedade de classe.

Martins e Neves (2010), Martins (2005), Melo e Faleiros (2005), e Algebaile (2005) analisaram em suas pesquisas o processo de implantação e expansão da política neoliberal da Terceira via e identificaram uma nova pedagogia da hegemonia que visava amenizar os conflitos sociais, por meio de um discurso, fragilizador da luta contestatória dos movimentos sociais e populares no país, que prezava pela conciliação de interesses de classes.

Nessa direção, intuímos que a ênfase dada pelos sujeitos da pesquisa (ES1, CG, ES9, ES1, ES4) na convivência cidadã que requer resolução de conflitos familiares, fortalecimento de vínculos, participação na comunidade e coesão social aponta para certa vinculação da educação social com o ideário político neoliberal, que pretende obter o consenso da sociedade civil para se implantar como concepção hegemônica de mundo.

O discurso da convivência parece suavizador das mazelas sociais e se aproxima daquele que visa obter o consentimento da sociedade civil em detrimento da força contestatória antes presente na educação social no final da década de 1980 e início dos anos 1990.

Nesse período, ainda podemos perceber, sobretudo nos documentos da Pastoral do Menor (1987) e do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR, 1991), a intensidade do ideário contestador⁹⁷ que criticava o sistema econômico e político excludente, denunciava a falta de compromisso da sociedade e do Estado brasileiro e anunciava formas de lutas no combate à situação da criança e do adolescente em situação de rua.

O Movimento supracitado surgiu em 1985 e, mesmo num cenário de luta contra a Ditadura Militar e a favor de conquistas de direitos, ouvia-se fortemente a sua voz contestatória quando dizia:

Com o propósito muito claro de lutar por direitos de cidadania para as crianças e adolescentes, o MNMMR começa a denunciar a violência institucionalizada, provocada pela estrutura social caracterizada na omissão completa por parte do estado (*sic*) em relação às políticas sociais básicas, enfatizando, porém, a violência exercida pelos aparatos de repressão e controle do Estado: policiais e delegacias de polícia” (MNMMR, 1991, p.14).

⁹⁷Entendemos que o discurso contestatório era prevalente na educação social nos anos acima, embora já demonstrando sinais de fragilidades na medida em que contava com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), da Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos (ABRINQ) e do Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE) representado por Herbert de Sousa que, posteriormente, tornou-se propagador da política da Terceira via no Brasil.

Diferente de outrora, parece-nos que a educação social sob o domínio da política de assistência social pouco questiona o modelo de sociedade vigente e intenta educar os sujeitos para a coesão social. Diante dessa assertiva, podemos indagar: a educação não deve educar mesmo para a convivência do sujeito numa dada sociedade? O humano não é um ser de relações sociais que requer a construção de vínculos afetivos? A linha de pensamento adotada nesta pesquisa é contrária aos afetos e à convivência do ser social?

O que criticamos nas falas dos sujeitos (ES1, CG, ES9, ES1, ES4) da pesquisa, e em alguns pesquisadores da educação social, não são os afetos em si e nem o fato de o humano conviver com outros sujeitos sociais, pois entendemos, em companhia de Gramsci (1981, p. 40) que o homem é um ser de relações sociais construídas por meio da interação ativa consigo mesmo, com os outros e com a natureza. Assim, o filósofo afirma:

estas relações não são mecânicas. São ativas e conscientes, ou seja, correspondem a um grau maior ou menor de inteligibilidade que delas tenha o homem individual. Daí ser preferível dizer que cada um transforma a si mesmo, se modifica, na medida em que transforma e modifica todo conjunto de relações do qual êle (*sic*) é o ponto central.

Desse modo, como o humano é um ser de relações e que precisa da companhia de outrem e da interação com a natureza para a afirmação de si no mundo, não negligenciamos, de forma alguma, a convivência e nem a afetividade. O que criticamos é o discurso defensivo da sociedade capitalista que preza pelo convívio e pela construção de vínculos afetivos circunscritos ao cenário de desigualdade social.

Além disso, reconhecemos também a necessidade e a importância dos afetos, mormente quando se trabalha com pessoas vulneráveis ou em situação de risco pessoal e social. Nessa direção, o educador ucraniano Makarenko (2005) é exemplar quando desenvolveu, em 1926, na Rússia, a educação social com crianças, jovens abandonados e infratores, sustentada na articulação dialética trabalho, disciplina e afeto.

Esse educador socialista realizou um conjunto de conferências infantis, na Rússia, em 1937 e, numa delas, diferenciava a velha família burguesa da nova família socialista. Segundo ele, na primeira, o pai exercia o poder autoritário sobre os filhos e a esposa, impedindo-lhes de participar das decisões do lar.

Para o autor, essa postura prescritiva negava a capacidade, tanto das mulheres quanto dos filhos, de se afirmarem como sujeitos ativos e críticos, o que era conveniente para uma sociedade de classes. Já na segunda família, o que predominava não era o despotismo paterno, mas sim, a autoridade dos pais que se comprometiam em orientar os filhos.

De acordo com essa perspectiva, Makarenko (1981, p. 19) ressaltava que, na nova família, que não era de caráter patriarcal, a “mulher goza dos mesmos direitos do homem, e os da mãe são iguais aos do pai. O lar não está submetido à autocracia paterna, constitui, isso sim, uma coletividade soviética”. Dessa forma, o autor reconhecia que o novo modelo familiar assumia o desafio de conciliar o afeto, a disciplina, o jogo, o trabalho, a autoridade e o exemplo na educação das crianças.

Conforme esse prisma, negava-se a educação familiar autoritária em defesa da atitude educativa dos pais conciliadora da disciplina e afetividade. Defendia Makarenko (1981, p.44) que o responsável pelo processo formativo poderia ser “carinhoso com a criança, divertir-se e brincar com ela, mas quando surge uma necessidade é preciso adotar decisões rápidas e transmiti-las brevemente com uma atitude e um tom tais que não deixem dúvida sobre a correção e necessidade de cumpri-las”.

Essa forma de pensar do educador supracitado, que articulava disciplina e afeto, expressava-se não apenas quando discutia o modo de como os pais deveriam educar seus filhos, pois explicitava-se também quando trabalhava com crianças e jovens abandonados e infratores, na Colônia Maxím Gorki (1920-1927), destinada à formação do homem comunista.

Nesse cenário, a educação social assumiu a função de formar os colonistas para lutarem pela consolidação do projeto de sociedade que pretendia promover o desenvolvimento integral do ser humano. Para tanto, o afeto, o respeito, a camaradagem, a disciplina consciente, o trabalho em equipe, o reconhecimento do potencial de cada aprendiz, o amor, o acolhimento e a responsabilidade foram pilares que sustentavam o trabalho educativo e a convivência na colônia com crianças e adolescentes.

Entendemos que a educação social, na perspectiva de Makarenko⁹⁸ (2005, p. 223), não visava à inserção acrítica do sujeito no contexto pós-revolucionário russo, pois como afirmava “é pouco ‘recuperar’ uma pessoa, nós precisamos reeducá-la de uma nova maneira, isto é, educá-la para que ela se torne não somente um membro inofensivo e não perigoso da sociedade, mas para que se transforme num ativista atuante da nova era”.

Dessa maneira, depreendemos que a crítica feita por nós à educação social, situada no âmbito da assistência social básica, não visa negar a afetividade e nem a impossibilidade

⁹⁸Compreendemos que a educação/pedagogia social possui diversas linhas pensamento e uma delas, de caráter revolucionário socialista, manifesta-se no pensamento de Makarenko. Ao afirmarmos que a educação social, na perspectiva dos sujeitos investigados, não se propõe superar o projeto societário vigente, não significa de forma alguma, dizer que toda essa tradição de pensamento pedagógico restringe-se à reprodução da lógica do capital. Existem pensadores, dentre eles, o supracitado e Anatóli Lunatcharski que compreendem a educação social como processo formativo do ser humano, alinhado ao horizonte da emancipação humana, que exige a superação do modelo de sociabilidade burguesa. Defendemos essa perspectiva.

da convivência, já que o humano é um ser de relação social. O que enfatizamos é que ela, ao centrar na promoção do convívio cidadão e na construção de vínculos dos sujeitos numa sociedade de classe, nega-se como um arcabouço teórico, técnico e científico de luta pela superação da sociabilidade do capital.

Nesse caminho, compreendemos, a partir das falas dos participantes citados, que quando a educação social visa à convivência cidadã, ao mesmo tempo, intenta também a modificação da conduta moral dos sujeitos atendidos a fim de obterem reconhecimento na ordem social vigente.

6.2 A educação social como mediadora da mudança do comportamento moral de crianças e adolescentes

Desta feita, a educação voltada para a convivência cidadã implica também a mudança de comportamento moral, mormente, dos sujeitos que se encontram em situação de risco e vulnerabilidade social. Desse modo, conviver numa dada sociedade requer deles comportamento adequado para pertencerem a um determinado grupo social. Assim, a educação social epidérmica centra-se na subjetividade e visa modificar o sujeito em vias de transgressão para preservar a convivência social. Ao proceder assim, as esferas comunitária e social tornam-se praticamente isentas de críticas pelos sujeitos da pesquisa e o que emerge, num primeiro plano, é a dimensão subjetiva e familiar que precisa ser modificada para garantir uma suposta coesão na sociedade de classe.

A educação social manifesta-se, a partir de então, constituída por duas dimensões interligadas, conforme o gráfico abaixo:

Gráfico 01- Relação das dimensões da educação social



Fonte: Dados da pesquisa

Pelo exposto, convivência cidadã e mudança de comportamento interagem de forma indissociável, pois na medida em que se ensina cooperação, solidariedade, afeto e

fortalecimento de vínculos, ao mesmo tempo, requer dos educandos a aprendizagem de novas condutas morais⁹⁹.

A mudança de atitudes emerge como dimensão da educação social e o termo chave é prevenção, pois o que se pretende é a promoção de ações de caráter antecipatório para impedir que o sujeito ponha em risco a sua integridade e a ordem social da qual participa.

O educador social (ES4) entrevistado expressa que “a função da educação social (...) é mudar essa mentalidade e se ele [educando] tem a tendência a ir para o caminho errado, eu como educador social vou tentar fazer ele (*sic*) ir no caminho certo”.

A educação assume a tarefa basilar de modificar o modo de pensar do sujeito que demonstra a possibilidade de desvio de conduta fora do trilho definido socialmente. Essa ação antecipatória constitutiva do processo formativo do ser humano parece-nos que obtém outro significado quando se refere às crianças e adolescentes das classes populares, geralmente concebidos como infratores ou em vias de ser.

Apesar de vinculados à perspectiva de se educar para a cidadania, Garrido, Caro e Evangelista (2011, p. 22), ao discutirem sobre a educação social como área de investigação da pedagogia social, afirmam que a “criança que teve toda a sua infância marcada pela desigualdade social carrega na sua história o estigma da marginalidade”.

Assim, entendemos que a fala do sujeito participante (ES4), citada acima, tende a reproduzir o estigma de que os educandos dos segmentos populares possuem uma “mentalidade” que os leva fugir da ordem estabelecida e que precisam de uma educação para ordená-los conforme o modelo de comportamento legitimado pela sociedade.

Essa forma de pensar é criticada por Violante (1984, p. 22), quando discute sobre a marginalidade entendida como resultado necessário e inerente ao modo de produção capitalista e não como um problema de ordem subjetiva que pode ser superado pela mudança de atitudes do sujeito. De acordo com a autora, entender

a marginalidade como um fenômeno psicológico individual e o indivíduo como o seu portador, constitui uma das condições para sua reprodução. Isto porque, na medida em que se toma a marginalidade por suas manifestações, perdem-se de vista suas raízes, encontradas nas condições estruturais da sociedade.

Compreendemos que essa inflexão do foco da objetividade para a subjetividade e o abandono da perspectiva dialética entre essas dimensões contribui de forma significativa para

⁹⁹ Por conduta moral, entendemos o agir do sujeito histórico planejado por um conjunto de princípios, normas e regras válidas para um determinado contexto social. Conferir Vázquez (2007).

a culpabilização dos sujeitos subalternos e para amenização de críticas intensas contra a sociabilidade do capital.

É na direção da busca da modificação do comportamento do sujeito, mas sem criticar de forma radical a sociedade atual, que outro sujeito investigado (ES5) afirma que a educação social tem como fim “mudar o comportamento (...), a agressividade, o desrespeito um pelo outro, aquela falta de amor (...) e aí é onde a gente tenta atuar para fazer alguma coisa de bom na vida deles”.

Gohn (2010, p. 30), que pesquisa sobre a educação não formal e a vincula à perspectiva cidadã, entende que a pedagogia social – que é a teoria investigativa da educação social – constitui-se de dois campos amplos. Um deles, relacionado ao campo do trabalho, intenta a inserção dos sujeitos em atividades de geração de emprego e renda; e o outro, ligado à socialização das pessoas que se encontram em situação de precariedade, visa promover “aprendizagens de novos valores, hábitos, comportamentos em suma”.

Esse propósito é o mais frequente nas falas dos sujeitos investigados (ES4, ES5) quando lhes perguntamos sobre a sua concepção de educação social. É por meio dela que pretendem transformar a vida dos educandos e de suas famílias para que sejam reconhecidos como cidadãos de direitos e deveres numa forma de sociabilidade responsável pela negação relativa do que pretendem obter¹⁰⁰.

Decerto, essa perspectiva de educação contrapõe-se àquela proposta por Gramsci (2014a), cujo fim não era garantir direitos e nem modificar o comportamento moral dos sujeitos para conviverem na sociabilidade do capital.

Pelo contrário, como afirma Nosella (2010, p.104), o pensador sardo que tinha como horizonte o socialismo, nem mesmo na fase do fascismo italiano cedeu ao pensamento reformista que visava fazer pequenas mudanças a fim de manter a ordem burguesa, porque compreendia que nesse formato de sociedade não havia “nenhuma possibilidade de restaurar o perfil do cidadão burguês, pequeno ou médio proprietário, sujeito de direitos e deveres”.

Na contramão dessa forma de pensamento, parte dos sujeitos da pesquisa educam para cidadania, que implica também a aprendizagem de uma nova conduta moral dos educandos e familiares, o que é patente quando o educador social (ES6) assevera que a

¹⁰⁰Ressaltamos que a luta pela cidadania no contexto educativo formal e não formal que supõe a democratização do acesso ao conhecimento, do processo de participação dos educandos, das famílias e da comunidade no âmbito institucional escolar e extraescolar resultou não apenas de concessões das classes dominantes às classes dominadas, mas de embates entre elas. Por isso, não negamos os avanços, mas enfatizamos que foram conquistas parciais limitadas à classe dominante que historicamente exerceu domínio e direção tanto na base estrutural quanto superestrutural.

educação social “serve muito (...) para a família e para a criança. Então serve, tem um valor enorme, principalmente, para a família”.

E qual a razão de ser desse modelo de educação que se volta, mormente, para a família dos educandos que se encontra em situação precária de sobrevivência? Seria para instigá-las a lutar contra e para além do capital como almeja Mészáros (2011) e pretendia Gramsci (2004a) com a defesa da fundação do socialismo como um novo ordenamento social?

Decerto, essa questão não se apresenta como horizonte na fala dos participantes da pesquisa e o que torna relevante é a mudança do comportamento familiar no sentido de aprender novos valores, como respeito, amor, solidariedade e paz para ensinarem aos filhos a conviverem de forma pacífica na comunidade e na sociedade em que pertencem¹⁰¹.

Historicamente, o prisma educacional que predominou para os filhos das classes pobres enfatizou, de forma exacerbada, o processo de moralização deles e da família, negando um processo educativo de qualidade que os elevasse como mestres de si mesmos (GRAMSCI, 2005a).

Rizzini (1997, p. 28), ao analisar o significado da infância pobre na transição da monarquia para o regime republicano no Brasil, alerta-nos que o que predominava era o discurso culpabilizador das famílias que visava reeducá-las para “exercerem vigilância sobre seus filhos. Aqueles que não pudessem ser criados por suas famílias, tidas como incapazes e indignas, seriam de responsabilidade do Estado”.

A crítica da autora refere-se à política republicana defendida pela elite brasileira no início do século XX, que culpabilizava as famílias pobres na medida em que seus filhos não atendessem o que era proposto pelo ideário civilizatório.

Embora esse pensamento seja distante do contexto atual, parece-nos que ainda persistem resquícios dele na mensagem do sujeito investigado (ES6), na medida em que assevera que a educação social “serve” para as famílias exercerem sua função educativa, mas não discute as precárias condições que as envolvem – o que pode contribuir para culpabilizá-las no processo formativo dos filhos que poucos puderam ter acesso ao acervo cultural e material produzido historicamente pela humanidade.

Essa questão foi objeto de estudo de Aníbal Ponce (2010), que, ao analisar a formação do homem burguês, identificou uma forma de educação dicotomizada em que os

¹⁰¹Enfatizamos que não estamos nos opondo à aprendizagem dos valores, pois toda sociedade sustenta-se numa plataforma econômica e nas dimensões axiológica (moral, ética, política), cultural e social, mas entendemos que cabe à educação, sobretudo à formal e não formal problematizar esses valores para que os educandos aprendam sobre a razão deles numa dada sociedade e lutem para transformá-los.

filhos da elite eram educados em escolas que visavam prepará-los para assumirem cargos decisórios na sociedade, enquanto que aos estudantes da classe trabalhadora destinava-se outro tipo de escola que os preparava para as atividades manuais.

Assim, para os filhos das classes subalternas, a educação centrou-se na preparação aligeirada para o mercado de trabalho e na formação da conduta moral deles para se adequarem ao quadro valorativo da sociedade burguesa. Essa reflexão do autor – embora centrada no contexto escolar burguês do século XIX – demonstra que a educação para os sujeitos pertencentes às classes sociais oprimidas não tem como fim elevá-los à condição de governantes, mas mantê-los como governados (GRAMSCI, 2014a).

Desse modo, entendemos que a posição de governado resulta de uma relativa¹⁰² incorporação acrítica da concepção de mundo das classes hegemônicas pelos grupos subalternos e que exige deles a aprendizagem de valores, crenças e saberes condizentes com o modelo de civilização propagado e vigente.

Nesse caminho, parece-nos que a educação social contribui fortemente para a validação da concepção de mundo dominante que preza pela solidariedade de classes, porque ao intentar mudar o comportamento do sujeito e da sua família, sustentado no discurso da convivência, demite a crítica às causas objetivas da precariedade dos sujeitos envolvidos.

Assim, manifesta-se uma tendência de culpabilizar as famílias sem criticar a situação de abandono delas pelas precárias políticas públicas promovidas pelo poder estatal. Ferrari e Kaloustian (2005), mesmo que amparados no discurso da cidadania, entendem que a família é o lócus primordial da convivência, porque por meio dele ocorre a socialização primária dos sujeitos, a aprendizagem dos direitos e deveres, a garantia de recursos para sobrevivência, a segurança afetiva e a formação inicial de todos os membros.

Concebida a família como construto social situado num determinado contexto histórico, ela é afetada pelos impactos das mudanças ocorridas no plano econômico, político, social e cultural. Por isso, os autores preconizam que é preciso conhecer em profundidade a realidade, sobretudo das famílias pobres, porque ela é resultado da incapacidade do Estado em promover políticas públicas capazes de atender as suas demandas.

Ferrari e Kaloustian (2005, p. 13) compartilham da ideia de que o poder oficial pode promover políticas públicas a fim de que a família desenvolva de forma “integral” a sua tarefa principal que é a socialização, o que entendemos como impossível numa sociedade de classe.

¹⁰² O termo é utilizado aqui para indicar que a incorporação da concepção de mundo da classe hegemônica jamais ocorre de forma mecânica, isto é, sem certa reação dos sujeitos subalternos.

Mesmo assim, parece-nos que com uma leitura crítica e rigorosa dos autores eles podem contribuir para superação da tendência de culpabilizar familiares dos educandos.

A educação social, na perspectiva dos sujeitos participantes (ES1, ES4, ES5, ES6, E1, CG, ES9), encontra-se imbricada num jogo de contradição inerente ao projeto societário em vigor. Assim, num primeiro momento, ela visa responder ao problema da vulnerabilidade e do risco social centrada na luta pela garantia de direitos (aspecto jurídico-político), mas não conseguindo obter respostas satisfatórias para a questão, centra-se de forma enfática nos educandos e familiares para modificar seus hábitos, crenças e valores. Na busca de resolução dos dramas vivenciados pelos sujeitos, o educador social (ES7) diz que:

[...] a educação social (...) visa modificar a vida desses meninos de uma forma positiva, no caso, eles vão para a escola, o professor está lá, se eles estão dando trabalho, o professor: -não, vai para fora. E aí eles ficam fora da sala vagando. Aqui não: já é uma coisa diferente. Além deles não estarem na sala vivenciando aquele momento monótono, mecânico, de ficar só naquela mesmice, passando conteúdo de tal forma, [aqui é] mais dinâmico, mais voltado para eles assim [e] a gente analisa como eles estão e ver o que eles estão precisando.

Conforme o sujeito da pesquisa (ES7), a educação social assume a função de mudar positivamente a vida de sujeitos vulneráveis em função do que Becker (2005, p. 60) denomina de “convívio democrático”. Para esse fim, o entrevistado atribui à educação social um caráter dinâmico e afetivo, enquanto aquela realizada no espaço escolar é tida como monótona, porque o professor transmite conteúdos de ensino, mas não se preocupa com a realidade dos educandos.

Inferimos que a fala do entrevistado em relação à educação escolar expressa o seu descontentamento em relação a muitos professores que desconhecem a realidade do público tido como vulnerável ou em situação de risco, o que emerge como um desafio a ser superado pela instituição na qual o educador trabalha, e pelas organizações escolares. Mas, demonstra também que o foco da educação social não é o conteúdo escolar, mas outro de natureza psicologizante que se exime praticamente da discussão crítica acerca do processo de construção da pobreza que envolve os educandos e a sua família.

Entendemos que essa perspectiva não se restringe apenas aos sujeitos investigados, porque Falleiros (2005), ao discutir o perfil do novo trabalhador para atender as demandas do mercado no contexto contemporâneo, compreende que, diferente do modelo de homem útil para o sistema fordista/taylorista que prezava pela capacidade técnica e profissional, o sistema de gestão e organização da produção vigente requer ainda das instituições de ensino

competências sociais e psicológicas a serem adquiridas pelo sujeito social para a convivência com a pluralidade cultural.

Desse modo, indica Falleiros (2005, p. 222) que o foco do processo educativo, a partir dos anos 1990, modificou-se no sentido de que o que se exige não é tanto o domínio do acervo cultural e material herdado e construído pela sociedade, mas o aprender a ser e a conviver para lidar com conflitos pessoais e sociais, competências que desvinculadas da luta ofensiva pela superação do capital contribuem para a adaptação dos sujeitos à nova ordem política, econômica e social em constante mutação que forma “o novo homem a trabalhar e (com) viver, de acordo com o projeto educacional da Terceira Via no Brasil [...] formado psicológica e socioafetivamente”.

No novo contexto social que preza pela afetividade e pela capacidade de convivência dos sujeitos sociais, compreendemos que a educação social, voltada para modificar a conduta moral dos sujeitos, difere do modelo educacional da FUNABEM/FEBEM que utilizava um discurso repressivo e autoritário no processo formativo de crianças e jovens institucionalizados, como denunciado por Bazílio (1985, p. 71) quando nos diz que:

O papel que a Fundação desempenha (...) é o de (I) internar e controlar o menor considerado de conduta anti-social, de (II) proceder a prevenção à marginalidade e, finalmente, de (III) servir de instrumento de propaganda governamental dentro da lógica do Poder Psicossocial.

Inferimos que a educação social diferencia ainda da proposta educativa que visava denunciar as mazelas da sociedade capitalista e anunciar um novo mundo possível como pretendiam o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua e a Pastoral do Menor que orientada pela doutrina da Igreja Católica demandava dos cristãos a capacidade de ouvir a “voz de Deus no clamor dos menores, e perceberem o rosto de Cristo na face de crianças, adolescentes e jovens empobrecidos, marginalizados e infratores” (CNBB, 1987, p. 97).

A educação social, circunscrita ao âmbito da assistência social e que fundamenta a prática do educador social, visa tanto promover a convivência dos sujeitos como cidadãos, como também modificar a conduta moral dos educandos e familiares vulneráveis “para agirem sobre si mesmos e sobre o contexto, conforme objetivos democraticamente estabelecidos” (SNAS, 2012, p. 15).

Para tanto, parece-nos que o que predomina não é o discurso religioso e nem o repressivo, mas o que visa conquistar os envolvidos pelo consenso, exigindo deles a aquisição de competências sociais e psicológicas, em detrimento da apropriação crítica dos conteúdos construídos historicamente pela humanidade para problematizar a sociedade de classe. Assim,

o discurso vigente pretende fortalecer vínculos para “ampliação de relações na perspectiva da vivência cidadã” (SNAS, 2012, p. 22).

Nessa direção, o saber comportar-se de forma adequada na sociedade excludente é o que mais se apresenta como relevante nas falas de alguns investigados, pois um deles (E2) assegura que “aqui eu aprendo várias coisas (...), a ter uma boa educação, ter uma boa alimentação, aprender sobre higiene, tem esportes, artes, teatro, gincana e aprende (...) a ser bem educada”.

Diferente de uma educação que desafia o educando a compreender porque necessita de uma instituição que lhe garante alimentação, cuidados higiênicos e atividades lúdicas, o que se desvela é o desconhecimento dessas razões e a prevalência de um modelo formativo no qual o investigado aprende a ser comportado num cenário social marcado pelas desigualdades sociais.

Essa perspectiva se expressa noutra fala de um educando entrevistado (E3) quando assevera que “aprendo a dançar, a se comportar bem, a agir bem. Assim (pausa), estudar, aprender a se comportar, fazer as atividades do jeito que são aqui”. Desse modo, compreendemos que a educação social instigadora da mudança atitudinal tende cada vez mais a se alicerçar na perspectiva psicologizante na qual afetos, acolhida, autoestima, empatia e vínculos do sujeito consigo mesmo, com a família, a comunidade e a sociedade tornam-se conceitos-chave, sobretudo para o trabalho com pessoas em situação de vulnerabilidade social.

Assim, a educação social restringe-se ao que Petrus (2003, p.92) denomina de socialização, entendida como processo de aquisição de valores, regras, normas, saberes e atitudes que visam tornar os sujeitos capazes “para a participação cidadã” numa sociedade em constante mudança.

Em companhia de Mészáros (2011), depreendemos que esse tipo de educação torna-se instrumento de luta defensiva do modelo de sociedade dominante, na medida em que tem como fim integrar os educandos na família, na comunidade e na sociedade excludente.

Nesse sentido, a demanda para que o sujeito vulnerável aprenda a se comportar bem denuncia o caráter conservador da educação social que em nenhum momento da entrevista foi compreendida pelos sujeitos investigados como processo de apropriação e reconstrução crítica do acervo cultural e material fim de contribuir para o fortalecimento de lutas ofensivas contra a sociabilidade do capital.

Ao contrário desse fim, um dos participantes (AS) afirma que a educação supracitada precisa “estar realmente voltada para essa questão da prevenção (...) para que os educandos

não se envolvam com outros tipos de vulnerabilidades ou então, eles já estando envolvido, que dali eles parem e retorne para o caminho que eles estavam antes”.

A prevenção é, assim, para evitar que o aprofundamento da vulnerabilidade possa resultar em situação de risco e também para que os sujeitos aprendam a conviver no cenário social atual. Isto é, a educação social não é assumida como um dos meios para construção de um novo horizonte, porque fortalece a convicção do sujeito de que a sua conduta moral deve ser modificada para saber conviver num contexto desumanizador.

Essa preocupação com a moralização da pobreza foi assunto discutido por Marx (2010c), no contexto da Inglaterra do século XIX, quando analisou a revolta dos trabalhadores silesianos. De acordo com o pensador alemão, diversas ações foram feitas pelo parlamento inglês para solucionar o problema do pauperismo, todavia as medidas adotadas serviram apenas para remediá-lo, pois jamais essa questão foi assumida pelas classes dominantes como inerente à natureza do modo de produção capitalista.

Marx (2010c) afirma que, com o aumento da pobreza na Inglaterra, o poder político concebeu esse problema como resultado de falhas administrativas, o que impulsionou um conjunto de reformas, sobretudo nas instituições de assistência acolhedoras de pobres intituladas de *workhouses*. Mesmo assim, a situação continuou e as casas de acolhimento, antes concebidas como meio para resolver o impasse, foram posteriormente acusadas de estimularem as pessoas atendidas a dependerem das benesses da burguesia inglesa.

Entende Marx (2010c) que, ciente do insucesso das reformas administrativas e do trabalho das instituições assistenciais frente ao pauperismo, o Estado inglês assumiu o discurso culpabilizador do pobre que o responsabilizava pela sua própria situação de miséria. A partir de então, as causas da pobreza, antes centradas em falhas administrativas e nas instituições de assistência, migraram para os pobres acusados de serem preguiçosos, de terem pouca iniciativa e de se tornarem onerosos para o poder estatal.

Assim, o autor alemão (2010c, p. 07) enfatiza que o aprofundamento do pauperismo inglês tornou-se “objeto de uma administração ramificada e bastante extensa (...) que não tem mais a tarefa de eliminá-lo, mas, ao contrário, de discipliná-lo. Essa administração (...) contenta em abrir-lhe, com ternura policial, um buraco toda vez que ele transborda para a superfície do país oficial”.

Nesse caso, entendemos que, quanto mais a pobreza se alastra, mais o Estado exerce o seu poder coercitivo e se utiliza do discurso moralizador dos pobres que preza pela mudança de comportamento, aquisição de bons costumes, harmonia, respeito à legalidade e

cumprimento do dever, deixando de assumir¹⁰³ a contradição fundamental entre capital e trabalho.

A preocupação com a mudança do comportamento moral, mormente dos sujeitos pobres, manifesta-se nas falas dos participantes da pesquisa (ES4, ES5, ES6, ES7, E2, E3 e AS). Mas, ressaltamos que a educação social no âmbito da assistência social básica rejeita o discurso repressivo-correcional, o contestatório de denúncia das mazelas sociais e adota o conciliador que prioriza a história de vida dos educandos, o afeto, a autoimagem, a solidariedade, o ambiente familiar e comunitário, a fim de garantir a convivência cidadã via consenso dos sujeitos vulneráveis.

A educação social votada à mudança atitudinal centra-se de maneira demasiada na busca de solução de conflitos que envolvem o público atendido, o que corresponde ao que é preconizado pela política de proteção social que, num de seus documentos, afirma que “as situações de conflitos aparecem quando há uma demanda de decisão coletiva, momento em que é necessário construir consenso” (SNAS, 2012, p. 29).

Desse modo, a educação social é entendida por nós como instrumento de mudanças epidérmicas porque – tanto pela via da convivência cidadã quanto pela da mudança de comportamento moral dos educandos – não se propõe contribuir na luta radical para superação do capital e nem para a criação de uma nova ordem social como propagado por Gramsci (1999).

Dito isto, avancemos em busca da compreensão acerca de quem é o educador social que trabalha com crianças e adolescentes, filhos das classes subalternas. Como ele se concebe e é concebido pelos demais investigados no campo da educação social? Essas questões serão discutidas no tópico abaixo.

6.3 O educador social às avessas do intelectual orgânico

Há certo consenso entre os pesquisadores em educação social¹⁰⁴ em torno do surgimento do educador social no país no final da Ditadura Militar. Esse sujeito emerge num contexto social marcado pela hiperinflação, crescimento alarmante da pobreza e da desigualdade social, o que contribuiu para forjar a saída de muitas crianças e adolescentes

¹⁰³ O Estado deixa de assumir esse fim e nem mesmo pode, porque se assim fizesse, trairia a sua própria lógica exploratória e entraria em colapso. Nesse cenário, Marx (2010) afirma que quanto mais o Estado é forte, menos pode assumir que a fonte dos males sociais encontra-se nele mesmo.

¹⁰⁴ Referimo-nos mais precisamente aos trabalhos de Graciani (2001), Rizzini e Butler (2003), Oliveira (2004), Paiva (2015), Costa (2009), Neto, Silva & Moura (2009).

pobres de suas casas para as ruas no final dos anos 1970, a fim de obter recursos para garantirem a própria sobrevivência e de seus familiares (OLIVEIRA, 2004).

O trabalho com esse público possibilitou, em larga medida, a emergência dos educadores sociais que tinham, sobretudo, a função de compreender as razões de ser da presença dos sujeitos na rua e criar possíveis saídas para o problema, o que exigia deles a capacidade de conhecer o espaço de atuação, ser sensível aos problemas dos educandos e valorizar a sua história.

Nesse contexto, Rizzini e Butler (2003, p. 36) entendem que os educadores sociais tornaram-se “fonte de apoio e referência na vida das crianças” que no espaço rua eram vítimas de preconceito e diversos tipos de violência. Isto é, em busca da sobrevivência e estigmatizados pela sociedade, os que se encontravam em situação de rua¹⁰⁵ puderam contar com a presença dos agentes da Pastoral.

Esses primeiros educadores sociais atuavam basicamente de forma voluntária e com base no discurso predominantemente religioso que enfatizava o amor pelos pobres, a vocação para servi-los e a identificação com o trabalho pastoral, o que demandava formação para compreender os aspectos psicológicos, somáticos e sociais dos tidos menores (CNBB, 1987).

Mas, o discurso sobre a profissionalização do educador ainda estava distante mesmo no final dos anos 1980, pois conforme o Manual da Campanha da Fraternidade: Quem acolhe o Menor, a mim acolhe (1987, p. 71), o agente pastoral precisava ter “vocação, cercada por dons apropriados que o senhor fornece a quem ele convoca e missiona”. Assim, o que predominava não era a discussão acerca do reconhecimento profissional, pois o que se exigia do agente para ser educador no espaço da rua era a sua capacidade de escutar, sensibilizar e lutar em prol das crianças pobres e abandonadas¹⁰⁶.

Parece-nos que essa forma de pensar que define o educador social prioritariamente pelo seu compromisso, empatia, amor, alegria, solidariedade e identificação com os educandos ainda deixa resquícios nas falas dos sujeitos entrevistados, mesmo situados noutro contexto no qual a criança e o adolescente são definidos legalmente como sujeitos de direitos (ECA, 1990).

Pelas falas da maioria dos entrevistados (10) e pela observação da prática, entendemos que o educador social manifesta-se tanto como mediador da convivência dos educandos, quanto agente solucionador de conflitos e modificador das atitudes dos educandos

¹⁰⁵ Sobre o surgimento e a evolução do conceito *menin@* de rua, ver Rossato (2003).

¹⁰⁶ Isso não significa menosprezo ao trabalho da Pastoral do Menor, pois ela se tornou relevante no sentido de instigar a sociedade para o reconhecimento do problema enfrentado pelas crianças e adolescentes em situação de rua e por reconhecer a necessidade de formação dos seus agentes. Sobre essa questão, ver CNBB (1987).

que se encontram em situação de risco e vulnerabilidade sociais. Discutiremos esses dois aspectos a seguir.

6.3.1 O educador social como mediador da convivência dos educandos

Essa maneira de pensar é exposta pelo sujeito entrevistado (AS) quando nos relata que, para ser educador precisa “ter realmente (...) compromisso [e] acreditar no trabalho dessas crianças e desses adolescentes (...), amor pelo que você faz. Então, você tem que ter também esse compromisso e também ser uma pessoa de vivência [exemplo]”.

O comprometimento, o testemunho de perseverança, a identificação com o trabalho e a crença na possibilidade de mudança de vida dos educandos contribuem para que o educador seja concebido e também se conceba como referência afetuosa, alguém acolhedor do outro que precisa de proteção.

Assim, no trabalho com crianças e adolescentes que vivem situações de vulnerabilidades e riscos, o entrevistado (ES1) afirma que o educador social é “aquele que se envolve realmente na vida do educando, diferentemente do professor que só passa conteúdos. Eu acho que o nosso diferencial ou ser educador social pra nós hoje (...) é se envolver realmente na vida do educando”.

Em consonância com esse pensamento, outro entrevistado (ES6) relata-nos que o educador é “aquele que não se preocupa só em passar conteúdos para as crianças, é aquele que se preocupa com a formação do caráter dele [educando]; você tem que trabalhar com essas crianças, vendo muitos aspectos [...]”.

Decerto, a crítica dos educadores acima aos professores é válida na medida em que muitos deles tendem a ensinar de forma tradicionalista, o que pode dificultar a conquista do poder de iniciativa dos educandos. Todavia, essa mesma crítica parece-nos de caráter reducionista, porque, de forma generalizada, concebe o profissional da educação escolar apenas como transmissor de conteúdos que não se envolve com os educandos, enquanto que o educador social é visto como sujeito sensível e comprometido com a ‘formação do caráter’.

Essa forma de o educador conceber a si mesmo como ser afetuoso relaciona-se com a convivência cidadã, identificada neste trabalho como uma dimensão da educação social voltada à socialização dos sujeitos para um determinado contexto histórico e que pressupõe do educador a capacidade de saber conviver consigo e com os outros.

Um dos aportes legais que fundamenta a prática do educador – Concepção de Convivência e Fortalecimento de Vínculos¹⁰⁷ – prioriza a capacidade dele¹⁰⁸, para fortalecer vínculos relacionais dos sujeitos vulneráveis a fim de torná-los participantes na comunidade, pois o “fortalecimento de vínculo é tomado como finalidade do trabalho social com indicadores de resultado” (SNAS, 2012, p. 21).

Parece-nos que, sintonizados com essa forma acrítica de pensamento que pretende a consolidação de vínculos afetivos e a “humanização da política” (Ibidem, p. 46) na sociedade capitalista, é que os sujeitos da pesquisa concebem-se como educadores sociais.

Conforme esse entendimento, um dos investigados (ES2) assevera que o “educador social é esse facilitador, esse facilitador que vai junto com o educando mostrar caminhos pra eles superarem essas dificuldades e poderem restabelecer a convivência com a comunidade e ter um crescimento, uma adolescência, uma juventude melhor”.

Prioriza-se assim o aspecto afetivo e negligencia a função do educador social como intelectual e militante que provoca os educandos a fim de desvelarem e modificarem as contradições do seu contexto histórico. Preocupado em promover o convívio numa sociedade desigual, o educador (ES7) compreende que é “uma referência para a família e, ao mesmo tempo, para as crianças dessas famílias. Então, a gente para a comunidade é (...) uma referência para as crianças que estão (...) vulneráveis, (...) às drogas e a outros fatores”.

Nesse cenário, marcado pela negação das condições básicas da existência humana, o educador se reconhece como referência. É ele que enfrenta um conjunto de desafios já citados e, mesmo assim, procura acolher aqueles que se encontram desacreditados pela maior parte da população.

Lemos e Giugliani (2002, p. 33), que discutem a educação social no espaço rua, compreendem que o educador encontra-se num campo de tensões no qual lida tanto com a história de vida dramática dos educandos, quanto com as exigências da sociedade que requer soluções imediatas para o problema. As autoras supracitadas entendem que o educador:

[...] vive no limite das tensões sociais. Situa-se entre o menino com uma carência existencial infinita e a sociedade que lhe exige soluções dos casos ‘recuperados’, as cifras dos investimentos e o tempo para solucionar a problemática. Tem nas costas o

¹⁰⁷ Nesse documento, a discussão sobre vínculos tem como fundamento o pensamento do sociólogo francês Serge Paugam (2008) que parte do pressuposto de que uma das marcas da sociedade contemporânea é o enfraquecimento de vínculos sociais que são classificados em quatro tipos: o de filiação/parentesco que pode ser natural ou adotivo, o de caráter eletivo que se refere ao processo socializador extra familiar, o de natureza orgânica que trata das relações no campo do trabalho e o de vínculo de cidadania que fortalece a relação do sujeito com a pátria.

¹⁰⁸ Verificamos que nesse documento e na Resolução N° 09 de abril de 2014 do Conselho Nacional de Assistência social, o educador social é definido também como orientador social.

peso de toda a sociedade que ao mesmo tempo que gera o fenômeno ‘menino de rua’, exige o seu fim.

Embora os sujeitos desta investigação se diferenciem daqueles que atuam no espaço da rua, existe um ponto comum entre eles. Ambos trabalham com o público que sofre de forma mais severa no seu cotidiano as consequências de uma sociedade fundada na lógica acumulacionista de riqueza.

Parece-nos que, pelo fato de os educadores investigados conhecerem o processo de discriminação vivido por esse público, contribui para que se concebam como presença solidária e sensível capaz de ouvir e valorizar o que é compartilhado. Assim, entendemos que por ser desafiado a lidar com o sofrimento do outro, o entrevistado (ES8) expõe que o educador é alguém que deva ser “alegre, que goste de conversar, que goste realmente dos meninos”.

A fala do supracitado educador relaciona-se com o que estabelece a Resolução 109 de 11 de novembro de 2009, que tipifica nacionalmente os serviços socioassistenciais. Esse aporte legal determina que a política de assistência deva garantir aos atendidos segurança de acolhida¹⁰⁹, segurança de convívio familiar e comunitário e segurança de desenvolvimento da autonomia.

O que expõe o educando (E1) coincide com essa orientação, pois, para ele “o educador é um cidadão, guia. Ele é um guia por que (...) ensina o que é certo, como a gente vive no meio da sociedade, que a gente precisa pra conviver, conviver com as pessoas, aquele envolvimento com várias pessoas. Eles ensinam (...) o que é certo pra você ter uma vida pacífica”.

De acordo com esse entendimento, o educador social é o que educa para a relação interpessoal dos educandos na comunidade. É o construtor de vínculos para que aprendam a conviver de forma pacífica. Ele não emerge como o provocador dos educandos e nem do seu contexto histórico.

Para Gramsci (2004b, p. 294), a luta do proletariado contra o capitalismo precisa efetivar-se tanto no campo econômico e político quanto no âmbito ideológico, sendo este indispensável para formação das classes subalternas, porque possibilita “a compreensão das condições em que se luta, das relações sociais em que o operário vive, das tendências

¹⁰⁹O acolhimento implica identificação de demandas, necessidades e potencialidades do público atendido, orientação e encaminhamento para programas e serviços a fim de garantir os seus direitos. A convivência requer a consolidação de vínculos dos sujeitos na família e comunidade e o desenvolvimento da autonomia pretende promover a fortalecimento da cidadania e autoestima. Conferir Tipificação Nacional dos Serviços Sociais Assistenciais (2009).

fundamentais que operam no sistema dessas relações, do processo de desenvolvimento que a sociedade sofre pela existência em seu seio de antagonismos inelimináveis”.

Tendo como base essa orientação, depreendemos que a função do intelectual orgânico comprometido com os ‘simples’ não se restringe a fortalecer vínculos e promover a convivência deles na ordem social instituída. O pensador italiano ensina-nos que o educador é um intelectual que interage com os oprimidos a fim de que ambos se elevem como companheiros que lutam contra e para além da desumanização.

Em companhia de Gramsci (2005a, p. 84), concebemos o educador social como intelectual que se educa e educa os educandos com amor e disciplina teórica, técnica e científica, com o propósito de resolver “o problema do embrutecimento intelectual”¹¹⁰ e promover a inserção crítica e transformadora deles no mundo.

Todavia, o que os sujeitos investigados expõem sobre o educador social tende a configurá-lo com um sujeito predominantemente de perfil psicológico que se vincula à dimensão da convivência discutida neste trabalho.

O sujeito pesquisado (ES4) corrobora o que mencionamos quando diz que ser educador é “[...] enxergar além do que uma pessoa normal pode enxergar numa criança, é você saber amar, é você saber cuidar, é você saber dar carinho, é você saber abraçar, é você saber transmitir felicidade”.

A sensibilidade em captar, no silêncio da criança, os possíveis problemas que enfrenta; o gostar do que faz; a alegria e o amor pelos educandos; são qualidades destacadas também pelo entrevistado (ES5) que define o educador como “[...] aquele que gosta do que ele vai fazer e, acima de tudo, ter amor pelas crianças (...); é ter aquele amor voltado para o cuidado, o olhar diferente (...) ver de longe, o porquê aquela criança está triste, procurar ajudar, se identificar com o trabalho”.

Esse pensamento condiz ainda com o do entrevistado (ES9) ao dizer-nos que “o educador social é aquele que vê além do que a nossa visão alcança. Ele vê além da criança, só da aparência dela, busca ver o que ela sente, digamos assim, no dia em que ela chega mais tristonha, outro dia que ela chega mais alegre. É isso. É ter aquela visão assim de educador social mesmo”.

A capacidade de o educador escutar os educandos, ser empático, ajudá-los nas suas dificuldades, tornar-se um parceiro afetuoso deles, alegrá-los nos momentos, sobretudo,

¹¹⁰ O autor sardenho preocupava-se bastante acerca do seu isolamento na prisão e solicitava livros para a sua formação e de seus companheiros prisioneiros. Ver as cartas 06 e 09 escritas, respectivamente, em 11 e 21 de dezembro de 1926 destinadas ao seu amigo Pierro Sraffa.

difíceis de suas vidas, valorizar suas crenças e saberes são qualidades relevantes para os educadores sociais entrevistados que trabalham com crianças, adolescentes e familiares tornados invisíveis pela sociedade.

O comprometimento dos educadores sociais com esses sujeitos que predominantemente provém das classes sociais pobres é uma exigência necessária para que ambos elevem-se para condição de mestres de si mesmos, criadores e governantes de um novo modo de sociabilidade. E um dos elementos para alcançar esse propósito é a profunda identificação do intelectual com os subalternos, pois, caso essa relação seja epidérmica, distante, superficial, invalida o processo de formação da consciência coletiva.

Inspirados na perspectiva gramsciana, compreendemos o afeto como o sentimento profundo que aproxima e permite o reconhecimento dos ‘simples’ como companheiros que lutam de forma unitária em busca da sua humanização. Mas essa solidariedade não sustenta sozinha a luta das classes subalternas, pois requer também a apropriação crítica do acervo cultural e material para interpretação e transformação do mundo.

A unidade de classe requer o afeto e o reconhecimento dos sujeitos históricos, pois como afirma Gramsci (1976, p.13-4) – ao discutir sobre a democracia operária – “a solução concreta e integral dos problemas da vida socialista apenas pode derivar da prática comunista: pela discussão em comum, que modifica, por simpatia, as consciências unindo-as e enchendo-as de entusiasmo actuante”.

A prática revolucionária assim demanda a capacidade dialógica dos subalternos para a construção de consenso, a simpatia que possibilita o respeito e o reconhecimento dos subalternos por si mesmos, a instrução para análise e intervenção na situação vivida e o entusiasmo para transitarem da condição de classe dominada à de classe governante.

De acordo com essa perspectiva que alia de forma indissociável o afetivo e rigor teórico, científico, político e ideológico é que Gramsci (2004b, p. 296), no contexto italiano fascista, compreendia que a tarefa do partido político era organizar de forma “sistemática sua atividade, que ele ponha como dever do militante o conhecimento das doutrinas marxistas, pelo menos em seus aspectos gerais”.

Desta feita, a luta revolucionária implicava simpatia, mas articulada à formação específica e geral, entendida como processo amplo de desenvolvimento integral do ser humano. Isto é, os que lutam com e para os subalternos precisam, de fato, identificar-se com o que faz, mas articulando a paixão de lutar com o rigor de interpretar e intervir no mundo.

Ressaltamos esse aspecto do pensamento do filósofo sardenho porque parece que nos sujeitos entrevistados (AS, ES1, ES6, ES2, ES7, ES8, E1, ES4, ES5, ES9) predomina a ideia

de que o educador social é uma referência afetiva para a promoção da convivência dos educandos. De certo modo, concordamos com esse pensamento, mas defendemos que a profissão de educador social como intelectual das classes subalternas que trabalha com crianças e adolescentes não se restringe a atributos psicológicos, tampouco os exclui.

De acordo com a perspectiva gramsciana, concebemos o educador social como um intelectual orgânico que concilia disciplina intelectual e a solidariedade com os sujeitos da prática educativa a fim de construir uma nova concepção integral do mundo. Todavia, a concepção de educador social, identificada predominantemente nesta investigação, é a que o configura como ser afetivo, acolhedor de crianças e adolescentes que se encontram em vias de ou que cometeram algum tipo de ato infracional. Além dessa concepção, identificamos outra na qual o educador social é visto como sujeito capaz de intervir em conflitos e provocar a mudança atitudinal dos educandos, como demonstraremos a seguir.

6.3.2 O educador social como solucionador de conflitos e modificador das atitudes dos educandos

A segunda concepção do educador coexiste com a primeira e se vincula à dimensão preventiva e interventiva da educação social. Essa questão pode ser corroborada pela assertiva do sujeito entrevistado (CG) que reconhece a necessidade de o educador “ter a formação, mas primeiro (...) é justamente alguém que saiba lidar com os conflitos, alguém que é focado nos conflitos”.

Por fundamentar-se numa educação de caráter epidérmico que se restringe às demandas urgentes dos educandos, o educador social, conforme exposto pelo participante da pesquisa (CG), pode ser admitido para trabalhar mais pela sua capacidade de resolver problemas do que pela sua formação acadêmica. Esse modelo de pensamento parece expressar um tipo de senso comum presente no campo educativo tanto escolar, quanto extraescolar que defende a ideia de que para ensinar precisar ter vocação.

Costa (1999, p. 43) reconhece que a identificação é um componente do processo educativo, mas precisa ser enriquecido pela formação teórica, técnica e científica do educador por que “a ação educativa não surge espontaneamente, não nasce da dinâmica dos fatos entregues a si mesmos. Ao contrário, a educação resulta de uma escolha deliberada”.

Nesse sentido, estamos de acordo com o autor supracitado e acrescentamos que a profissionalização do educador social pode contribuir não apenas para o seu reconhecimento,

como também para garantir a qualidade da sua prática, sobretudo, com crianças e adolescentes oriundos das classes subalternas.

Mas considerando as falas dos sujeitos pesquisados, percebemos que, em nenhum momento, afirmaram serem intelectuais, profissionais e cientistas da educação social. Isso pode ser justificado por dois motivos, sendo o primeiro deles o desconhecimento acerca do movimento de luta pelo reconhecimento da profissão de educador social, iniciado em meados dos anos 2000 no país, que pretende consolidar o estatuto epistemológico da pedagogia social.

Paiva (2015, p. 50) compreende a pedagogia social como “disciplina pedagógica ou, se preferirem, uma das ciências da educação (...), é, pois, um conjunto de saberes, sejam teóricos, técnicos, ‘experenciais’, descritivos ou normativos, mas saberes que tratam de um objeto determinado (...) que se chama educação social”.

Nessa linha de pensamento, a pedagogia social relaciona-se predominantemente com o horizonte da cidadania, como demonstram Marques e Evangelista (2010, p. 75) que a definem como “possibilidade real de participação nos encaminhamentos das políticas que envolvem os interesses de todos. Sobretudo em países onde o nível de desigualdade social é vergonhoso, como ainda é o caso do Brasil [...]”.

Mesmo sem fazer a crítica radical à perspectiva cidadã, a discussão sobre o reconhecimento profissional intensifica-se cada vez mais no país. O Projeto de Lei (PL) n. 5346/2009 que dispõe sobre a criação da profissão de educador social, de autoria do Deputado Federal Chico Lopes (PC do B), sinaliza um passo importante nessa direção.

Conforme esse Projeto (2009, p. 01), o ensino médio é a formação mínima exigida para o educador social que tem como campo de atuação os âmbitos extraescolares que envolvem atividades, dentre elas, destinadas:

- I – as pessoas e comunidades em situação de risco e/ou vulnerabilidade social, violência e exploração física e psicológica;
- II- a preservação cultural e promoção de povos e comunidades remanescentes e tradicionais;
- III- os seguimentos sociais prejudicados pela exclusão: mulheres, crianças, adolescentes, negros, indígenas e homossexuais;
- IV-A realização de atividades sócio educativas, em regime fechado, semiliberdade e meio aberto, para adolescentes e jovens envolvidos em atos infracionais; [...].

Além dessas atividades, o PL 5346/2009 estabelece que o educador social pode atuar com pessoas especiais, presidiários, toxicodependentes, idosos, nas ações de meio ambiente, cidadania, arte-educação, difusão dos saberes populares, recreação, esporte e lazer.

Um dos pontos bastante questionados nesse projeto é a formação mínima de nível médio para atuar no campo da educação social com pessoas que se encontram em condições

desumanas e que trazem um conjunto de demandas que requer formação ampla dos educadores sociais.

Na busca pela regulamentação da profissão de educador social no país, existe ainda um segundo Projeto de Lei (PL 328/2015) do senador Telmário Mota (PDT/RR) que emergiu, mormente, de demandas de professores e educadores sociais de Maringá/PR. Talvez, um dos pontos de embates maior entre os defensores desses projetos de lei refere-se ao nível de formação dos educadores sociais.

Parece-nos que nesse aspecto as opiniões dos educadores divergem, pois os que são a favor do PL 328/2015 defendem a formação superior como porta de entrada para atuação na educação social, enquanto os favoráveis ao PL 5.346/2009 entendem que legalmente a formação mínima de nível médio possibilitaria a inserção na profissão.

Essa é uma das questões que precisam ser superadas para não fragmentar esse movimento, pois o que não deveria ocorrer é a divisão interna dos educadores que são marginalizados juntos com seus educandos. É preciso que todos compreendam que a divisão entre educadores com ensino médio e aqueles que possuem formação superior é própria do sistema capitalista que enfraquece a luta dos ‘simples’, utilizando-se da tática *divide et impera*, o que contribui para que os subalternos deixem de combater os que dominam e combatam a si mesmos.

Além disso, o movimento precisa continuar na luta pela regulamentação da profissão, mas humildemente manter a discussão sobre o porquê da educação social numa sociedade de classe, fundada no trabalho explorado. Essa questão precisa ganhar força nos eventos nacionais e internacionais da área para que não se tenha futuramente um profissional com ampla formação para atender demandas imediatas do mercado, mas analfabeto politicamente no sentido de não se envolver na luta pela transformação substantiva do mundo.

Defendemos o educador social como profissional com profunda formação teórica, técnica, científica e política para exercer sua função não apenas de técnico, mas como intelectual orgânico que luta pelas próprias condições de vida e de seus educandos, embora ciente de que esses interesses são imediatos e que jamais podem dissociar-se da busca pela superação da sociabilidade do capital.

Nessa direção, talvez o grande desafio para garantir essa ampla formação de dimensão geral e específica para os educadores sociais nas universidades seja o alinhamento delas aos interesses imediatos do mercado e do empresariado brasileiro, o que faz com promovam cada vez mais cursos aligeirados que mais contribuem para o que Gramsci

denominava de ‘embrutecimento intelectual’ do que para a formação crítica e interventiva do ser humano no mundo.

Desta feita, ressaltamos que essa luta pelo reconhecimento da profissão do educador social ainda é desconhecida pelos sujeitos investigados¹¹¹. Pelas observações que fizemos, e conversas mantidas com eles, percebemos que pouco conhecimento tinham acerca desse debate. Talvez esse seja um dos fatores que contribuiu para que se concebiam ora como sujeitos afetuosos, ora como solucionadores de conflitos e orientadores do comportamento moral dos educandos¹¹², como resalta um deles (ES1) quando diz que “a missão de educador social é mudar ou contribuir de alguma forma para a vida daquelas crianças; se ele [educando] tem um temperamento muito forte que ele possa refletir sobre aquele temperamento e juntos que ele possa mudar”.

Depreendemos que essa defesa da postura missionária que intenta mudar o comportamento dos educandos pode indicar a necessidade de uma consistente formação do educador social a fim de se constituir como intelectual orgânico das classes subalternas.

O movimento pela valorização e reconhecimento do educador social pode contribuir para sua elevação como intelectual dos grupos subalternos, mas desde que articulado com a teoria de caráter revolucionário que visa superar a sociabilidade capitalista. Caso contrário, corre-se o risco de a luta ser apenas corporativa, dissociada da possibilidade de transformação radical da realidade.

O conhecimento dos educadores sociais pesquisados acerca do movimento que visa reconhecê-los como profissionais, o engajamento em associações, o domínio da teoria revolucionária, a participação em eventos e a publicação de suas experiências podem contribuir para o seu fortalecimento enquanto intelectuais organizadores de uma nova concepção de mundo.

No Brasil, existem experiências que expressam a organização dos educadores sociais, como a Associação Brasileira de Pedagogia Social (ABRAPSocial), instituição criada em abril de 2010, no período do III Congresso de Pedagogia Social e que visa articulá-los em torno da discussão acerca de temas, como identidade profissional, educação social, pedagogia social.

¹¹¹ Numa reunião com a equipe de educadores do Centro de Convivência em agosto de 2015, percebemos que nenhum deles tinha conhecimento do movimento pelo reconhecimento do educador social no Brasil.

¹¹² Entendemos que o movimento de educadores sociais é bastante heterogêneo e nele existem diversas concepções de educação social e educador social, sendo que a maioria assume a cidadania como horizonte. Mas, existem pesquisadores que contribuem de forma crítica para o debate, dentre eles, Ribeiro (2009) e Martins (2010).

Nesse intuito, as instituições universitárias que mais se destacam pela promoção de eventos acadêmicos são: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Universidade de Campinas (UNICAMP), Universidade Salesiana (UNISAL), Universidade Presbiteriana Mackenzie, Faculdades Metropolitanas Unidas e a Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Destacamos ainda a realização de encontros estaduais e nacionais como o de Olinda em 2008, contando com mil e duzentos participantes, diversas audiências públicas estaduais e municipais; congresso internacional de Montevideu em 2005, promovido pela Associação Internacional de Educadores Sociais (AIEJI) e fundação de associações em Fortaleza, São Paulo, Paraná e Recife/PE.

A tônica dos eventos é a profissionalização, o que pode indicar o descenso do perfil do educador vocacionado e o fortalecimento do entendimento comum – como ressalta Beraldi (2010, p. 92) – de que o educador social “é um profissional capaz de melhorar a qualidade de vida dos indivíduos e seus grupos ou comunidades, aliar suas experiências vividas à competência de promover a diferença, no combate à injustiça social”.

Assim, compreendemos que o desconhecimento dos entrevistados sobre o processo de profissionalização do educador social pode ter sido um dos fatores que contribuiu para predominância da concepção dele como promotor da convivência, solucionador de conflitos e modificador do comportamento dos educandos, pois como afirma um deles (E2):

[...] o educador faz parte do meu futuro. Se eu dou valor a ele, quando eu crescer eu vou ser bem educada, valorizada. E se eu não der valor a ele, eu não vou ter nenhum desses valores (...). Um tempo atrás quando estudei aqui, eu não sabia escrever. Aí com o passar do tempo, fui aprendendo (...). Ele me ensina a ser uma pessoa educada (...) que trata bem os outros, não fala palavrão, não procura briga.

Destacamos noutro momento, quando discutimos sobre as conquistas da prática do educador, que o reconhecimento do seu trabalho era um fator motivador. O educando (E2) reconhece o valor daquele que o ensina a escrever, mas, sobretudo enfatiza a aprendizagem de valores morais. Nessa direção, outro educando (E3) diz que o educador “é um professor. Eu admiro as aulas que ele ensina (...), aprendo a dançar, a se comportar e a agir bem. Ele ajuda a brincar direito e a aprender a se comportar”.

A preocupação exacerbada com a mudança de comportamento moral, parece-nos indicar que o discurso dos educadores foi incorporado pelos educandos (E2, E3) que, de forma indireta, atribui a quem lhe ensina a tarefa de modificar as suas atitudes.

Intuímos ainda que o segundo motivo pelo qual os educadores sociais não se reconhecem como profissionais é devido à posição subordinada que eles assumem na política de assistência social.

Na Resolução Nº 09, de 15 de abril de 2009, que reconhece as ocupações e áreas profissionais com nível de ensino médio e fundamental,¹¹³ o educador social – também denominado de orientador social – compõe as equipes de referência do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e assume diversas funções, dentre as quais, citamos:

- a) desenvolver atividades socioeducativas e de convivência e socialização [...] aos indivíduos e famílias em situações de vulnerabilidade [...];
- d) apoiar e desenvolver atividades de abordagem social e busca ativa;
- e) atuar na recepção dos usuários possibilitando ambiência acolhedora;
- f) apoiar na identificação e registro de necessidades e demandas [...]
- g) apoiar e participar no planejamento das ações [...];
- j) apoiar na organização de eventos artísticos, lúdicos e culturais [...];
- k) apoiar no processo de mobilização e campanhas intersetoriais [...]

Selecionamos apenas essas funções, mas ao todo são 23 (vinte e três), sendo que 13 (treze) delas iniciam como o verbo apoiar. Ou seja, quase 57% das atividades do educador social são de apoio à equipe de referência¹¹⁴ que, dependendo da especificidade local, pode ser composta por assistente social, psicólogo, advogado, pedagogo, dentre outros.

Diante desses profissionais, o educador social desenvolve funções de caráter instrumental, como realizar oficinas, ajudar na organização de eventos, de campanhas preventivas às situações de riscos, divulgar ações na comunidade, orientar os sujeitos sobre benefícios e serviços socioassistenciais, desenvolver atividades preventivas e identificar demandas e potencialidades dos sujeitos atendidos.

Como é possível o reconhecimento de si mesmo como profissional se, legalmente, o educador social exerce funções de apoio de caráter executório? Entendemos que esse é um problema grave que os sujeitos investigados enfrentam no âmbito da proteção social básica da assistência social, pois, em nenhum momento, é definido como pesquisador, cientista da educação social.

Inverso a esse modo de pensar, compartilhamos com o pensamento de Martins (2010, p. 55) que, parafraseando Gramsci (1995), defende que o educador social seja “um

¹¹³Ressaltamos que essa Resolução regulamenta as ocupações e áreas em que, dentre outros profissionais, o educador social pode atuar no Sistema Único da Assistência Social (SUAS). Todavia, esse aporte legal não visa regulamentar a profissão do educador social no país.

¹¹⁴Ferreira (2011, p.27) no documento NOB-RH Anotada e Comentada diz que “as equipes de referência são aquelas constituídas por servidores efetivos responsáveis pela organização e oferta de serviços, programas, projetos e benefícios de proteção social básica e especial [...]”.

intelectual orgânico, que deve, por meio das ações de educação social, lutar para transformar as estruturas e superestruturas que são próprias da sociedade de classes de tipo capitalista”.

O educador social compreendido como intelectual – que contribui no sentido de elevar as classes subalternas à condição de governantes de uma nova sociabilidade humana – difere profundamente da concepção que o define como arquiteto da convivência social no modo de produção capitalista, como também o de apoiador e executor de ações imediatas para solucionar conflitos.

Essa concepção de educador social parece-nos às avessas daquela preconizada pelo pensamento gramsciano, no qual o intelectual orgânico é o provocador de si mesmo, do outro e do mundo e organizador da luta coletiva dos subalternos pela implantação do ordenamento socialista. Pensar desse modo não significa entender que o educador social não tenha traços do intelectual orgânico. Pelas observações, percebemos uma profunda identificação e compromisso dos investigados com o público atendido, o que faz lembrar o intelectual das classes subalternas na concepção do pensador italiano. Todavia, até mesmo o conteúdo dessa aproximação e empatia precisa ser questionado já que em nenhum momento os participantes da pesquisa alinharam a educação social, o educador social e a prática educativa à bandeira da luta radical pela transformação social.

Defendemos, em diálogo com Martins (2010, p. 55), que os educadores sociais devem assumir-se como intelectuais das classes subalternas, que precisam

[...] compreender a realidade a partir do ponto de vista da classe, formular e disseminar na coletividade, junto com a classe a que estão vinculados, uma visão de mundo que articule os interesses e necessidades dos subalternos para superarem a situação de dominação econômica e de submissão ético-política e cultural a que estão submetidos, forjando outra cultura e as condições de produção de outro bloco histórico [...].

No segundo Caderno, intitulado Temas de Cultura de 1935, Gramsci (2014b, p. 84) reconhece Marx e Engels como os criadores da filosofia da práxis e entende que neles existe o “sarcasmo apaixonado”, entendido como forma positiva de questionamento das crenças, de valores, herdados e adquiridos historicamente para dar-lhes uma nova forma. Acrescenta o autor que:

[...] deve-se considerar o sarcasmo uma expressão que acentua as contradições humanas subalternas das velhas concepções e, ao mesmo tempo, acentua-se o distanciamento ante as dominantes e dirigentes, à espera de que as novas concepções, com a solidez adquirida através do desenvolvimento histórico, dominem até adquirir a força das ‘crenças populares’.

O sarcasmo não é negação absoluta do que é produzido por um determinado grupo social, mas é uma forma de posicionamento crítico por meio do qual o ser humano desconfia do que está posto socialmente como natural/habitual e o re-elabora como uma nova forma hegemônica de compreensão e intervenção no mundo.

Inspirados nesse pensamento, concebemos o educador social como sarcástico criador. Ele é irônico porque compreende o quanto o ser humano é condicionado a ponto de acreditar acriticamente na viabilidade da democracia, da cidadania, da convivência e da prevenção-intervenção no âmbito da sociedade capitalista. É criador porque a sua crítica não visa desqualificar os subalternos como ignorantes absolutos, pois percebe neles o gérmen de uma nova sociedade.

O seu sarcasmo, assim não visa anulá-los, mas elevá-los a um novo patamar de interpretação e de construção de um projeto societário no qual educador e educandos tornam-se companheiros que se educam com disciplina, afeto e rigor teórico. Em defesa do educador social sarcástico é que passaremos a discutir sobre a prática do educador social.

7 A PRÁTICA DO EDUCADOR COMO INSTRUMENTO DE OBTENÇÃO DO CONSENSO DOS EDUCANDOS

De acordo com Gramsci (2016), entendemos que a classe dominante tem como base de sustentação do seu poder tanto a estrutura, quanto a superestrutura. Isso significa que ela desempenha funções decisivas nas atividades produtivas e no campo político-ideológico no qual exerce o domínio e a direção cultural.

Assim, o poder é simbiose de força que domina os opositores, mas que, ao mesmo tempo, convence os sujeitos sociais de que a concepção de mundo estabelecida pelas classes dominantes é a mais adequada num determinado período histórico.

O processo de convencimento realizado, sobretudo, pelos aparatos privados de hegemonia para legitimar a visão de mundo dos grupos dominantes tem como finalidade a obtenção do consenso dos dominados. Para tanto, a tarefa do intelectual orgânico vinculado à classe hegemônica torna-se imprescindível na medida em que ele contribui para elaboração e difusão de um pensamento dominante que se expressa como pretensamente válido no plano universal e que tende a ser incorporado pelos grupos subordinados.

Nesse sentido, o consenso manifesta-se como tática de dominação, pois o convencimento acerca do que deve ser incorporado pelos ‘simples’ não visa à elevação intelectual e moral deles, mas apenas circunscrevê-los à ordem social estabelecida. A política dominante constitui-se assim do imbricamento “da força e do consenso, da autoridade e da hegemonia, da violência e da civilidade” (GRAMSCI, 2016, p. 34).

Na trilha de Gramsci (2014a), compreendemos que a prática é mediação dialética por meio da qual a postura ativa, crítica e transformadora dos educandos é conquistada em parceria com o educador que ensina e recria criticamente o acervo cultural e material construído pela humanidade. Nessa relação, ambos são ativos e comprometidos com a apropriação do conhecimento e com a construção de uma nova sociabilidade humana. Mas qual o fim da prática do educador social? Educa-se para quê? Em que direção?

Entendemos que, historicamente, a prática do educador atuante com crianças e adolescentes, filhos das classes subalternas, obteve três configurações, no país, como a repressiva no período da Ditadura Militar (1964-1985), a de convertimento de viés religioso e a que preza pela conquista do consenso dos educandos iniciada na fase da redemocratização do país.

Para tanto, essa nova prática visa possibilitar a esses sujeitos o acolhimento, o fortalecimento de vínculos, a convivência familiar e comunitária, a vivência de relações

sociais solidárias, a autonomia, o respeito a si e aos outros, a administração de conflitos, o desenvolvimento do sentimento de pertencimento, dentre outros.

Dessa maneira, pela análise dos dados, entendemos que a prática do educador explicita-se não como instrumento de coerção explícita, mas como mediadora da construção de consenso¹¹⁵, na medida em que convence crianças, adolescentes e familiares das classes subalternas de que precisam se prevenir das vulnerabilidades e riscos sociais, fortalecendo os laços afetivos familiares, comunitários e sociais para conviverem na sociedade.

Assim, de acordo com o que discutimos acerca do propósito da educação social, a prática do educador caminha na mesma direção da convivência cidadã, que implica a mudança de comportamento dos educandos e familiares. Dessa forma, há uma sintonia entre a educação social e a finalidade da prática do educador que visa prevenir situações de riscos, intervir nas vulnerabilidades e promover o convívio dos sujeitos sociais no contexto de uma sociedade de classes.

Desta feita, a partir de então, analisaremos duas dimensões da prática dos educadores sociais entrevistados, a saber: a prevenção-intervenção e a convivência cidadã.

7.1 A prática do educador de caráter preventivo e interventivo

Conforme o Dicionário Aurélio, o termo prevenção, de origem latina (*praeventionem*) significa ato realizado por alguém a fim de evitar que algo aconteça. Nesse sentido, prevenção é uma antecipação do que poderá acontecer e que implica numa ação interventiva que evita a possibilidade de algo contrário efetivar-se. Por isso, o sujeito que se previne visa sempre agir antes para impedir que um dano individual e/ou social possa ocorrer.

Nessa direção, a prática do educador assume um caráter preventivo, pois como relata-nos um dos participantes (CG), “a principal proposta (...) é prevenir todas essas situações pra que não (...) vire a situação que hoje era básica, amanhã vire especial e dentro da especial que pode ser baixa ou alta complexidade”.

A fala expressa a preocupação do entrevistado acerca da prática que visa reduzir as vulnerabilidades e evitar o aprofundamento delas para que não se transformem em situação de risco pessoal e social.

¹¹⁵O consenso em Gramsci (1999) pode ser entendido como uma tática de conquista dos sujeitos para incorporarem a concepção de mundo das classes dominantes. É esse o significado que adotamos neste trabalho, mas compreendemos também que o autor defende o consenso de forma positiva quando ele é utilizado para construir a unidade da classe subalterna em função da criação de uma nova hegemonia. Essa perspectiva pode ser identificada num texto do pensador sardo intitulado Intransigência-Tolerância, Intolerância-Transigência escrito em 8 de dezembro de 1917.

De acordo com esse propósito, inferimos que se os sujeitos atendidos encontram-se numa situação de vulnerabilidade relacional, como conflito familiar, abandono, apartação, isolamento, confinamento, violência e preconceito, a prática do educador visa intervir a fim de reduzir esses problemas no âmbito da proteção social básica e prevenir o aprofundamento deles para que não avancem a ponto de demandarem os serviços socioassistenciais no domínio da proteção social especial de média e alta complexidade (SNAS, 2012).

Essa forma de pensar parece-nos que, processualmente, foi incorporada pelos educandos entrevistados, como demonstra um deles (E2) quando afirma que a prática do educador visa torná-lo “uma pessoa melhor. Uma pessoa que trabalha [e] que não fica jogada no meio da rua. Pra quando eu crescer, eu tá ganhando meu próprio dinheiro”.

Desse modo, o aspecto preventivo da prática do educador emerge na medida em que ela antecede a algo potencialmente negativo que pode se efetivar, como conduta infracional, na ida da criança à rua e a possível não inserção dela no mercado de trabalho. A prática preventiva é, assim, processo combativo daquilo que ainda não é efetivamente, mas que poderá ser quando não se desenvolve um conjunto de ações antecipatórias.

Nesse caso, elas contribuem para que aquilo que é indesejável numa sociedade de classes – comportamento tido como antissocial, violência, ociosidade, sobretudo dos pobres – feneça e aquilo que é almejado como desejável, predomine, em prol do convívio social. Dessa forma, a prevenção visa, em última instância, garantir a coesão social que requer o relativo consenso dos sujeitos sociais.

Gomes da Costa (1999), que trabalhou com adolescentes infratores na Escola FEBEM Barão de Camargos, em Ouro Preto Minas Gerais, compreende que uma ação preventiva demanda uma proposta educativa que promova a capacidade de o sujeito aprender a ser e a conviver em espaço físico adequado e com segurança interna e externa para realização das atividades educativas; seleção de pessoal com perfil adequado à proposta pedagógica que tem como foco a qualidade da relação educador-educando; elaboração e difusão do *Guia do Educando* e do *Código de Ética do Educador* com direitos e deveres de ambos, dentre outros.

Desta feita, a prática preventiva pressupõe meios adequados para que os sujeitos sejam guiados pelo caminho desejável. Assim, quando perguntado sobre a finalidade da sua prática com crianças e adolescentes, o sujeito entrevistado (ES4) afirma:

costumo dizer muito que as crianças e os adolescentes desse nosso presente (...) são o futuro do amanhã e se agente não cultivar, não cuidar, não regar elas com coisas boas (...), o futuro vai estar perdido (...). Eu educo (...) para que elas possam educar as próximas gerações (...), ajudar a comunidade.

Pelo exposto, educa-se para que o futuro não seja comprometido e para que o educando possa contribuir com a educação de novos sujeitos e com o desenvolvimento da comunidade. Diante dessa intenção, indagamo-nos acerca da razão de ser do discurso preventivo ser tão relevante para a prática do educador social. Seria por que ela tem como público prioritário pessoas em situação de vulnerabilidade e risco social? E se ela fosse voltada para os filhos das classes dominantes, teria como foco também a prevenção?

Compreendemos que a prática do educador prioriza a prevenção e a intervenção na medida em que lida com os filhos dos grupos subalternos e, mormente, aqueles que se encontram ameaçados de violação de direitos ou que já foram vítimas dos mais variados tipos de violência.

Essas crianças e adolescentes foram, geralmente, concebidas no país de forma negativa como infratores ou em vias de ser, o que demandava do educador desenvolver ações de caráter interventivo ou preventivo a fim de corrigir e ou evitar os possíveis desvios de conduta moral (NETO, 2003).

Parece-nos que desse passado histórico ainda sobrevivem resquícios na prática do educador que se manifestam quando um deles (ES6) entende que

[...] se nós não procurarmos educar eles hoje, daqui algum tempo não podemos nem sair na rua, porque é muita gente, muita gente praticando o mal. E aí você procurando ajudar essas crianças, cada uma daquelas que você ajudou já é uma a menos na criminalidade na rua.

Dessa maneira, a prática do educador pretende garantir a segurança da população, ao evitar o “mal” que pode ser cometido por crianças e adolescentes pertencentes aos grupos subalternos. Assim, como a intenção é prevenir possíveis danos à ordem social, a prática de viés preventivo tem como centralidade o risco potencial que o sujeito representa para a sociedade, embora vise também protegê-lo das vulnerabilidades sociais.

Nesse caso, a prática preventiva e interventiva – mesmo num contexto histórico em que a criança é tida como sujeito de direitos – traz em si a herança do passado na medida em que os filhos dos pobres ainda são concebidos como ameaça em potencial do convívio social.

Essa maneira de pensar manifesta-se com maior ou menor intensidade na longa trajetória da criança e do adolescente abandonados, órfãos e delinquentes no Brasil. Para eles,

a prática do educador restringiu-se, predominantemente, à prevenção destinada aos sujeitos que, potencialmente, poderiam cometer delitos e à intervenção repressiva para aqueles que tinham praticado atos infracionais.

Para Nunes (2005), na história da infância pobre brasileira, persistiram basicamente dois tipos de concepções, sendo que uma delas define a criança como vítima da incompetência familiar e da sociedade e outra que a concebe como delinquente que ameaça a ordem social.

Com base nessas concepções acerca das crianças pobres, Nunes (2005, p. 75) entende que duas práticas vigoraram:

uma voltada para os que já haviam penetrado nos circuitos da criminalidade e da exclusão social – os menores delinquentes – tutelados pelo Estado e submetidos à reclusão social e outra para aqueles que eram vistos como possibilidades de se integrarem à sociedade através do trabalho – os menores abandonados – que ficavam sob responsabilidade das ações da área da assistência social e filantrópica.

Desta feita, a prática destinada aos tidos menores abandonados caracterizou-se pela compaixão e foi mais desenvolvida no âmbito da assistência, pelas instituições filantrópicas a fim de modificá-los para inserção social, enquanto que, para os delinquentes, consolidou-se outra prática de caráter repressivo e intervencionista para “reeducá-los” para o convívio social.

Nessa linha, a prática do educador que prevaleceu nas organizações, sobretudo de cunho religioso, voltada ao atendimento de crianças concebidas como abandonadas, vítimas da família e da sociedade, tinha como fim formá-las mais de acordo com os valores cristãos do que prepará-las para a inserção no mercado de trabalho (SANTANA, 2008).

Historicamente, esse pensamento manifestou-se intensamente nas instituições que atendiam crianças e adolescentes, vinculadas à Santa Casa de Misericórdia, posteriormente nos discursos dos educadores da Pastoral do Menor (1977) e na Campanha da Fraternidade de 1987, quando afirmava que o menor “continua sendo estigmatizado com o rótulo fácil de ‘marginal’ é vigiado e punido, em vez de ser considerado como uma vítima indefesa, um subproduto de uma sociedade omissa e desumana” (CNBB, 1987, p. 12).

Dessa forma, a prática do educador que concebia o educando como vítima de um modelo de sociedade desumano tinha como fim desenvolver um processo de conscientização dos sujeitos sociais a fim de reconhecerem o problema e se engajarem na luta pela sua superação.

Isso demandava de cada cristão a capacidade de mudar de vida, conforme os preceitos evangélicos e, reconhecer que a criança e o adolescente das famílias empobrecidas simbolizam o descaso com a vida numa sociedade fundada na lógica de acumulação de riquezas.

É com base no discurso religioso que a Igreja Católica reconhecia que havia possibilidade de superar as situações desumanas nas quais se encontravam os tidos menores. Para tanto, afirmava que os cristãos conscientes e sensíveis ao sofrimento das crianças e jovem pobres conseguem perceber nelas o clamor de Deus por justiça, pois

elas têm claro que a superação efetiva do mesmo [ciclo da marginalização] se dará na medida em que as estruturas de pecado forem sendo abolidas através da conversão e da ação organizada da maioria da população e de um voltar-se do governo para os verdadeiros interesses do povo. E, de fato, quando a comunidade toma consciência do problema e se organiza, tentando atender as necessidades dos menores, grande número deles consegue libertar-se desse ciclo da morte (CNBB, 1987, p. 40).

A Igreja defendia a construção de uma nova sociedade sustentada nos valores cristãos, como o amor, a paz e a fraternidade entre sujeitos diferentes que se tornam capazes de conviverem e de se reconhecerem como filhos de Deus. Nessa sociedade utópica, inspirada no livro de Isaías (11,5-9) – que expressa de forma metafórica a possibilidade do convívio entre o cordeiro e o lobo – o que prevalece não é o egoísmo, o desejo de ser que nega o outro para poder se afirmar, mas a força da comunhão entre sujeitos que se concebem como irmãos.

Conforme a Campanha da Fraternidade (CF, 1987), esse ideal demandava do ser humano a capacidade de conversão, de tornar-se criança, entendida como um novo ser que presente no mundo o modifica em prol da realização da dignidade humana. Além disso, defendia também a abolição do injusto sistema econômico-político gerador das desigualdades sociais, a organização da sociedade para exigir a efetivação dos direitos dos tidos menores e a sensibilidade do governo em priorizar propostas em prol dos interesses do povo nas áreas da educação, saúde, lazer, trabalho e moradia.

Esse modelo de pensamento sustentou a prática dos primeiros educadores sociais que eram denominados de agentes da pastoral. Por meio dela, eles denunciavam as situações de desumanização e anunciavam as possibilidades de uma sociedade fraterna, justa e igualitária, conforme o ideal cristão propagado pela Igreja Católica.

Nessa direção, a prática do educador, fundamentada nos princípios evangélicos, propunha conscientizar e sensibilizar a sociedade em busca de solução do problema da marginalização de crianças e adolescentes, tidos como abandonados. Assim, o educador

assumia a função de um profeta dos excluídos, que denunciava a violência vivida por eles no espaço da rua e nos espaços institucionais de caráter disciplinador.

Essa prática de caráter religioso emergiu como contraposição àquela de viés repressivo desenvolvida, sobretudo, nas instituições da FUNABEM que, inicialmente, tinha como fim garantir o atendimento especializado ao sujeito tido como menor, criar espaços para desenvolvimento da dimensão afetiva dos sujeitos, potencializar a tarefa familiar na educação dos filhos e integrá-los à sociedade (FUNABEM, 1976).

Todavia, a CNBB (1987, p. 12) reconhecia que essas intenções eram válidas, mas não se concretizavam em políticas públicas capazes de resolver as demandas de crianças e jovens empobrecidos. Desse modo, criticava a FUNABEM e as instituições que executavam a política nacional do bem-estar do menor pela implantação de uma prática repressiva que culpabilizava sujeitos marginalizados pelo sistema econômico, político, social e cultural.

Esta política e estes propósitos não foram, porém, traduzidos em práticas educativas condizentes. A tônica do atendimento pelas instituições estatais permaneceu quase sempre no confinamento e na punição. Raras foram as beneméritas exceções devidas a pessoas com especial carisma e dedicação, auxiliadas por pessoal competente dedicado.

A prática repressiva que procurava prevenir possíveis delitos e intervir na conduta antissocial foi criticada por Marques (1976), pois entendia que ela crucificava mais ainda o “menor” que já era vítima do descaso social. Para o autor, o reino de Deus destinava-se preferencialmente aos pobres e indefesos que deveriam ser valorizados e reconhecidos como filhos de um mesmo Pai.

Compreendemos que a prática repressiva, diferente da de convertimento, concebe o educando não tanto como vítima, mas como agressor ou em vias de ser. De acordo com essa concepção, essa prática previne tanto o potencial delituoso em gérmen, para que não se efetive, quanto corrige o ato infracional cometido por crianças e adolescentes, denominados de forma pejorativa como menor.

Assim, concebidos como antissocial ou a caminho de sê-lo, a prática do educador é perpassada pela tensão de ter que intervir por meio de uma disciplina mecânica para coibir atos ilícitos e, ao mesmo tempo, prevenir o que é tido como potencial indesejável para o ordenamento social.

A prática de convertimento de feição religiosa diverge da repressiva na medida em que o educando, antes concebido como agressor, é tido como expressão de uma sociedade

fundada nas estruturas do pecado (CNBB, 1987) e que demanda de cada ser humano a conversão de um modelo de vida individualista para outro sustentado na solidariedade cristã.

Com esse intuito, a prática do educador requer dele a vocação para realização do trabalho com sujeitos pobres e abandonados, a capacidade de escutar as demandas dos oprimidos, o reconhecimento deles como filhos de Deus e o trabalho de conscientização da sociedade para construção do Reino da Justiça e misericórdia.

Essa prática diferencia-se daquela de caráter coercitivo que predominou nas instituições estatais, pois tinha como maior referência para a solução do problema da marginalização, o pensamento religioso cristão em constante diálogo com aportes legais, como Código do menor de 1979 e a Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959 (CNBB, 1987).

Já a prática coercitiva fundamentava-se, sobretudo, numa base técnico-científica constituída por diversas áreas do conhecimento e se inspirava na doutrina de segurança nacional propagada pela Escola Superior de Guerra (ESG), como bem demonstra Bazílio (1985), no seu trabalho investigativo que retrata a influência do poder militar nas ações da política nacional do bem estar do menor. Conforme a FUNABEM (1976, p. 33):

O problema do menor desassistido (...) requer uma psicologia especial, pedagogia adequada, um trabalho singular de assistência social, uma medicina social específica, uma infraestrutura operacional particularmente sofisticada. Assim é porque não basta recolher o menor a um estabelecimento, ainda que especializado (...); porque não será solução apenas fazer com que desapareça das ruas e das vistas da sociedade. O problema está em construir nesse menor (...) um ser consciente de seus direitos e deveres humanos, socialmente útil e integrado à sua comunidade e ao seu país [...].

É desse conjunto de conhecimento que se constituiu a prática do educador que atuava pela via, predominantemente, interventiva para integrar o sujeito social num contexto repressivo. Assim, pela intervenção o educador realizava um conjunto de ações destinadas a atender os tidos menores que eram tipificados como carentes e de condutas antissociais, sendo que ambos participavam de atividades lúdicas, manuais, leitura e escrita, que tinham como fim readaptá-los socialmente para o cenário de marginalização (BAZÍLIO, 1985).

Compreendemos que essa prática que culpabilizava educandos e familiares pelo problema da marginalidade perde¹¹⁶ força no final do período militar devido às diversas

¹¹⁶Utilizamos esse termo, porque entendemos que essa prática não foi superada ainda na medida em que o discurso repressivo que intenta reduzir a maioria penal de crianças e adolescentes sobrevive e tende a se fortalecer no momento de crise econômica e política que assola o país.

mobilizações dos movimentos e entidades sociais que lutavam pela redemocratização do país. Nesse novo cenário, inferimos que a prática de convertimento e a da repressão tende a recuar e a prática do consenso, que se fundamenta no paradigma da proteção integral que preconiza a criança e o adolescente como sujeitos de direitos, torna-se prevalente, apesar de ataques constantes da mentalidade conservadora brasileira.

Nesse tipo de prática, o que predomina é o poder de convencimento em relação ao de coerção dos sujeitos em situação de risco e vulnerabilidade social, a fim de serem inseridos acriticamente num modelo de sociedade sustentado pela relação desigual entre governantes e governados. Para tanto, a prática do educador intenta prevenir e intervir nos atos infracionais, como também evitar que os próprios sujeitos excluídos excluam-se mutuamente, como afirma o sujeito investigado (ES8):

[...] às vezes (...), eles [educandos] excluem muito: – ah! Eu não vou brincar nesse time, porque tal pessoa está lá. Ai, eu vejo isso como uma coisa assim que muitas vezes as pessoas levam para a vida (...). Eu vejo isso muito nos meninos e muitas pessoas que não são trabalhadas aqui levam para a vida (...) e ficam a vida toda excluindo os outros.

Assim, a prática do educador centra-se de forma demasiada na esfera molecular, dissociada da esfera social. Isso quer dizer que o foco da prática preventiva e interventiva recai sobre a subjetividade e procura nela resolver o problema da exclusão, pouco articulando aos fatores objetivos econômicos, políticos, sociais e culturais.

Nessa direção, podemos afirmar que a prática do consenso que se fundamenta legalmente no artigo 227 da Carta Magna (1988) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) aproxima-se da prática repressiva e da de convertimento na medida em que centram na dimensão subjetiva e secundarizam a esfera objetiva do real, não criticam de forma radical a sociabilidade do capital e nem pretendem superar o Estado como concebido por Marx (2010d) como locus de dominação da classe dominante.

Desse modo, essas práticas isentam-se da crítica contundente ao trabalho assalariado que é o fundamento da sociedade capitalista, às relações antagônicas das classes sociais, à propriedade privada e se distanciam da concepção de mundo proposta por Gramsci (2004a, p.83, grifos do autor) como “*possibilidade de realização integral da própria personalidade humana concedida a todos os cidadãos*”.

Todavia, parece-nos que há diferenças entre as práticas na medida em que a de convertimento preconiza que o problema da marginalização de crianças e adolescentes pode

ser resolvido prioritariamente pela conversão de sujeitos que se conscientizam de que são exploradores e explorados.

Por outro lado, a prática em que predomina a coerção enfatiza o disciplinamento via poder estatal como forma de evitar e corrigir desvios de condutas para garantir a ordem social. E a que pretende o consenso critica o autoritarismo e defende o pacto entre Estado, empresariado e sociedade civil, como forma de garantir a integridade de crianças e adolescentes, prevenindo violação de direitos.

Assim, a primeira delas fundamenta-se, mormente, no poder religioso e defende a possibilidade da construção de uma sociedade fraternal. A segunda sustenta-se, sobretudo, no poder repressivo do Estado e demanda a existência de uma elite intelectual capaz de conduzir os simples para aderirem à “ótica das classes dominantes, buscando ressaltar a atuação de homens e pequenos grupos que fazem a história acontecer¹¹⁷ (BAZÍLIO, 1987, p. 39). E a terceira que tem como pilar o estado democrático de direito, visa prevenir e intervir nas situações de risco e vulnerabilidade social, como exposto pelos sujeitos investigados (CG, E2, ES4, ES6, ES8).

Além desse propósito, percebemos ainda que a prática dos educadores pesquisados visa também à promoção do convívio cidadão de crianças e adolescentes, questão que será analisada, a seguir, como a segunda dimensão do trabalho educativo do educador social.

7.2 A prática do educador voltada ao convívio cidadão

Decerto, prevenção-intervenção e a promoção do convívio cidadão são dois fins que coexistem reciprocamente na prática dos educadores entrevistados. Dessa forma, o ato de prevenir e intervir interage e contribui para a convivência dos sujeitos, tidos como vulneráveis na sociedade. Essa preocupação expressa nas entrevistas relaciona-se com a finalidade da proteção social básica que tem como espoco garantir “seguranças de convívio, acolhida e sobrevivência, ou seja, evitando, prevenindo riscos sociais, perigos e incertezas para grupos vulneráveis tanto do ponto de vista material, quanto do ponto de vista relacional” (SNAS, 2012, p. 10).

Em sintonia com esse propósito, o educador (ES1) relata-nos que:

¹¹⁷ Ressaltamos que não se pode pensar essas práticas de forma dicotomizada, pois dependendo das correlações de forças elas podem entrar em conflito, como também podem colaborar entre si em prol de um determinado projeto político e social.

Como é que eu sou um educador social e porque eu digo que tenho que amar o outro, que respeitar o outro, que aceitar o outro e eu não aceito o outro [...]? Eu acho que a gente tem que passar esses valores para os nossos educandos [...] pra conviver. Está ali pra conviver ou pra aprender a conviver.

Essa prática voltada à convivência também foi identificada por Falleiros (2005), ao analisar os Parâmetros Curriculares da Educação Básica e sua vinculação com a política da terceira via, que preza pela conciliação de interesses antagônicos de classes. Nessa perspectiva, o novo cidadão a ser formado para a sociabilidade capitalista, é definido como sujeito solidário, colaborativo e solucionador de problemas imediatos do seu contexto. Para o autor (2005, p. 211), o novo perfil de cidadão demanda dele:

[...] sentir-se responsável individualmente pela amenização de uma parte da miséria do planeta e pela preservação do meio ambiente; estar preparado para doar uma parcela do seu tempo livre para atividades voluntárias nessa direção; exigir do Estado em senso estrito transparência e comprometimento com as questões sociais, mas não deve jamais questionar a essência do capitalismo.

A convivência emerge, assim, como possibilidade restrita de o sujeito colaborar para a manutenção da ordem capitalista, o que demanda dele “a capacidade de (com) viver, de acordo com o projeto educacional da Terceira via no Brasil” (FALLEIROS, 2005, p. 222). Parece-nos que essa mentalidade, cujo propósito é educar para conviver na sociedade vigente, também se faz presente não só na fala do entrevistado citado (CG), como também de outros sujeitos investigados.

A pesquisa de Melo (2005) sobre o projeto esportivo, realizado no Rio de Janeiro, intitulado de Vila Olímpica da Maré (VOM) e, promovido pela ONG União Vila Olímpica da Maré (UEVOM), exemplifica bem a política da Terceira via que preza pela convivência entre o poder estatal, grupos empresariais e lideranças da comunidade local.

A pesquisa de Melo (2005, p. 290) demonstrou que esse tipo de pacto efetivado na comunidade Vila Maré resultou num:

[...] mecanismo educativo de adesão espontânea na busca de conformação ético-política dos participantes (...) objetivando a disseminação tanto da noção de auto-responsabilização dos moradores pela limpeza e conservação de seu local de moradia como pela ideia de transformar essa solidariedade em ação coletiva repolitizada por meio do consenso ao projeto de sociabilidade neoliberal da Terceira via.

Assim, o discurso da solidariedade desvela-se como tática para diluir os antagonismos de classe e fortalecer a hegemonia de grupos dominantes que incorporaram o consenso como forma principal – mais não única – para manter o status quo.

Desse modo, o autor (2005, p. 292) entende que o pacto social que visava ao bem comum manifestou-se como uma forma de se obter o “consenso popular, na medida em que serve para divulgação de projetos com concepções de mundo que não levam à problematização crítica das difíceis condições de vida (...) da sociedade em geral”.

Entendemos que essa concepção de mundo em que prevalece a ideia da colaboração em detrimento do poder contestatório da comunidade, manifesta-se intensamente na prática do educador social na medida em que ela almeja promover a convivência democrática dos sujeitos numa sociedade marcada por um conjunto de desigualdades sociais.

Nesse sentido, parece-nos que a prática dos educadores sociais alinha-se ao projeto político neoliberal de cunho consensual. É o que depreendemos quando um educador social (ES3) afirma que “a gente educa eles para (...) serem uma pessoa melhor (...), educa (...) para (...) terem princípios, (...) viverem uma conduta moral correta, para que (...) não possam seguir por um caminho (...) da droga, um caminho da violência”.

Desse modo, a prática do educador tem como intenção educar sujeitos concebidos de forma pejorativa como carentes de princípios e de conduta moral válida para um determinado grupo social. Outro entrevistado (ES5) preocupa-se em desenvolver um conjunto de atividades para que os educandos aprendam a “[...] a viver bem, não é viver com riqueza, bens materiais, é viver bem consigo mesmo, saber dormir consciente que fez a coisa certa”.

Saviani (2014) entende que a educação conforme a teoria do capital humano é assumida como fator de desenvolvimento econômico de um determinado país e que se limita a promover a formação instrumental de sujeitos para inserção deles no mundo do trabalho. Diferente dessa teoria que foca na formação do sujeito para inserção no mercado de trabalho, a fala do educador acima (ES5) prioriza, de tal forma, a perspectiva psicologizante da convivência que secundariza, até mesmo, a preparação dos educandos para aquisição de “bens materiais” para sua existência.

A ênfase na convivência dos sujeitos sem criticar o modelo de sociedade classista contribui para que a prática do educador configure-se como mecanismo de obtenção de consenso dos educandos e de manutenção do poder. Assim, o educador (ES7) relata-nos que “todo mundo como educador social, ele quer ver o seu educando ou o seu aluno uma pessoa do bem. Ele educa a pessoa pra que ela seja a referência pra família dele (...). Então (...), eu sempre falo para eles: seja uma referência”.

De certo modo, Gramsci (2005a) também entendia que a referência era algo importante para o fortalecimento da personalidade do sujeito e de uma determinada concepção de mundo. Quando ele discute sobre a formação de sua sobrinha Edmea e exige

que a sua família eduque-se para educá-la, decerto, defende que o adulto seja referencial para a criança. Também quando analisa a tarefa do partido político propõe que ele seja uma referência para as classes subalternas a fim de elevá-las intelectualmente e moralmente.

Todavia, o que se expressa na fala acima (ES7) é uma inversão da função educativa da família que, concebida como incapaz de educar os filhos, esses educados para conviverem, assumem a tarefa de educá-la. Nessa linha, a prática do educador social faz lembrar a tática dos jesuítas que catequizavam as crianças indígenas para educarem seus pais na fé cristã e na concepção de mundo do colonizador (FREYRE, 2006).

Mas, diferente desse período histórico que prezava pela conversão das almas, o modo de produção capitalista atual requer sujeitos produtivos e capazes de expressarem um comportamento fundado no aprender a ser, a fazer, a conhecer e a conviver condizente com a sociabilidade do capital (FALLEIROS, 2005).

Nessa direção, concordamos com Melo (2005, p. 292) quando este afirma que o sistema capitalista não se configura “apenas como um modo de produção de mercadorias, mas sim como um projeto de sociabilidade, que busca fazer-se presente nos mais variados planos da existência social, por intermédio de seus valores e princípios éticos, políticos, estéticos e morais”.

Desse modo, inferimos que o sujeito (ES7), ao educar os educandos para serem educadores dos pais, expressa o desejo de prepará-los para conviverem na sociabilidade que ocasiona situações de risco e vulnerabilidade social. Parece-nos que, nessa mesma linha de pensamento, o educando (E1) afirma que a atividade do educador social “[...] me ensina a ser uma pessoa boa. Então, pra eu crescer na vida e conviver também no meio da sociedade e ser uma pessoa bem vista pela população”.

Pelo exposto, a prática educativa centra-se na esfera subjetiva e pretende modificá-la. Assim, preocupa-se em modificar o sujeito a fim de torná-lo capaz de conviver num contexto social que é ocultado como locus da exclusão e visto como apropriado para a conquista do reconhecimento de quem vive na marginalização.

Conforme esse processo que secundariza a esfera social e que tem como centralidade a esfera molecular é que um dos sujeitos entrevistados (E3) compreende que a prática do educador tem como fim ensiná-lo “a aprender (...) a estudar, ler, escrever e a se comportar bem (...), porque quando eu crescer, vou ter que trabalhar e ensinar outros”.

Diferente dos demais entrevistados, o sujeito acima compreende que a prática do educador possibilita-lhe a aprendizagem da leitura e da escrita. Todavia aproxima-se também das outras falas dos sujeitos participantes (CP, ES3, ES5, ES7, E1) da investigação, na

medida em que demonstra a sua preocupação com a convivência expressa pelo desejo de se comportar conforme os preceitos morais instituídos.

Essa intenção, presente nas falas dos sujeitos citados acima, predominou historicamente nas instituições que trabalharam com crianças e adolescentes no Brasil. Em larga escala, as práticas foram de caráter acrítico e moralizador dos sujeitos para inseri-los num determinado projeto societário (VIOLANTE, 1984).

Nesse sentido, embora a prática do educador social tenha como finalidade a promoção da convivência dos educandos, ainda traz ranços do passado histórico quando expressa a intenção de incluí-los sem a crítica contundente à sociedade capitalista. Parece-nos que o que predomina nesse novo processo de ajustamento dos educandos é a capacidade de convencimento do educador que dialoga com os educandos concebidos como sujeitos de direitos em condição peculiar de desenvolvimento (ECA, 1990).

Pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, garantem-se, ao público atendido, os direitos fundamentais, tidos como condições *sine qua non* para o seu desenvolvimento físico, psicológico, intelectual, moral, espiritual e social. Para tanto, o art.4º estabelece que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Esse conjunto de direitos assegurado legalmente pelo ECA (1990) visa garantir à criança e ao adolescente o *status* de prioridade absoluta, o que significa que, no projeto político da nação brasileira, eles tornam-se primazia nas ações de proteção e socorro, no atendimento realizado nos serviços públicos, na elaboração de políticas públicas e na alocação de recursos destinados às áreas da infância e da adolescência.

Assim, para promover, controlar e defender os direitos da criança e do adolescente, o Estatuto estabelece que as políticas públicas fundamentadas no paradigma da proteção integral requerem, para sua efetivação, a formação de uma rede articulada entre os entes federados (União, Distrito Federal, Estados e municípios) e a sociedade civil.

Para Melo (2005, p. 272), essa mentalidade em que a sociedade civil emerge como colaboradora na execução de políticas públicas expressa uma nova configuração do poder estatal capitalista, pois,

Diferente do Estado desenvolvimentista, em que a execução das políticas públicas era feita diretamente pela aparelhagem estatal, nota-se que os processos decisórios continuam no âmbito dessa aparelhagem, sendo sua execução delegada a

organismos da sociedade civil, que, em geral, em outro tempo compunham o conjunto das forças que lutavam por ampliação de direitos.

Assim, o poder estatal, sustentado no discurso democrático, descentraliza um conjunto de ações que passam a ser efetivadas pela sociedade civil a fim de garantir os direitos de crianças e adolescentes. Essa lógica colaboracionista é criticada por Dias (1996), porque compreende que ela contribui de forma intensa para o descenso da luta de classe e para o ocultamento das relações desiguais de poder.

Depreendemos que esse projeto político que estima pela convivência pacífica das classes sociais e pela garantia de direitos circunscritos ao projeto societário vigente tornou-se presente, em larga escala, na educação social e na prática do educador social. Essa forma de pensar explicita quando um dos entrevistados (ES2) expõe que “[...] educo (...) para uma sociedade participativa, democrática, que respeite os direitos da pessoa, direitos e deveres da pessoa”.

Nesse caso, a convivência cidadã é assumida como horizonte de luta da prática do educador social. Assim, os sujeitos investigados por acreditarem, de forma exacerbada, na cidadania não reconhecem os limites dela numa sociedade de classe. É o que percebemos quando o educador (ES9) afirma que a sua prática busca tornar os educandos “cidadãos de bem, conhecedor dos seus direitos e deveres, que possam exercer sua cidadania de forma digna”.

Na mesma direção, outro entrevistado (AS) defende que a prática do educador tem como finalidade contribuir para que os educandos “acreditem que são cidadãos, que eles têm direitos, tem seus deveres também, que a gente não pode deixar de fugir dos nossos deveres porque muitas vezes eles crescem sem ter essa noção de direitos e deveres”.

A prática do educador, como instrumento de construção do consenso dos educandos, restringe-se ao discurso preventivo e interventivo e à convivência cidadã que visa conscientizá-los acerca de direitos e deveres, mas sem demonstrar a contradição necessária numa sociedade de classes entre igualdade formal e desigualdade real.

Dias (1996) compreende que a cidadania, entendida como conjunto de direitos civis, políticos e sociais que garante a participação dos sujeitos nos marcos da sociabilidade do capital, resultou de diversas lutas da classe trabalhadora ao longo da história. No entanto, os direitos conquistados foram legalmente reconhecidos e incorporados pela institucionalidade capitalista, não para elevação dos subalternos à condição de governantes, mas para mantê-los como iguais no plano formal e desiguais no âmbito real.

Desse modo, na perspectiva de Dias (1996, p. 19), a cidadania é uma forma de dominação social, já que é de sua natureza incorporar todos os sujeitos como iguais, mas ocultando as relações desiguais entre as classes sociais. Nessa linha de pensamento, a cidadania manifesta-se como uma nova forma de “dominação social. Abstrata, genérica, ela buscava, em princípio, incorporar tudo e todos à nova realidade estatal. Era preciso incorporar que todos fossem membros deste Estado, como cidadãos, embora sua imensa maioria fosse de súditos”.

Esse modelo de cidadania, circunscrito à sociedade capitalista, é criticado por Gramsci (1976, p.17), por compreender que nesse tipo de ordem social, o trabalhador é tido como cidadão, porém “[...] as condições de partida da luta não são iguais para todos: a existência da propriedade privada põe a minoria da sociedade em condições privilegiadas e torna a luta desigual”.

A partir dessa reflexão, compreendemos que a prática do educador, alicerçada nos dois pilares prevenção-intervenção e convivência cidadã, configura-se como instrumento de construção de consenso em sintonia com o projeto societário dominante que nega o discurso contestatório em função da conciliação de interesses de classes. Nessa perspectiva, a prática do educador distancia-se daquela proposta por Gramsci (2005b) que criticava a cidadania burguesa e que objetivava instigar os educandos a serem sujeitos construtores de um novo ordenamento social superior ao da sociabilidade do capital.

Compreendemos que essa prática educativa do filósofo sardo – e que era realizada por diversas vias, como jornal *L'Ordine Nuovo*, Clube da vida moral, curso por correspondência e curso para prisioneiro no cárcere – articulava de forma dialética conteúdos de caráter desinteressado e interessado. Isso significa que, por mais que Gramsci discutisse temas gerais, como revolução francesa, revolução russa, revolução passiva e marxismo, relacionava-os à situação vivida pela classe trabalhadora italiana.

Dessa maneira, Gramsci pensava o universal inter-relacionado com o particular e o singular. Assim, o conteúdo da luta revolucionária era resultado da síntese entre as demandas da classe trabalhadora e o materialismo histórico dialético, tido como chave interpretativa e interventiva na situação italiana. Discutiam-se temas peculiares da vida das classes subalternas, como partido, sindicato, conselhos de fábrica, greve, unidade partidária e participação ativa do PSI e PCI nas lutas proletárias, mas sem menosprezar a formação humanista voltada para a superação do embrutecimento intelectual e moral do ser humano (GRAMSCI, 2005b).

Aprofundando ainda essa discussão, identificaremos a seguir alguns conteúdos, entraves e conquistas que emergem da prática do educador social.

7.3 Temas e conteúdos emergentes da prática do educador social

Temos como pressuposto que toda atividade educativa procura educar em função de um determinado propósito e que, para tanto, ensina determinados conteúdos. Assim, observamos a prática dos sujeitos investigados e os indagamos também sobre o que ensinavam, o que possibilitou a identificação de dois grandes temas e respectivos conteúdos mais estudados pelos educandos, conforme indica o quadro abaixo.

Quadro 08- Temas e conteúdos da prática do educador

TEMAS	CONTEÚDOS
Convivência cidadã	<ul style="list-style-type: none"> -Direitos da criança e do adolescente (ECA) -Direitos dos idosos (Estatuto do Idoso) -Meio ambiente: preservação da natureza -Direitos socioassistenciais (Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS – Sistema Único de Assistência Social) -Fortalecimento de vínculos -Saber conviver -Cooperação -Autonomia -Respeito -solidariedade -espiritualidade
Prevenção-intervenção	<ul style="list-style-type: none"> Vulnerabilidades sociais: -Uso de drogas lícitas e ilícitas -Tráfico na comunidade -Violência doméstica (negligência, abandono, violência psicológica, violência física e sexual) -Conflito familiar -Comportamento em vias de transgressão -Exploração sexual infanto-juvenil, outros.

Dados: Fonte da Pesquisa

Esses dois temas relacionam-se de forma dinâmica na prática do educador social que atende turmas de aproximadamente vinte e cinco (25) educandos, organizados em ciclos etários de 6 a 9, de 10 a 12 e de 13 a 17 anos, distribuídos nos turnos da manhã, com aproximadamente 120; e tarde, com 130 atendidos. Assim, conforme a faixa etária, os educadores desenvolvem os temas acima por meio de quatro (04) oficinas: formação humana, pedagógica, sociocultural e Apoio pedagógico¹¹⁸.

A primeira delas tem o propósito de contribuir para a convivência do sujeito consigo mesmo e com o outro, tendo como foco a espiritualidade, por meio da qual os educadores sociais discutem com os educandos acerca de valores, como respeito, solidariedade, perdão, paz, fraternidade, tolerância, dentre outros.

Observamos que essa oficina articula-se com as demais e se torna presente desde o momento de acolhida, no qual os educadores fazem uma reflexão sobre os valores cristãos e os relaciona com um determinado fato do cotidiano dos educandos. Com esse intuito, o educador ES3 relata-nos que foi contratado porque “dentro das oficinas, eu trabalho mais essa parte de formação (...) humana, mas voltada para a parte religiosa”.

Nas entrevistas, percebemos que apenas o educador ES3 fez referência de forma direta a essa oficina, mas isso não significa que seja irrelevante já que no acolhimento dos educandos que ocorre semanalmente, existe o momento de reflexão acerca da formação cristã.

Assim, interpretamos que a baixa frequência das falas dos demais sujeitos entrevistados sobre essa oficina pode ter ocorrido por dois motivos. Primeiro é que a maioria dos educadores incorporou, de forma mais intensa, o discurso legal que reconhece a convivência como direito e não como algo circunscrito à perspectiva religiosa. E segundo, a intensa incorporação e naturalização do discurso religioso pode ter contribuído também para a reduzida referência das falas dos sujeitos acerca da oficina.

Já na oficina pedagógica, os educadores centram-se mais diretamente nos temas da prevenção-intervenção e cidadania, discutindo conteúdos, dentre eles, direitos da criança e do adolescente, violação de direitos, conflitos familiares, drogas, trabalho infantil, violência sexual, fragilização de vínculos e fases de desenvolvimento humano.

A terceira oficina é constituída por cinco (05) áreas que serão apresentadas de formas bastante sucinta, a saber: na recreação, os educadores utilizam dinâmicas e brincadeiras para o ensino de conteúdos; nas artes, dramatizam e elaboram peças teatrais; na dança, ensinam

¹¹⁸Identificamos as oficinas tanto pelo acesso que tivemos ao projeto sociopedagógico desenvolvido a cada mês, como também pelas visitas e participação em reuniões de planejamento dos educadores sociais na instituição pesquisada.

coreografias e desenvolvem a coordenação motora dos educandos; no esporte, realizam atividades de futebol, futsal e vôlei; e, na capoeira, estudam sobre a convivência com a diversidade.

Compreendemos que essa oficina se caracteriza pelo predomínio da ludicidade e parece contribuir para a conquista dos educandos, pois um deles (E2) afirma que gosta das atividades promovidas pelo Centro de Convivência porque “aqui eu aprendo várias coisas (...) tem esportes, artes, teatro, gincana e aprende (...) a ser bem educada”.

Embora a preocupação com a mudança de comportamento persista na fala do sujeito E2, as áreas da oficina sociocultural demonstram relevância para promoção da participação dos educandos, pois um deles (E3) assegura que gosta das atividades por que “aprendo a dançar, a se comportar bem, a agir bem”.

Notemos que nessas duas falas (E3, E2), o que emerge, num primeiro plano, são as atividades lúdicas, como esportes, artes, teatro, gincana e dança, o que evidencia a importância delas para formação dos educandos. A relevância do lúdico para a prática do educador com crianças em situação de rua é confirmada pelo estudo de Graciani (2014, p. 56) quando assevera que existem diversas formas de manifestação dos educandos, como “dramatizando, brincando, desenhando, pintando e até escrevendo. Sua vida, sua existência é dominada pelo jogo, que é a atividade lúdica na qual o tempo é tratado como totalidade contínua, diferentemente do tempo de produção rentável, que é fragmentado”.

A ludicidade emerge, assim, como elemento positivo na prática do educador social, pois Graciani (2001, p. 149) entende que ela promove a inventividade dos educandos que “brincando, afirma-se, constrói-se, revê-se no mundo, cria saber e conhecimento sobre seu universo, como ato de criação. No terreno da ludicidade, são magos, bruxos, reinventando a realidade”.

Concordamos com a autora e acrescentamos que a ludicidade, como dimensão da vida humana, requer ainda dos sujeitos da pesquisa a capacidade de relacioná-la com a perspectiva crítica que visa à construção da emancipação humana. Nesse sentido, mesmo o lúdico contribuindo para a formação do espírito humano inventivo, requer dos educadores a luta pela implantação do horizonte revolucionário.

A quarta oficina objetiva contribuir com os educandos para superação das dificuldades de leitura, escrita, cálculo matemático e outros. Nesse caso, os educadores sociais realizam visitas às escolas e se apropriam dos conteúdos escolares a serem ensinados, prioritariamente, aos educandos que apresentam defasagem escolar. Assim, a prática do educador complementa a atividade do professor.

Nessas quatro oficinas, existe um aspecto que ressaltamos como positivo que é a articulação delas para desenvolver o mesmo conteúdo mensal que é definido pelo projeto sociopedagógico. É por meio dele que as oficinas realizam as atividades que lhes são próprias, mas discutem também o conteúdo comum que pode ser sobre violência sexual, drogas, dengue, dentre outros¹¹⁹.

Desse modo, a prática dos educadores sociais concretiza-se por meio das quatro oficinas que desenvolvem temas e conteúdos voltados à aprendizagem dos educandos para que, uma vez educados, eduquem suas famílias. Nesse sentido, o entrevistado CG afirma que no tocante ao estudo da cidadania:

[...] se é o esporte, (...) vamos discutir o que é um cidadão e aí eles vão trabalhar as regras (...). Tem que ter o conhecimento do Estatuto; o que é o ECA? O que é o Estatuto da Juventude? O Estatuto do Idoso. Então, para isso, elas precisam de informação e nós vamos trabalhar isso de forma tranquila, transparente, lúdica [e] que possam estar munindo essa família.

A prática do educador procura formar os educandos como cidadãos, o que requer a apropriação de um conjunto de direitos relacionados à infância, à adolescência, à juventude e à velhice. Essa mesma preocupação é compartilhada pelo educador ES4, quando diz que “[...] eu trouxe uma brincadeira que explicava a questão de quais os direitos da criança e do adolescente, eu trouxe uma brincadeira também recente e isso é um dos conteúdos também, o Estatuto da Criança”.

Ainda relacionado à discussão acerca da cidadania, o meio ambiente é outro conteúdo presente na prática do educador social, pois conforme um dos entrevistados (ES3) “tem alguns temas (...) que a gente sempre trabalha todo ano (...) essa parte do meio ambiente, a gente já chegou a envolver a comunidade, a sair com os meninos fora da unidade para estar explicando (...) essa questão da poluição”.

Nessa linha de pensamento, a formação do cidadão exige dele tanto a compreensão dos seus direitos e deveres, quanto a responsabilidade pela preservação do meio ambiente. A pesquisadora Paiva (2015, p. 53) compreende que o fim da educação social é promover os educandos como sujeitos de direitos, pois ela “surge como importante espaço para (...) o reconhecimento como pessoa da criança e do adolescente”.

Pelo que observamos, o ensino de conteúdos acerca de direitos e deveres e do zelo pelo meio ambiente torna-se presente na prática do educador social, mas não é

¹¹⁹ Compreendemos melhor a articulação entre as oficinas, porque participamos da reunião pedagógica dos educadores sociais realizada no dia 4 de fevereiro de 2016, promovida pela instituição pesquisada.

problematizado no sentido de os educandos compreenderem os limites da cidadania e da depredação da natureza numa sociedade de classe.

Discute-se, assim, o tema do meio ambiente para conscientizar os educandos e familiares, mas sem explicitar o jogo de interesses do mercado que explora e destrói os recursos naturais. Assim, ressalta o entrevistado ES9: “[...] o tema do meio ambiente a gente leva também para a casa deles, porque (...) eles podem até na casa deles mesmos, quando alguém jogar algum papel fora (...), conscientizar”.

Entendemos como aspecto positivo a preocupação do educador social em ensinar conteúdos relacionados ao cotidiano dos educandos. Isso requer o conhecimento dos desafios, das possibilidades e das conquistas da comunidade, por contribuir para a definição de conteúdos que atendam as demandas do público atendido.

A preocupação acerca da interação dos educadores sociais com o educando, a família e a comunidade converge, de certo modo, com o pensamento de Gramsci (2004b, p. 182) que preconizava a aproximação entre o partido, o intelectual e a classe trabalhadora. Numa carta de 1924, ele afirmava que o partido político era “resultado de um processo dialético no qual convergem o movimento espontâneo das massas revolucionárias e a vontade organizativa e dirigente do centro [partidário]”.

Parece-nos que a relação que os educadores mantêm com o público atendido pode facilitar a escolha de temas que retratem o contexto dos educandos, perpassado pela violação de direitos e pela necessidade de preservação ambiental, indicados pelos sujeitos CG, ES4, ES3, ES9, quando se referem ao tema cidadania.

Nessa direção, parte dos sujeitos informantes, ao se deparar com as dificuldades dos educandos no âmbito do relacionamento pessoal e interpessoal, enfatiza também a convivência como tema de estudo. É o que identificamos quando o entrevistado ES1 declara que “proponho que eles saibam conviver em grupo, que eles saibam se respeitar, saibam se valorizar, proponho que eles acreditem neles mesmos”.

Observamos que essa postura de acolhimento é bastante vivenciada no locus de pesquisa, pois, antes mesmo de iniciar as oficinas, há um momento de oração, coordenado geralmente por dois educadores que discutem no pátio com os educandos sobre a importância do relacionamento fundado no respeito e na solidariedade.

O saber conviver parece demandar da prática do educador social a promoção da aprendizagem dos educandos acerca da função familiar e comunitária, da crença em si mesmo, do fortalecimento de vínculos, do afeto, da cooperação, da participação, da autonomia e de novas atitudes. Em sintonia com esse pensamento, é que o educador ES7, da área de

esporte, ressalta que a sua preocupação com os educandos tem como propósito a “mudança de vida, de comportamento, porque assim, o atleta se ele não tiver um bom comportamento ele não sai bem a cada jogo. Então, (...) um tema bem bacana que eu passo para eles é o do comportamento [...]”.

Essa perspectiva que intenta mudar a vida dos educandos para conviverem consigo e com os outros é defendida por Graciani (2014, p. 82) quando afirma que aprender “a viver exige saber conviver consigo mesmo e com os outros, relacionando-se com a igualdade e com a diferença”. De acordo com essa linha de pensamento, com vistas à promoção de mudança de atitudes dos educandos para conviverem democraticamente, outro educador (ES8), responsável pelas atividades esportivas, afirma que busca promover a “cooperação (...), um time se ajudando contra o outro time”.

Pelo exposto, inferimos que a convivência emerge como um tema por meio do qual os entrevistados (CP, ES6, ES7) ensinam aos educandos o respeito, a crença em si mesmos, a solidariedade, a igualdade, a competição e a colaboração, mas sem debater criticamente o modelo de sociedade no qual estão inseridos.

Outro tema estudado pelos educandos é a prevenção e a intervenção em que a prática do educador centra nas vulnerabilidades e situações de risco sociais que envolvem a família e a comunidade. Com esse intuito, o sujeito entrevistado (AS) entende que é preciso “prevenir para que os educandos não se envolvam com outros tipos de vulnerabilidades (...). A gente trabalha muito com as famílias (...) a questão da drogadição porque é uma realidade gritante aqui na comunidade”.

O uso de drogas lícitas e ilícitas não é um problema enfrentado apenas pelos sujeitos investigados, pois como demonstra Oliveira (2004, p. 45), a vida dos meninos e meninas de rua é marcada pela fuga da polícia, de esquadrões da morte e pelo desprezo da sociedade. Assim, esses sujeitos fogem ainda “para dentro de si, por não ter um lugar real para fugir. E uma das maneiras de fugir é por meio das drogas. A fuga muitas vezes lhe custa muito caro”.

Essa realidade desafia a prática do educador social, investigada na medida em que exige dele uma ação de caráter antecipatório para que os educandos não se envolvam com o uso de substâncias entorpecentes, pois ressalta um dos sujeitos participantes (ES5) que “a respeito da droga (...) se agente tiver oportunidade de trabalhar dentro da instituição para que as crianças tomem conhecimento, os adolescentes tomem conhecimento a não ingressar naquele caminho é muito bom”.

Na perspectiva preventiva e interventiva, o educador ES2 entende que, além do estudo acerca das drogas, deve-se discutir de forma contínua com os educandos a respeito da

violência e da sexualidade. Dessa forma, relata-nos que “a gente sempre trabalha com esse tipo de tema: drogas, sexualidade e violência”.

Nessa direção, o sujeito da pesquisa (ES7) também compreende que a discussão sobre drogas e violência sexual deve ser constante, pois “trabalhamos as drogas e abuso sexual de adolescente, a gente trabalha sempre assim uns temas que tem a ver com as crianças de pequeno mesmo”.

Entendemos, assim, que o conhecimento que os educadores sociais possuem acerca do convívio familiar dos educandos condiz com a perspectiva da territorialidade defendida pela política de assistência social que fundamenta a sua prática e demanda dele a capacidade de captar as especificidades do público atendido. De acordo com essa orientação, a política de proteção social configura-se como forma de intervenção que preza pelo conhecimento da dinâmica local a fim de obter resultados esperados, como prevenção do enfraquecimento dos vínculos familiares e sociais, redução de violação de direitos, ampliação de direitos sociais, garantia do acesso a serviços públicos, outros.

Com base na territorialidade, a política de proteção social prioriza o locus comunitário, e procura “tornar visíveis aqueles setores da sociedade brasileira tradicionalmente invisíveis ou excluídos das estatísticas – população em situação de rua, adolescentes em conflito com a lei, indígenas, quilombolas, idosos, pessoas com deficiências” (PNAS, 2004, p. 16). Nesse sentido, embora essa política reconheça a relação dinâmica entre a dimensão micro e macro da realidade, o que se prioriza é a análise e intervenção nos problemas sociais com base nos desejos, sonhos, desafios e potencialidades identificados no âmbito local.

Neste sentido, compreendemos que esse pensamento que capta as especificidades, enfatiza de forma demasiada a dimensão local e secundariza a reflexão ampla acerca da esfera social, o que ocasiona um grande desafio comum a ser superado pelos sujeitos investigados (CG, ES4, AS, ES5, ES2, ES7, ES8, CP, ES3, ES9), que, ao ensinarem os conteúdos, centram-se nas demandas urgentes dos educandos, da família e da comunidade – violência sexual, negação de direitos, uso indevido de drogas, fragilização de vínculos afetivos –, mas pouco conseguem articular com a totalidade social.

Esse olhar epidérmico que enfatiza o imediato é criticado pelos pesquisadores Rizzini e Butler (2003, p. 18), cujo foco de pesquisa é criança e adolescente em situação de rua. Conforme esses autores, o trabalho com esse público exige uma visão ampla capaz de promover a compreensão de que “as crianças e adolescentes que sobrevivem nas ruas constituem uma das expressões mais injustas e cruéis da pobreza e da desigualdade [...]”.

A leitura e a crítica que articulam dialeticamente a esfera molecular e a social parecem prejudicada na prática dos educadores sociais na medida em que poucos reconhecem que a desumanização dos educandos é ocasionada, como bem ressalta ainda Rizzini e Butler (2003, p. 18), por uma “profunda desigualdade socioeconômica, resultante de um modelo de desenvolvimento com base em acumulação sem redistribuição [que], também criou uma forte dívida social com os segmentos mais pobres da sociedade”.

Assim, a perspectiva da territorialidade que orienta a prática dos educadores sociais traz em si um avanço, porque contribui para que eles definam temas conforme o contexto familiar e comunitário dos educandos. Porém, existe também um forte elemento limitador que é o olhar focal que tende a inviabilizar a reflexão crítica, radical e de conjunto acerca dos problemas sociais (SAVIANI, 1985).

É nessa linha de pensamento que preza pela esfera molecular que as falas citadas acima expressam um conjunto de demandas que se manifestam como mais recorrentes na prática dos educadores sociais, tais como: ministrar oficinas lúdicas (E2, E3), ter domínio de aportes legais (CG, ES4), instigar a discussão sobre a preservação do meio ambiente (ES3, ES9), promover a convivência do sujeito na sociedade (CP, ES7, ES8) e desenvolver ações preventiva e interventiva contra as drogas e a violência doméstica (AS, ES5, ES2).

Além dos temas e dessas demandas, identificamos alguns elementos dificultadores da prática que serão apresentados a seguir.

7.4 Fatores dificultadores da prática do educador social

Depreendemos que a prática do educador lida ainda com diversos fatores dificultadores que podem comprometer de forma drástica os resultados almejados. É o que expressa o entrevistado CG, que concebe os obstáculos no âmbito institucional e afirma que:

[...] a remuneração hoje do educador ela é muito baixa (...) é um salário mínimo, então, é muito baixo. O principal desafio que eu percebo já começa na academia, quando (...) ela prepara hoje só para a educação formal, a educação da escola, ela não tem esse foco na educação social. A regulamentação da própria profissão é um desafio (...) enorme.

Decerto, a remuneração, a ausência de cursos de graduação em pedagogia social no Brasil e a não regulamentação da profissão são grandes entraves que prejudicam mais ainda a qualidade da prática do educador no desenvolvimento das suas funções e o marginaliza em

relação a outras categorias profissionais, pois como ressalta Paiva (2015, p. 83), no país, o educador social “também de alguma forma está à margem e nela caminha precariamente, sem formação oficial” que o legitime como profissional.

A prática do educador enfrenta, assim, um imenso desafio que se manifesta quando pretende educar sujeitos tidos como em situação de risco e vulnerabilidade social, mas com educadores precarizados, que sobrevivem apenas com o salário mínimo, carentes de cursos acadêmicos em educação social numa perspectiva radical para fortalecimento teórico, técnico e científico e sem a regulamentação da profissão.

Além disso, o educador social enfrenta outro problema que é a indefinição da sua área de atuação, que se agravou mais ainda a partir da aprovação da Resolução CNE/CP nº 01 de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de licenciatura em Pedagogia. Esse aporte legal estabelece, no seu Art. 5º, inciso IV, que o pedagogo pode atuar “em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo”.

Assim, ampliando o campo de trabalho do pedagogo para os espaços escolares e não escolares, ele pode trabalhar também com sujeitos vulneráveis e em risco, em diversas instituições, ocasionando maior problema para definição da área de atuação do educador social, que permanece marginalizado, embora pretenda educar os educandos, mas sem as devidas condições para desenvolver o seu trabalho, mesmo que, circunscrito ao discurso da cidadania e da prevenção-intervenção.

É ciente desses fatores limitadores da prática, ainda no âmbito institucional, que o sujeito investigado (ES1) assevera:

[...] acho que é mesmo a falta de recursos. Às vezes, a gente quer ou tem uma boa proposta até que boa de um projeto: a gente está visitando um parque ecológico ou até mesmo fazendo uma viagem ou excursão com esses meninos sobre algo ou algum tema interessante, aí por causa do recurso a gente não tem.

Beraldi (2010, p. 99) que defende a cidadania como horizonte de luta, reconhece que a prática do educador social requer dele “um perfil otimista e esperançoso por mudanças, mesmo que, quase sempre, os recursos orçamentários são insignificantes ou nem existem”. Concordamos com autora no sentido de que o educador precisa acreditar e pensar positivamente no poder da sua prática, mesmo diante da escassez de recursos, mas acrescentamos, conforme o pensamento gramsciano, que o otimismo do educador precisa ser

acompanhado pelo pessimismo da razão¹²⁰, o que lhe possibilitará compreender criticamente o porquê dos obstáculos da sua prática, num contexto de desigualdade social.

Os elementos dificultadores da prática na esfera institucional, como baixa remuneração, ausência de curso superior, inexistência da regulamentação da profissão (CG) e reduzido ou escasso recurso financeiro (ES1) coexistem com outros na esfera familiar, como nos relata o entrevistado AS:

[...] a família, às vezes, se torna até um processo destrutivo do que a gente está construindo aqui dentro. Por exemplo, quando eles estão aqui em período mesmo normal (...) colaboram direitinho (...), aceitam as atividades propostas. Quando chega o período de férias que eles retornam, aí a gente já percebe toda a mudança de comportamento, falta de disciplina, falta de regras.

A fala do educador responsabiliza a família pela descontinuidade do processo formativo dos educandos, pois o que é ensinado acerca das regras de convivência não é incorporado no contexto do lar. Mas, expressa também a tendência a culpabilizar a família que sobrevive sem as mínimas condições materiais e afetivas para educar seus filhos.

Conforme o decreto nº 5.209, de setembro 2004, que regulamentou a Lei nº 10.836, de janeiro de 2004 que instituiu o Programa Bolsa Família, a pobreza é definida por uma renda per capita de até R\$ 154,00 e a extrema pobreza por R\$ 77,00. No país, a quantidade de crianças, adolescentes e jovens que se encontravam nessa situação e que eram atendidos pelo supracitado programa totalizava 17 milhões.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira demonstrou que, no Censo escolar de 2013, existiam na educação básica 50.042.448 alunos matriculados, sendo que desse total, 45,1% com até 17 anos participavam do Programa Bolsa Família (INEP, 2014).

Esses poucos dados demonstram a situação precária de crianças, adolescentes e famílias que são atendidas nas escolas e também pelos educadores sociais nos programas e projetos das comunidades periféricas. É com esse público que os sujeitos desta pesquisa trabalham diariamente, o que exige deles o acolhimento e a exigência da responsabilidade recíproca entre educandos, famílias e o local de atendimento, mas sem os culpabilizar pela sua condição de precariedade.

¹²⁰ Na Carta 394 escrita à cunhada Tatiana em 1933, Gramsci (2005b, p.339-40) ao se referir a sua situação de presidiário afirma que era pessimista com a inteligência e otimismo com a vontade, ou seja, percebia “lucidamente todas as condições desfavoráveis”, mas nem por isso deixava de considerar os elementos favoráveis para continuar na luta pela sua liberdade.

Todavia, com base na perspectiva focal, o sujeito investigado (ES3) demonstra captar os aspectos negativos presentes no ambiente familiar, mas não avança no sentido de compreender criticamente o processo histórico de desumanização que envolve os educandos.

a gente constrói algo aqui e ao chegar em casa é (...) desfeito por conta da própria realidade da família(...). Às vezes, famílias que têm dependente químico dentro de casa, tem pais que são mais violentos (...). Por isso, que a gente trabalha também com a família para ver se consegue fortalecer a família.

A prática do educador visa, assim, contribuir para o fortalecimento do convívio familiar, mas se depara com fatores dificultadores, como o uso de drogas no lar, violência doméstica e o ínfimo envolvimento dos pais na educação dos filhos. Cômico dessa situação, o educador social ES6 declara que “você dar toda a preparação aqui (...). A gente aqui pede para não se deixar levar pelo vício da bebida, aí ele chega em casa e o pai está bêbado(...), mas agente não pode desistir”.

O uso de drogas é um dos problemas que mais desafia os educadores sociais por que o que ensinam para os educandos pressupõe, também, a incorporação pela família que se encontra num contexto econômico, político, social e cultural cada vez mais desumanizador.

Concordamos com o educador ES6 acerca da sua postura resistente diante de um cenário desolador no qual alguns pais usam drogas e não assume a sua responsabilidade, mas acrescentamos que o aumento da pobreza e extrema pobreza são fatores que prejudicam de forma contundente o desenvolvimento da função familiar na educação dos filhos. Conforme Dias (1996, p. 36),

A maioria dos países capitalistas permanece em posição de subalternidade econômica e política, sem ter poder para decidir o seu próprio destino. Não conseguem resolver as condições de saúde e educação, sequer as atividades alimentares mínimas. Mesmo em países como os Estados Unidos, encontramos inúmeras regiões de ampla miséria.

Depreendemos que, nesse modelo de sociedade em que famílias sobrevivem em situações precárias, o uso de drogas e a violência doméstica podem manifestar o desespero dos pais que não vislumbram alternativas num cenário desolador.

Guerra (2005, p. 23) reflete sobre a violência de pais contra filhos, mas situando-a como fenômeno de um modelo de sociedade perversa caracterizada pela “concentração maior da riqueza, aumento da pobreza e a exclusão de países da periferia”.

Entretanto, essa compreensão não se manifesta nas falas dos sujeitos pesquisados, pois captam o problema do uso de entorpecentes e da violência doméstica como algo restrito à família dos educandos. É o que demonstra o educador ES9, quando expressa que a dificuldade

central que lida “[...] é a droga na família, o pai, a mãe, às vezes um tio e a criança fica, assim, acarretada de tanto problema que ela tem. Aí chega aqui muitos deles [educandos], eles explodem devido a esse problema”.

Parece-nos que a perspectiva da territorialidade presente na prática do educador traz em si uma profunda contradição porque, quanto mais o instiga a captar os desafios locais, menos consegue relacioná-los com o contexto geral. Intuímos que esse pensamento que capta as especificidades do público atendido e que foca demasiadamente na dimensão local aproxima-se da Terceira via na medida em que ambos privilegiam a esfera micro como ponto de intervenção das políticas públicas.

Em sintonia com essa linha de pensamento, Latham (2007, p. 60) assevera que: “[...] a terceira via enfatiza soluções espaciais para os problemas da exclusão econômica; melhorias na educação e na infraestrutura regionais; mercados de trabalhos flexíveis sustentado por salário mínimo decente; e a criação de empregos no setor civil no âmbito dos bairros”.

Assim, com base nessa perspectiva localista, os sujeitos entrevistados captam os elementos dificultadores da sua prática na esfera familiar, destacando o pouco compromisso dos pais na educação dos filhos (AS), dependência química e violência nos lares dos educandos (ES3, ES6, ES9).

Esses obstáculos são concebidos de forma mais ampla no âmbito comunitário apenas por dois educadores, como nos relata um deles (ES5), ao afirmar que “mudou-se para lá [comunidade na qual mora] um traficante e está juntando aqueles menininhos, adolescentes (...) e estão roubando muito. A gente só ouve falar em assalto, eu mesma fui assaltada agora no início do mês”.

O educador ES8 também reconhece que a comunidade é um fator facilitador para o acesso às drogas lícitas e ilícitas, o que dificulta ainda mais a sua atividade com os educandos. “[...] eles vão andar com pessoas que a gente não conhece, vão ter acesso a bebida, vão ter acesso a droga, logo aqui [na comunidade], tem a coisa muito facilitada, os bares não estão nem aí, só querem é vender, os traficantes também não estão nem aí”.

Pelas falas dos sujeitos nos âmbitos familiar (AS, ES6, ES3 e ES9) e comunitário (ES5 e ES8), as drogas é o desafio preponderante a ser enfrentado pelos educadores sociais. Considerando ainda os fatores dificultadores, identificamos outros, na esfera da própria prática dos educadores sociais, como bem ressalta o entrevistado ES2:

[...] uma dificuldade que a gente tem pra poder entender melhor é saber trabalhar com essa tipificação que o aluno já vem, porque o aluno aqui ele já vem tipificado

(...). A comunicação com os adolescentes (...), pois como ele já vem dentro dessas situações (vulnerabilidades), eles são muito mais desconfiados (...). A gente também tem algumas crianças com deficiência aqui e a gente sente dificuldade.

O pouco conhecimento do aporte legal tipificador dos serviços socioassistenciais, a dificuldade para se comunicar com os educandos e a fragilidade da sua formação para lidar com crianças especiais emergem como obstáculos à prática do educador social (ES2), o que demanda da instituição contratante a promoção de cursos de formação a fim de garantir uma consistente formação teórica, técnica e científica para torná-lo num sujeito que educa a si mesmo e aos educandos marginalizados.

Para Schlesener (2002, p. 36), que analisa o conceito de revolução e cultura em Gramsci, o educar-se é síntese de ação e reflexão que eleva o sujeito e o coletivo no sentido de comprometê-los com a luta pela instauração de um novo ordenamento social para além da sociedade burguesa. A educação de si mesmo visa assim:

desenvolver um modo de pensar e agir completamente novo, não mais individual e desagregado, assimilado no cotidiano e parte do senso comum, mas coletivo, saber historicamente construído que permitisse criar uma nova personalidade, uma identidade de classe e, conseqüentemente, uma independência em relação à classe burguesa.

Com base nesse pensamento, entendemos que a educação do próprio educador social não pode se limitar a uma formação instrumental com objetivo somente de atender demandas imediatas dos educandos e da sociedade, mas, além disso, organizar politicamente os sujeitos para lutarem pela construção de uma nova sociedade na perspectiva socialista.

Mas, alheia a esse horizonte revolucionário, a prática do educador padece de consistência teórica para lidar até mesmo com as urgências do seu cotidiano, pois, como afirma um deles (ES4),

[...] nunca participei (...) de um estudo (...) aprofundado (...) para você entender como lidar com aquela criança que já foi abusada sexualmente [e] com crianças que já usaram drogas. A gente não teve aquele preparo (...) e a gente tocando nesse assunto, a gente tem até crianças aqui que são especiais, que são hiperativas.

A ausência de estudos aprofundados sobre abuso sexual e drogas e a dificuldade para lidar com necessidades especiais de alguns educandos emerge como empecilhos da atividade do educador social (ES4) que se sente angustiado diante dos desafios dos sujeitos atendidos e da sua precária condição financeira, que impossibilita o aperfeiçoamento da formação.

Essa preocupação manifesta-se também na fala do educador ES8, quando alega que: “[...] eu sempre procuro conhecer mais a área em que eu gosto, a área que eu amo trabalhar (...). Já pensei assim em pagar uma faculdade na área (...), mas no momento assim, a situação financeira não permite”.

Esse é um elemento dificultador da prática, destacado tanto na esfera institucional pelos sujeitos investigados (CG, ES1), como também no campo da prática pelo educador ES7 e se manifesta, ainda, nas pesquisas de Paiva (2015), Graciani (2001; 2014), Ribeiro (2009), Silva (2009), dentre outros.

A precária remuneração de um salário mínimo dos educadores entrevistados, decerto não possibilita uma autoeducação para que eduquem os seus educandos, pois vivem marginalizados e sem as devidas condições materiais para superarem o embrutecimento intelectual e moral, como pretendia Gramsci (2005a).

Alicerçada no princípio da territorialidade que prioriza a esfera molecular, a prática do educador capta os entraves circunscritos nos âmbitos institucional (CG, ES1), familiar (AS, ES3, ES9), comunitário (ES5, ES8) e em si mesma (ES2, ES4, ES6), mas parece demitir a luta radical pela implantação de um novo ordenamento social.

Para Gramsci (2005b), o intelectual das classes subalternas atua no mundo tanto de forma pessimista, no sentido de desvelar e criticar as contradições de uma sociedade de classe, quanto otimista, porque diante dos diversos obstáculos à emancipação humana, supera a concepção fatalista e se esforça para captar elementos em função da luta revolucionária.

A trajetória política e intelectual do pensador italiano nos ensina a não negligenciar os limites da prática do educador, e também nos esforçar para identificar os elementos (ainda que escassos) que podem contribuir para instaurar a liberdade humana, que não se efetiva na sociabilidade capitalista. Com esse propósito, apresentaremos algumas conquistas da prática do educador.

7.5 Elementos indicadores de conquistas da prática do educador

Conforme o pensamento gramsciano, no qual o pessimismo não nega o otimismo de lutar, é que desvelamos algumas conquistas que requerem crítica de seus conteúdos numa sociedade de classe para que, reelaborados, possam contribuir para construção e fortalecimento de uma prática educativa crítica e radical. Por compartilharmos dessa perspectiva, compreendemos que, mesmo restrito ao âmbito institucional, o sujeito investigado CG reconhece que os educadores sociais possuem iniciativa para desenvolver

projetos e que “[...] nós vemos potencial neles [nos educadores], porque (...) são pessoas que estão saindo da graduação, mas que estão abertos ao crescimento, tem potencial de crescimento”.

O poder de reação dos educadores sociais que convivem num cenário marcado pela precária condição financeira, invisibilidade profissional, ausência de curso de graduação na área de atuação, pouco envolvimento familiar e uso de drogas por parte de alguns pais e educandos, demonstra a sua resistência e potencial para lutar mesmo que em busca de fins imediatos.

Gramsci (2004b, p. 276) criticava a passividade da classe trabalhadora, mas reconhecia também o seu poder latente para construção de uma nova hegemonia quando afirmava que, pelo partido, dever-se-ia “atrair (...) o maior número possível de operários e de camponeses revolucionários, a fim de educá-los para a luta, de formar organizadores e dirigentes de massa, de elevá-los politicamente”.

O compromisso dos educadores sociais, em querer conhecer e intervir com projetos numa realidade desafiadora junto aos educandos, expressa o seu potencial que pode ser desenvolvido nos cursos de formação destinados à elevação intelectual e moral de si mesmos e dos educandos como sujeitos históricos.

A segunda possibilidade desvelada no âmbito institucional refere-se à força do trabalho em equipe, pois, como ressalta o educador ES1, um dos fatores facilitadores da sua prática educativa é “a equipe em si, eu gosto muito da minha equipe, gosto de trabalhar muito com ela porque é uma equipe que abraça”. De acordo com esse pensamento, o educador ES2 compreende que “essa união entre os educadores, entre a coordenação sempre disposta a trabalhar junto, a ajudar, a colaborar um com o outro (...) é uma coisa que fortalece”.

A unidade dos educadores sociais demonstra a capacidade de eles concentrarem esforços psicofísicos para atender demandas de sujeitos que vivem em situações desumanas. A força da equipe que resulta do comprometimento da coordenação e dos educadores é reconhecida pelo educador ES4, que concebe os seus companheiros como irmãos que lutam apesar das adversidades.

A questão da coordenação também facilita bastante, porque ela (...) recebe as nossas atividades, (...) ela não impõe (...). Eu costumo dizer que a gente é como se fosse uma família, como se fôssemos irmãos, sempre um tem a qualidade diferente do outro e isso ajuda bastante o trabalho de um educador.

A solidariedade e o engajamento dos educadores sociais são explicitados na pesquisa de Paiva (2015, p. 163) que reconhece a impossibilidade de desenvolver um processo educativo despido de “um verdadeiro compromisso político social” desses profissionais.

Nesse ponto, concordamos com a autora, pois percebemos que os sujeitos desta pesquisa também expressam um profundo sentimento de companheirismo e de envolvimento com os desafios enfrentados pelos educandos, como relata o educador ES6. Segundo ele, o “relacionamento (...) profissional, um ajudando o outro, todos pensando em alcançar o mesmo objetivo, que é a melhora deles (dos educandos), a transformação deles, isso aí facilita muito”.

A unidade dos educadores investigados emerge como elemento facilitador da sua prática e que pode contribuir para o fortalecimento da luta em prol de demandas imediatas, como busca por melhores salários e condições de trabalho, regulamentação da profissão e organização política em associações para maior afirmação da categoria.

Para Gramsci (2004b, p. 277), a defesa dessas bandeiras de viés imediato jamais pode ser negada, desde que comprometidas com a luta pela instauração do modelo de sociedade socialista. É com esse intuito que ele afirma que o partido deve se comprometer com as massas “nas pequenas lutas cotidianas pelo salário, pela jornada de trabalho, pela disciplina industrial, pela habitação, pelo pão”.

O pensador italiano não defendia, de forma alguma, uma postura reformista do Partido Comunista e nem dos Trabalhadores, para validarem a sociedade capitalista. O que propunha era uma tática pessimista de luta unitária que visava, ao mesmo tempo, garantir as condições materiais, culturais e políticas, aliadas ao otimismo da vontade para fundar uma nova forma de sociabilidade humana.

Nesse sentido, a unidade dos educadores sociais pode ser direcionada tanto para as conquistas profissionais, quanto para o embate coletivo em prol da realização integral do ser humano. Além do potencial dos educadores e da unidade da equipe explicitados pelas falas dos sujeitos investigados (CG, ES1, ES2, ES4, ES6), desvelamos mais outros elementos no âmbito individual¹²¹ e familiar.

Para o educador ES5, o que o instiga e contribui para a sua atividade com os educandos é saber que alguns pais deixaram a bebida e se tornaram mais afetuosos com os filhos. Entusiasmado com essa mudança, afirma que “[...] teve outro [educando] que disse: – agora meu pai já me abraça, já assiste televisão comigo, porque quando ele chegava do trabalho (...) ia era para o bar”. Ainda que a fala do educador restrinja-se à mudança de

¹²¹ Nesse âmbito da esfera molecular, referimo-nos precisamente às falas dos educadores centradas em algumas mudanças observadas nos educandos que participam da prática do educador.

comportamento, sem criticar as condições objetivas desumanizantes, manifesta-se também um aspecto positivo da sua prática que é a promoção da relação afetiva no locus familiar.

A necessidade do fortalecimento da relação afetiva era reconhecida por Gramsci (2005b, p. 416) tanto na esfera social, a fim de fortalecer a unidade dos grupos subalternos para se assumirem como governantes de um novo projeto societário, quanto na esfera molecular, quando demonstra a sua preocupação com a educação dos filhos numa carta escrita à esposa Giulia em 1936, afirmando que é “preciso canalizar para nossos rapazes todo o afeto que nos unia”.

A aproximação afetiva entre pais e filhos é uma conquista e fator facilitador da prática do educador social que pode ser potencializada no sentido de promover a compreensão crítica da família acerca das mazelas sociais que a envolvem e instigá-la à luta coletiva em busca da superação do processo histórico desumanizador.

No âmbito individual, parece que a atividade do educador possibilita maior participação e redução do nível de agressividade de alguns educandos, pois expressa o educador ES7, “[...] crianças que há dois anos (...) tinham um comportamento muito estranho: não queriam praticar esportes, não queriam participar de nenhuma oficina e xingava o educador (...). E hoje (...) a gente vê e olha pra ele e diz assim: esse aí que é o educando?”. Outro sujeito da pesquisa (AS) acrescenta, nessa direção, que:

[...] a gente recebe o pessoal do Mais Educação¹²² aqui (...) e os professores quando eles chegam [no Centro de convivência] perguntam pra gente assim abismados: - O que é que vocês dão para esses meninos que o comportamento deles aqui é totalmente diferente dos de lá[da escola]?

A aprendizagem de novas atitudes e a conquista dos educandos para participarem das atividades fortalecem o educador ES8 e o estimula a querer continuar, porque “trabalhar com menino e ver essa vontade deles de querer fazer, então isso facilita muito”. Decerto, o envolvimento dos educandos nas atividades promovidas pelos educadores é uma conquista significativa, pois muitos deles vivem situações degradantes que reduzem a sua capacidade de sonhar e desejar para além do cenário social desolador em que vivem.

No romance *Pixote: a infância dos mortos*¹²³, Loureiro (1999) retrata a desesperança de crianças e adolescentes moradores de rua que enfrenta um conjunto de situações

¹²² É um programa do Governo Federal coordenado pela extinta Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade (SECADI) que se caracteriza como ação indutora de educação integral nas escolas públicas brasileiras.

¹²³ Certamente o romance de Loureiro (1999) contribuiu bastante para denuncia da situação de crianças e adolescentes em situação de rua no país, embora mantendo uma ótica negativa acerca desses sujeitos que são

desumanizadoras, como violência policial, extrema pobreza de suas famílias, abuso sexual, envolvimento com drogas, furtos, roubos etc.

Nesse contexto, entendemos que os educadores sociais que, por meio da sua prática, conseguem conquistar a confiança, o respeito, a simpatia e a vontade dos educandos em querer participar das atividades, podem comemorar por esse passo relevante, mas sem perder de vista a luta pela substantiva transformação social.

A aproximação afetiva do educando é evidenciada pelo educador ES9, quando enfatiza: “[...] uma criança que chegou muito retraída no projeto com muitos problemas (...). Jogava cadeira nas pessoas, não respeitava. Tive muitas dificuldades com ele. Mas, agora ele me abraça, (...) coisa que ele não fazia com ninguém”.

O carinho, o afeto, os sonhos e a vontade dos educandos em superar os desafios emergem como fatores motivadores da prática do educador, pois assegura um deles (ES3) que “quando a gente vê a visão da criança mudando, quando ela já quer algo melhor, ela pensa eu quero fazer (...) me formar, ter um trabalho legal, então eu acho que isso motiva”.

Pelo exposto, a identificação de pais mais afetuosos com os filhos e capazes de abandonarem o uso de drogas na família (ES5), o fortalecimento do afeto entre educando e educador (ES9), o engajamento e a superação do comportamento destrutivo de algumas crianças e adolescentes (ES7, AS) e o sonho deles em vencer obstáculos (ES8, ES3) expressam tanto conquistas, quanto elementos potencializadores da prática do educador que pode ser orientada em função da luta ofensiva contra o modelo de sociedade capitalista.

Ressaltamos que esse horizonte precisa ainda ser incorporado pelos sujeitos investigados, considerando as possibilidades emergidas da sua prática. Pois é a partir delas, da apropriação do pensamento crítico radical e da organização coletiva que pretende criticar e superar a sociabilidade do capital, que os educadores sociais podem contribuir nessa direção, educando-se dialeticamente como parceiros dos educandos.

Diante disso, e objetivando analisar a prática e desvelado nela temas, conteúdos, demandas, obstáculos e algumas outras possibilidades, passaremos às notas conclusivas deste trabalho.

8 É PRECISO PERGUNTAR: APONTAMENTOS (IN)CONCLUSIVOS

Quem construiu a Tebas das Sete Portas?
 Nos livros constam nomes de reis.
 Foram eles que carregaram as rochas?
 E a Babilônia destruída tantas vezes?
 Quem a reconstruiu de novo, de novo e de novo?
 Quais as casas de Lima dourada abrigavam os pedreiros?
 (Bertolt Brecht)

Nessa parte do poema de Brecht (2010?), há apenas uma resposta e cinco provocações que retratam a curiosidade do operário que quer compreender o porquê de a história ser escrita conforme o ponto de vista dos conquistadores, demitindo homens e mulheres simples que a construíram.

O operário brechtiano é um leitor de palavras que as transforma em lentes interpretativas que têm como intuito provocar a classe trabalhadora para a luta revolucionária. O ato provocador demonstra a inquietação dele e também a possibilidade de transitar dialeticamente do senso comum ao pensamento crítico e transformador da realidade.

As perguntas do operário leitor fazem com que ele se aventure pela construção de respostas para saber que a história é resultado de lutas de classes. E no passeio pelo mundo dos livros e da vida, ele desvela alguns representantes da classe hegemônica, como Felipe de Espanha, Frederico II, Alexandre, dentre outros.

A indagação é que mobiliza o investigador, instiga-o à procura de respostas que, uma vez obtidas, jamais esgotam o objeto de estudo, tanto é que Brecht termina o seu poema “Perguntas de um operário que lê” com a palavra ‘perguntas’.

Neste trabalho, fizemos também indagações, sendo que a principal delas foi sobre o para quê da prática do educador social, seguida do que se ensina, dos desafios e das conquistas. Além disso, inquirimos acerca da concepção dos sujeitos investigados sobre a educação social e o educador social.

Como resultado das indagações, obtivemos respostas que podem ser aprofundadas, porque jamais são definitivas e inquestionáveis. Assim, em busca de coerência lógica que mais pudesse favorecer a organização dos capítulos de análise e a compreensão do leitor, sistematizamos o trabalho iniciando pela discussão acerca da educação social, do educador social e da sua prática, mas sem perder de vista o projeto societário implantado no Brasil no início dos anos 1990.

Essa orientação emergiu dos estudos do pensamento gramsciano que, ao analisar um determinado objeto, concebia-o intrinsecamente e o relacionava dialeticamente ao projeto político vigente num determinado período histórico.

Desta feita, procuramos compreender a prática do educador social, a educação social e o educador social, relacionados à concepção de mundo que preconiza a convivência como bandeira do Estado e da sociedade civil em detrimento do poder contestatório.

Nessa lógica, a educação social emerge nas falas dos investigados como processo epidérmico que visa desenvolver ações defensivas da sociabilidade capitalista, o que se explicita na medida em que de um total de 167 frequências dos elementos temáticos, aproximadamente 57% deles referem-se à convivência e 43% à mudança de comportamento dos educandos para inserção na sociedade de classe.

Do exposto, a educação social desvela-se, assim, fundada no discurso da convivência democrática que preza pelo fortalecimento de vínculos, respeito, cumprimento de direitos e deveres, solidariedade, paz e colaboração. E por outro lado, manifesta-se também como processo formativo que centra de forma demasiada na mudança de comportamento moral dos educandos, mas sem criticar de forma radical o contexto econômico, social e político explorador das classes subalternas.

Inferimos, então, que a educação social, na concepção dos sujeitos investigados, que atuam com educandos no âmbito da política de assistência social, define-se como epidérmica por que não se propõe contribuir no sentido de ser um instrumento de luta contra e para além do ordenamento social vigente.

Ao contrário, centra-se no sujeito e no âmbito familiar e comunitário com o intuito de modificá-los, promovendo ações voltadas ao convívio social e à prevenção a situações de risco e vulnerabilidades sociais.

Por esse motivo, a educação supracitada aproxima-se, de certo modo, do projeto de sociedade da Terceira via, implantado no Brasil no início dos anos 1990, que propaga a bandeira ideológica de que a luta pela mudança da sociedade não se sustenta no embate entre forças capitalistas e socialistas.

De acordo com essa concepção, o que está em jogo é a preocupação acerca da ameaça planetária, sobretudo, ocasionada pela poluição ambiental e riscos de bombas nucleares, questões que colocam como discussão central o tema da convivência e da mudança de atitudes do ser humano, independente de classes sociais.

Nesse prisma, o confronto radical que visa instituir uma nova ordem contrária e para além do capital é concebido como algo obsoleto e o que predomina é o discurso em prol da

humanização do capitalismo, o que pressupõe a noção de colaboração na qual Estado, mercado e sociedade civil são reconfigurados como parceiros na construção de um novo convívio social, locus da conciliação de interesses antagônicos de explorados e exploradores.

Conforme esse quadro, intuímos que não é por acaso que os sujeitos investigados concebem a educação social como instrumento para a promoção da convivência cidadã e mudança atitudinal dos educandos, pois o fortalecimento de vínculos, a perspectiva da territorialidade em detrimento da totalidade, a ênfase na subjetividade a fim de conhecer as potencialidades dos sujeitos e da comunidade e a defesa da cidadania como horizonte de luta são proposições da política de assistência social que sustenta a prática do educador e que se encontra, em certa medida, alinhada à política da Terceira via.

Assim, ao considerarmos as falas dos segmentos da pesquisa (CG, AS, ES, E), percebemos certa sintonia entre elas, tanto na direção da promoção do convívio cidadão, quanto da mudança de comportamento dos educandos, distanciando-se da perspectiva gramsciana que visa contribuir para a luta em favor da construção de um novo ordenamento social.

Nesse sentido, parece-nos, que a educação social tende a reproduzir o passado histórico no qual o modelo educacional conservador intentava formar crianças pobres, abandonadas e órfãs para assumirem funções subalternas na sociedade, enfatizando a mudança do comportamento moral delas.

Além disso, depreendemos que a educação social, no âmbito da assistência, vincula-se à noção de convivência e mudança de atitude que se aproxima de uma perspectiva psicologizante na qual predomina o afeto, o saber escutar, os vínculos, o amor e a solidariedade, porém demitindo a discussão acerca de temas, como luta de classe, propriedade privada, trabalho assalariado, capitalismo, sociabilidade do capital, revolução, dentre outros.

Nessa mesma linha, a prática educativa dos sujeitos pesquisados diferencia-se tanto daquela de convertimento de cunho religioso, que marcou predominantemente as atividades dos primeiros educadores sociais, quanto à de caráter repressivo inspirada na Doutrina de Segurança Nacional no período ditatorial, pois se manifesta como instrumento de construção de consenso, tanto pela via da convivência na qual os educandos aprendem noções de cidadania, quanto da prevenção-intervenção em que se discute sobre riscos e vulnerabilidades sociais.

A prática do educador restringe-se, assim, a discutir problemas imediatos circunscritos à esfera molecular na qual os educandos, familiares e comunidade são tidos como foco de sua ação, mas desvinculados da totalidade social.

Essa forma de pensar explicita-se na medida em que os educadores sociais compreendem que o maior obstáculo da sua prática é a falta de compromisso das famílias dos educandos, o que não deixa de ser uma constatação relevante. Todavia, ao fazerem tais asserções, não consideram o contexto de pobreza vivido pelos pais, o que demonstra uma forte tendência a culpabilizá-los.

Pelo exposto, a educação social e a prática do educador, circunscritas ao campo da assistência social, lidam com dois graves problemas, quais sejam, filiação à lógica colaboracionista da convivência em detrimento do discurso ofensivo pela transformação radical da realidade e vinculação à perspectiva territorial que capta as especificidades locais, mas não as articula com a esfera social.

Esse problema de ordem teórica e política precisa ser resolvido pelos pesquisadores, educadores sociais, políticos e gestores que atuam nessa área. Para tanto, precisam responder a seguinte indagação: qual horizonte de luta que defendemos? É a cidadania circunscrita ao projeto societário fundado no trabalho assalariado em que o trabalhador é, ao mesmo tempo, cidadão e explorado? Ou temos como horizonte a luta pela construção de uma nova ordem socialista?

Essas duas provocações demandam tomada de decisão dos sujeitos envolvidos no campo da educação social, pois, como assevera Gramsci, é preciso tomar partido em favor da luta revolucionária, entendendo que ela não ocorrerá de forma espontânea, nem de maneira imediata, pois exige o esforço psicofísico de sujeitos históricos que se organizam com disciplina, entusiasmo e instrução em função de uma longa luta pela efetivação da hegemonia das classes subalternas.

Cientes e comprometidos com essa bandeira de luta, entendemos que os sujeitos atuantes na área da educação social precisam responder outras questões: com que linha teórica e política nos alinhamos para lutar? Com quais teóricos dialogamos para interpretar e intervir no mundo em que vivemos?

Tais questionamentos contribuem no sentido de fortalecer o comprometimento, sobretudo dos educadores sociais com um determinado campo teórico que tenha como perspectiva a superação da sociabilidade do capital. Além disso, possibilita-lhes compreender quem nem toda teoria visa à instauração de um novo ordenamento social.

Lenin (2015) ensina-nos que a luta pela superação do modelo de sociedade capitalista requer dos sujeitos revolucionários a apreensão de uma teoria que também é revolucionária. Nesse sentido, compreendemos que é impossível os educadores sociais contribuírem para a superação do processo de desumanização dos educandos e familiares,

fundamentando-se no discurso preventivo-interventivo e da convivência cidadã, descomprometido com a luta ofensiva ao sistema de exploração.

Cabe aos educadores sociais, perguntarem a si mesmos: para quê educo quando defendo o discurso da convivência e da mudança de comportamento dos educandos, sem problematizar o modelo de sociedade atual? Como esse projeto societário configura-se? Por que defendo o que defendo? Por que tenho que defender a lógica da colaboração e não a da contestação radical? E qual a relação da educação social e da prática com a concepção de mundo dominante?

Sugerimos que as questões acima possam ser aprofundadas no curso de formação com os educadores sociais e demais profissionais da instituição pesquisada. Tal curso não poderá restringir-se aos temas imediatamente voltados ao cotidiano dos educandos e educadores, como domínio de aportes legais, profissionalização, uso indevido de drogas, violência doméstica, sexualidade, tipos de família, trabalho com idosos e pessoas com necessidades especiais, dentre outros.

Esses temas podem ser estudados, pois o não domínio deles emerge como ponto fragilizador da prática dos educadores sociais, mesmo que circunscrita ao discurso da cidadania e da prevenção-intervenção.

Todavia, a formação desses profissionais precisa ser ampla para lhes possibilitar também a discussão consistente sobre história, sobretudo das crianças pobres e abandonadas no Brasil, concepção de Estado como sociedade política e civil, bloco histórico, política neoliberal, luta de classe, educação, economia, cultura, materialismo histórico dialético, cidadania burguesa, guerra de movimento e guerra de posição, concepção de partido, hegemonia, intelectuais orgânicos, etc.

O curso pode ser elaborado a partir das demandas dos educadores sociais, mas sem restringir-se a elas. E pode ser organizado em módulos, subdivididos em duas partes, sendo que na primeira delas ficariam os conteúdos interessados (CI), isto é, voltados às demandas imediatas dos educadores, educandos e demais profissionais da instituição pesquisada e, na segunda, os conteúdos desinteressados (CD), ou seja, aqueles direcionados à formação ampla dos educadores sociais a fim de contribuir para superação da visão focalista identificada nas suas falas.

Nesse sentido, a formação desse profissional deve ser vista como práxis, pois parte das atividades desenvolvidas pelo educador social capta nelas e analisa um conjunto de contradições e retorna para modificá-las em função do desenvolvimento intelectual e moral, tanto dos educandos quanto dos educadores.

Esse tipo de formação requer o conhecimento da prática do educador social no locus em que trabalha, o respeito a sua histórica, a empatia com os sujeitos subalternos, a capacidade de escutar suas demandas, sonhos e receios de lutar pela transformação, a relação dialética entre estrutura e superestrutura e o compromisso com o horizonte revolucionário contra e para além do capital.

Para tanto, tal empreitada demanda a parceria da instituição pesquisada com faculdades e universidades. Além disso, torna-se imprescindível que se fundamente na tradição de pensamento marxista, mas que tenha abertura para conhecer aqueles que se opõem a essa linha de pensamento. É preciso lê-los também, pois como afirma *Susan George* (1978) precisamos conhecer a mentalidade de nossos oponentes.

Decerto, o que defendemos é que a educação social e a prática do educador social afastem-se da política do consenso e se coloquem a favor da “grande política” que, na perspectiva gramsciana, objetiva a construção e a consolidação do ordenamento socialista que tem como sujeito revolucionário as classes subalternas.

Identificamos ainda um conjunto de entraves que comprometem a prática dos educadores sociais, dentre os quais: baixa remuneração, indefinição da área de atuação, não regulamentação da profissão e poucos recursos para realização das atividades, o que demanda a organização desses profissionais em associações, como ocorreu nos estados do Ceará, São Paulo, Recife, Paraná, dentre outros.

Essa sugestão traz ganhos parciais para os educadores sociais na medida em que, organizados politicamente numa associação, podem convergir forças em defesa da luta pelo reconhecimento da profissão no país, pela criação e aprovação de políticas públicas em favor dos sujeitos atendidos, defesa das lutas pela valorização da cultura dos povos indígenas, afrodescendentes, dentre outras.

Todavia, corre-se imenso risco de a luta institucionalizar-se de tal forma que se restrinja à defesa de interesses corporativos, questão essa criticada tanto por Gramsci (2004 b), quanto por Lenin (2015). Mesmo reconhecendo esse limite, é preciso de forma mais urgente a organização dos educadores sociais, via associação, para garantir seus interesses imediatos, mas desde que se avance na direção da luta pela profunda transformação social.

Esse é outro grande desafio não apenas para os sujeitos pesquisados, tampouco para os movimentos sociais do país, pois Boron (2010) e Sader (2007) afirmam que o aprofundamento da hegemonia neoliberal, nos países da América Latina, ocasionou tanto o descenso das alternativas anticapitalistas quanto o predomínio de lutas de caráter imediato que visam conquistas parciais no modelo de sociabilidade vigente. Assim, os educadores sociais

precisam se organizar, mas atentos para não se renderem ao corporativismo e nem ao avanço da lógica neoliberal, abandonando o viés socialista.

Além dos elementos dificultadores da prática, identificamos também conquistas, como o potencial dos educadores para elaborarem planejamento, a resistência para não desanimarem diante do contexto desumanizador que envolve crianças, adolescentes e famílias, a unidade da equipe, o fortalecimento do compromisso de alguns pais que se tornaram mais afetuosos com os filhos e os educandos que se tornaram mais colaborativos com os educadores.

Decerto, o conteúdo de valores como solidariedade, compromisso, persistência e unidade dos educadores são questionáveis numa sociedade de classe, pois como alerta Trotsky (1979) a moral de uma determinada época é histórica e possui caráter de classe. Nesse sentido, os valores supracitados presentes nas conquistas precisam ser analisados e reelaborados no sentido de poder contribuir na direção da construção de uma nova hegemonia.

Ciente dessa questão, é que entendemos que emergiram pequenas conquistas diante dos desafios da prática do educador, mas que são importantes embriões que podem ser orientados pela instituição contratante dos educadores sociais e pelas instituições de formação em prol do fortalecimento da luta ofensiva que também se faz com afeto, unidade de forças, resistência, compromisso, domínio teórico, técnico, científico, organização política, outros.

Ao centrarmos mais diretamente na análise da concepção dos investigados acerca do educador social, percebemos, ainda, de forma mais nítida, o perfil dele como intelectual às avessas do que Gramsci entende como intelectual orgânico, pois ele se manifesta tanto como mediador da convivência, quanto agente solucionador de conflitos e modificador do comportamento moral dos educandos.

Engajados e comprometidos com os sujeitos na comunidade, o educador social faz lembrar o intelectual orgânico alinhado aos interesses das classes subalternas que tem como fim a instauração de um novo ordenamento social. Todavia, distancia-se dele na medida em que o seu horizonte de luta é a cidadania, a convivência e a prevenção-intervenção circunscritas ao projeto societário vigente.

O perfil do educador social corresponde, assim, tanto à concepção de educação social, quanto ao propósito da prática com crianças e adolescentes, tidos como em situação de risco e vulnerabilidade social. Parece-nos que ambos encontram-se vinculados ao projeto político neoliberal de cunho consensual, o que demanda o desvencilhar dessa proposta e o alinhamento à ofensiva socialista como preconiza Mészáros (2011).

Nesse caso, sobretudo, os educadores sociais precisam tomar partido, organizarem politicamente para lutarem não apenas pelo reconhecimento profissional e pelos direitos das crianças e adolescentes, mas pela conquista de um novo patamar civilizatório que garanta o desenvolvimento integral do ser humano.

É preciso ainda o educador estar ciente de que, circunscrito à política de assistência social, ele continuará sendo apenas um mero apoiador da equipe de referência, executor de tarefas, mediador da convivência e agente modificador do comportamento moral dos educandos. É preciso perguntar: é o que queremos?

Contrário a essa forma de pensar, sugerimos a realização de assembleia com os educadores sociais não apenas do locus de pesquisa investigado, mas com todos aqueles que trabalham na área da educação social a fim de que alguns pontos deste trabalho possam ser discutidos e aprofundados coletivamente.

Incentivamos ainda os educadores sociais a participarem dos grupos de debates *online* para conhecerem o movimento que, de forma processual, fortalece no país e que promovam audiências públicas para discutirem a regularização da profissão.

Essas iniciativas precisam ser acompanhadas com permanentes indagações: reconhecimento para quê? E para quem? Quem nos reconhecerá? E ao ser reconhecido, a prática educará para quê? Que poder de decisão temos numa determinada instituição que nos contrata? Por que a sociedade precisa de educação social e educador social?

As inquirições acima não serão respondidas neste trabalho, mas podem ajudar no sentido de instigar os educadores sociais a ficarem atentos às artimanhas políticas que visam cooptá-los em função de políticas defensivas do poder dominante. Essas indagações podem contribuir ainda para os educadores fortalecerem em si mesmos à desconfiança presente no operário brechtiano que, inconformado, concebe a história como resultado de luta de classes.

Decerto, o nosso propósito maior é contribuir para que os educadores sociais sejam vigilantes acerca da razão de ser da sua prática educativa numa sociedade de classes. A pergunta: educa-se para quê? visa deixá-los atentos quanto à finalidade da sua prática para que não reproduza o discurso dominante.

Nesse sentido, o que escrevemos é para que jamais aceitemos o que está posto como natural. É preciso perguntar. O poeta Lima Barreto (2006), no romance *Bruzundangas*, não aceita o óbvio e provoca sarcasticamente a elite brasileira, no início do século XX, que imitava os costumes europeus e se envergonhava da sua própria cultura.

Na obra, Barreto (2006) critica as mazelas sociais do país, o que demonstra o seu inconformismo com a política da época que defendia o poder de grupos hegemônicos em

detrimento dos interesses dos pobres. Diante disso, o autor indagador, desconfiado e crítico não aceitava o que era tido comum como algo inquestionável, verdade pronta e acabada.

Esperamos que este trabalho possa provocar os educadores e outros sujeitos sociais para que desconfiem da razão de ser do que fazem e que critiquem o projeto societário de viés consensual a fim de pensarmos e lutarmos juntos rumo a uma nova concepção integral do mundo.

O presente trabalho pode contribuir também para o debate acerca de políticas públicas, sobretudo, destinadas às crianças, adolescentes e famílias dos grupos subalternos, instigando os gestores a avaliarem em que medida os programas e projetos contribuem para o desenvolvimento do público atendido.

No sentido mais amplo, a tese torna-se relevante socialmente por que questiona a visão negativa construída acerca dos filhos das classes pobres que, historicamente, foram concebidos como agressores e/ou em vias de ser, provocando os leitores a reverem suas concepções e a não aceitarem discursos midiáticos que divulgam ideias preconceituosas acerca desses sujeitos.

No campo acadêmico, existem poucos trabalhos que discutem sobre o tema em questão, que é marginalizado nos programas de pós-graduação das universidades brasileiras. Discute-se de forma mais intensa nos cursos de pedagogia sobre a formação do professor e sua prática pedagógica, mas, acerca do fazer educativo do educador social, há praticamente um profundo silêncio. É preciso perguntar: será que a razão de tal silêncio é devido o educador social, ao trabalhar com os subalternos, ser também excluído junto com eles?

Esta tese soma-se aos esforços de outros pesquisadores que lutam pela superação do mutismo e pela maior maturidade da área da educação social ainda recente no país. Assim, ao analisarmos a prática do educador, esperamos contribuir para o fortalecimento da criticidade do seu trabalho, mormente, com crianças e adolescentes filhos dos grupos subalternos, tornando-os críticos e transformadores diante do cenário social desumanizador em que vivem.

A ênfase nessas contribuições não pode nos deixar despercebidos acerca de temas que foram pouco desenvolvidos por nós e que precisam de maior aprofundamento noutro momento. Dentre eles, entendemos que a política da terceira via requer estudo rigoroso de todas as obras de Giddens, que é o seu maior expoente, o que não foi possível neste trabalho.

É preciso entendê-lo juntamente com outros pensadores que se filiam a esse projeto político que preza pela colaboração de interesses de classes. Esse esforço pode ser uma chave de leitura preciosa para compreendermos de forma aprofundada o porquê do descenso de partidos políticos como o PT, movimentos sociais, organizações não governamentais, etc.

Além disso, faz-se necessária outra pesquisa que tenha como foco de análise a relação entre a política de assistência e a de terceira via a fim de analisar as ressonâncias dela nos programas e projetos para os grupos subalternos.

No estudo que fizemos dos documentos da assistência social, percebemos que os autores tendem a rejeitar a noção de pobreza, porque entendem que ela se restringe à perspectiva economicista que pretende explicar a situação desumana na qual vivem as famílias a partir apenas das condições materiais.

Em oposição, utilizam a noção de situações de risco e vulnerabilidade social que abrange as questões de ordem material, cultural e social. Todavia, parece-nos, que esse conceito ocasiona outro problema que é o foco exacerbado na subjetividade, secundarizando o debate acerca dos fatores objetivos que limitam o processo de desenvolvimento do público atendido.

Por outro lado, a noção de vulnerabilidade e risco social tende a suavizar o discurso crítico sobre a pobreza na medida em que não a concebe como na tradição marxista que a explica a partir da base material aliada aos aspectos político, social e cultural. É preciso aprofundar esse debate, o que demanda outro trabalho investigativo que analise esses dois conceitos, recuperando o da pobreza no sentido lato para superar o discurso suavizador das vulnerabilidades e riscos sociais.

Ainda nessa direção, merece aprofundamento também a noção de Estado de bem-estar social, neoliberalismo, globalização e sociedade civil, temas que perpassam a discussão da educação social e da prática do educador social, mas que requerem estudos pormenorizados.

Por fim, precisamos retornar a pergunta: para quem educa a prática do educador social no Centro de Convivência Wall Ferraz? Pela análise das falas dos sujeitos investigados educa-se para a construção de consenso via discurso da convivência e da mudança de comportamento moral dos educandos, o que demonstra certa vinculação com o projeto societário dominante que nega a contestação em função da colaboração.

Na contramão, a prática educativa, entendida como processo provocativo de apropriação do acervo histórico herdado e adquirido para a elevação intelectual e moral dos 'simples' a fim de criarem uma nova hegemonia contra e para além da sociabilidade capitalista, é o que defendemos nesta investigação. Pela prática, o educador social educa e se educa em companhia dos educandos para intervenção crítica no mundo.

Nessa linha, a educação social justifica-se não pelo fato de se destinar apenas aos vulneráveis sociais ou em risco, mas devido se alinhar com outro horizonte de sociabilidade

que requer a luta pela emancipação humana dos subalternos que são aqueles que produzem a riqueza, mas que é apropriada de forma privada pelas classes hegemônicas.

Compreendemos, assim, a educação social como processo de formação humana que se vinculada aos interesses dos grupos subalternos que lutam pela conquista de sua condição como governantes na história. É em defesa desse fim que concebemos o educador social como intelectual mediador de um novo projeto societário emancipador dos que são subordinados pelas classes hegemônicas.

Esses são nossos apontamentos (in)conclusivos, já que os resultados alcançados não cessam a continuidade dos estudos. Pelo contrário, motivam-nos a continuá-los, porque acreditamos que, diante daquilo que é tido com banal, ainda é preciso perguntar para o desbanalizar. Perguntemos.

REFERÊNCIAS

- ALGEBAILLE, Maria Emília Bertino. Mecanismos regulatórios como elementos constitutivos da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.
- ALVES, Castro. **Os melhores Poemas de Castro Alves**. Seleção e apresentação Lêdo Ivo. São Paulo: Global, 1983.
- ALVES, Márcio Moreira. Apresentação. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. **O menor e a ideologia de segurança nacional**. Belo Horizonte: Veja-Novo Espaço, 1985.
- ANCHIETA, José de. **Minhas Cartas**. São Paulo: Edições Loyola, 1984.
- ARANTES, Esther Maria de Magalhães. Rostos de crianças no Brasil. In: RIZZINI, Ireni & 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.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARRUDA, Rinaldo Sérgio Vieira. **Pequenos Bandidos**. São Paulo: Global Editora, 1983.
- ASSIS, Machado de. **Dom Casmurro**. Rio de Janeiro: MEDIA fashion, 2008.
- ASSISTENTES sociais e Sistema de Justiça discutem estratégias de atuação para crianças e adolescentes em situação de rua em Teresina. **Notícias**, Teresina 12 de fevereiro 2015. Disponível em <<http://www.portalpmt.teresina.pi.gov.br/noticia/Assistentes-Sociais-e-Sistema-de-Justica-discutem-estrategias-de-atuacao-para-criancas-e-adolescente-em-situacao-de-rua-em-Teresina/5671>>. Acesso em: 12 marc. 2015.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PEDAGOGIA SOCIAL-ABRAPS social. **Estatuto Social**. Disponível em:<http://www.pedagogiasocialbr.wordpress.com/category/abrapsocial/estatuto/>>. Acesso em: 02 dez.2014.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS (ABONG). **ONGs e Universidade: desafios para a cooperação na América Latina**. São Paulo: Abong, 2002.
- AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 3 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958.
- BABA, Sathya Sai. Sadhana: **o Caminho Interior**. [S.l.]: Best Seller, 2008.
- BAPTISTA, Isabel. Pedagogia social em Portugal. In: SILVA, Roberto et al. **Pedagogia social: contribuições para uma teoria geral da educação social**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

BARATTA, Giorgio. **Antônio Gramsci em contraponto: diálogos com o presente**. Tradução Jaime Clasen. São Paulo: Unesp, 2011.

BARBER, Benjamin R. Como civilizar a sociedade e fortalecer a democracia. In: GIDDENS, Antony. **O debate global sobre a terceira via**. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edições 70, 2006.

BARRETO, Lima. **Os bruzundangas**. Ediouro: Rio de Janeiro, 2006.

BATISTA, Isabel. Pedagogia social em Portugal: testemunho de uma realidade em construção. In: Silva et al. **Pedagogia social: contribuições para uma teoria geral da educação social**. São Paulo: Expressão e Arte editora, 2011.

BAUER, Martin; GASKEL, George & ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: _____. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. **O menor e a ideologia de segurança nacional**. Belo Horizonte: Veja-Novo Espaço, 1985.

BIANCHI, Álvaro. Revolução Passiva: pretérito e futuro. In: _____. **Arqueomarxismo: comentários sobre o pensamento socialista**. São Paulo: Alameda, 2013

BECKER, Maria Josefina. A ruptura dos vínculos: quando a tragédia acontece. In: FERRARI, Mário; KALOUSTIAN (org.). **Família Brasileira, a base de tudo**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BELL, Judith. **Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais**. 4 ed. Porto alegre: Artmed, 2008.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura da história da cultura**. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERALDI, Juraci Carreon. A Intervenção Socioeducativa Polivalente do Educador Social diante da multiplicidade de contextos. In: GARRIDO, Noêmia de Carvalho *et al.* **Desafios e Perspectivas da Educação social: um mosaico em construção**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2010.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto – Portugal: Porto Editora, 2005.

BORON, Atílio. Há vida depois do neoliberalismo? **O socialismo no século XXI: há vida após o neoliberalismo?** São Paulo: Expressão Popular, 2010.

BRALICH, Jorge. ¿ Es posible “outra” Pedagogía social¿. **Pedagógica: Revista del Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad del Instituto del Educación, Montevideo**, no.2, p. 70-87, abril/2012. Disponível em: <<http://www.pedagogica.fhuce.edu.uy/>>. Acesso em: 5 set.2014.

BRANDEN, Nathaniel. **Auto-estima e seus seis pilares**. São Paulo: Saraiva, 2000.

BRASIL. ESCOLA SUPERIOR DE GUERRA. **Manual Básico**. Rio de Janeiro: ESG, 1992.

BRASIL. FUNDAÇÃO NACIONAL DO BEM-ESTAR DO MENOR. **O “Menor Problema Social” no Brasil e a ação da FUNABEM**. Rio de Janeiro, 1976.

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. **Projeto de Lei nº. 5.346**, de 2009. Dispõe sobre a criação da profissão de educador e educadora social e dá outras providências. Câmara dos Deputados, Poder Legislativo, Brasília, DF, 03 jun.2009.

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. **Projeto de Lei nº. 328**, de 2015. Dispõe sobre a criação da profissão de educadora e educador social e dá outras providências. Senado Federal, Brasília, DF, 02 jun.2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 abr.2016.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. São Paulo: Ed. Escala, 2009.

BRASIL. Decreto nº 5.209 de 17 de setembro de 2004. Regulamenta a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, que cria o Programa Bolsa Família, e dá outras providências. Diário oficial da União, Poder Executivo, DF, 20 de set. 2004.p.3. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9907-decreto-5209-2004-secadi&Itemid=30192>. Acesso em 10 fev.2015.

BRASIL Lei 10.836, de 9 de janeiro de 2004. Cria o Programa e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 jan.2004.p.1. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-006/2004/lei/110.836.htm>.Acesso em: 12 mar. 2016.

BRASIL. **Código de Menores de 1929**. Disponível em:< http://www2.câmara.leg.br/Legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5083-1-dezembro-1926-503230-publicacao_original-1-pl.html>. . Acesso em: 10 dez. 2014.

BRASIL. **Novo código de Menores de 1979**. São Paulo: Atlas, 1980.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2017

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente (ECA)**. São Paulo: Escala, 2004.

BRASIL. **Norma Operacional Básica NOB/SUAS**. Disponível em:<<http://www.assistenciasocial.al.gov.br/sala-de-imprensa/arquivos/NOB-SUAS.pdf>> Acesso em: 15 abr.2016.

BRASIL. **Política Nacional de Assistência Social- PNAS/2004.**

<http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf>. Acesso em: 10 mar.2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Assistência Social. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais.** Resolução 109, de 11 de novembro de 2009. Disponível em:

<<http://www.assistenciasocial.al.gov.br/sala-de-imprensa/arquivos/folder.2010-11-23.9973739377/Tipificacao.pdf>>. Acesso em: 10 jun.2015.

BRASIL. Resolução nº 09, de 15 de abril de 2014. Ratifica e reconhece as ocupações e as áreas de ocupações profissionais de ensino médio e fundamental do Sistema Único de Assistência Social-Suas, em consonância com a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS-NOB-RH/SUAS. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 de abril de 2014.

BRASIL. SECRETARIA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL. **Concepção de Convivência e Fortalecimento de Vínculos.** Disponível em:

<http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/concepcao_fortalecimento_vinculos.pdf>. [2012]. Acesso em: 10 mai.2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DE DESENVOLVIMENTO NACIONAL. **Fome Zero.** Disponível em: < [www.http://mdspravoce.mds.gov.br/bolsa-familia/](http://mdspravoce.mds.gov.br/bolsa-familia/)>. Acesso em: 10 de mai.2016

BRECHT, Bertolt. **Poesía.** La Habana, Cuba: Editorial Arte y literatura2007.

BRECHT, Bertolt. **Antologia Poética** [2010?]. Disponível em:

<http://www.culturabrasil.org/brecht_antologia_poetica.htm>. Acesso em: 2 abr.2015.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Nova Esquerda: uma visão a partir do sul. In: GIDDENS, Antony. **O debate global sobre a terceira via.** São Paulo: Editora UNESP, 2007.

BROCCOLI, Angelo. **Antônio Gramsci y la educación como hegemonía.** México: Editorial nueva imagen, 1977.

BUENO, José Geraldo Silveira. A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, Marcos Cezar de. **História social da infância no Brasil.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CABANAS, José María Quintana. Antecedentes históricos de la educación social. In: PETRUS, Antônio Rotger (coord.). **Pedagogía Social.** Barcelona: Editorial Ariel, S.A, 1997.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia social: contribuições para a evolução de um conceito. In: Silva et al. **Pedagogia social: contribuições para uma teoria geral da educação social.** São Paulo: Expressão e Arte editora, 2011.

CAMORS, Jorge. Lo social: um caminho para recuperar identidades. In: Silva et al. **Pedagogia social: contribuições para uma teoria geral da educação social.** São Paulo: Expressão e Arte editora, 2011.

CARIDE, José Antônio. **Las fronteras de la Pedagogia Social**: perspectivas científica e histórica. Barcelona: Gedisa Editora, 2004.

CAMPOS, Ângela Valadares Dutra de Souza. **O menor institucionalizado**: um desafio para a sociedade. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1984.

CARRERAS, Juan Sáez. La construcción de la Pedagogía Social: algunas vias de aproximación. In: PETRUS, Antônio Rotger (coord.). **Pedagogía Social**. Barcelona: EditorialAriel, S.A, 1997.

CARO, Sueli Maria Pessagno. **Educação social**: uma questão de relações. In: SILVA, Roberto da; NETO, João Clemente de Souza; MOURA, Rogério Adolfo de (orgs.). 3 ed. **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

CARO, Sueli Maria Pessagno. **Educação social**: uma questão de relações. In: SILVA, Roberto da; NETO, João Clemente de Souza; MOURA, Rogério Adolfo de (orgs.). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2014.

CASTRO, Silva. **A carta de Pero Vaz de Caminha**: o descobrimento do Brasil. Porto Alegre: L&PM, 2003.

CHAGAS, Thiago Oliveira. **Capitalismo, Estado e Educação em Antônio Gramsci**. Crato-CE: RDS, 2014.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: PRIORE, Mary Del (org). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 55-79.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

COELHO, Eurelino. **Uma Esquerda para o capital**: crise do marxismo e mudanças nos projetos políticos dos grupos dirigentes do PT (1979-1998). 2005. 549f. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal Fluminense. 2005.

COLÓQUIO GRAMSCI E A CENTRALIDADE DA POLÍTICA, 11; 2015, **Palestras...**São Paulo: USP, 2015. Disponível: <<https://www.youtube.com/watch?v=00SP1kojiG4>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL (CNBB)- **Pastoral do menor**: princípios, diretrizes e organização. 2005.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL (CNBB). **Projeto Político pedagógico da Pastoral do Menor**, 2005.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL(CNBB). **Manual Campanha da Fraternidade**: Quem Acolhe o Menor a mim Acolhe. Brasília, 1987.

COMTE, Auguste. **Curso de Filosofia Positiva**. Tradução de José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. São Paulo: Abril Cultural, 1978.Coleção Pensadores.

CORRÊA, Mariza. Cidade de menores: uma utopia dos anos 30. In: FREITAS, Marcos Cezar de. **História social da infância no Brasil**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. A Pedagogia social e o adolescente autor de ato infracional. In: SILVA, Roberto da; NETO, João Clemente de Souza; MOURA, Rogério Adolfo de (orgs.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **A presença da pedagogia**: Teoria e prática da ação socioeducativa. São Paulo: Global: Instituto Airton Senna, 1999.

COSTA, Francisco Humberto Vaz da. **De relance**: a construção da civilidade em Teresina (1900-1930) . 2009. Dissertação (Mestrado em História do Brasil)- Centro de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Piauí, 2009.

COUTINHO, C.N. **Gramsci e as ciências sociais**. Serviço social & Sociedade, São Paulo: Cortez, v.9, n.34, dez. 1990a.

COUTINHO, C.N. **Gramsci**. Porto Alegre: L&PM, 1981.

COUTINHO, C.N. **Contra a corrente**: ensaios sobre a democracia e socialismo. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

DEL ROIO, Marcos. **Gramsci e a educação do educador**. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 311-328, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 mai. 2017.

DIAS, Edmundo Fernandes. **Gramsci em Turim**: a construção do conceito de hegemonia. São Paulo: Xamã, 2000.

DIAS, Edmundo Fernandes. Política Brasileira: embates de projetos hegemônicos. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2006.

DIAS, Edmundo Fernandes et al. **A ofensiva neoliberal, reestruturação produtiva e luta de classes**. Brasília: Sindicato dos Eletricitários de Brasília, 1996.

EDWARDS, Michael. Humanizando o capitalismo global: qual caminho tomar? In: GIDDENS, Antony. **O debate global sobre a terceira via**. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

ESPIGA, Hernán; LÓPEZ, Válter; MORALES, Marcelo. Educación social em Uruguay: apuntes para pensar la formación. **Pedagógica**: Revista del Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad del Instituto del Educación, Montivideo, no.2, p. 70-87, abril/2012. Disponível em: <http://www.pedagogica.fhuce.edu.uy/>. Acesso em: 5 set.2014.

ESTEBAN, José Ortega. Comunidad y educación social (Programa comunitário de prevención de la asociabilidad infanto-juvenil “ciudade educativa”). In: PETRUS, Antônio Rotger (coord.). **Pedagogía Social**. Barcelona: EditorialAriel, S.A, 1997.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil. In: RIZZINI, Ireni & PILOTTI, Francisco. **A Arte de governar crianças** (orgs.). A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FALLEIROS, Ialê. Parâmetros curriculares nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

FALLEIROS, Ialê. PRONKO, Marcela Alejandra; OLIVEIRA, Maria Teresa Cavalcanti de. Fundamentos históricos da formação/atuação dos intelectuais da nova hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010.

FERRARI, Mário; KALOUSTIAN, Sílvio Manoug. Introdução. In: FERRARI, Mário; KALOUSTIAN (org.). **Família Brasileira, a base de tudo**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 11-15.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2004.

FERREIRA, Stela da Silva. **NOB-RH Anotada e Comentada**. Brasília, DF: MDS; Secretaria Nacional de Assistência Social, 2011.

FICHTNER, Bern. Pedagogia social e trabalho social. In: SILVA, Roberto da; NETO, João Clemente de Souza & MOURA, Rogério Adolfo de (orgs.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

FILHO, Paulo Nogueira Filho. **Sangue, Corrupção e Vergonha**: SAM. São Paulo: s.e, 1956.

FIORI, Giuseppe. **A vida de Antônio Gramsci**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FLICK, Uwe. Grupos focais. In: _____. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 180-193.

FONTINELES FILHO, Pedro Pio. **Desafiando o olhar de Medusa: a modernização e os discursos modernizadores em Teresina, nas duas primeiras décadas do século XX**. Teresina, 2008. 170 f. Dissertação (Mestrado em História)-Centro de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Piauí, 2008.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2 ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

FREYRE, Gilberto. O indígena na formação da família brasileira. In: _____. **Casa-Grande & Sensala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 51 ed. São Paulo: Global, 2006.p.156-232

FREDERICO, Celso. Nas Trilhas da emancipação humana. In: MARX, Karl. **Contribuição à crítica da Filosofia do direito de Hegel: introdução**. Tradução de Lúcia Ehlers. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educadores sociais de rua**: uma abordagem crítica. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1985. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org.>>. Acesso em: 12 mar.2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História social da infância no Brasil**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GADOTTI, Moacir. Educação popular, Educação social, Educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos**: pesquisa em extensão universitária. Brasília, v.18, n.1, p.10-32, dez./2012.

GARRIDO, Noêmia de Carvalho; CARO, Maria Pessagno; EVANGELISTA, Francisco. **A formação profissional do educador social no nível médio**: uma proposta em discussão. In: _____; _____. Odair Marques da Silva. **Educação e trabalho na perspectiva da pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2011. p. 21-36

GARRISON, Jonh. **Do confronto à Colaboração**: relações entre a sociedade civil, o Governo e o Banco Mundial no Brasil. Banco Mundial: Brasília, 2000.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências Sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIDDENS, Antony. **O debate global sobre a terceira via**. São Paulo: Editora UNESP,2007.

GIDDENS, Antony. **Conversas com Anthony Giddens**: o sentido da modernidade. Entrevistas concedidas a Christopher Pierson: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

GIDDENS, Antony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GEORGE, Susan. **O Mercado da fome**: as verdadeiras razões da fome no mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GÓES, José Roberto de; FOLRENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

GOHN, Maria da Gloria. **Movimentos sociais e educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez,1994.

GOHN, Maria da Gloria. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

GONZALEZ, Horácio. **O que são os intelectuais**. São Paulo: Brasiliense, 1981. Coleção Primeiros Passos.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **I Fórum nacional do menor**. Imprensa oficial do Estado serviços de artes gráficas. São Paulo, Brasil. 1966.

GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia Social de Rua**: análise e sistematização de uma experiência vivida. 4 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

GRACIANI, Maria Stela Santos. Pedagogia social: uma obra em construção. In: _____. **Pedagogia Social**. São Paulo Cortez, 2014.

GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia social**. São Paulo: Cortez, 2014.

GRACIANI, Maria Stela Santos. **A formação do educador social e a Pedagogia da Convivência**. Disponível em: <<http://tecnologiasocial.fbb.org.br/reporter-social/artigos/artigo-a-formacao-do-educador-social-e-a-pedagogia-da-convivencia.htm>>. Acesso em: 10 de outubro de 2011.

GRAMSCI, Antônio. **O leitor de Gramsci**: escritos escolhidos 1916-1935. Organização Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v 1

GRAMSCI, Antônio. **Caderno do Cárcere. Os Intelectuais. O Princípio educativo. Jornalismo**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 7ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014a. v 2.

GRAMSCI, Antônio. **Caderno do Cárcere. Temas de cultura. Ação católica. Americanismo e Fordismo**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 7 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014b. v 4.

GRAMSCI, Antônio. **Caderno do Cárcere. O Risorgimento. Notas sobre a história da Itália**. Tradução Luiz Sérgio Henriques. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014c.

GRAMSCI, Antônio. **Caderno do Cárcere. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a Política**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 7ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. v 3.

GRAMSCI, Antônio. **Escritos políticos (1910-1920)**. Organização e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004a. v 1.

GRAMSCI, Antônio. **Escritos políticos (1921-1926)**. Organização e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004b. v 2

GRAMSCI, Antônio. **Cartas do Cárcere**. Tradução Luiz Sérgio Henriques; organizadores Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005a. v 1.

GRAMSCI, Antônio. **Cartas do Cárcere**. Tradução Luiz Sérgio Henriques; organizadores Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005b.v 2.

GRAMSCI, Antônio. **Democracia Operária: partido, sindicatos e conselhos**. Coimbra: Centelha, 1976.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção Dialética da História**. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção Dialética da História**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

GREGORI, Maria Filomena; SILVA, Kátia Aínda Pereira da. **Meninos de rua: tramas, disputas e desmanche**. São Paulo, 2000.

GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. **Violência de pais contra filho: a tragédia revisitada**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

HELD, David. Regulamentando a globalização? A reinvenção da política. In: GIDDENS, Antony. **O debate global sobre a terceira via**. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do Espírito**. Tradução de Paulo Meneses. 7ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2012.

INSTITUTO BRAILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades**. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/v3/cidades/municipio/2211001>>. Acesso em: 19 fev.2016.

INSTITUTO ETHOS DE EMPRESAS E RESPONSABILIDADE SOCIAL. **O que as empresas podem fazer pela educação**. São Paulo: CENPEC: Instituto Ethos, 1999.

IRMA, Rizzini. Meninos desvalidos e menores transviados: a trajetória da assistência pública até a Era Vargas. In: RIZZINI, Irene. PILOTTI, Francisco. **A Arte de governar crianças** (orgs.). A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JACOBS, Michael. O meio ambiente, a modernidade e a terceira via. In: GIDDENS, Antony. **O debate global sobre a terceira via**. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

JESUS, Antônio Tavares de. **Educação Hegemonia no pensamento de Antônio Gramsci**. Campinas, SP: Cortez, 1989.

JESUS, Antônio Tavares de. **O pensamento e a prática escolar de Gramsci**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Tpríbio. 2 ed. Rio de Janeiro: paz e Terra, 1976.

KRICHESLY, Marcelo. Pedagogía social en Argentina: un campo disciplinar en construcción. In: Silva et al. **Pedagogia social: contribuições para uma teoria geral da educação social**. São Paulo: Expressão e Arte editora, 2011.

KUENZER, Acácia. “Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho”. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval & SANFELICE, José Luís (orgs.). **Capitalismo Trabalho e educação**. 3 ed. Campinas, Autores Associados, 2005.

KURKI, Leena. El campo interdisciplinario de pedagogía social y animación sociocultural em Finlândia. In: Silva et al. **Pedagogia social: contribuições para uma teoria geral da educação social**. São Paulo: Expressão e Arte editora, 2011.

LABRIOLA, Antônio. **Ensaios sobre o materialismo histórico**. São Paulo: Atena Editora [1970?]

LATHAM, Mark. A terceira via: um esboço. In: GIDDENS, Anthony (org.). **O debate global sobre a terceira via**. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

LEISERING, Lutz; LEIBFRIED, Stephan. Caminhos para sair da pobreza: perspectivas sobre uma política ativa. In: GIDDENS, Antony. **O debate global sobre a terceira via**. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

LEITE, Miriam L. Moreira. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: FREITAS, Marcos Cezar de. **História social da infância no Brasil**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LEME, Maria Cecília Garcez. Pedagogia Social Crítica e Teologias da Libertação: caminhos que se encontram na práxis latino-americana. **Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária**, Brasília, v.18, n.1, p.125-136, dez, 2012.

LEMONS, Miriam Pereira; GIUGLIANI, Sílvia. Educação social. In: PROGRAMA MUNICIPAL DE ATENÇÃO INTEGRAL A CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RUA/PAUCA RUA (org.). **Meninos e Meninas em situação de rua: políticas integradas para a garantia de direitos**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF, 2002. p.21-36.

LÊNIN, V.I. **O que fazer?** Problemas candentes do nosso movimento. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

LIXO Extraordinário. Direção: Lucy Walkev. Produção Angus Aynsley. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=61eudaWpWb8>>. Acesso em: 10 out. 2015.

LONGO, Isis. S. **Ser criança e adolescente na sociedade brasileira: passado e presente da história dos direitos infante juvenis**. 2010. Acesso em: Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092010000100013&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 fev.2015.

LOUREIRO, José. **Pixote**: infância dos mortos. 2 ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

LOSURDO, Domenico. Entre o Risorgimento e a I Guerra Mundial: os primórdios de Gramsci. In: _____. **Antônio Gramsci**: do liberalismo ao “comunismo crítico”. 2 ed. Tradução Teresa Ottoni. Rio de Janeiro: Revan, 2011.

LOSURDO, Domenico. ‘Massacre europeu’, revolução, fascismo: adesão de Gramsci ao “comunismo crítico”. In: _____. **Antônio Gramsci**: do liberalismo ao “comunismo crítico”. 2 ed. Tradução Teresa Ottoni. Rio de Janeiro: Revan, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa enográfica e o estudo de caso. In: _____. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2 reimpr. São Paulo: EPU, 1986. p. 12-28

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. A entrevista. In: _____. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2 reimpr. São Paulo: EPU, 2014. p. 38-44

MACHADO, Evelcy Monteiro. A Pedagogia social: reflexões e diálogos necessários. In: SILVA, Roberto da; NETO, João Clemente de Souza; MOURA, Rogério Adolfo de (orgs.). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

MACHADO, Evelcy Monteiro. **Pedagogia social no Brasil**: políticas, teorias e práticas em construção, 2009. Disponível em:
<<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/PAL010.pdf>>. Acesso em 08 fev.2013.

MAKARENKO, Anton. **Poema Pedagógico**. São Paulo: Editora 34, 2005.

MAKARENKO, Anton. **Conferências sobre Educação infantil**. São Paulo: Editora Moraes, 1981.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O Princípio educativo em Gramsci**: americanismo e conformismo. Tradução Willian Laços. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hicitec, 2006.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O Príncipe**. Escritos políticos. Tradução Lívio Xavier. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

MARQUES, Cássio Donizete; EVANGELISTA, Francisco. Pedagogia social: fundamentos filosóficos, pedagógicos e políticos para a prática do educador social libertador. In: GARRIDO, Noêmia de Carvalho *et al.* **Desafios e Perspectivas da Educação social**: um mosaico em construção. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2010.

MARTINELLI, Antônio Carlos. Empresa-cidadã: uma visão inovadora para uma ação transformadora. In: IOSCHPE, Evelyn Berg (Org.). **Terceiro Setor**: desenvolvimento social sustentado. 2 ed. São Paulo: Gife: Paz e Terra: 2000, p. 81-88.

MARTINEZ, Eusebio Manuel Nájera. Las educaciones sociales en los albores del siglo XXI. In: Silva et al. **Pedagogia social: contribuições para uma teoria geral da educação social**. São Paulo: Expressão e Arte editora, 2011.

MARTINS, André Silva. Estratégias burguesas de obtenção de consenso nos anos de neoliberalismo da Terceira Via. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

MARTINS, Marcos Francisco. Formação do Educador Social Proposição de um perfil de Intelectual Orgânico. In: GARRIDO, Noêmia de Carvalho *et al.* **Desafios e Perspectivas da Educação social: um mosaico em construção**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2010.

MARTINS, Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A nova pedagogia da hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais orgânicos. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010.

MARX, Karl. Método da economia política. In: _____. **Contribuição para a crítica da economia política**. São Paulo: Edições mandacaru, 1989.

MARX, Karl. **Sobre a Questão Judaica**. Tradução Nélio Schneider, Daniel Bensäid, Wanda Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2010a.

MARX, Karl. Trabalho estranhado e propriedade privada. In: _____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010b.

MARX, Karl. Crítica da dialética e da filosofia hegelianas em geral. In: _____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010b.

MARX, Karl. **Glosas Críticas Marginais ao artigo “O Rei da Prússia e a reforma social”**: de um prussiano. São Paulo: Expressão Popular, 2010c.

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. Tradução Álvaro Pina e Ivana Jinkings. São Paulo: Boitempo, 2010 d.

MARX, Karl. **Introdução à crítica da Economia política**. Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos. 5 ed. São Paulo: Nova cultural, 1991.

MARX, Karl. 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.

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, 2011.

MARX, Karl. **O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl .O Capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o império. In: PRIORE, Mary Del (org). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 137- 174.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica**: conceitos, métodos e práticas. São Paulo: Loyola, 2002.

MELO, Marcelo Paula de; FALLEIROS, Ialê. Reforma da aparelhagem estatal: novas estratégias de legitimação do social. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

MELO, Marcelo Paula de. Vila Olímpica da Maré e as políticas públicas de esporte em favelas do Rio de Janeiro. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

MELO, Marcelo Paula de. Os organismos internacionais na condução de um novo bloco histórico. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. Tradução Francisco Raul Cornejo et al. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, István. A alienação e a crise da educação. In:_____. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

MEYER, Tomas. Do Godesberg à Neue Mitte: a nova democracia social na Alemanha. In: GIDDENS, Antony. **O debate global sobre a terceira via**. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

MIRANDA, Sônia Guariza. **Criança e adolescente em situação de rua**: políticas e práticas sócio pedagógicas do poder público em Curitiba. Curitiba, 2005. 340 f. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola**. Rio de Janeiro: Ática, 1990.

MORAES, Cândida Andrade de. **Pedagogia social, Comunidade e formação de educadores**: na busca do saber sócio-educativo. Disponível em: <<http://gephisnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/pedagogia-social.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro de. Crianças Operárias na recém-industrializada São Paulo. In: **História da Criança no Brasil**. Mary Del Priore (Org.). 4. São Paulo: Contexto, 2004.

MOVIMENTO NACIONAL DE MENINOS E MENINAS DE RUA-MNMMR. INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES SOCIAIS E ECONÔMICAS; NÚCLEO DE ESTUDOS DA VIOLÊNCIA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Vidas em Risco**: assassinatos de crianças e adolescentes no Brasil. 2 ed. Rio de Janeiro: MNNMR: IBASE: NEV-USP,1991.

MUNIZ, Sérgio. In: **I Fórum nacional do menor**. São Paulo: Artes gráficas. 1966.

NAVARRO, Azpilcueta e outros. **Cartas Avulsas**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. (Cartas jesuíticas, 2.).

NETO, João Clemente de Souza. **A trajetória do menor acidadão**: filantropia, municipalização, políticas sociais. São Paulo: Arte Imprensa, 2003.

NETO, João Clemente de Sousa; SILVA, Roberto da; MOURA, Rogério. Áreas prioritárias para atuação da Pedagogia social no Brasil. In: _____. **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 269-281

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: _____(org.). **A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A direita para o social e a esquerda para o capital**: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

NUNES, Deise Gonçalves. Reconhecimento social da infância no Brasil: da menoridade à cidadania. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (org.). **Educação da Infância**: história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2004.

NOSELLA, Paolo. Educação e Cidadania em Antônio Gramsci. In: BUFFA, Ester; Arroyo; NOSELLA, Paolo. **Educação e Cidadania**: quem educa o cidadão? 14 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NÚÑEZ, Violeta; MASSANEDA, Tereza Planas. La Educación social especializada. Historia y perspectivas: una propuesta metodológica. In: PETRUS, Antoni (coord.).

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Walter Ferreira de. **Educação social de rua**: as bases políticas e pedagógicas para uma educação popular. Porto alegre: Artmed, 2004.

OKRASKA, Luciano José. Pedagogia social: em defesa dos ‘Futricas’. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, Campo Largo, v.11, n.1, p.135-150, jul. de 2012. Disponível em: <<http://http://189.16.45.2/ojs/index.php/reped/article/viewFile/1270/657>>. Acesso em: 10 de fev. 2015.

OTTO, Costa; MOSCHINI, Felipe N & PAIXÃO, José C. **Educação Moral e Cívica**: ensino de 1ª. grau. São Paulo: Editora do Brasil S.A, 1975.

PAIVA, Jacyara Silva de. **Caminhos do educador social no Brasil**. Jundiaí (SP): Paco Editorial, 2015.

PANSARDI, Marcos Vinícius. Aspectos de uma revolução passiva: a educação no governo Lula. In: SCHLESENER, Anita (et al). **Filosofia, política e educação**: leituras de Antônio Gramsci. Curitiba: UTP, 2014.

PETRUS, Antônio Rotger (coord.). **Pedagogía Social**. Barcelona: Editorial Ariel, S.A, 1997.

PAIVA, Jacyara Silva de. **Caminhos do educador social no Brasil**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2015.

PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: **História da Criança no Brasil**. Mary Del Priore (Org). 4. São Paulo: Contexto, 2004.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de; MACHADO, Érico Ribas. **A Pedagogia Social na Educação**: análise de perspectivas de formação e atuação dos educadores sociais no Brasil, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 18 abr.2015

PETRUS, Antônio Rotger (coord.). **Pedagogía Social**. Barcelona: Editorial Ariel, S.A, 1997.

PETRUS, Antônio Rotger. Concepto de educación social. In: _____ (coord.). **Pedagogía Social**. Barcelona: Editorial Ariel, S.A, 1997.

PETRUS, Antoni; ROMANS, Mercé; TRILLA, Jaume. **Profissão**: educador social. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PETRUS, Antoni. Novos âmbitos em educação social. In: _____ ROMANS, Mercé; TRILLA, Jaume. **Profissão**: educador social. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PETRUS, Antoni. Concepto de educación social. In: _____ (coord.). **Pedagogía Social**. Barcelona: Editorial Ariel, S.A, 1997.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e Existência**: Problemas Filosóficos da Pesquisa Científica. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

PIRES, Francisco. Carta para os irmãos de Portugal. In: NAVARRO, Azpilcueta e outros. **Cartas Avulsas**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. (Cartas jesuíticas, 2.).

PONCE, Aníbal. **Educação e Lutas de classe**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PONTE, Rogério Sebastião. **Fortaleza Belle Époque**: reformas urbanas e controle social 1860-1930. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha/ multigraf Editora, 1993.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**: Colônia. São Paulo: Brasiliense, 2000.

RAGO, Luzia Margareth. **Do cabaré ao lar**: a utopia da cidade disciplinadora: Brasil 1890-1930. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.

RIBAS MACHADO, Érico. **O Desenvolvimento da pedagogia social sob a perspectiva comparada**: estágio atual no Brasil e na Espanha. São Paulo, 2014. 302 f. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da Educação Brasileira**: organização escolar. 19 ed. Campinas, SP: Autores associados, 2003.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão e Educação Social: conceitos em superfície e fundo. In: SILVA, Roberto; NETO, João Clemente de Souza; MOURA, Rogério Adolfo de (orgs.). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2014.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão e Educação Social: conceitos em superfície e fundo. In: SILVA, Roberto; NETO, João Clemente de Souza; MOURA, Rogério Adolfo de (orgs.). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

RIZZINI, Ireni. **O Século perdido**: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. Rio de Janeiro: USU, 1997.

RIZZINI, Ireni. BUTLER, Udi Mandel. Crianças e adolescentes que vivem nas ruas: revisitando a literatura. In: RIZZINI, Ireni (org.) **Vida nas ruas**: trajetórias inevitáveis; Rio de Janeiro: Ed. Puc-Rio, 2003.

RIZZINI, Ireni. Crianças e menores: do pátrio poder ao pátrio dever. Um histórico da legislação para a infância no Brasil. In: _____ & PILOTTI, Francisco. **A Arte de governar crianças** (orgs.). A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RIZZINI, Ireni. & PILOTTI, Francisco. A infância sem disfarce: uma leitura histórica: In: _____. In: **A Arte de governar crianças** (orgs.). A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RIZZINI, Ireni; RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil**: percurso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, São Paulo: Loyola, 2004.

RODRÍGUEZ, Justo Luis Pereda; GONZÁLEZ, Martín González. Bases fundacionales, actualidad y perspectivas de la pedagogía social cubana. In: SILVA, Roberto et al. **Pedagogia social**: contribuições para uma teoria geral da educação social. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

ROMA, João. Conferência. In: **I Fórum nacional do menor**. São Paulo: Artes gráficas. 1966.

ROMANS, Mercé. Formação Continuada dos profissionais em educação social. In: PETRUS, Antoni; _____; TRILLA, Jaume. **Profissão**: educador social. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ROSSATO, Geovanio Edervaldo. **Menin@s de rua**: quem são, quantos são, como são, como vivem. Maringá (PR): Massoni, 2003.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou da Educação**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SADER, Emir. Crise Hegemônica na América Latina. **Revista em pauta**. Rio de Janeiro, n.19, p. 15-25, 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/Pedro/Downloads/182-738-1-PB.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2017.

SANTANA, Ângela Cristina Salgado de. **Santa Casa de Misericórdia e sua prática educativa** (1862-1934). 2008. 232f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SANTOS, Marco Antônio Cabral dos. Criança e criminalidade no início do século. In: **História da Criança no Brasil**. Mary Del Priore (org.). 4. São Paulo: Contexto, 2004. p. 210-230.

SANTOS, Marta Alencar dos. **Educação da Infância negra: legislação e políticas**. Opará-Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação, Paulo Afonso, v.1, n.1, p. 59-66, jan./jun.2013.

SAVIANI, Dermeval. Apresentação à 3ª edição. In: NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do Senso comum à consciência filosófica**. 5 ed. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1985.

SAVIANI, Dermeval. Gramsci e a educação no Brasil: para uma teoria gramsciana da educação e da escola. In: **Filosofia, política e educação: leituras de Antônio Gramsci**. SCHLESENER (et al). Curitiba: UTP, 2014.

SCHLESENER, Anita Helena. **Revolução e Cultura em Gramsci**. Curitiba: Ed.UFPR, 2002.

SCHLESENER, Anita Helena. **Gramsci: hegemonia e cultura**. 3ed. Curitiba: Ed. UFPR, 2007.

SCHLESENER, Anita Helena [et al]. Hegemonia e Educação: os princípios gnosiológicos da ação. In: **Filosofia, política e educação: leituras de Antônio Gramsci**. Curitiba: UTP, 2014. p. 51-69

SCHLESENER, Anita Helena. **A escola de Leonardo: política e educação nos escritos de Gramsci**. Brasília: Liber Livro, 2009.

SCHLESENER, Anita Helena. Políticas públicas, Estado e Educação: notas a partir dos escritos de Gramsci. **Movimento Revista de Educação**. Rio de Janeiro, v.5, n.3, p. 01-21, jan.2016.

SCHLESENER, Anita Helena. **Grilhões invisíveis: as dimensões da ideologia, as condições de subalternidade e a educação em Gramsci**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2016.

SECRETARIA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (SNAS). **Concepção de convivência e fortalecimento de vínculos**. Brasília: [s.n.], 2012.

SEMERARO, Giovanni (org.). **Filosofia e Política na formação do educador**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2004.

SEVERINO, Joaquim J. Educação e ética na construção da cidadania. In: LOMBARDI, José Claudinei & GOERGEN, Pedro (orgs.). **Ética e educação: reflexões filosóficas e históricas**. Campinas, SP: Autores Associados. 2011.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho Científico**. 2e ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SIMIONATTO, Ivete. **Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no serviço social**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Ilse Gomes. **Democracia e participação na “reforma” do Estado**. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, Roberto da; NETO, João Clemente de Souza; MOURA, Rogério. Pedagogia social como nova área de concentração. In: **Pedagogia Social**. _____ (orgs.). São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

SILVA, Roberto da; NETO, João Clemente de Souza; MOURA, Rogério. Áreas prioritárias para atuação da pedagogia social. In: **Pedagogia Social**. _____ (orgs.). São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2011.

SILVA, Roberto da; NETO, João Clemente de Souza; MOURA, Rogério. Notas teóricas e metodológicas dos organizadores. In: **Pedagogia Social**. _____ (orgs.). São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2014.

SILVA, Roberto. Visões e concepções necessárias a uma teoria geral da educação social. In: In: Silva et al. **Pedagogia social: contribuições para uma teoria geral da educação social**. São Paulo: Expressão e Arte editora, 2011.

SOUSA NETO, João Clemente. **Crianças e adolescentes abandonados: estratégias de sobrevivência**. 2 ed. São Paulo: Arte Impressa, 2002.

TELES, Antônio Xavier. **Educação Moral e Cívica: como novas metodologias didáticas: dinâmica de grupo. Estudo dirigido e estudo de caso**. 8 ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

TONET, Ivo; NASCIMENTO, Adriano. Descaminhos da esquerda: da centralidade do trabalho à centralidade da política. São Paulo: Alfa-Omega, 2009.

TONET, Ivo. Educar para a cidadania ou para a liberdade? In: _____. **Educação contra o capital**. 3ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

TRILLA, Jaume. Universo da educação social. In: _____; PETRUS Antoni; ROMANS, Mercê. **Profissão educador social**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 2015.

TROTSKY, Leon. **A moral deles e a nossa**. Tradução M. Resende. Lisboa: Edições Antídoto, 1979.

VALLADARES, Lícia. **Prefácio**. In: RIZZINI, Ireni. **O Século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil**. Rio de Janeiro: USU, 1997.

VENÂNCIO, Renato Pinto. Os aprendizes da guerra. In: PRIORE, Mary Del (org). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 192- 208.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética**. Tradução de João Dell'Anna. 29ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

VIANNA, Luiz Werneck. **Liberalismo e sindicalismo no Brasil**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

VIOLANTE, Maria Lúcia V. **O dilema do decente malandro**: a questão da identidade do menor. 3 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

VOGEL, Arno. Do Estado ao Estatuto. Propostas e vicissitudes da política de atendimento à infância e adolescência no Brasil contemporâneo. In: RIZZINI, Irene. PILOTTI, Francisco. **A Arte de governar crianças** (orgs.). A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ZUCCHETTI, Dinora T. **A pedagogia social e as racionalidades do campo socioeducativo**. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000200015. Acesso em: 10 jan. 2013.

Yوبا, Carlos Pedro Claver; CHOCOLATE, Francisco Antônio Macongo. O pensamento educativo em Angola: formação de professores e educadores sociais. In: Silva et al. **Pedagogia social**: contribuições para uma teoria geral da educação social. São Paulo: Expressão e Arte editora, 2011.