

A EDUCAÇÃO SOCIAL NO BRASIL: ALGUNS DESAFIOS E ARMADILHAS

Ramon Llongueras Arola¹

“Viver a vida é, entre outras coisas (e sobretudo, quem sabe?), buscar a vida feliz e não meramente sobreviver (...) A vida boa, a vida feliz –a vida que merece ser preservada, nutrida, comunicada, reproduzida e festejada- é o desfrute compartilhado do afeto, da companhia, do trabalho, do alimento, do descanso, da arte, do jogo, da dança... enfim, da festa!

A vida boa, a vida feliz, é também a aptidão para assumir criativamente o sofrimento pessoal como dimensão intrínseca da própria vida. É, igualmente, disposição para apreciar e acompanhar a aflição dos outros com solidariedade e ternura. Mas a vida boa é, também, esforço para superar o sofrimento injusto e evitar o sofrimento desnecessário.”

OTTO MADURO

“A pobreza e a miséria humana mais radical talvez consista na anulação da capacidade de afirmar a própria vida”.

HUGO ASSMANN

¹ Psicólogo e Mestre em Educação

1. Conceituação de Educação social e Educação social Especializada.

Independentemente do enfoque que adotemos, a Educação Social estará determinada por duas características distintivas: seu âmbito social e seu caráter pedagógico. De acordo com Petrus (1998) alguns enfoques destacam: a função de ajuda educativa a pessoas ou grupos que configuram a realidade social menos favorecida; a análise da influência dos meios de comunicação ou o estudo dos problemas derivados da interculturalidade.

Cada enfoque destaca, então, um desses aspectos, mas entendendo que todos eles estão inter-relacionados. Ao falar de grupos menos favorecidos apontamos a relação entre educação social e exclusão social. Ao destacar a influência dos meios de comunicação na socialização apontamos a relação virtual/real, a redefinição do papel dos contextos de desenvolvimento com as novas tecnologias mediatizando a realidade. A interculturalidade, o contato e relação entre culturas (seja virtual ou não), nos faz pensar na migração, doméstica ou internacional, a urbanização acelerada de amplas populações outrora em meio rural e a desterritorialização derivada da globalização. De acordo com Breda e Rios (em Gadotti 2004) No caso de América Latina, três de cada quatro habitantes vivem nas cidades.

As reflexões que faremos a seguir estarão focalizadas na chamada Educação Social Especializada, que de acordo com Ortega (1999), se ocupa da educação com coletivos, grupos e indivíduos que têm problemas de integração social. Partiremos da definição de Educação Social proposta por Serrano (2003):

“Aquele ação sistemática e fundamentada, de suporte, mediação e transferência que favorece especificamente o desenvolvimento da sociabilidade do sujeito ao longo de toda sua vida, circunstâncias e contextos, promovendo sua autonomia, integração e participação crítica, construtiva é transformadora no marco sociocultural que lhe rodeia, contando em primeiro lugar com os próprios recursos pessoais, tanto do educador quanto do sujeito e, em segundo lugar, mobilizando todos os recursos socioculturais necessários do entorno ou criando, finalmente, novas alternativas.” (p.136-7)

Destaquemos alguns aspectos da Educação Social a partir desta definição:

➤ A Educação Social é fundamentalmente ação, práxis, intervenção sistemática e fundamentada. Para Freire (1996) toda prática educativa envolve: sujeitos (educador e educando); objetos de conhecimento (conteúdos); objetivos mediatos e imediatos a que

se destina ou orienta a prática educativa; e métodos, processos, técnicas e materiais didáticos que devem estar em coerência com os objetivos, com a opção política, com a utopia, com o sonho que está impregnando o projeto pedagógico. Educação Social se relaciona, então, com processo, transformação, mudança e não é compatível com improvisação.

➤ Suporte, mediação e transferência. Lembremos o conceito de “andaimaria” (Bruner apud Arola, 2003). Colocamos andaimes quando o “edifício” que levantamos não se sustenta sozinho e os tiramos quando não são mais necessários. Mas tirá-los não significa arrincoar os andaimes, pelo contrário, sempre que necessário, quando se deseja provocar aprendizado, voltá-los a utilizar um andar acima, num conteúdo mais complexo, até que o educando seja capaz de manter-se sem ajuda dos apoios dos demais. Transferência e mediação, no sentido de passar de um para outro e de um contexto a outro. Note-se que falamos de suporte e não de substituição. Não se trata de fazer pelo outro.

➤ Favorece a sociabilidade do sujeito ao longo de toda sua vida, a inclusão social num duplo desenvolvimento: o ser humano se desenvolve na sociedade e ao mesmo tempo contribui ao seu desenvolvimento., transformando-a. Não existe autêntica inclusão social quando o indivíduo ou a comunidade tem que renunciar à suas capacidades e a sua própria história para ser aceitos socialmente. A educação não se limita à escola, **ultrapassa em muito o espaço e o tempo escolares.**

➤ Promove autonomia, integração e participação crítica. O processo de desenvolvimento vá da dependência à autonomia. O desenvolvimento humano constitui um equilíbrio e articulação entre o individual e o coletivo, entre a autonomia e a dependência recíproca (Ortega, 1999). A criticidade é a base da transformação, do conhecimento. Crítica é também aquela posição que denuncia, demonstra e rejeita a manutenção e a justificação de condições injustas de vida e de modos de conhecer insatisfatórios. (Montero, 2004)

➤ No marco sociocultural que lhe rodeia. Exige respeito à cultura própria, evitando colonialismo cultural, desenraizamento de conteúdos.

➤ Contando com os próprios recursos pessoais (do educador e do educando) e da comunidade já existentes. Num último caso, criando novas alternativas. Se utilizarmos os recursos já existentes, quando acabar nossa intervenção a comunidade poderá continuar utilizando-os. Se utilizarmos recursos inexistentes na comunidade, corre-se o

risco de que estes não permaneçam na comunidade, inviabilizando a continuidade das ações. Da atenção individual, passa-se a focalizar a comunidade.

Reflitamos alguns conceitos diretamente relacionados com a Educação Social: Empoderamento, transformação e resiliência.

Empowerment (“fortalecimento” ou “empoderamento”). Significa reconhecer a realidade e potencialidade de cada pessoa e da comunidade. As pessoas e as comunidades possuem recursos para concretizar seu processo de transformação. Empoderamento seria o processo pelo qual as pessoas, as organizações e as comunidades melhoram, progredem e logram o poder, o governo e o domínio sobre si mesmos, seu funcionamento e sua vida. Sugere tanto a determinação individual de cada um sobre a sua própria vida, como a participação democrática na vida da própria comunidade. Convergem o sentimento de controle pessoal, a influência e o interesse pelo poder social real, o poder político e os direitos legais.

Transformação (alterativo x alternativo). As transformações sociais, as mudanças, implicam alteração da realidade. Mudanças pessoais e institucionais, que devem priorizar as transformações das instituições existentes, adaptando-as às necessidades. No sentido contrário, as instituições tendem a burocratizar-se, a converter-se de meios em fins. Não podemos criar estruturas paralelas que se ignoram, com trabalhos fragmentados e desintegrados, que além de ineficácia supõem duplicação de recursos. Neste sentido, a Educação Social não substitui a escola, ao contrário, tem que pretender, interagindo com ela, caminhar para uma sociedade educadora.

Resiliência. É a capacidade humana para enfrentar, sobrepor-se, ser fortalecido ou transformado por experiências de adversidade (Grotberg,2001). Exige ter tido apoio irrestrito e incondicional de um adulto significativo, familiar ou não (Werner, apud Grotberg 2001). É um processo dinâmico que tem como resultado a adaptação positiva em contextos de grande adversidade. Três componentes devem estar presentes, de acordo com Infante (2001) no conceito de resiliência: noção de trauma, risco ou ameaça ao desenvolvimento humano; adaptação positiva ou superação da adversidade; e o processo que considera a dinâmica entre mecanismos emocionais, cognitivos e socioculturais que influem sobre o desenvolvimento humano.

A noção de processo descarta definitivamente a concepção de resiliência como um atributo pessoal e incorpora a idéia de que a adaptação positiva não é uma tarefa individual, mas que a família, a escola, a comunidade e a sociedade deverão prover recursos para que o ser humano possa desenvolver-se mais plenamente.

O conceito de resiliência, ao igual que o de andaimaria, exigem propósitos construtivos, exigem partir da realidade, partir do que a pessoa é ou tem e não do que ela não é ou não tem. É incompatível com o modelo de déficit, que aponta as fragilidades e carências, a “doença”.

2. A intervenção social: paradigma educativo

Quando falamos de pessoas ou grupos com dificuldades de integração estamos falando de falta de adequação entre as características que uma pessoa ou um grupo têm e as de um coletivo mais amplo ou dominante, seu entorno e suas regras. A inadaptação é sempre resultado de uma relação conflitante. É o resultado de um processo pessoal de construção que fracassa, que resulta incompatível com as exigências e os requisitos que impõe uma sociedade receptora concreta.

As respostas dadas às dificuldades de adaptação social podem servir para aumentar o conflito, para etiquetar e reforçar a identidade marginal e para colocar a pessoa em uma situação de exclusão respeito ao meio social. Mas podem servir também para evitar a consolidação da inadaptação e possibilitar a integração. Funes (1997) afirma que o tipo de resposta que se aplica sobre a pessoa que sofre uma situação de dificuldade social muitas vezes gera efeitos que agravam a situação de partida. Dentre estas reações incorretas que provocam problemas relaciona quatro:

- a. Patologização: tendência dominante entre muitos profissionais de considerar que os problemas de marginação são problemas de patologia individual. Limita-se á doença individual o que de fato é dificuldade coletiva.
- b. Criminalização ou penalização: tendência e usar o Código penal como resposta a todos os problemas sociais, independentemente de sua especificidade. A resposta pronta é a polícia, o juiz e a cadeia.
- c. (Sobre)proteção: tendência a proteger os mais fragilizados sem considerá-los, sem tentar modificar as circunstâncias que produzem a situação.
- d. Burocratização: tendência a dar respostas formais, complicadas, sem se importar com o sofrimento e as necessidades do outro.

Para obter um mínimo de sucesso nas intervenções com populações desfavorecidas, precisamos distinguir entre causas, efeitos e as manifestações das situações de dificuldade social. Precisamos identificar as diferentes expressões ou manifestações pessoais desta situação desfavorável e compreender a maneira como se

relacionam com os efeitos e com as causas que os geram. As manifestações têm um caráter claramente subjetivo porque são umas formas de concreção particular de uns efeitos. Em definitiva, são a expressão de um processo individual.

Também têm de ser complementarias: desde as intervenções mais genéricas e globais na forma de planes estratégicos, que corresponderiam ao tratamento das condições (criação de postos de trabalho, dotação de infra-estrutura, criação de rede de serviços básicos), até as atuações socioeducativas sobre pessoas concretas ou grupos reduzidos, que corresponderiam ao trabalho específico sobre manifestações pessoais de uns efeitos e umas causas previamente identificadas, passando pelo estudo de linhas de pesquisa de caráter científico para conhecer os diferentes efeitos que as condições de precariedade vital geral sobre os homens.

Nem todas as intervenções sociais têm caráter educativo. Funes (1997) destaca que cada modelo explicativo de adaptação/inadaptação social gera seu próprio modelo nas respostas sociais frente às pessoas em situação de dificuldade social. A classificação é meramente didática, pois as diferentes conceições teóricas coexistem. Resumimos a seguir as quatro que esse autor e seus colaboradores analisam, mantendo sua nomenclatura.

1. Etapa repressiva – modelo de controle.

Pretende-se defender os interesses do grupo social majoritário mediante o estabelecimento de leis e a aplicação de medidas de controle sobre as pessoas ou os grupos que de alguma maneira os ameaçam. Potencia-se o controle externo (heteronomia) através do estabelecimento de fortes medidas repressivas (tais como aumento de policia sem aumento de intervenções socioeducativas). Prioriza-se a adaptação aos sistemas de controle sem considerar os requisitos mínimos necessários para integrar-se. Alguns conceitos relacionados com esta etapa são: controle, desvio e doença social. De acordo com esta perspectiva, a pessoa que não se adapta ou não se ajusta às normas e costumes da sociedade a que pertence é **separada** do coletivo e **internada** em instituições especializadas de caráter total.

Considera-se, como idéia dominante, que a pessoa que apresenta condutas inadaptables não pode ser reabilitada através de tratamentos reeducativos. A melhor opção seria o castigo e a disciplina, pois o comportamento seria uma opção racional e livre. Mesmo reconhecendo que a situação de dificuldade é resultado de uma relação conflitante entre o sujeito e o meio, coloca-se a responsabilidade na pessoa e não na

relação. Não se apresenta um plano preventivo, nem individual nem social. Esquecem as causas e se atua apenas sobre as conseqüências.

É necessário apontar que os estabelecimentos de controle estão lotados por pessoas que procedem, em sua maioria, de uma classe social baixa. A internação funcionaria como medida preventiva: o castigo atuaria como exemplo para os outros membros do grupo social. A recuperação do indivíduo não é prioridade, permanece num segundo plano, longe do desejo de **contenção e controle**.

2. Etapa de beneficência ou modelo assistencial.

Consiste em satisfazer as necessidades básicas que derivam de uma situação de dificuldade social, sem entrar na modificação das condições que geram esta situação. Aparecem em instituições caritativas e pessoas humanitárias que oferecem resposta às necessidades mais elementares: comida, roupa, teto... São grupos pouco especializados que baseiam sua atuação na boa vontade, que resulta claramente insuficiente para o tratamento de problemas complexos. Por uma parte é uma atitude de ajuda real é “sincera”. Por outra, é também uma atitude de **criação de dependência do grupo** em relação ao benfeitor. Não contribui à autonomia do indivíduo e, mesmo solucionando parcialmente uma situação de dificuldade, não incide sobre as causas estruturais que geram a situação de “inadaptação”. Por isso, não contribui a evitar que o comportamento inadequado se manifeste novamente.

Costuma-se exigir uma submissão incondicional ao estilo e valores do grupo benfeitor. Quando o sujeito beneficiado não modifica o seu comportamento, a atitude benfeitora se transforma em repressora e o sujeito beneficiado é considerado “desagradecido”, deixa de receber o benefício e passa a ser objeto de intervenção do modelo de controle, que aplica os meios para o controle social. Pertinente a reflexão sobre a rigidez de algumas posturas religiosas de Assmann e Sung(2000, 263):

“É sumamente difícil para as pessoas, que estruturam suas percepções do sentido a partir de verdades religiosas, admitir que é necessário abandonar, na teoria e na prática, a obsessão pela verdade única e pelo sentido único, para poder chegar a uma abertura solidária desde o interior de nossas formas de pensar.”

Nos dias de hoje, este modelo se reflete na atuação administrativa de transferência de recursos para tratar de situações de dificuldade social com finalidade preventiva. Este modelo se caracteriza por manter uma grande distância entre profissionais e usuários. O profissional seria um técnico com capacidade de diagnóstico dos diferentes problemas e com recursos para solucioná-los. O papel do usuário seria ser o portador de uma demanda e procurar ajuda. De acordo com este modelo, o protagonista seria o recurso e a situação ideal para o profissional seria a existência de cada vez mais recursos. É paradoxal, mais comum, que nas épocas de bem-estar econômico haja mais recursos que em épocas de maior necessidade. Os serviços sociais corrigiriam as deficiências e distorções do sistema socioeconômico. Ao basear-se nas deficiências, nas carências, não fornece respostas que superem as causas que geram a demanda.

3. Etapa terapêutica e o modelo tecnocrático

Este modelo se apóia na idéia da capacidade da ciência e a técnica de operar sobre a realidade desde um ponto de vista objetivo e externo aos sujeitos. Tenta-se encontrar cientificamente os motivos que determinam o comportamento das pessoas em situação de dificuldade, usando diversas explicações (alterações biológicas ou identificação de rasgos genéticos que comportem atuações inadequadas) para encontrar elementos orgânicos que expliquem a aparição de determinados comportamentos.

Um dos conceitos habituais é a idéia do destinatário como paciente que sofre algum tipo de degradação que é necessário “consertar” ou “curar”. A pessoa é tratada como um doente e o tratamento têm de ser prescrito por psicólogos, psiquiatras e outros especialistas na modificação do comportamento.

Este modelo considera que os fatores que geram a situação de dificuldade podem ser identificados, isolados, tratados e eliminados como se fosse uma doença. De acordo com esta idéia, aparecem serviços e programas que abordam os diferentes problemas desde uma perspectiva “científica” e que desenvolvem sua tarefa em coletivos cada vez menos massificados e em instituições muitas vezes isoladas da realidade.

Este modelo gira em torno ao diagnóstico e se define pela procura dos efeitos e manifestações que os problemas sociais geram mais do que nas causas. O protagonista é o técnico que possui os conhecimentos e a ciência é o mecanismo que soluciona o problema. O usuário vira paciente que deve basear a participação na aceitação incondicional da prescrição técnica, pois as possíveis soluções aos seus problemas estão no terreno dos especialistas, que decidem a partir de critérios científicos.

4. Etapa crítica e modelo participativo.

Nesta etapa toma-se consciência de que **não é suficiente intervir no sujeito se ao mesmo tempo no se atua sobre a sociedade que tem provocado a situação de inadaptção**. Um aspecto fundamental é que os sujeitos que sofrem uma situação de dificuldade terão os mesmos direitos que qualquer outro cidadão e sua integração é um direito que o Estado deve garantir ao igual que os serviços que se organizem para esta finalidade. Cronologicamente, esta etapa coincide com a aparição de um amplo leque de movimentos que questionam as respostas sociais vigentes, tais como a antipsiquiatria, os movimentos pro desinstitucionalização ou as alternativas de prestação de serviços comunitários.

Este modelo pretende que o sistema social seja mais flexível e implique o grupo social na solução dos problemas de inadaptção, já que são o resultado de uma relação conflitante entre a pessoa ou grupo que apresenta comportamentos inadequados e um coletivo que não aceita esses comportamentos. **Renuncia-se aos modelos punitivos, tendo como prioridade a reintegração à comunidade.**

Postula-se que os comportamentos inadequados dependem mais das experiências vividas mais do que de um problema interno. Rejeita-se o modelo clínico porque o tratamento não deve ser terapêutico, mas educativo. A tarefa de intervenção não deve ser necessariamente dos técnicos em modificação do comportamento, mas de **um profissional especializado em situações educacionais.**

Enfatiza-se a participação do cidadão em programas comunitários, aplicando-se a internação apenas em casos extremos. Este modelo participativo parte da idéia de **subjetividade do coletivo** em que se aplica um serviço e também de sua **realidade socioeconômica**, o valor que ocupa na estrutura social e o conjunto de necessidades sociais, psicológicas e biológicas do sujeito ou de sua comunidade. Este modelo não se centra nem nas carências estruturais (modelo assistencialista) nem nos efeitos que estas carências produzem (modelo tecnocrático). Centra-se na significação subjetiva do grupo social no qual se enfoca a intervenção, ou seja, como entendem a realidade e que passos podem aplicar para modificá-la. Esta visão implica que este modelo não pode operar “desde fora” do sujeito (que mantém a situação problemática), mas deve nascer do plano subjetivo das significações que surgem da experiência quotidiana. Por este motivo, a estrutura somente poderá ser modificada a partir da **participação protagonista** do usuário.

Neste modelo, o profissional é um **mediador** entre o sujeito ou grupo e sua realidade objetiva, que se pretende mudar.

Por trás de cada conceito de intervenção se escondem um modelo explicativo da indapatação social e um modelo de tratamento. Estes modelos possibilitam (ou não) um tipo de formação e determinam as tarefas dos agentes que atuam e lhes outorgam um papel profissional. De acordo com o modelo dominante, o Educador Social tem sido um controlador que aplica uma disciplina rígida, uma pessoa que toma conta dos outros e que preenche o tempo vazio quando os outros especialistas não intervêm ou um profissional que gera situações de mudança no processo pessoal do sujeito com o qual trabalha.

No modelo repressivo-controle o educador é um “trabalhador” que funciona por intuição e acumula saber desde sua experiência. O espaço de intervenção é visto como um sistema hierárquico no qual o diretor é que o organiza e decide como, quando e no que se deve intervir.

No modelo de beneficiência-assistencial também não se exige inicialmente uma formação específica desde o ponto de vista educacional. As tarefas designadas são rotineiras e sem especialização. A organização das tarefas é totalmente hierárquica e o educador é uma espécie de “artesão” no sentido de que se dá muita importância à experiência acumulada que se manifesta através de “jeitinhos” individuais de fazer, tendo um pouco mais de autonomia, mas apenas nas tarefas rotineiras, sem participação na reflexão global sobre o sentido da intervenção.

O modelo terapêutico-técnico representa um câmbio qualitativo, exige-se formação e conhecimentos técnicos mínimos. Enfatiza-se a criatividade individual e permite-se um maior grau de autonomia, mas a aquisição da cultura profissional está condicionada pela intuição, a personalidade e o dinamismo individual. Pode-se definir o educador como um técnico ou um artista, que tem uma formação especializada mas fragmentada, que não lhe dá uma visão global da profissão além de sua atuação concreta e que é um complemento a dos terapeutas, que são os protagonistas.

O modelo crítico-participativo exige uma formação ampla e global que permita ao educador solucionar problemas concretos e imediatos de sua prática profissional além de perceber sua intervenção desde uma perspectiva global. É um profissional reflexivo, especialista na sua parcela, mas entendendo-a como parte de outras atuações simultâneas que conhece e com as quais se coordena. Conta com a participação consciente do educando (ou, pelo menos, tenta que tome consciência da situação) e a

tarefa educativa se organiza em torno de um projeto de intervenção e não apenas de atuações pontuais e concretas. A estrutura hierárquica vira estrutura compartilhada, na qual cada profissional participa.

Desde o paradigma da intervenção educativa, consideramos que as pessoas em dificuldade social podem melhorar sua situação através do desenvolvimento de capacidades pouco evoluídas, ou seja, aumentando as habilidades para relacionar-se com o meio. O ponto principal é que, desde esta perspectiva, não falamos de deterioro ou de doença social, mas de desenvolvimento estagnado, parado, em um momento concreto do crescimento pessoal que não implica malformação ou deformação. Desde este marco educativo, o **educando deixa de ser um sujeito que deve ser castigado, assistido, salvo ou curado**. Vira “aprendiz”. É claro que este enfoque não nega que a exposição a situações desfavoráveis não possa gerar situações de deterioro que requeriam tratamento específico. A intervenção social tem como finalidade potenciar as capacidades pessoais, de forma que possibilitem uma melhor relação consigo mesmo e com o meio, ou seja, que completem sua socialização ou a melhorem

3. Educação e exclusão social: o desafio da desinstitucionalização e da desburocratização.

Falar do âmbito social da Educação Social parece óbvio que implica conhecimento da realidade social da que estamos falando. Parece, mas não é. Conhecer e reconhecer a realidade social na qual o indivíduo ou grupo estão integrados ou estão sendo integrados é fundamental. Para isso temos que questionar os “saberes” abstratos, que confundem *mapa com território*, e resituá-los no campo do “conhecimento” que implica contato, relação. Talvez, saber menos e conhecer mais. Questionar também as “mentiras estatísticas”, que apresentam “médias” que não existem na realidade, e mascaram a distribuição de renda, é uma questão crucial. A maioria está “excluída” e a minoria está incluída, fato que nos obriga a questionar: a intervenção social pretende ser educativa, promotora de desenvolvimento, ou excludente, promotora de dependência? . Se defendermos um modelo educativo, dentro do paradigma do desenvolvimento, teremos que ter uma atuação coerente. No campo da Ética, diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Distinguir meios de fins, desburocratizar, sair da perspectiva egocêntrica para adotar uma postura

descentralizadora, que parta das necessidades das pessoas e suas comunidades. A ênfase estaria nas comunidades e não no fortalecimento das instituições. Desinstitucionalizar significa colocar as instituições ao serviço da comunidade e não a comunidade ao serviço das instituições. Neste sentido, enquanto não houver lugar para os sentimentos e o conhecimento, limitando-se as organizações ao controle do comportamento e a adaptação passiva à realidade, continuaremos falando de institucionalização. Pessoas educam, instituições institucionalizam.

O ênfase na comunidade e sua potencialização pode supor o risco de que o trabalho comunitário degenera em “ativismo” (político, religioso, social) com ausência de reflexão teórica e de rigor metodológico ou de que não queiramos perceber que as comunidades têm seu próprio tempo, seu ritmo, sua linguagem, seus fluxos e refluxos de ação e passividade. O que não queiramos aceitar que as coisas não acontecerão como e quando os agentes externos planejaram, mas quando a comunidade sinta que deva, queira e possa fazer as mudanças necessárias. (Montero 2004). Risco que existirá na medida em que não consigamos nos descentrar e na medida em que não consigamos enxergar a realidade: as comunidades não estão formadas por grupos homogêneos, mas por grupos que compartilham conhecimentos, sentimentos, necessidades, desejos, projetos, cuja atenção beneficiará o coletivo, beneficiando desta maneira seus membros. Não se impõem processos educativos.

Desinstitucionalização supõe aceitar que a educação é tarefa de todos e demanda mudanças nas sociedades excludentes. Neste sentido, ao estabelecer a responsabilidade de todos na garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes, a Doutrina da proteção Integral nos faz reconhecer todos os contextos envolvidos e aponta a necessidade de sinergia, integração de ações. Passar de olhar “o outro” como inimigo, a enxergá-lo como parceiro, passar de ações fragmentadas à integração; de olhar apenas as necessidades da instituição a olhar as necessidades das crianças e adolescentes e de suas famílias. Nos obriga a concretizar a mudança de paradigma: de procurar culpados a procurar soluções, de limitarmos a diagnosticar e idealizar, a agir, a transformar a realidade. Para isso cada contexto tem que reconhecer as capacidades dos outros e abrir-se a relações de integração (sistema aberto como oposição a instituição total).

Cada trabalhador social, cada instituição, precisa rever suas intervenções, seus conceitos e preconceitos e seus mitos em relação a si e aos outros.

Em relação à família. Nas situações de desproteção, considerava-se antigamente que era incapaz de educar os filhos: "não dá conta". Era **totalmente** incapaz. Daí que se

retirasse a criança e o adolescente do meio². Este procedimento favorecia que as famílias "terceirizassem" a educação dos filhos, passando a ser responsabilidade do Estado. O Estado seria o provedor e **único** responsável pela satisfação das necessidades da criança e esta poderia entender que seus futuros filhos também seriam responsabilidade do Estado. No imaginário: "outro é quem resolve", precisa-se apenas manter uma atitude passiva de espera. A família não era considerada sujeito de intervenção, apenas objeto. Muitas vezes se "protegia" a criança e o adolescente **contra** a família. Não se reconhecia a cultura, o ponto de vista nem a história dos membros da família, muito menos se tentava compreendê-la. Fazia-se um corte no tempo, uma visão estática, apenas se observava o aqui e agora, não reconhecendo as possibilidades de evolução, apesar de saber que a educação é um processo. . **O fato de negar as capacidades da família poderia justificar a inexistência ou precariedade dos serviços de apoio à família. Na realidade é a contrário, a precariedade ou ausência dos serviços de apoio integral à família dificultam que a família exerça sua função protetora. Até hoje, muitas famílias vêm com receio estes serviços, quando existem, por prevalecer o estigma.**

Esta visão negativa da família permanecia mesmo nos casos em que era questionada por ser ela mesma quem pedia ajuda, às vezes facilitada pelo histórico de clientelismo associado aos grandes orfanatos. A ajuda se traduzia no abrigamento das crianças e adolescentes. A família "entregava" os filhos ao Estado para conseguir um "futuro melhor", uma "educação" melhor.

O Estado começou realmente a ser questionado quando se tornou visível a incapacidade das instituições totais do Estado em conseguir a socialização através do abrigamento sistemático de crianças e adolescentes. Quando as famílias falaram: "eu não dei conta, mas vocês também não" retrataram a realidade. Ou quando o jovem voltava a casa sem perspectivas melhores de vida e, pior ainda, com dificuldades em adaptar-se a uma realidade da qual estava afastado e que agora "não reconhece" e para a qual não foi preparado.

Atualmente, volta-se à ancoragem da família no processo de socialização, mas não a "competência" absoluta e exclusiva. A família nem pode fazer **tudo** nem é **totalmente** incapaz. Para isso deve ser fortalecida, também desde a Educação Social.

² Sabemos que a "retirada física" (objetiva) não tem correlato imediato com a "retirada subjetiva". A família biológica continua viva, como referência.

As Instituições Totais, do Estado ou não, mostraram que lhes deveria ser atribuída a mesma incapacidade atribuída à família. Sozinhas não davam conta. A tragédia que representa a maioria para adolescentes egressos de orfanatos tradicionais é o maior expoente. Instituições Totais "educam para si e não para a vida". Retirar a criança e o adolescente do meio, mudar apenas de ambiente sem mudar o ambiente, é adiar o conflito. Conflito mascarado no passado pela capacidade em absorver esta população que outras instituições demonstraram, tais como o exército, hospitais psiquiátricos, albergues, empregadas domésticas que moravam no serviço etc. População que, em alguns casos, encontra-se hoje literalmente na rua.

O fracasso das instituições totais revela a ausência de rede de serviços que propicia(va) a exclusão social e a reclusão para "esconder" a realidade. O objetivo nunca foi a inclusão social. A reclusão social, junto com a exclusão social, representa a antítese da inclusão social.

Esta "**ausência**" do Estado, o fato de não assumir a sua responsabilidade na criação de uma rede de serviços de qualidade, agravada pelo simples fato de "abrir as portas" das instituições sem alternativas, acompanhada da necessidade que algumas famílias ainda sentem de terceirizar a educação dos filhos quando não se dispõe de recursos materiais, desemboca em um pasmo social: quando "*o bandido é o Estado*" ou quando "*o Estado é o bandido*". No primeiro caso, o crime organizado "assume". No segundo, o Estado rejeita e maltrata as crianças e os adolescentes que deveria proteger, usando os procedimentos que não aceitava da família e muitas vezes piores. Delineia-se um paradoxo fatal para as crianças e os adolescentes: quem deveria proteger, maltrata. Ignora e exclui, às vezes com a sutileza da "inclusão excludente" ou "inclusão quantitativa", como em algumas escolas superlotadas e sem recursos. Sem falar do modelo de Febem.

Nessa relação Instituição Total - família, as crianças são as grandes esquecidas, ignoradas, Sujeito de direitos significa protagonista da própria vida, construir a própria história. Sutilmente ou não, a mesma incapacidade atribuída à família é atribuída às crianças e aos adolescentes. Não têm condições de decidir, não precisariam ser ouvidas, apenas protegidas de si mesmas e de suas famílias. Ao contrário, as crianças e os adolescentes precisam ser ouvidos, precisam ser conhecidos para compreendê-los e para que eles possam compreender o que está acontecendo. Não podem ser apenas um "caso", um prontuário ou um processo. É no caso de aplicação de medidas de proteção

ou socioeducativas , precisam ser ouvidos por quem decide por eles para que aprenda a decidir com eles.

Ao relacionar Família-Justiça-Instituições constatamos que o mesmo rigor com que é tratada a família não é aplicado ao fiscalizar as OG e ONG's, nem ao tratar da omissão do Estado. E os Conselhos Tutelares que seriam a grande conquista para "desjurisdicionar" a proteção à infância, para "descriminalizar" a pobreza; que seriam a grande esperança de retirar a intervenção social do campo da Lei e colocá-la no campo da Comunidade, dos deveres da Sociedade, de tirar do papel os direitos e colocá-los na prática, sucumbem, muitas vezes, à burocracia e ao descaso que tentam combater.

Pior ainda. o mesmo medo que as famílias tinham em relação à Vara de Infância e Juventude pelo abrigo sistemático de crianças e destituição do Poder Familiar é transferido aos Conselhos Tutelares pela ineficácia na defesa dos direitos das crianças, na fiscalização de entidades de atendimento e na não aplicação de outras medidas simplesmente porque não há recursos ou não há "vagas". Na visão popular, continua a atuação punitiva e não educativa, procurar apenas culpados e não soluções. Vejamos o paradoxo: a lei que deveria proteger o desenvolvimento das crianças é vista ao contrário: proteger as crianças da lei.

Em amplos setores, ainda, o "Estado" é um estranho, as vezes reduzido a esporádica presença policial, que interfere negativamente na dinâmica da comunidade. Seja a "lei" seja a escola. Escola que mostra mais um paradoxo: quem mais precisa dela menos a tem. Dentro do raciocínio que não se desperdiçam "bons" professores com "maus" alunos, nem "bons" alunos com "maus" professores (Patto, 1990) a escola parece mais uma firma de auditoria empenhada em "certificar" o conhecimento e justificar a desigualdade social, ou, em "ensinar a quem já sabe" e excluir a quem não sabe. Caricaturizando, a escola não atende a quem mais precisa aprender e mais depende dela pela baixa escolaridade dos pais.

Na área social mais um paradoxo: a dificuldade, quando não a impossibilidade, de localizar a população teoricamente beneficiada, a mais necessitada, caso do Bolsa Família ou Fome Zero (Frei Beto em Poblet 2003) e do cinismo que esconde que o Brasil é um país que produz mais alimentos dos que seus habitantes são capazes de consumir. Vejamos algumas confirmações:

"Na avaliação do próprio Banco (Mundial), alguns empréstimos dirigidos aos setores de combate à pobreza não beneficiaram os pobres (anos 80)"
(Monlevade e Silva apud Arola 2003).

“A investigação social tem revelado que, muitas vezes, os recursos destinados à população mais carente são captados por outros segmentos sociais que comparativamente estão em melhores condições.” (Montagut apud Arola 2003).

“Ao redor de 25% dos recursos destinados à área social chegam à ponta do sistema de atendimento, às atividades fim. A burocracia brasileira é tremenda.” (Ricci, apud Arola 2003).

Também é notório que em épocas de maior crise econômica, é menor o investimento social. Paradoxo é também montar enormes estruturas inoperantes, dando a impressão de um enorme “fazer de conta”, amortecedor de consciência pesada, a partir de custosas campanhas de marketing, restando a dúvida de se realmente pretende-se resolver a situação. DE SOUZA (1998) é radical:

“A maioria dos cientistas sociais, assim como os estudantes de ciências humanas, está muito satisfeita em trocar seus conhecimentos por dinheiro, privilégios e status, ignorando as suas responsabilidades morais com os oprimidos e marginalizados. Um outro fenômeno é que, muitas vezes, uma verdadeira fábrica é criada ao redor de populações em risco para gerar empregos para profissionais, sem que nada seja realmente feito para melhorar a qualidade de vida das pessoas que realmente precisam de ajuda” (s.p.).

A Educação Social Brasileira terá que contribuir a resituar e redimensionar o papel da escola no processo de socialização, bem como o das OG's e oNG's. Não se pode dicotomizar: escola, lugar ruim, um castigo; ONG, lugar de “diversão”. Ou, pior ainda, como Freire (1994:37) alertava:

“As massas descobrem da educação um canal para um novo status e começam a exigir mais escolas_ (...) As massas querem participar mais na sociedade. As elites acham que isto é um absurdo e criam instituições de assistência social para domesticá-las. Não prestam serviços, atuam paternalisticamente, o que é uma forma de colonialismo.”
(Grifo nosso)

As OG's e ONG's, os Projetos e Programas sociais, têm que respeitar o conceito de projeto como projeção, compromisso de futuro. Não dá para aceitar que alguns Projetos sejam meros pedaços de papel, “esteticamente brilhantes” e eticamente esvaziados, sem a participação da população atendida, nem dos educadores de ponta, na sua elaboração, execução e avaliação, sendo meros mecanismos formais de arrecadação de verbas. O tripê Projeto-Recursos-Gestão tem que estar integrado. Sem projeto, não atingiremos resultado mesmo com recursos. Costuma-se citar a falta de recursos, mas tem se constatado também o contrário: recursos dissipados por ausência de gestão ou por causa de projetos “adaptados” apenas para obtenção de recursos. Os recursos não chegam aos educadores e as entidades que trabalham na ponta, com muito entusiasmo mas nem sempre com a adequada articulação. Num país onde há a indústria da seca, aparece a indústria da fome e, quem sabe, a indústria dos programas sociais.

Neste contexto de falta de delimitação profissional, a Educação Social, melhor dizendo, o Educador Social, terá de encontrar o seu equilíbrio ético-profissional. Lembrando que se esterilizarmos a relação educativa, teremos uma relação estéril, e não esquecendo que o estabelecimento do vínculo, com importante componente afetivo, não pode excluir profissionalismo, preparo rigoroso. A escolha de ser educador social é incompatível com o “estado de necessidade”, não se pode ser educador social por falta de opção profissional, especialmente por parte de aqueles profissionais de nível superior que não conseguem outras saídas. Temos que acabar com aquele mito: “qualquer um” pode trabalhar com “pobre”, “qualquer coisa” serve. A prática da Educação Social requer uma formação específica.

FUNES (1997) pode ajudar a traçar esse percurso necessário de esclarecimento da Educação Social, ao apontar um “decálogo” para o planejamento de intervenções com populações com dificuldades no processo de socialização, que resumimos e comentamos a seguir, mantendo mais uma vez a nomenclatura do autor :

1. Partir de ações destinadas a reduzir o contexto social injusto que provoca e mantém a exclusão, bem como atuar para compensar seus efeitos. Não se podem enviar exércitos de trabalhadores sociais a um bairro degradado, sem recursos nem possibilidades. Contratar pessoal, especialmente de outra classe social, é um meio não um fim em si mesmo.
2. Atuar desde o direito de ser pessoa e não desde a ameaça de chegar a ser problema. Deveria ser proibido fazer programas de prevenção à delinquência, de prevenção a marginalização. As pessoas da periferia têm direito a crescer em condições corretas, não

apenas a não chegar a ser um problema. Os cidadãos não têm riscos sociais, moram em condições que lhes podem provocar uma situação de dificuldade e marginalização social. Chega de frases como “vou tirar as crianças da rua”, montando projetos que nem atendem as crianças em situação de rua, nem muito menos as “tirariam” com a proposta de intervenção apresentada. Ainda estamos no pasmo provocado por mudanças superficiais: trocar flanelinhas nos faróis por malabares.

3. Trabalhar as vivências, as imagens, as idéias coletivas que constroem e transladam o problema além de sua realidade objetiva. Se não fosse inútil e contraproducente proibir, **proibiria a utilização política das misérias e dificuldades humanas (Funes).**

4. Renunciar a utilização de respostas que gerem mais marginalização, mesmo que tenham uma rentabilidade política imediata. (sopesar a incidência socializadora ou dessocializadora das medidas).

5. Voltar a acreditar na intervenção social, integrada, desenhando os mecanismos concretos que a façam aplicável nas condições atuais. Quiçá tenhamos esquecido, mas faz tempo que falamos que as pessoas são pessoas, ou seja, seres globais e não uma soma de patologias.

6. Fazer cair a centralidade das ações na atenção primária sociosanitária, redefinida e atualizada. Voltar aos profissionais “inúteis” (sic), evitar os “inabilitadores” (criadores de etiquetas e de identidades problemáticas, mas incapazes de dar respostas aos problemas reais). . Define os profissionais “Inúteis” como aqueles que estão ali onde estão as pessoas, que conectam com as pessoas, que se movimentam no seu meio, não aqueles que estão em escritórios estruturados e hierarquizados esperando que cheguem os “pacientes”, identificados previamente com um problema, com uma patologia. Profissionais cujo trabalho é aparentemente inútil: educadores de rua, educadores, trabalhadores sociais, profissionais que assumem seu papel de trabalhadores do social com intervenções que estimulam o processo de socialização das pessoas. Neste sentido, faz-se necessário o reconhecimento dos trabalhos que já existem na comunidade e integrar-se a eles, não da para ignorar o trabalho dos Agentes Comunitários, das Pastorais, dos movimentos sociais. Não dá para permitir que não cheguem recursos à ponta.

7. Buscar a dimensão coletiva e comunitária das dificuldades sociais. Voltar a valorar o trabalho com a comunidade.

8. Desenhar ações específicas para os coletivos em processo intenso de socialização, especialmente nos períodos de transição. . Não podemos ter programas para “jovens

delinquentes” esquecendo de desenvolver ações para os jovens em geral. Difícil aceitar uma frase como essa: “a medida de liberdade assistida infelizmente se aplica por seis meses, nos pedimos prorrogação para poder acompanhar o jovem”, pronunciado por técnico, referindo-se a ausência de programas de apoio aos jovens. Ou seja, tem que estar em conflito com a lei, “ser carimbado”, para ser “assistido”. É mais um paradoxo gritante na realidade brasileira.

9. Recuperar a dimensão territorial, o povo, o bairro, etc. como contexto de intervenção diferenciada. Toda intervenção social está ligada a um território e momento social e histórico concretos.

10. Evitar discursos desnecessários e procurar respostas aos problemas das pessoas. Propor-se sempre a redução de seus padecimentos. Costuma acontecer com frequência que damos maravilhosas respostas a problemas que as pessoas não têm e os que têm continuam sem resposta. Um desafio, também, para os profissionais e as Universidades que os formam.

4. Educação Social: perspectivas

A Educação Social terá que olhar para a sociedade brasileira, onde a leitura social parece uma leitura classista que, arbitrariamente, rotula de negligentes as famílias e esquece de apontar a negligência de quem lhes rouba direitos básicos. Talvez porque seja mais fácil procurar “culpados” e “castigá-los”. Já conhecemos as alternativas que propomos: rejeição de modelos de déficit e compromisso firme com práticas transformadoras.

Não podemos esperar apenas mudanças de comportamento (controle externo), mas devemos ansiar pela compreensão da realidade e a aceitação das normas, derivadas da inclusão social. Não podemos aceitar um estado policial. A comunidade educativa e a intervenção social têm que propiciar a inclusão social em condições favoráveis, bem como a compreensão de si, dos outros e do mundo. Inclusão social que, necessariamente, passa pela inclusão laboral digna. Ninguém pode ser obrigado a renunciar, numa cultura que valoriza o trabalho, a sua capacidade de trabalho.

Tudo isso, numa sociedade como a brasileira, cansada de promessas redentoras, messiânicas, cansada dos que pregam milagres, sociedade que está descobrindo que ela mesma tem que ser a protagonista, que as mudanças são processos, muitas vezes, demorados. Sociedade que terá que falar a quem não quer ouvir, terá que

gritar, que educação não é mercadoria, que não podemos comprar processos, que a escola não é um castigo; sociedade que terá que encarar o desafio de recuperar a função social da escola, como instância de integração e não como fábrica de inadaptados ao negar o desejo dos alunos; sociedade que terá que reconhecer que a aprendizagem que se produz fora da escola costuma ser bastante eficaz, enquanto a escolar costuma ser muito ineficaz; sociedade que denunciará que a educação esvaziada de ética desumaniza. Sociedade que aprenderá a navegar, em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas. Uma certeza: não se pode desumanizar o ser humano.

Uma sociedade que terá que criar mais educadores e menos teóricos da educação. Uma sociedade que terá que criar uma Educação Social brasileira, que vise a contribuir para a formação integral do indivíduo, envolvendo o crescimento pessoal, a consciência de cidadania e a possibilidade real de inserção plena na sociedade. Sociedade que, ao mesmo tempo, não poderá deixar de apontar os que fabricam a miséria e o terror, os que sustentam a opressão cultural. E não poderá deixar de apontar as igrejas que procuram rebanhos que só se medem pela quantidade de ovelhas e convertem os fiéis em massa de manobra.

Sociedade, comunidade educativa, que não pode renunciar à educação para o controle democrático. Sociedade que tem novos desafios: educação para todos ao longo de todo o ciclo vital.

Numa encruzilhada de saberes há de frutificar a Educação Social como campo educativo extra-escolar e como alternativa a práticas assistencialistas e alienantes. Educação Social que há de ser basicamente Educação e que poderá atuar, a exemplo de outros países, em diversas áreas: educação permanente de adultos, animação sociocultural, pedagogia laboral e educação especializada. Educação especializada que está no campo da ressocialização, abarcando coletivos com especial vulnerabilidade ou excluídos (crianças e adolescentes em situação de risco, população abrigada, população carcerária etc.). Educação Social que haverá de ser compromisso social e que deverá evitar a simples importação de conceitos e teorias que ignoram a criminosa distribuição de renda brasileira.

Sociedade, em definitivo, que não poderá continuar aceitando que sejam decretadas medidas de proteção e sócio-educativas sem questionar quem as aplicará, com que finalidade, com que financiamento; sem questionar qualidade e eficácia; sem acabar com a negligência e abandono que supõe deixar tantas crianças e adolescentes do “outro lado” do muro por falta de políticas públicas e de vontade política.

Sociedade que haverá de abaixar a cabeça frente a tanta miséria e exclusão desnecessárias; frente a omissão do Estado na educação, na saúde, na moradia, na segurança pública.... frente a mentira que supõe ter que acreditar que todo o público tem que ser ruim, que os excluídos precisam continuar “lá”; a mentira que supõe ter que acreditar que só eles, os excluídos, são “culpados” ou como muito “doentes” ou “criminosos”.

Sociedade que não pode deixar de ter vergonha, vergonha ao ter que aceitar que há escolas que maltratam, instituições que negam e “protetores” que condenam a ter que frequentá-las.

Sociedade que terá que formar educadores com a coragem de serem transformadores, de acreditar que não existe educação para ricos e intervenção para pobres. Educadores, profissionais, técnicos, mas não tecnicistas, aplicando técnicas e tecnologias ultramodernas, mas sem esquecerem do objetivo da educação: humanizar o ser humano. Educadores que não poderão deixar de “educar e educar-se” para a complexidade do mundo atual, para a compreensão das forças antagônicas que permeiam a sociedade capitalista.

Sociedade que não pode continuar negando a humanidade. Sociedade que, custe o que custar, demore o que demorar, será obrigada a contemplar como emergem pessoas que acreditam no diálogo e na vida. Que acreditam que as diferenças enriquecem e que crescem no meio das incertezas e recusam verdades pré-fabricadas. Pessoas que são e serão protagonistas da própria vida. Pessoas que sabem, porque conhecem, que o futuro se constrói também no meio de todas as adversidades. Pessoas que nos ensinarão que a vida não é privilégio de uma minoria.

5. Referências bibliográficas

AROLA, Ramon Llongueras. *Educar ou Excluir? Questionamentos Antropológicos da Educação Social*. Americana-SP, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação), Unisal

ASSMANN, H.; SUNG, Jung Mo. *Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

BREDA, A.; RIOS, G. Argumentos e estratégias para a construção da cidade educadora. In: GADOTTI, Moacir. *Cidade educadora: princípios e experiências*. São Paulo: Cortez, 2004.

DE SOUZA, Eros. Comportamento humano numa vila global: uma perspectiva pós-moderna (construtiva) sobre psicologia Comunitária do terceiro Mundo. Em: *Psicologia: reflexão e crítica*. V 11, n° 1. Porto Alegre, 1998. Disponível: www.scielo.br. Acesso 23/02/2002.

FREIRE, Paulo. Educação e Participação Comunitária. In: CASTELLS, Manuel: *Novas Perspectivas Críticas em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 53-62.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 20ª ed. (original 1979). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994

FUNES, Jaume Artiaga (Coord.). *Intervenció psicopedagògica sobre problemes de desadaptació social*. Barcelona: EDIUOC, 1997.

GROTBERG, Edith H. Nuevas tendencias en resiliencia. In: MELILLO, Aldo (Org) *Resiliência: Descubriendo las Propias Fortalezas*. Buenos Aires: Paidós, 2002, p.19-31

INFANTE, Francisca. La resiliencia como proceso: una revisión de la literatura reciente. IN: MELILLO, Aldo (Org) *Resiliência: Descubriendo las Propias Fortalezas*. Buenos Aires: Paidós, 2002, p.31-55.

MADURO, Otto. *Mapas para a Festa. Reflexões latino-americanas sobre a crise e o conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1994

MONTERO, Maritza. *Introducción a la Psicología Comunitaria*. Barcelona: Paidós, 2004.

ORTEGA, José Esteban. *Educación Social Especializada*. Barcelona: Ariel, 1999.

PATTO, Maria Helena S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1991.

PETRUS, Antonio. *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel, 1998

POBLET, Montse. *El país de Lula*. Barcelona: Ara Llibres, 2003.

SERRANO, Gloria. *Pedagogía Social-Educación Social. Construcción Científica e Intervención Práctica*. Madrid: Narcea, 2003.