

PEDAGOGIA SOCIAL E EDUCAÇÃO SOCIAL NA ESPANHA

Iniciarei com a origem e os pressupostos da pedagogia social, o que implica também em situar a origem e os pressupostos da educação social. Em seguida, apresentarei reflexões críticas sobre a questão da normalização a partir da educação social.

Pedagogia social: base da educação social na Espanha

Uma vez que a ciência confere importância aos ritos iniciais e às autorias, ela costuma outorgar a alguém a “fundação” de uma ciência. A partir desta visão linear e ritualística, o “fundador”, ou o “pai”, da pedagogia social é comumente considerado Paul Natorp (Alemanha, 1854-1924), sendo o ano de 1913 o marco desta fundação, a partir da publicação de seu livro *Pedagogia social*. Para Natorp, segundo Petrus,⁸ toda pedagogia é social, uma vez que o homem não é isolado, ele vive em comunidade. O homem particular é uma abstração, uma vez que a comunidade onde as pessoas se desenvolvem

8 Petrus (1997a).

está presente em cada uma delas, e é ela, a comunidade, o ideal de toda ação educativa.

Sáez Carreras⁹ aponta que, para Natorp, o objeto da pedagogia social é a interação cultura-sociedade, sendo a pedagogia social um campo de conhecimento teórico com vocação reguladora da práxis, que atualmente é desenvolvida pelos profissionais da educação social.

Sáez Carreras situa o pensamento de Natorp a partir dos princípios idealistas da fenomenologia social e do interpretativismo simbólico. Assim, as imagens são compreendidas como estando na mente e algumas ganham forma a partir de consenso com outras imagens semelhantes de outras pessoas. Nesta visão, a educação seria um “processo de construção conjunta de significado para dar resposta a um problema”.¹⁰ A interação é fundamental nesta visão educativa, na qual a comunidade e as condições sociais têm espaço.

Nesta compreensão de educação está presente a situação de educador e educandos planejarem juntos, colaborativamente, pautados por uma ação comunicativa. É importante ressaltar a origem da pedagogia social – mesmo que hoje a visão idealista seja superada pela visão crítica advinda do materialismo histórico –, uma vez que ela possibilita também um outro entendimento, o de que possam ser realizadas ações “para as pessoas”, ou “a partir das pessoas”, e não “com elas”.

Seguindo o caminho da compreensão do trabalho educativo, Quintana¹¹ apresenta três conceitos de educação social que, no seu entendimento, não expressam uma evolução, e sim modos distintos de entendê-la:

- Educação social como forma exclusiva de educação, que se reduz a socializar o indivíduo. O autor

9 Sáez Carreras (1997).

10 Id. *ibid.*, p. 44. Tradução livre do original em espanhol: proceso de construcción conjunta de significado para dar respuesta a un problema.

11 Quintana (1997).

afirma que este enfoque não é mais atual, é apenas histórico;

- Educação social, junto a outros aspectos educativos, com o objetivo de socializar o indivíduo como meio de seu aperfeiçoamento integral (educação geral); este enfoque ainda é presente, todavia, não de forma expressa;
- Educação social como forma pedagógica de trabalho social, atendendo a problemas de marginalização ou de carências vitais ou sociais; este enfoque é o que estaria “na moda”.

Estes três enfoques de educação social remetem a três enfoques de pedagogia social:

- Ponto de vista sociologista: a pedagogia social é toda a pedagogia;
- Ponto de vista da pedagogia tradicional: a pedagogia social é a parte da pedagogia que se ocupa da educação social (socialização geral) de indivíduos e grupos;
- Ponto de vista do trabalho social em sua vertente educativa (educação social): a pedagogia social é a teoria desse enfoque pedagógico do trabalho social.

Segundo o autor, desde o ponto de vista sociologista de educação, a educação é social, seu papel é o de adaptar o indivíduo ao seu grupo e prepará-lo para servi-lo, em um entendimento de que o homem é social e que educação é socialização. O autor situa Platão como a origem desta visão, Émile Durkheim (França, 1858-1917) e Paul Natorp como seus extremistas e John Dewey (Estados Unidos, 1859-1952) como moderado, a partir da teoria da formação humana para a sociedade democrática.

Quintana¹² situa a origem da visão sociologista da educação social no contexto alemão do começo do século XIX, após as investidas napoleônicas no país, a partir da compreensão de que a derrota alemã havia se dado devido ao individualismo de seu povo, o que originou a proposta do “espírito coletivo germânico”. Este viés nacionalista e cívico acabou se somando ao nacional-socialismo, o qual direcionou ao contexto nazista que acabaria se desenvolvendo na Alemanha, em detrimento de compreensões democráticas como a de Dewey. A educação era aliada ao trabalho, como sua formadora. O comunitário foi utilizado como coerção às vontades individuais, mas de forma internalizada, fazendo com que o indivíduo sentisse como seus os valores estatais regidos pelo estatismo, pangermanismo e racismo.

O segundo enfoque, o da educação social como formação para a socialização, parte da pedagogia tradicional e tem como foco a educação da personalidade em seus aspectos sociais: para desenvolver a capacidade de adaptação à vida social, ela desenvolveria os valores sociais. Quintana¹³ situa que a preocupação social da educação, fugindo do individualismo, é recente, um século e meio, com Johann Heinrich Pestalozzi (Suíça, 1746-1827). A partir daí se passou dos extremos do nacionalismo racista a uma preocupação educativa primordial.

Quintana¹⁴ demonstra algumas compreensões a partir deste enfoque. Uma delas seria a pedagogia marxista, a qual se centra na educação social para preparar a revolução e também expressa amor ao trabalho, ânsia de contribuir para a prosperidade nacional, disposição a defender o país, promover o socialismo, pertencer a organizações infantis ou juvenis do partido.

A paideia grega também entende a educação como socialização, ao preparar os cidadãos para a vida pública. Quintana situa a educação libertadora neste enfoque, afirmando

12 Id. *ibid.*

13 Id. *ibid.*

14 Id. *ibid.*

que ela “é social em um sentido forte e político, propondo-se à justiça social ao suprimir a marginalidade de grandes coletivos humanos”.¹⁵

Modernamente, o autor pontua alguns matizes deste enfoque: formação do espírito democrático, educação para a paz, educação ecológica, pluralismo de valores, interculturalismo, cultura popular, respeito às minorias, moral dialógica.

O autor conclui que este enfoque apresenta duas vertentes: “procurar a adaptação do indivíduo aos seus grupos de convivência e às exigências da vida social, e promover o bom funcionamento da sociedade (civismo, pacifismo, ecologia, justiça social)”.¹⁶

O último enfoque, a educação social como forma educativa do trabalho social, é contemporâneo, mas suas bases vêm do trabalho de instituições para educação de crianças pobres, abandonadas ou inclinadas à delinquência, sendo o próprio Pestalozzi um de seus originadores.¹⁷

Buscando as bases da pedagogia social e da educação social na Alemanha, o autor afirma que nesse país a pedagogia social se vincula à sociedade industrial, pois trata de resolver os problemas que desestruturam a vida humana provenientes da industrialização: imigração, desenraizamento vital, despersonificação, desemprego, aglomerações urbanas, bairros marginais. Na Alemanha, a pedagogia social se desenvolveu a partir dos problemas dos pós-guerras. A partir da Primeira Guerra, a educação social focou sua ação nos jovens, e, a partir da Segunda, não somente neles, mas também nos adultos. É na República de Weimar (1919-1933) que haverá o nascimento e a consolidação da pedagogia social na Alemanha, ainda que houvesse trabalhos anteriores com a juventude.

15 Id. *ibid.*, p. 76. Tradução livre do original em espanhol: es social en un sentido fuerte y político, proponiéndose la justicia social al suprimir la marginación de grandes colectivos humanos.

16 Id. *ibid.*, p. 76. Tradução livre do original em espanhol: procurar la adaptación del individuo a sus grupos convivenciales y a las exigencias de la vida social, y promover el buen funcionamiento de la sociedad (civismo, pacifismo, ecologismo, justicia social).

17 Id. *ibid.*

No período de Weimar se desenvolveram as instituições para crianças e jovens, com a intenção de que o princípio educativo fosse mais importante que o legal e punitivo. Também houve educação de adultos: por exemplo, a Academia de Trabalho, fundada por Eugen Rosenstock-Huessy (Alemanha, 1888-1973) em Frankfurt, em 1921, onde se estabelecia o contato entre proletários e acadêmicos e se partia dos acontecimentos cotidianos para se formular problemas científicos. Outra ação foi a fundação de bibliotecas populares, com o fim de estimular a leitura entre as gentes do povo. Estas ações lembram a educação popular realizada no Brasil a partir de meados do século XX, a qual farei referência mais adiante.

Quintana¹⁸ aponta que Natorp distinguiu pedagogia social e pedagogia individual em dois aspectos: o que educa é a comunidade, e não educadores específicos; a educação se faz a favor da coletividade, e não do indivíduo. Assim, a educação da juventude deveria se fazer na e pelas organizações juvenis.

Segundo Quintana,¹⁹ deve-se considerar Herman Nohl (Alemanha, 1879-1960) o pai da pedagogia social na Alemanha. Discípulo de Wilhelm Dilthey (Alemanha, 1833-1911), Nohl considerava que a pedagogia social não era doutrina científica, e sim intervenção que a família e a escola não alcançam e que surge das tensões entre as situações de emergência social e as ações por remediá-las. O mais importante do trabalho social pedagógico estaria na relação educativa estabelecida entre educador e educandos, que é pessoal e não deve ser impedida pela burocracia das instituições pedagógicas, devendo se dar dentro das maiores comunidades educativas. O autor diz que as concepções de Nohl não coincidem com as de Natorp. Para aquele, a educação individual e a social são como dois polos antinômicos que se superam na tarefa comunitária da educação do povo, tendo fundado a universidade popular. Para Quintana, ele confundia pedagogia social com pedagogia popular.

18 Id. *ibid.*

19 Id. *ibid.*

Com o advento do nacional-socialismo na Alemanha, a pedagogia social teve um retrocesso, uma vez que era época da ideologia racista, o Estado era a direção e prescindia-se da iniciativa social. O entendimento era que os marginalizados eram inferiores, não havendo que se trabalhar com eles. Após a Segunda Guerra, a pedagogia social volta à Alemanha a partir da compreensão de que, além das necessidades físicas das pessoas, lhes faltava, especialmente aos jovens, orientação ética e espiritual. As pessoas não apenas se encontravam em situação de fome, falta de moradia e emprego, necessidade de mudança de seu lugar, elas também se encontravam em circunstâncias familiares lamentáveis, como a ausência do pai, a necessidade da mãe trabalhar, a separação do casal, enfim, a pouca vida em família.²⁰

Sáez Carreras²¹ também situa a origem da pedagogia social na Alemanha depois das guerras mundiais. Ele entende que depois da Primeira Guerra o enfoque se dava em torno da juventude; já depois da Segunda Guerra, houve o direcionamento “ao homem em situação de necessidade, com a finalidade de esclarecer as condições que determinam suas carências pessoais e sociais, e propor, em continuidade, as estratégias que permitam superar ou melhorar esta situação na comunidade onde vive”.²²

Quintana²³ aponta que após a Segunda Guerra se deu ênfase ao trabalho com a delinquência juvenil em instituições para crianças e jovens. Na antiga República Democrática Alemã, a chamada Alemanha Oriental, também havia instituições para terceira idade e educação de adultos. O autor diz que na então República Federativa Alemã, a chamada Alemanha Ocidental, houve críticas a estas instituições em seu

20 Id. *ibid.*

21 Sáez Carreras (1997).

22 Id. *ibid.*, p. 47. Tradução livre do original em espanhol: al hombre en situación de necesidad, con el fin de clarificar las condiciones que determinan sus carencias personales y sociales, y proponer a continuación las estrategias que permitan superar o mejorar dicha situación en la comunidad donde vive.

23 Quintana (1997).

sentido de adaptação social e à falta de um distanciamento crítico da “força de dominação” inerente à sociedade burguesa. A Escola de Frankfurt e sua Teoria Crítica condenavam a intenção “integradora” do trabalho com jovens. “Como fruto de sua elaboração, fica a ideia de que a pedagogia social requer uma perspectiva tanto pedagógica como política, no sentido de possibilitar aos sujeitos um distanciamento crítico das falhas que tenha a sociedade”.²⁴

Na Espanha, Quintana afirma que a atenção à infância e à juventude consideradas de risco já existe desde o século XV. Modernamente, as ONGs colaboraram em seu desenvolvimento, a partir de propostas inovadoras de trabalho social. Para o autor, definitivamente a educação social se estabeleceu na Espanha a partir do livro *Pedagogia social*, de Quintana, em 1984; das Primeiras Jornadas Nacionais de Pedagogia Social, em 1985; do lançamento da *Revista de Pedagogia Social*, em 1986; da criação do curso universitário de Educação Social, em 1991; e da publicação do livro *Pedagogia social*, de P. Fermoso, em 1994.

Petrus,²⁵ situando a pedagogia social na Espanha, avalia que depois da Guerra Civil Espanhola²⁶ a pedagogia social segue em consonância com o pensamento político e ideológico imperante, sendo a educação social concebida a partir de uma ótica mais idealista, essencialista e teórica que crítica, real e prática. O autor reconhece a importância destas aportações

24 Id. *ibid.*, p. 81. Tradução livre do original em espanhol: como fruto de su elaboración nos queda la idea de que la pedagogía social requiere una perspectiva tanto pedagógica como política, en el sentido de posibilitar en los sujetos un distanciamiento crítico de los fallos que tenga la sociedad.

25 Petrus (1997b).

26 “A chamada Guerra Civil Espanhola foi um conflito bélico deflagrado após um fracassado golpe de estado de um setor do exército contra o governo da Segunda República Espanhola. A Guerra Civil teve início após um pronunciamento militar entre 17 e 18 de julho de 1936, e terminou em 1ª de abril de 1939, com a vitória dos militares e a instauração de um regime de caráter fascista, liderado pelo General Francisco Franco” (disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Guerra_Civil_Espanhola. Acesso em: 29 abr. 2016). A ditadura franquista durou até 1975, com a morte de Franco, abrindo passagem para a restauração da monarquia na Espanha com o rei D. Juan Carlos I. Note-se que, considerando-se o início da Guerra Civil, a Espanha viveu sob ares ditatoriais por praticamente 40 anos. Esta herança não se apaga facilmente da vida social, da vida política, das políticas públicas, das instituições, das ciências e das subjetividades.

ao processo da “nova pedagogia social”; entretanto, as mudanças na cultura e na sociedade do bem-estar também trouxeram mudanças no âmbito da educação escolar e da educação social. A partir dos anos 1970, a pedagogia social assume seu novo rumo: renuncia aos constructos mais tradicionais e se coloca a tarefa de elaborar um novo e mais crítico discurso pedagógico. Segundo o autor, ela quer dar respostas aos problemas derivados das demandas sociais, de acordo com as políticas progressistas de um projeto de Europa comunitária.

Sáez Carreras²⁷ situa a importância da compreensão de pedagogia social de Quintana, segundo a qual pedagogia social é a educação realizada fora da família e da escola, sendo social e estatal, configurando um trabalho social. A pedagogia social trata de uma correta socialização dos indivíduos e da intervenção pedagógica mediante as necessidades humanas em meio aos conflitos sociais. A partir daí, a concepção que se consolidou na Espanha, segundo Sáez Carreras, é da pedagogia social como ciência da educação social dos indivíduos e grupos e como ajuda às necessidades humanas que convoca o trabalho social, sendo esta ajuda a partir de uma vertente educativa. Esta visão coincide com a de Petrus,²⁸ para quem a educação social tem diversos conceitos, dependendo de sua filosofia, ideologia e antropologia. Na Espanha, é ligada a uma função de ajuda educativa a pessoas ou a grupos que configuram os menos favorecidos da realidade social.

Sáez Carreras²⁹ nomina os atuais atores da pedagogia social: os teóricos de pedagogia social (construtores deste conhecimento científico); os professores de pedagogia social (os que ensinam essa ciência); e os educadores sociais (profissionais que atuam com base nesse tipo de conhecimento social). Partindo do entendimento de que uma disciplina é o ensino de uma ciência, de que a pesquisa produz conhecimento científico, que o conhecimento se organiza em disciplinas e que as

27 Sáez Carreras (1997).

28 Petrus (1997b).

29 Sáez Carreras (1997).

disciplinas são conhecidas como saberes no ensino, o autor entende a pedagogia social como a disciplina que explicita o ensino de um tipo de conhecimento. E pelo fato de o conhecimento estar social e pessoalmente configurado, não existem disciplinas estáticas, estando elas em constante transformação.

A pedagogia social, então, seria uma disciplina com vocação prática que objetiva melhorar esta prática. A via prática está associada a métodos etnográficos de pesquisa, e é, na visão de Sáez, a grande esquecida do ponto de vista epistemológico. Para construir a pedagogia social científica não se pode ignorar o que se faz na prática. Não se pode embasar apenas no que o autor chama de especulações ou abstrações conceituais distantes da prática. Ele faz a crítica ao modelo positivista de ciência, o qual separa teoria e prática e estabelece uma divisão entre pesquisadores e profissionais “práticos”, acusando a divisão entre os pontos de vista “teorista” e “praticista”, o que leva à separação entre “o que se diz, e se dizia, do que se faz, e se fazia”.³⁰

Sáez Carreras³¹ estabelece três orientações paradigmáticas em pedagogia social:

- Positiva ou tecnológica – o chamado “modelo científico”;
- Interpretativa ou interativa;
- Crítica ou emancipadora.

Nitidamente fazendo a crítica ao modelo positivista e direcionando-se aos modelos interpretativo e crítico, o autor oferece sua definição de pedagogia social:

Entendo por PS o campo de conhecimento teórico e prática educativa que tem por objetivo a melhoria de deter-

30 Id. *ibid.*, p. 48. Tradução livre do original em espanhol: lo que se dice, y se decía, de lo que se hace, y se hacía.

31 Id. *ibid.*

minadas pessoas e grupo que vivem em situações específicas caracterizadas como de extraescolaridade, marginalidade... *E demandando ajuda e assessoria nos processos de prevenção, promoção ou reinserção que seus protagonistas, em cada caso, necessitem.* Como ciência e disciplina, a PS é o campo de conhecimento que, organizado como ciência em uma disciplina – que dará conta dela através do ensino –, tem como objetivo a formação e a preparação dos profissionais da educação social, com a intenção de que tais conhecimentos remetam à prática e contribuam para melhorá-la.³²

Note-se que o autor faz referência à ajuda e ao assessoramento profissional demandados por seus protagonistas (no caso, os próprios sujeitos), vistos, então, como sujeitos, sendo assim as práticas profissionais realizadas “com” eles.

Também Petrus,³³ situando várias formas de compreensão da Educação Social, faz crítica ao paradigma tecnológico da educação, orientador da “Educação Social como didática do social”. Ao conceber os problemas sociais apenas como demandadores por “soluções”, e não se questionando sobre os problemas que estas “soluções” podem causar, assim como os princípios

32 Id. *ibid.*, p. 60, grifos meus. Tradução livre do original em espanhol: Entiendo por P.S. el campo de conocimiento teórico y práctica educativa que tiene por objetivo la mejora de determinadas personas y grupos viviendo en situaciones específicas caracterizadas estas como de extraescolaridad, marginación... y demandando ayuda y asesoramiento en los procesos de prevención, promoción o reinserción que sus protagonistas, en cada caso, reclamen. Como ciencia y disciplina la P.S. es el campo de conocimiento que organizado como ciencia en una disciplina – que dará cuenta de ella a través de la enseñanza – tiene como objetivo la formación y preparación de los profesionales de la educación social con la intención de que tales conocimientos remitan a la práctica y contribuyan a mejorarla.

33 Petrus (1997b).

éticos que as fundamentam, o autor afirma que o paradigma tecnológico é contrário aos princípios da educação social.

Retomando, a pedagogia social é uma ciência, configurada em disciplina, que é base do conhecimento da profissão de educação social. Bas Peña, Campillo Díaz e Sáez Carreras³⁴ dizem que a pedagogia social é a matriz disciplinar, o campo de conhecimento que tem como objeto de estudo uma prática educativa, a educação social, prática esta vinculada à profissão de mesmo nome. Assim, o objeto formal da pedagogia social é a educação social e o objeto material é a ação própria dos educadores sociais. A partir deste entendimento, o objeto formal é uma abstração e o objeto material é uma prática educativa, e os autores alertam para o cuidado de não se ficar no abstrato para desenvolver a pedagogia social, e sim desenvolvê-la problematizando o “material”, que é povoado pelos profissionais educadores sociais.

Em resumo, a educação social é uma prática educativa construída e materializada pelos educadores sociais em organizações e instituições (não prescritas formal e regularmente), onde se demanda sua ação profissional. Disto precisa dar conta o campo de conhecimento que chamamos *Pedagogia Social*.³⁵

Os autores criticam o fato de que a maioria das concepções e discursos da Pedagogia Social tem sido construída à margem da profissão e de seus profissionais, já formados ou em formação. Elas estariam centradas em concepções universalizantes e essencialistas, à mercê de oportunismos, ideologi-

34 Bas Peña, Campillo Díaz e Sáez Carreras (2010).

35 Id. *ibid.*, p. 143-144, grifo do original. Tradução livre do original em espanhol: en suma, la educación social es una práctica educativa construida y materializada por los educadores sociales en organizaciones e instituciones (no prescriptas formal y reglamente) donde se demanda su acción profesional. De ello tiene que dar cuenta el campo de conocimiento que llamamos *Pedagogía Social*.

zações, pressões e manipulações. Daí a importância de refletir o campo teórico a partir da ação concreta dos que fazem a ação própria dos estudos da pedagogia social, o que os autores denominam de “necessidade de um giro copernicano na Pedagogia Social”,³⁶ para que haja correspondência entre o que se diz e o que se faz.

A partir do entendimento de que a pedagogia social é a base teórica da prática educativa social, que é o seu “concreto” – e junto desta prática educativa está a educação em saúde –, passo a tecer algumas considerações sobre a educação social.

Educação social: reflexões acerca da normalização

Passarei a focar as questões críticas acerca da normalização a partir do campo da educação social, justamente por esta normalização estar na origem da pedagogia social. Importa para mim buscar um caminho crítico da educação social, o que também corresponde a um caminho crítico da pedagogia social, para, depois, colocá-las em diálogo com a educação popular.

É importante termos um entendimento comum do que se está chamando de educação social. Na Espanha, como vimos, ela se vincula a uma prática educativa, a uma titulação universitária e a uma profissão.

Entendida como profissão, a Educação Social é uma construção histórica, uma ocupação não manual, fruto de três marcos pré-profissionais (Educação Especializada, Animação Sociocultural e Educação de Adultos), que vai criando sua emergente perspectiva em um processo de profissionalização impulsionado pelos grupos profissionais

36 Id. *ibid.*, p. 37.

(Associações, Federações, Escolas profissionais... de educadores sociais) e no qual também intervêm outros atores, os quais contribuem para tal processo, como: a) a Universidade, que fornece pesquisa, formação e credenciamento; b) o Estado, que fornece a tal processo políticas sociais e serviços sociais; c) o Mercado, que fornece emprego...³⁷

Não entrarei na discussão desenvolvida pelos autores acerca da profissão e da profissionalização da educação social. Para o objetivo de meu texto importa, uma vez situada a discussão dos autores que me acompanham, tecer considerações acerca da educação social como prática educativa. O que me interessa é focar em como se compreende esta prática educativa a partir da profissão de educação social.

Para tanto, os autores supracitados entendem que a educação social como profissão social remete a um direito democrático de cidadania e a aspirações de justiça social, uma vez ter se desenvolvido no âmbito do estado de bem-estar para integrar pessoas excluídas da sociedade normalizada. E como profissão educativa, a educação social se sustenta em ações mediadoras e de transmissão cultural que implicam em critérios políticos e éticos.

As ações de educação social devem possibilitar:

- a incorporação dos sujeitos da educação na diversidade das redes sociais, tanto no que concerne ao

37 Id. *ibid.*, p. 24. Tradução livre do original em espanhol: entendida como profesión, la Educación Social es una construcción histórica, una ocupación no manual, fruto de tres hitos preprofesionales (Educación Especializada, Animación Sociocultural y Educación de Adultos), que va creando su emergente perspectiva en un proceso de profesionalización impulsado por los grupos profesionales (Asociaciones, Federaciones, Colegios profesionales...de educadores sociales) y en el que también intervienen otros actores contribuyendo a tal proceso como: a) la Universidad que aporta investigación, formación y acreditación; b) el Estado aporta a dicho proceso políticas sociales y servicios sociales; c) el Mercado empleo...

desenvolvimento da sociabilidade como às possibilidades de circulação social;

- a promoção cultural e social, entendida como abertura a novas possibilidades de aquisição de bens culturais que ampliem as perspectivas educativas, laborais, de lazer e participação social.³⁸

Para Nuñez e Planas, a educação social é “um suporte para o acesso, circulação e/ou manutenção nos circuitos sociais amplos, normalizados”.³⁹ As autoras entendem a educação social como um direito do cidadão, não como uma dádiva institucional. É um trabalho individualizado que trata de incorporar um sujeito à rede normalizada. Para tanto, promove sua sociabilidade e culturalização partindo das peculiaridades de um sujeito, ainda que possa utilizar técnicas grupais e de desenvolvimento comunitário.

Voltando à minha trajetória de compreensão da pedagogia social e da educação social tendo como foco situar a educação em saúde na Espanha, primeiramente estas reflexões me levaram a questionar se o vetor direcionado para a justiça social e para a democracia pode ser construído a partir das concepções da pedagogia social e das práticas da educação social. Uma vez que o objetivo seja normalizar os indivíduos para que possam ser inseridos na sociedade que ora lhes rejeita, a ação seria direcionada a modificar o comportamento destes indivíduos, e não a própria sociedade que lhes rejeita e que, portanto, não é justa e nem democrática. Neste sentido, é de dentro da pedagogia social e da educação social que partem os questionamentos, como estamos vendo. Vamos ver mais alguns deles, a partir de cada uma das áreas

38 ASEDES (2003 *apud* BAS PEÑA; CAMPILLO; SÁEZ CARRERAS, 2010, p. 33). Tradução livre do original em espanhol: la incorporación de los sujetos de la educación a la diversidad de las redes sociales, tanto en lo concerniente al desarrollo de la sociabilidad como a las posibilidades de circulación social; la promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de adquisición de bienes culturales que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social.

39 Nuñez e Planas (1997, p. 104). Tradução livre do original em espanhol: un soporte para el acceso, circulación y/o mantenimiento en los circuitos sociales amplos, normalizados.

da educação social na Espanha: educação especializada, animação sociocultural e educação de adultos.

Nuñez e Planas,⁴⁰ falando sobre a educação especializada, aquela cujo objeto são crianças e adolescentes institucionalizados, ou seja, “marginalizados”, esclarecem que há duas figuras nesta relação educativa, o agente e o sujeito da educação. O “agente da educação” transmite conteúdos do patrimônio cultural amplo julgados necessários para um “sujeito da educação”, quem realiza o trabalho de aquisição (apropriação, transformação) destes conteúdos e quem define o sentido do ato educativo. E se perguntam: como estabelecer tais conteúdos? E me reporto à questão: será este um sentido liberal, uma vez que centraliza no indivíduo o ato educativo?

E por sujeito da educação as autoras entendem “aquele sujeito humano disposto a adquirir os conteúdos culturais que o social lhe exige, em um momento dado, para integrar-se (acessar, permanecer, circular) à vida social considerada ‘normalizada’”.⁴¹ Assim, deve-se ir da necessidade educativa estabelecida pelo agente à demanda educativa do sujeito. Este deve querer educar-se, perseguir aquilo que lhe aparece como “falta”. Esta aceitação é subjetiva e implica na aquisição dos conteúdos da cultura. Nesta perspectiva, o sujeito da educação deve ser considerado como responsável pelos efeitos sociais de suas decisões particulares – o agente deve outorgar ao sujeito sua responsabilidade para que ele se faça disponível para o trabalho educativo. A “motivação” do sujeito tem relação com as atividades planejadas e com seu lugar no processo educativo. Seu interesse deve ser o que articula a ação educativa. Mas, ainda que este entendimento prime pela autonomia do sujeito da educação, não pode também encerrar um juízo moral em avaliar se ele tem ou não o desejo de educar-se?

As autoras dizem que não se devem mudar os interesses do sujeito, e sim colocá-los de forma que possam ser reali-

40 Id. *ibid.*

41 Id. *ibid.*, p. 109. Tradução livre do original em espanhol: a aquel sujeto humano dispuesto a adquirir los contenidos culturales que lo social le exige, en un momento dado, para integrarse (acceder, permanecer, circular) a la vida social considerada normalizada.

zados de modo socialmente aceitável, e esse seria o papel do agente da educação como autoridade técnica. Ainda, levantam um tema fundamental na educação social, considerando que as culturas são diversas: como trabalhar para que os sujeitos tanto se integrem na cultura de sua época como sejam tolerantes com as diferenças, sem desprezarem aquilo que não entendem. E eu pergunto: como conseguir a incorporação na rede social normalizada sem depreciar sua cultura original?

Trilla,⁴² falando sobre a animação sociocultural, afirma que ela se faz em territórios muito concretos, não gerais, com o propósito de vertebrá-los e favorecer as relações comunitárias. Ela parte do conceito amplo de cultura elaborado pela antropologia cultural. Assim, relaciona-se com a “cultura popular” e se opõe à chamada “cultura oficial ou dominante” e à “cultura de massas”.

O autor se afasta do conceito de “democratização da cultura” por entender que ele promove o consumo cultural, mas a definição e criação de cultura seguem sendo elitista, e parte de um conceito patrimonialista de cultura. Trilla se acerca do conceito de “democracia cultural”, o qual entende que cultura não é patrimonial, é movimento, e a população participa de sua definição e criação. Para ele,⁴³ animação sociocultural é um instrumento da democracia cultural para catalizar a potencialidade das comunidades para gerar cultura, e não para difundir uma cultura aos excluídos dela, não para “elevar o nível cultural das massas”. Ela estaria dentro do “desenvolvimento comunitário” – socioeconômico, socioeducativo, sociocultural.

Assim, a animação sociocultural é

o conjunto de ações realizadas por indivíduos, grupos ou instituições sobre uma comunidade (ou um setor da mesma) e no marco de um território

42 Trilla (1997).

43 Id. *ibid.*

concreto, com o principal propósito de promover em seus membros uma atitude de participação ativa no processo de seu próprio desenvolvimento, tanto social como cultural.⁴⁴

É uma ação, não intervenção: não é apenas uma intervenção de fora, é também das pessoas de dentro; não é somente facilitar a participação, e sim promover uma atitude participativa. Ela tem a dimensão educativa na qual as pessoas não são meros usuários ou clientes das ofertas de atividades, mas devem se converter nos sujeitos ativos da comunidade e nos agentes dos processos de desenvolvimento, em uma visão dialética indivíduo-comunidade, entendendo que ambos são destinatários inseparáveis da ação sociocultural. O objetivo é fomentar uma atitude de envolvimento nos processos sociais e culturais que afetam as pessoas, com o correlativo sentimento de responsabilização. O autor aponta que a utopia da animação sociocultural chega a ser desnecessária, uma vez que o melhor animado social seria aquele que conduziria a comunidade a prescindir de seus serviços. Esta é uma visão de autonomia para com os sujeitos da educação, os quais são vistos, necessariamente, por dentro de sua comunidade.

López e Flecha,⁴⁵ falando da educação de pessoas adultas, a situa na “educación permanente”, compreendida conforme a Conferência Geral de Nairóbi da UNESCO, em 1976, como educação para todos e por toda a vida. O homem é compreendido como agente de sua própria educação pela interação de suas ações e suas reflexões. Os autores fazem uma crítica à visão da adultez centrada nos déficits e na deteriorização do indivíduo, o que promove a “profecia autorrealizadora”,

44 Id. *ibid.*, p. 140. Tradução livre do original em espanhol: el conjunto de acciones realizadas por individuos, grupos o instituciones sobre una comunidad (o un sector de la misma) y en el marco de un territorio concreto, con el propósito principal de promover en sus miembros una actitud de participación activa en el proceso de su propio desarrollo tanto social como cultural.

45 López e Flecha (1997).

no sentido de o adulto acreditar nestas limitações, entre elas a de que tem mais dificuldade de aprender do que uma criança ou um jovem.

Um dos autores citados por López e Flecha é Francisco Gutiérrez Pérez, um espanhol que desenvolveu seus trabalhos em países da América Latina buscando a valorização de aspectos da cultura latino-americana desvalorizados pela unidimensionalidade do homem ocidental, centrada na racionalidade, inclusive na educação. Assim, seus trabalhos vão na direção de

que o homem e a mulher sejam mais naturais, mais relacionais, mais vivenciais, mais com um pensamento não desapegado do sentimento e imaginação, homens e mulheres não condicionados pelas normas racionais para perceber, agir, desfrutar e criar: homens menos obcecados pela verdade e mais esponjosos ante o mistério da vida e a felicidade de viver.⁴⁶

Os autores buscam em Paulo Freire o sentido das “utopias possíveis” e entendem que “não há que obrigar nem motivar as pessoas adultas: elas é que se motivam”.⁴⁷

Limón⁴⁸ faz a mesma crítica em relação ao modelo de velhice da medicina tradicional, a qual a vincula aos déficits. A autora defende que envelhecer é necessário, o que não é

46 Gutiérrez Pérez (*apud* LÓPEZ; FLECHA, 1997, p. 172). Tradução livre do original em espanhol: que el hombre y la mujer sean más naturales, más relacionales, más vivenciales, más con un pensamiento no desligado del sentimiento e imaginación, hombres y mujeres no condicionados por las normas racionales para percibir, actuar, gozar y crear: hombres menos obsesionados por la verdad y más esponjosos ante el misterio de la vida y la felicidad de vivir. Os autores não deixam claro em qual obra está a citação de Gutiérrez Pérez, mas em suas referências há uma de 1989 e outra de 1991. Há também uma obra de Gutiérrez Pérez em parceria com Prieto, de 1992. Para mais informações, vide referências no final deste livro.

47 López e Flecha (1997, p. 176). Tradução livre do original em espanhol: no hay que obligar ni motivar a las personas adultas: te motivan ellas a ti.

48 Limón (1997).

necessário é que isto ocorra sempre da mesma maneira, pois esta é opcional.

Baseando-se em Pinillos,⁴⁹ Limón entende que a vida humana não é somente biológica, e sim biográfica e histórica, e estes são planos diferentes. Por toda a vida há desafios e caminhos abertos, mas algumas pessoas fecham estes caminhos. A autora aponta que envelhecer pode ser renascer. A vida biográfica pode crescer, uma vez que o ativo da terceira idade é qualitativo, e não quantitativo; assim, o erro fundamental é reduzir a vida a parâmetros quantitativos. E porque o processo de envelhecimento não é só biológico, as barreiras à funcionalidade dos anciãos são, com frequência, frutos das deformações e mitos sobre a velhice, mais do que reflexos de deficiências reais.

A autora se baseia em H. Beck,⁵⁰ o qual “concebe o processo de maturação humana como um progressivo ‘sair’ de uma unidade-segurança conseguida (in-sistência) a uma abertura-aventura exterior (ex-sistência) para recuperar cada vez uma mais profunda unidade e enriquecimento pessoal”.⁵¹ Assim, o envelhecimento é um processo contínuo, e não de ruptura ou de progressiva debilidade. Não é uma doença e nem um erro evolutivo. Em termos de educação em saúde, há que se alargar o conceito de saúde para além do biológico.

Ficam claros os aportes críticos que se formam a partir do interior da pedagogia social e da educação social acerca de seu objeto de estudo e de intervenção. Continuemos em sua busca, agora a partir de uma discussão mais estrutural.

Petrus⁵² avalia alguns determinantes para a expansão da educação social na Espanha: a volta da democracia e as novas formas do estado de bem-estar social, o crescimento de

49 A obra de Pinillos consultada pela autora é de 1994. Para mais informações, vide referência no final deste livro.

50 A obra de Beck consultada pela autora é de 1994. Para mais informações, vide referência no final deste livro.

51 Limón (1997, p. 296). Tradução livre do original em espanhol: concibe el proceso de maduración humana como un progresivo “salir” de una unidad-seguridad lograda (in-sistencia) a una apertura-aventura exterior (ex-sistencia) para recuperar cada vez una más profunda unidad y enriquecimiento personal.

52 Petrus (1997b).

setores das chamadas populações marginais e o que o autor considera o principal: a consciência da responsabilidade frente aos novos problemas advindos da convivência.

Para o autor, também a crise dos sistemas escolares contribuiu para a retomada da educação social, que é hoje um direito constitucional que ultrapassa a esfera da pedagogia escolar. Isto porque se ampliou o conceito de educação – entendendo-a como um processo de melhoria da pessoa – para além do tempo e do lugar da escola.

Vale nos determos mais sobre esta crítica à escola, já que ela é um ponto de separação da pedagogia social da pedagogia. Para o autor, a educação social surge por causa das mudanças na sociedade e porque a escola se protege dos problemas sociais por detrás da “neutralidade” científica.

E se educar é socializar, se educar é preparar para a vida, se educar é dar a conhecer a realidade, como podemos fazê-lo se em nossas escolas ignoramos os conflitos derivados da convivência social e dedicamos todos os esforços à aquisição dos conteúdos instrutivos?⁵³

E então o autor defende que a partir dos conteúdos transversais na escola se podem introduzir os princípios da Educação Social, invalidando a separação entre educação escolar e educação social e a escola assumindo sua responsabilidade frente à educação social dos escolares.

O autor situa a necessidade de desenvolvimento da educação social no contexto do estado de bem-estar social e, antes dele, no contexto do pós-guerra, na Declaração dos Direitos Humanos (1948), na demanda social pela democracia. Ele avalia que os Direitos Humanos têm sido o regulador

53 Petrus (1997b, p. 33-34). Tradução livre do original em espanhol: Y si educar es socializar, si educar es preparar para la vida, si educar es dar a conocer la realidad, ¿cómo podemos hacerlo si en nuestras escuelas ignoramos los conflictos derivados de la convivencia social y dedicamos todos los esfuerzos pedagógicos a la adquisición de los contenidos instrutivos?

das políticas públicas e das relações internacionais. Somente quando o cumprimento dos Direitos Humanos for assegurado, quando houver respeito a seu implícito código ético, é que se poderá afirmar que as políticas sociais são legalmente legítimas e que se poderá planejar uma eficaz educação social.

Outra consequência da Declaração dos Direitos Humanos assinalada pelo autor foi o estabelecimento do conceito de igualdade entre os cidadãos, segundo o qual o estado de bem-estar atua com suas políticas socioeducativas (igualdade de oportunidades). Todo esse conjunto produziu demanda, por parte da população, do cumprimento destes Direitos Humanos e desta igualdade, compreensão também presente em Bas Peña, Campillo Díaz e Sáez Carreras e em Sáez Carreras.⁵⁴

Na Espanha, a Constituição favorece a educação social, mesmo que esteja apoiada em seu enfoque mais tradicional, segundo o qual ela tem "função intervencionista sobre a realidade social descompensada ou desajustada, entendendo-se, por vezes, como uma segunda oportunidade para os setores menos privilegiados da sociedade".⁵⁵ O autor analisa que há o risco de essa visão de educação ser entendida como fator de ajuste social. Assim mesmo, os determinantes da desigualdade devem ter um tratamento para além do escolar, e a educação social é hoje decisiva para que os Direitos Humanos e a igualdade de oportunidades deixem de ser apenas teóricos.

Assim, a origem do estado de bem-estar se situa no contexto da industrialização pós-Segunda Guerra e no contexto social de democratização, secularização, surgimento de movimentos sociais no âmbito do capitalismo industrial, construção dos estados nacionais. Para o autor, essa reconstrução política e econômica possibilitou duas circunstâncias vitais para a paulatina aparição da educação social: a consolidação

54 Bas Peña, Campillo Díaz e Sáez Carreras (2010), Sáez Carreras (2013b).

55 Petrus (1997b, p. 15). Tradução livre do original em espanhol: función intervencionista sobre la realidad social descompensada o desajustada, entendiéndose en ocasiones como una segunda oportunidad para los sectores menos privilegiados de la sociedad.

das formas democráticas e a conscientização dos direitos sociais inerentes a um estado de bem-estar social.

Para o autor, a população já não abre mão do bem-estar. A educação social, ao lado da proteção social, é fator na atual luta pela coesão social europeia. Mas os problemas sociais dificultam o bem-estar e a educação social: aumento do desemprego, imigração, envelhecimento da população, mudanças nas estruturas familiares, crescente pobreza, exclusão social, massiva demanda de serviços sociais. Neste ponto, todavia, parece haver uma contradição no texto, pois não será precisamente nestes contextos e com estas populações que a educação social atua? Como, então, podem ser consideradas dificuldades?

Petrus⁵⁶ critica o fato de o estado de bem-estar priorizar as finalidades econômicas sobre os princípios de ética social e se pergunta sobre qual é o papel que a educação social deve desempenhar frente ao risco da aparição de novas formas de exclusão social neste contexto. O autor aponta que, com frequência, a violência social é fruto de uma parcela da população que se vê excluída de integrar a cultura do bem-estar a que tem direito. A escola foge dos conflitos sociais e assume para si somente a instrução científica. Há a necessidade de olhar os problemas sociais de forma ampla, e isso requer, em nível de bem-estar europeu, a convergência das políticas sociais. A educação social necessita atuar na diversidade destas políticas no continente europeu, e seus cidadãos compreenderam que a generalização do bem-estar é seu direito.

Este mesmo autor⁵⁷ analisa a que se devem os problemas de convivência social que trazem consequência para a atuação da educação social, resumidos abaixo:

- O império do econômico nas políticas de bem-estar, o que limita as políticas sociais;

⁵⁶ Petrus (1997b).

⁵⁷ Id. *ibid.*

- Frente às grandes estratégias econômicas europeias, a redução ou perda de importância e autonomia das políticas nacionais;
- A “lógica do intercâmbio” está por cima da “lógica ética” ou da “lógica legal”. Tudo é intercambiável, inclusive a educação social;
- Os movimentos migratórios gerados pela revolução tecnológica informacional, com novas formas de desigualdade social;⁵⁸
- O fracionamento do “Terceiro Mundo”, do binômio “Norte-Sul” e de distintas educações sociais;
- O fracionamento do “sul”, ao contrário do mapeamento social unitário e global da cultura de bem-estar;
- A aparição de movimentos coletivos políticos com tendências violentas;
- A explosão demográfica desigual e a concentração urbana;
- A aparição de economias periféricas ou “marginais” baseadas no narcotráfico, ilegalidades/criminalidade;
- O aumento da “população dependente”, que não trabalha em consequência de problemas culturais ou laborais.

Na avaliação de Petrus, todos esses fatores são frutos da globalização da economia, o que gerou um “novo poder”, o dos serviços, o qual se rege pelas políticas sociais em que atua a educação social. Este “novo poder” se situa na “lógica do intercâmbio”, de razão econômica, cujos valores são eficiência econômica, competitividade, inversão em capital humano, crescimento e outros termos tirados do mundo empresarial e financeiro, como podemos ver.

58 Note-se que o texto de Petrus é datado de 1997, antes do atual movimento migratório europeu advindo das guerras no Oriente Próximo.

Bas Peña, Campillo Díaz e Sáez Carreras⁵⁹ alertam para as mudanças no próprio estado de bem-estar, o qual, na Espanha, foi se constituindo como assistencial, no sentido de que não busca reformar a sociedade para a melhoria da qualidade de vida de toda a população, mas sim acertar algumas situações em função de interesses de uma minoria que se beneficia com esse sistema.

Tanto nesta obra supracitada como em Sáez Carreras⁶⁰ se encontra uma análise sobre a mudança de vetor do estado de bem-estar espanhol para o triunfo do neoliberalismo e suas consequências para as políticas públicas e, a partir destas, para o trabalho do educador social. Neste contexto, o Estado diminui suas políticas de proteção, valores como competitividade, eficiência, otimização, vindos do mundo empresarial, ganham a ordem do dia, estando presentes na vida cotidiana, seja no mercado de trabalho, na formação escolar, na formação profissional, nas políticas públicas, conformando ações e subjetividades. A educação social, que se consolidou como direito de cidadania no contexto do bem-estar, necessita como nunca reafirmar seu caráter crítico para que não reproduza uma sociedade que busca transformar: buscando construir uma sociedade democrática e justa, precisa ficar alerta para não reproduzir uma sociedade liberal, pautada pelos interesses do capital financeiro, os quais geram exclusão, com base em ações profissionais assistencialistas, mais próximas da caridade do que da justiça social. Sáez Carreras e García Molina⁶¹ advertem sobre o caráter contraditório do trabalho do educador social, uma vez que este trabalha dentro de um sistema que exclui, estando, portanto, também inserido no mesmo sistema.

Da matriz assistencialista deriva o entendimento de que o domínio público se destina às pessoas que não podem alcançar o privado. Daí se pode compreender a defesa de Sáez Carreras

59 Bas Peña, Campillo Díaz e Sáez Carreras (2010).

60 Sáez Carreras (2013b).

61 Sáez Carreras e García Molina (2013).

e de García Molina⁶² de que a educação social é um direito de todos, e não apenas dos que se encontram em situação de exclusão. Conforme Sáez Carreras,⁶³ o estado liberal pode tolerar a pobreza, mas não a pobreza extrema, pois esta geraria convulsões sociais que ameaçariam a continuidade do sistema. Por isso as políticas sociais do estado liberal são direcionadas às categorias específicas de populações excluídas, em uma ação paliativa, e não estrutural, numa perspectiva compensatória, e não redistributiva. É no seio destas políticas que se insere o trabalho do educador social.

Neste contexto neoliberal gerador de exclusões, Sáez Carreras⁶⁴ se pergunta quais são essas exclusões, uma vez que o educador social trabalha com elas. Baseado em Bell Adell,⁶⁵ pontua que são três os âmbitos, ou cenários, de exclusão, entendendo-se esta como a ruptura com o sistema social: estrutural, social e subjetiva. A ruptura estrutural implica na saída da pessoa do mercado de trabalho e, conseqüentemente, no desemprego, subemprego, emprego precário, no desequilíbrio, na distribuição de renda de uma sociedade e na desproteção social. A ruptura social implica na perda da relação com o entorno social ao qual o indivíduo pertence, própria de uma sociedade individualista e atomizada. Sáez Carreras se pergunta: "o que aconteceu com a cultura popular das comunidades e associações de vizinhos que foram capazes de criar tecido relacional e vertebrar interesses conectados e arraigados ao pulsar dos povos?".⁶⁶ A ruptura subjetiva implica os sentimentos da pessoa, suas carências e privações relacionais. Para o autor, esses três âmbitos da exclusão denunciam que ela não é um fenômeno acidental ou provisório, mas sim estrutural, instalado na medula do sistema que é político, eco-

62 Sáez Carreras (2013b), García Molina (2013b).

63 Sáez Carreras (2013b).

64 Id. (2013a).

65 A obra consultada por Sáez Carreras é de Bel Adell (2002).

66 Sáez Carreras (2013a, p. 79). Tradução livre do original em espanhol: ¿qué ha ocurrido con la cultura popular de las comunidades y asociaciones vecinales que fueron capaces de crear tejido relacional y vertebrar intereses conectados y arraigados al pulso de los pueblos?

nômico e social, retroalimentando-se. Assim, os processos de exclusão social se dão tanto na incapacidade para se exercerem direitos sociais como na privação da satisfação de necessidades e de acesso a bens sociais e culturais.

Neste sentido, o autor entende a educação como um bem cultural ao qual todos têm direito a ter acesso, sendo que a exclusão educativa está inserida na exclusão social; ela alude ao “fracasso escolar”, e as pessoas que fracassam são as que saem do sistema educativo sem terem adquirido as aprendizagens básicas. Assim, a educação é tida como bem fundamental do homem, e sua privação e carência produzem desigualdade social e exclusão. O autor chama a atenção para o fato de que a escola não é o único espaço educativo, situando fora dela a educação social.

Neste contexto, vale reproduzir a reflexão, ainda que longa, sobre o trabalho de “ajuda” do educador social com os excluídos:

Habitualmente, aqueles que se encontram em situação de exclusão não estão em condições de ajudar a si mesmos e precisam ser ajudados. Esta relação de ajuda não significa outra coisa que solidariedade para a promoção de projetos que, se por um lado não supõem oposição política nem têm o poder de construir alternativas ao mercado total, podem sim rejeitar e suspender sua lógica e reacionalidade, além de capacitar as pessoas para defrontar-se com seu próprio futuro. Relação de ajuda, pois, que implica no compromisso recíproco do indivíduo com sua coletividade e, portanto, das instituições educativas, de saúde, culturais e laborais da comunidade. Para que não nos dominem as abstrações nem as bondosas especulações,

convém não nos esquecermos: não existe a exclusão, e sim os excluídos (pessoas que a sofrem), por isso, o que se propõe como relação de ajuda é mais relação tutorial que gestão administrativa e tecnocrática: isto significa reorientar o espírito das políticas sociais projetadas sob a filosofia jurídico-administrativa tão obcecada por categorizar, e pensar de outro modo a própria intervenção, assim como o estilo mesmo da ação social e educativa.⁶⁷

O autor define o sentido do termo “ajuda” do trabalho do educador social como mediação, para que as pessoas em estado de exclusão possam, elas mesmas, agir no sentido de se inserir na sociedade. Retomaremos esta noção quando falarmos especificamente da educação em saúde, sendo que o próprio autor cita as instituições de saúde como fazendo parte desta teia indivíduo-coletividade. Antes, vale pontuar a reflexão de Caponi sobre este tema, pois se direciona no mesmo sentido de Saéz Carreras, ainda que a autora não se situe no âmbito da pedagogia social ou da educação social, e sim da filosofia. Sendo uma argentina radicada no Brasil, ela fala a partir do contexto latino-americano.

67 Id. *ibid.*, p. 94. Tradução livre do original em espanhol: Habitualmente, los que se encuentran en situaciones de exclusión no están en condiciones de ayudarse a sí mismos y precisan ser ayudados. Esta relación de ayuda no significa otra cosa que solidaridad para la promoción de proyectos que, si bien no suponen oposición política ni tienen el poder de construir alternativas al mercado total, sí pueden rechazar y suspender su lógica y racionalidad, además de capacitar a las personas para afrontar su propio futuro. Relación de ayuda, pues, que implica el compromiso recíproco del individuo con su colectividad y, por ende, de las instituciones educativas, sanitarias, culturales y laborales de la comunidad. Para que no nos dominen las abstracciones ni las bondadosas especulaciones conviene no olvidarlo: no existe la exclusión sino los excluidos (personas que la padecen), por eso lo que se propone como relación de ayuda es más relación tutorial que gestión administrativa y tecnocrática: ello significa reorientar el espíritu de las políticas sociales diseñadas bajo la filosofía jurídico-administrativa tan obcecada por categorizar y pensar de otro modo la propia intervención así como el estilo mismo de la acción social y educativa.

Ao mencionar alguns efeitos de subjetivação nas pessoas excluídas do acesso aos bens sociais, efeitos que apequenam o homem, deixando-o à guisa de favores e não de direitos, anulando-o como sujeito, Caponi⁶⁸ problematiza os valores sociais da compaixão e da solidariedade. A autora situa sua discussão na elaboração de uma “genealogia da assistência médica”. Baseada em Friedrich Nietzsche (Alemanha, 1844-1900) e Michel Foucault (França, 1926-1984), ela mostra como a assistência médica tem por modelo o valor religioso da compaixão, que necessariamente apequena o homem assistido, pois o vê como desigual, como incapaz de fazer por si mesmo, tendo como efeito o controle sobre as pessoas assistidas. O valor da compaixão também implica em um perene sentimento de “estar devendo um favor”, de uma dívida eterna. Para fazer frente à compaixão, Caponi defende o valor da solidariedade, permeada pelo olhar de respeito para com o outro, compreendido como um igual e capaz de agir para transformar a realidade.

O problema da caridade, movida pela compaixão, se faz quando se eleva a compaixão

ao nível de uma categoria moral ou social, quando acreditamos que é capaz e eficiente a ponto de nos construir como agentes “morais”, ou quando pretendemos fundamentar nela uma ordem social justa. Esquecemos que a justiça só pode ser compreendida conjuntamente com a equidade e a imparcialidade. E que as diferenças que o compassivo reforça dificilmente podem produzir relações fundadas na equidade, até pela simples razão de que a compaixão não tem por objetivo

68 Caponi (2000).

transformar as condições materiais que conduzem à desigualdade.⁶⁹

Ocorre uma dualidade entre o alvo da compaixão, que fica diminuído, e da pessoa que a pratica, que acaba se elevando, uma vez que se sente necessária, mesmo indispensável, ao outro. Esta ilusão, este “engrandecimento ‘moral’ de nós mesmos”,⁷⁰ nos impede de verificar que a compaixão pode não ser desejada pela pessoa e que ela gera estados de dependência e submissão, bem como de coerção, em nome do “bem” para com os necessitados.

Existe uma noção de subjetividade nesta reflexão. No momento em que se passa a não enxergar mais o indivíduo que sofre – e que naquele momento necessita de uma mediação – e se enxerga nele apenas a representação de um conjunto hipotético ao qual se pode dar diversas designações (pobres, miseráveis, necessitados), rompe-se com a possibilidade de se enxergar no outro um igual, concebendo-o apenas como parcela de um grupo ao qual não se pertence.⁷¹ Pode-se dizer que o “outro” perde sua subjetividade aos olhos do “mesmo”.

Ao trazer estas questões para problematizar a assistência médica, Caponi nos faz refletir que essa assistência só ocorre desta forma por ser uma construção social, portanto, porque existem condições de possibilidade em nossa sociedade para que esta assistência assim seja. E podemos refletir que não se trata apenas da assistência médica, ainda que o profissional médico tenha *status* diferenciado em relação a outros profissionais. Pode-se problematizar esta prática de assistência no trabalho de psicólogos, assistentes sociais, educadores. Práticas que, quando voltadas às populações pobres, caem facilmente no modelo compassivo. Neste contexto, a ação profissional acaba sendo a de “convencer”. Convencer

69 Id. *ibid.*, p. 19.

70 Id. *ibid.*, p. 21.

71 Id. *ibid.*

o outro de que necessita de “ajuda”, convencê-lo a aderir a tratamentos e medicamentos prescritos.

Ao contrário, a assistência pautada na ética da solidariedade reconhece no outro um ser capaz e responsável por si.

A solidariedade pertence ao âmbito da ética, a partir do momento em que só pode existir entre aqueles que se reconhecem como participantes de uma comunidade intersubjetiva de agentes morais. É por isso que a assistência fundada na solidariedade, ainda que possa prescindir do “amor pelos que sofrem”, nunca poderá prescindir de uma preocupação desapaixonada por seus direitos. A legitimidade da mesma radica em que essa preocupação deverá estar marcada por uma intolerância radical contra tudo aquilo que já não pode mais ser tolerado: a violência, a crueldade, a miséria e a intolerância.⁷²

Esta reflexão nos direciona de volta à crítica aos valores neoliberais. Petrus⁷³ alerta para o fato de que, se a prioridade é a do econômico acima dos direitos à diferença, se pode fazer uma assimilação cultural. Ainda, destaca que integração não é sinônimo de assimilação e nem de submissão e que o direito à diferença não pode justificar as desigualdades sociais em uma coletividade. Este apontamento é fundamental para que o educador social fique atento à diferença entre educação e assimilação, como observado anteriormente.

Da mesma forma, a educação social não pode ser definida como adaptação:

72 Id. *ibid.*, p. 45.

73 Petrus (1997b).

Adaptação é uma fase necessária da educação social, ainda que essa adaptação só tenha valor pedagógico se se converter em um autêntico fator de otimização da pessoa e da própria sociedade. Essa adaptação não deve ser entendida como atitude mimética, mas sim como adaptação evolutiva, criativa e otimizante. Toda educação social deve ser adaptativa e evolutiva ao mesmo tempo. Quer dizer, deve ser capaz de integrar o cidadão no meio e converter-se em um fator de mudança e melhoria desse mesmo meio. O meio é, em sentido estrito, a “escola” da educação social.⁷⁴

Pode-se questionar o sentido da ideia de “otimização” na educação social, uma vez ser um termo presente na visão liberal de otimizar recursos. Mas, dentro do contexto acima, esta otimização se situa como desenvolvimento das capacidades dos indivíduos e estes estão, necessariamente, inseridos em um meio social que precisa ser modificado. Portanto, trata-se de uma visão individual e coletiva da educação social, e não individualizante adaptativa.

Petrus⁷⁵ destaca que no “Livro verde da política social europeia” consta que o investimento em educação e formação é um dos requisitos para a competitividade e coesão das sociedades, mas a finalidade da educação não pode ser o crescimento econômico, e sim o desenvolvimento humano. Isso

74 Id. *ibid.*, p. 21. Tradução livre do original em espanhol: adaptación es una fase necesaria de la educación social, aunque esa adaptación sólo tendrá valor pedagógico si se convierte en un auténtico factor de optimización de la persona y de la propia sociedad. Esa adaptación no debe entenderse como una actitud mimética sin más, sino como adaptación evolutiva, creativa y optimizante. Toda educación social debe ser adaptativa y evolutiva al mismo tiempo. Es decir, debe ser capaz de integrar al ciudadano en el medio y convertirse en un factor de cambio y mejora de ese mismo medio. El medio es, en sentido estricto, la “escuela” de la educación social.

75 Id. *ibid.*

inclui a igualdade de oportunidades, o que implica em uma educação pluridimensional, democrática e ao longo de toda a vida. Uma educação – e, segundo o autor, a educação social terá protagonismo nesta tarefa – que ajude a compreender a realidade social e que facilite o trânsito da assistência administrativa à associação multicultural. Desta forma, poderá se evitar o risco do subdesenvolvimento, assim como a desesperança social provocada pela extrema pobreza. Cabe à educação atuar para que se mude esse modelo econômico que aumenta a tensão entre países ricos e pobres. Ressalte-se nesta visão o entendimento do papel da educação social na mudança estrutural das sociedades.

Desta forma, a profissão de educador social é encarada como necessária para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Pode-se, no entanto, relativizar esta necessidade a partir da compreensão foucaultiana sobre os saberes das ciências humanas, qual seja, a de controle do indivíduo na sociedade disciplinar moderna.⁷⁶ Para Foucault,⁷⁷ as ciências humanas fabricam os indivíduos a quem dirigem suas ações, os “casos”, os que saem da normalidade; então, não podemos ignorar que a pedagogia social surgiu exatamente para incluir os excluídos da sociedade normalizada. Ainda que o fim seja politicamente voltado para uma sociedade justa no sentido de incluir a todos, não podemos deixar de nos questionar: Qual o lugar da crítica a esta mesma sociedade normalizada? São apenas os indivíduos que devem se modificar para caberem nela? Qual o lugar, na pedagogia social e na educação social, para a crítica desta sociedade, de seus valores e de seus critérios de inclusão?

Questionamentos como esses estão presentes na literatura de educação social. De forma contundente, o livro organizado por José García Molina, *Exclusiones*, se detém sobre essas e outras questões fundamentais para a educação social.

76 Foucault denomina sociedade disciplinar moderna a sociedade ocidental capitalista pós-industrial, que teve sua origem na Europa no século XVI e seu apogeu no século XIX. O autor, falecido em 1984, entendia que estas sociedades ainda permaneciam, que ainda estaríamos na modernidade.

77 Foucault (2002).

Vale a pena nos determos em uma longa e esclarecedora citação desta obra, logo em suas páginas iniciais:

Desviantes, anormais, delinquentes, prostitutas, drogados, estigmatizados, marginalizados, inadaptados, desestruturados, excluídos, vulneráveis, precarizados, sem-teto etc. Mediante estes e outros signficantes, foi se configurando a história do que, desde os estudos clássicos, se concebeu como o campo do desvio social, antecedente do que hoje em dia denominamos exclusão social. Nesse território se foi impondo uma dupla lógica. Por um lado, foi se estabelecendo uma consideração diferente a alguns indivíduos e grupos em relação ao resto dos cidadãos. Por outro, foi-lhes atribuindo a responsabilidade (quando não a culpabilidade) de sua situação, do que se derivou a exigência de modificação de si mesmos para voltarem a se integrar ou se reinserir na vida social normalizada. E isto apesar de que, em linhas gerais, sabemos que a alteridade que encarnam os chamados desviantes não se encontra em seu corpo, e sim no sistema de representações que lhes atribuem uma bateria de características geralmente inferiorizantes. A evidência, nas palavras de Goffman,⁷⁸ de sua *identidade deteriorada* veio legitimando práticas

78 Os autores fazem referência a Erving Goffman e sua obra *Estigma: notas sobre a manipulação de uma identidade deteriorada*. Outra obra do autor também é muito conhecida no mundo acadêmico das ciências humanas, *Manicômios, prisões e conventos*. Em suas obras, Goffman faz a crítica da relação de exclusão que a sociedade "normal" estabelece com os

de encarceramento, banimento, repúdio, moralização ou reabilitação, voltadas à normalização pessoal e social. Não obstante, cabe lembrar que é justamente a atribuição de *um outro social* o que nos faz portadores de adjetivações e estigmas. Se não tivessem sido nomeados ou designados assim, tais características não operariam sobre os indivíduos que as carregam.⁷⁹

Entretanto, para que os excluídos existam é necessário que sejam reconhecidos como tal, e o que legitimamente os nomeia são as ciências humanas, as quais, se não têm esta clareza do seu papel reprodutor dos estigmas, os perpetuam alienadamente. Configura-se um desafio às ciências humanas atuar em uma sociedade estigmatizadora sem estigmatizar; agir para a igualdade entre os diferentes quando elas mesmas, segundo Foucault,⁸⁰ foram criadas para normalizar.

“desviantes”, assim como de suas instituições de exclusão, mostrando como esta exclusão, baseada no estigma, passa a compor a identidade dos “desviados”.

79 Venceslao Pueyo e García Molina (2013, p. 16, grifos no original). Tradução livre do original em espanhol: Desviados, anormais, delinquentes, prostitutas, drogadictos, estigmatizados, marginados, inadaptados, desestruturados, excluídos, vulnerables, precarios, sin techo, etc. Mediante estos y otros significantes se ha ido configurando la historia de lo que, desde los estudios clásicos, se ha concebido como el campo de la desviación social, antecedente de lo que hoy en día denominamos exclusión social. En este territorio se ha ido imponiendo una doble lógica. Por un lado, se ha ido estableciendo una consideración diferente a algunos individuos y grupos respecto del resto de los ciudadanos. Por otro, se les ha ido atribuyendo la responsabilidad (cuando no culpabilidad) de su situación, de la que se ha derivado la exigencia de modificación de sí mismos para volver a integrarse o reinsertarse en la vida social normalizada. Y ello a pesar de que, en líneas generales, sabemos que la alteridad que encarnan los llamados desviados no se encuentra en su cuerpo, sino en el sistema de representaciones que les asigna una batería de atributos generalmente inferiorizantes. La evidencia, en palabras de Goffman, de su *identidad deteriorada* ha venido legitimando prácticas de encierro, destierro, repudio, moralización o rehabilitación, tendentes a la normalización personal y social. No obstante, cabe recordar que es justamente la atribución de *un otro social* la que nos hace portadores de adjetivaciones y estigmas. De no haber sido nombrados o designados así, tales características no operarían sobre los individuos que las soportan.

80 Foucault (2002).

Nesta direção, Venceslao Pueyo⁸¹ afirma que classificar não significa somente construir categorias, mas sim organizá-las a partir de relações de inclusão e exclusão, pois toda classificação implica em uma ordem hierárquica, a qual não é um produto espontâneo ou natural, mas advém da ordem social de um determinado grupo, com suas assimetrias e subordinações.

Ordem social, esta, de um grupo dominante a que as ciências são convidadas a servir e que as servirão se não se situarem no contexto social e não decidirem subverter esta ordem. Segundo Venceslao Pueyo, os sistemas cognitivos com os quais entendemos o mundo derivam dos sistemas sociais, e estes, muitas vezes, são estigmatizadores, pois toda ordem social se constrói a partir de uma exclusão, visão também de García Molina.⁸² Essa ordem necessita da desordem e dos desordeiros para neles localizar sua ação, entre elas terapêuticas e pedagógicas, e deixar os outros normais, livres e tranquilos por serem normais. São os “casos” de Foucault, objetos das ciências humanas e necessários na disciplinarização normalizadora da sociedade moderna. Estes excluídos são, portanto, perfeitamente incluídos na ordem social mediante seu lugar de exclusão. Exclusão que pode ser proveniente de uma classe social, de uma etnia, de uma posição política, de um comportamento sexual, enfim, de quais forem as diferenças com as quais o sistema social dominante – classe dominante – não estiver disposto a conviver.

Neste sentido, é notória a reflexão de Miguel Arroyo⁸³ sobre a criminalização da pobreza a partir do contexto brasileiro. O autor sustenta que a sociedade moderna constrói seus medos em torno do pobre, o qual é vinculado à violência, sendo visto potencialmente como perigoso.

Para Venceslao Pueyo,⁸⁴ o excluído social certifica a situação de inclusão dos “normais”, ao mesmo tempo em que

81 Venceslao Pueyo (2013).

82 García Molina (2013a).

83 Arroyo (2009).

84 Venceslao Pueyo (2013).

é uma engrenagem essencial de um sistema econômico fundamentado na assimetria e na desigualdade. Hoje, o chamado “excluído social” é a figura que nomeia aqueles que perturbam a ordem social. Isto responde ao “desvio” em termos morais e o equipara à pobreza, configurando um desajuste da produtividade econômica, uma vez que os atuais postulados neoliberais situam do lado da anomalia e da irregularidade aqueles que não alcançam os quesitos de produtividade e consumo.

García Molina⁸⁵ aponta que a crescente brecha do dualismo socioeconômico, a enorme desigualdade social entre ricos e pobres, é a mais poderosa maquinaria de discriminação e exclusão social. O autor percorre a história dos “desviantes”, atualmente reconhecidos como “excluídos”, a partir da compreensão de que cada época histórica constrói sua denominação do desvio, de inadaptação. Segundo o autor, esta ideia de “desvio” é geralmente usada por ideologias de orientação conservadora, liberal e humanista de orientação médico-higienista e tecnocrática. Ao contrário, o entendimento da exclusão como desigualdade e discriminação se situa ao lado de ideologias progressistas e socialistas para as quais ela é o resultado de uma ordem social injusta, que priva os excluídos de direitos, serviços e acesso aos bens sociais, podendo-se pensar que estes bens sejam tanto materiais como culturais. Então, é importante destacar que a forma como se entende a exclusão dependerá da ideologia na qual esta visão se apoia, a qual deve estar muito clara para os profissionais “do social”. O autor adverte:

Ninguém nasce excluído porque a exclusão não se leva nos genes; ninguém é possuidor de uma característica naturalizada que o faria completamente responsável ou vítima da situação na qual se encontra. Frente ao habitual deslize que leva a pensar que “se eles têm um problema, eles são o problema”, cabe

85 García Molina (2013a, p. 43).

insistir que a exclusão é uma forma de relação social governada, nomeada, ordenada e gerenciada.⁸⁶

E se a exclusão não for vista assim, ela será invisibilizada, alerta-nos o autor, naturalizada, portanto, e não será de responsabilidade de ninguém. Seres invisíveis e naturalizados, sabemos, muito interessam ao modelo neoliberal, ele mesmo naturalizado, visto como necessário e inexorável nas sociedades atuais. García Molina lembra que por trás da “exclusão” há as pessoas “excluídas” e que elas são diferentes umas das outras, não podem ser tratadas como uma categoria – reflexão na mesma direção da de Sáez Carreras vista anteriormente, de que não existe “exclusão”, e sim “excluídos”. O autor se pergunta o que ganhamos chamando todas estas pessoas de excluídas e por que uma sociedade constrói suas categorias estigmatizadoras. Ainda, lembrando Robert Castel,⁸⁷ adverte que deveríamos prescindir de usar este termo, uma vez homogeneizador e classificador; mas se continuarmos utilizando-o, principalmente “nós” da ciência, então temos a obrigação de nunca esquecer que ele não designa condições e pessoas naturais, e sim processos sociais construídos em meio a valores.

A mesma reflexão é feita por Delgado Ruiz⁸⁸ acerca do que denomina ser um racismo multicultural, no sentido de qual “integração” queremos realizar com os estrangeiros pobres. Pensa-se que o objetivo principal destas pessoas seja o da integração na sociedade a que chegam. O autor adverte que se esta integração não for entendida como possibilitadora para que estas pessoas possam promover-se e melhorar suas

86 Id. *ibid.*, p. 35. Tradução livre do original em espanhol: Nadie nace excluido porque la exclusión no se lleva en los genes; nadie es poseedor de una característica naturalizada que lo haría completamente responsable o víctima de la situación en la que se encuentra. Ante el habitual deslizamiento que lleva a pensar que “si ellos tienen un problema, ellos son el problema”, cabe insistir en que la exclusión es una forma de relación social dictaminada, nombrada, ordenada y gestionada.

87 A obra de Robert Castel é de 2004. Para mais informações, vide referências no final deste livro.

88 Delgado Ruiz (2013).

condições de vida, delas e de seus descendentes, ela será um termo utilizado para esconder a realidade que não integra. Ainda, alerta que a questão não será se podemos conviver com a diferença, mas sim se podemos conviver com o escândalo da miséria da atual crise econômica mundial, geradora das migrações entre populações dos diferentes países, e que os preconceitos, antes baseados nas diferenças biológicas/raciais, podem estar sendo substituídos hoje pelas diferenças culturais, que vêm carregadas de juízos de valor ao mesmo tempo em que elogiam a diversidade humana.

As diferenças culturais, assim, são vistas hierarquicamente, uma vez que se entende que estes estrangeiros podem trazer problemas de ordem moral à identidade de um país – com base em um ideal identitário –, do mesmo país que os acolhe e que clama o respeito à diferença. Assim, que integração seria esta? Para ser considerado integrado, o sujeito deve aderir à sociedade, mas não fica claro em que consistiria esta incorporação. Assim, sua cultura é vista como inferior, transformando-se a diferença em desigualdade. Mas, em não ficando clara a desigualdade, se tenta conviver com a diferença, administrando o conflito, fazendo-o calar. O conflito passa a ser entre culturas, disseminando o originário conflito entre classes sociais. Onde antes se viam diferenças de classe, agora somente se veem diferentes culturas, em relação às quais se pede à cultura dominante tolerância para conviver com a cultura diferente, no caso, a estrangeira, transformando os problemas estruturais em morais. Novamente, é a pobreza que se exclui, sendo os imigrantes pobres os jovens de classes populares, foco da análise do autor, alinhados à noção de violentos, a “violência juvenil”.⁸⁹

Dessa situação participa a “certificação científica”, com seus rótulos classificadores e estigmatizantes. Estes jovens, assim como poderiam ser aqueles imigrantes, são

89 Id. *ibid.*

destinatários de um “trabalho social” que aspira a redimi-los antes, inclusive, que delinquam. É nesse território onde se faz palpável a cooperação necessária entre a gestão mercantil do social e a gestão policial da pobreza, uma vez que a primeira exige e obtém da segunda o trabalho de manter os jovens dos bairros populares enclausurados em algo assim como um gigantesco campo de concentração virtual, rodeados de muros e cercas invisíveis e guardados por agentes estatais – do empregado social ao policial – que os mantenham sob o permanente escrutínio de um grande dispositivo de contenção preventiva.⁹⁰

Petrus⁹¹ também aponta a crítica à educação social em relacionar-se apenas com a inadaptação e a marginalização, no sentido de adaptação social e socialização adaptativa de problemas reconhecidos como tais. Em seu entender, ela deve atuar com toda a comunidade, no sentido de esta reconhecer novos problemas, necessidades ainda não satisfeitas. Assim, essa educação social geraria novas demandas. Deste modo, é competência da educação social intervir no sujeito normalizado e a favor de um contexto social mais justo, dos direitos sociais de todos os cidadãos, o que a situa em uma visão crítica.

90 Id. *ibid.*, p. 70. Tradução livre do original em espanhol: destinatarios de un “trabajo social” que aspira a redimirlos antes incluso de que delincan. Es en ese territorio donde se hace palpable la cooperación necesaria entre la gestión mercantil de lo social y la gestión policial de la pobreza, puesto que la primera exige y obtiene de la segunda la labor de mantener a los jóvenes de los barrios populares enclaustrados en algo así como un gigantesco campo de concentración virtual, rodeados de muros y alambrados invisibles y custodiados por agentes estatales – del empleado social al policía – que los mantengan bajo el permanente escrutinio de un gran dispositivo de contención preventiva.

91 Petrus (1997b).

O termo “inadaptação social” é centralmente questionado por Tizio,⁹² quem alerta o necessário cuidado que os profissionais devem ter para não reproduzirem a lógica a que se dedicam a enfrentar. Cuidado que implica em refletirem sobre o aparato conceitual que utilizam, pois é a partir dele que se pode fazer o mesmo que se critica. São os profissionais que aplicam as categorias aos sujeitos, as quais não são meros termos, mas que situam o sujeito em um lugar e determinam a ação profissional.

O autor parte da crítica da sociedade capitalista geradora de “restos”, que coloca a tecnologia a serviço da produção e que se mantém na base da ilusão do progresso como avanço contínuo. Ele também critica o modelo de ciência positivista, que colabora com o modelo capitalista a partir da visão de progresso sem limites e linear. Esta sociedade é criadora, a cada tempo histórico, das categorias sociais que designam a todos os que fogem da ordem social estabelecida por este capitalismo, em um movimento de homogeneização. Quanto maior a homogeneização, maior a segregação.

Uma destas categorias homogeneizadoras é a de adaptação social, hoje associada ao de “risco social”. Para Tizio,⁹³ o conceito de risco se direciona a setores que apresentam carências materiais ou modalidade de vida que não correspondem plenamente ao comumente esperado. Assim, o autor afirma que essa noção opera de forma estigmatizante e introduz o sujeito nas malhas que confirmarão o suposto risco; o que se tenta fazer do lado da prevenção leva a produzir o que se quer evitar. Voltaremos à crítica à noção de risco como dispositivo moralizador de exclusão social mais adiante neste texto.

Os inadaptados são os “restos” de um sistema social, os que não têm uma integração normalizada. A ciência e seus profissionais têm papel central na perpetuação desta ordem de exclusão, a partir do aparato discursivo que nomeia as

92 Tizio (1997).

93 Id. ibid.

exclusões. Como diz Tizio,⁹⁴ para que a inadaptação exista, ela precisa poder ser nomeada, e isso não se diz em primeira pessoa, e sim em terceira, é um Outro social, uma vez que ela não existe fora das instituições e profissões que a designam, as quais, por sua vez, têm a tarefa de preveni-la.

Nesse sentido, García Molina⁹⁵ resgata Nietzsche, que também influenciou o pensamento de Foucault. Nietzsche irá colocar em questão a legitimidade do saber científico em estabelecer a verdade, irá afirmar que a verdade científica é fabricada para manter o interesse da própria ciência, que vive dela. E fabricar verdades implica em falar sobre as coisas, nomeá-las, fazê-las surgir. Vamos retomar esta intencionalidade científica quando tratarmos da perspectiva decolonial. Por ora, ficamos com a crítica de que deste estabelecimento de verdades vem o grande poder da ciência, poder relacionado a um saber, ideia que foi ricamente desenvolvida por Foucault em sua vasta obra. Para Nietzsche, é o sacerdote quem realmente necessita do pecado, assim como é a moral cristã que necessita das situações de miséria. Pecado e miséria que falam da perpetuação da necessidade do sacerdote e da moral cristã. García Molina⁹⁶ estende esta lógica às relações entre a exclusão social e as profissões sociais e se pergunta: Quem necessita da exclusão? Quem vive dela? Quem a nomeia a faz existir e se arroga o poder de tratá-la?

Esta reflexão direciona uma profunda criticidade para a atuação das profissões embasadas nas ciências humanas, no caso do autor, da educação social. Aqui retomamos nossos questionamentos: Quem necessita de nossa ajuda? Quem define quem deve ser ajudado e como? Quem define as demandas das pessoas?

Sáez Carreras e García Molina⁹⁷ entendem que o trabalho do educador social, como um direito de cidadania, é

94 Id. *ibid.*

95 García Molina (2013b).

96 Id. *ibid.*

97 Sáez Carreras e García Molina (2013).

uma prática relacional, uma vez que se baseia na construção de contextos de aprendizagem que promovam efeitos culturais, sociais e subjetivos. Essa relação educativa, por sua vez, é atravessada por práticas de transmissão cultural e de mediação cultural e social. Por ser relacional, este trabalho convida à reflexão ética, que os autores entendem deva ser regida por critérios particulares e personalizados, não standardizados. García Molina⁹⁸ diz que o educador social deve traduzir as necessidades sociais em necessidades educativas. A princípio, não é a educação que vai resolver estes problemas sociais, mas ela tem algo a fazer neste contexto, e esta é sua implicação ética. Para o autor, esta implicação ética incorre em ir mais além de uma lógica de ordem, controle de comportamentos ou subjetivação moralizante, e para ir mais além destes fazeres tão conhecidos no campo das ciências humanas urge não reproduzir a lógica classificatória e estigmatizante, a qual transforma características próprias, com as quais se reconhecem pessoas concretas, em tipologias, sendo o “campo natural” do trabalho do educador social, como diz o autor, uma forma de reificação e naturalização dos excluídos. Uma atribuição de particularidades psicológicas ou sociais sobre as quais se precisa intervir.

O autor situa a educação social como a profissão com o papel de manter a ordem estabelecida pelo sistema regido pelos valores liberais, seu foco de trabalho são os “excluídos” desta ordem, justamente para mantê-la. Desvio, inadaptação, marginalidade, indivíduos ou grupos problemáticos, exclusão social, todos estes são termos apontados pelo autor, os quais a ciência usa para nomear os que fogem à ordem estabelecida e a ameaçam, os responsáveis pela “desordem”. São os “casos” que Foucault⁹⁹ aponta como sendo próprios da intervenção das ciências humanas. Essa situação caracteriza a educação social, daí a necessidade da reflexão ética sobre seu fazer.

98 García Molina (2013b).

99 Foucault (2002).

Tendo encontrado, então, a crítica interna da pedagogia social e da educação social às questões da inserção na sociedade normalizada, vamos agora nos deter em alguns questionamentos críticos para pensar a educação em saúde, advindos da Espanha e do Brasil.