

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
PUC - SP

Arthur Vianna Ferreira

Diz-me quem educas,  
e eu identificarei que educador tu és!

As representações de 'educando-pobre' e a formação da identidade profissional  
do Educador Social em ONGs caritativas

Doutorado em Educação: Psicologia da Educação

São Paulo  
2011

Arthur Vianna Ferreira

Diz-me quem educas,  
e eu identificarei que educador tu és!

As representações de ‘educando-pobre’ e a formação da identidade profissional  
do Educador Social em ONGs caritativas

Doutorado em Educação: Psicologia da Educação

Tese apresentada à Banca Examinadora da  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,  
como exigência parcial para obtenção do título de  
Doutor em Educação: Psicologia da Educação,  
sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vera Maria Nigro  
de Souza Placco.

São Paulo  
2011

**BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

---

---

Dedico esta tese  
aos meus pais, *Edina Vianna e Reneval Ferreira*,  
pois nunca deixaram de acreditar e investir em minhas potencialidades.  
E ao meu avô materno, *Victorino Martins Vianna Jr*,  
o meu primeiro incentivador à leitura e ao estudo que me trouxeram até aqui.

## AGRADECIMENTOS

O caminho até o final desta tese de doutorado foi árduo.

Por isto, necessário é compartilhar com algumas pessoas o resultado deste caminhar. E agradecer-lhes por sua companhia nesta trajetória.

À minha orientadora, Dr<sup>a</sup> Vera Maria Nigro de Souza Placco, por ter acolhido, escolhido e acreditado em um desconhecido ‘carioca’ em meio a outros alunos-orientandos paulistas. Obrigado pelo grande coração e pela mão firme que me conduziram até o final deste trabalho.

Aos meus colegas e professores do curso de estudos pós-graduados em Educação da PUC – SP, que participaram de todo o meu processo de aprendizagem.

À minha generosa amiga Maria Nazaré Mattos de Rezende que, com sua amizade e sua ternura, ensinou-me a enxergar e a valorizar o que tenho de melhor.

Aos educadores sociais das duas instituições estudadas, AIACOM, no Rio de Janeiro, e EPSA, em Belo Horizonte, por partilharem comigo suas representações e seu processo de formação identitária sócio-profissional.

Ao Vicariato Agostiniano de Nossa Senhora da Consolação do Brasil e à minha comunidade religiosa agostiniana de Marechal Hermes, que me apoiaram neste momento de desenvolvimento de minha intelectualidade.

E a Deus.

A Ele, não se agradece, se ama.

E amá-LO é a única coisa da qual jamais me arrependi em minha vida.

Frequentemente nos sentimos enfastiados e aborrecidos ao ter de insistir em assuntos que sabemos de memória e que, por essência, são coisas de garotos. Quando isso nos acontecer, devemos provocar um encontro de amor com nossos alunos. Uma vez unidos a eles com o coração, os temas em questão passam a ter para nós a mesma novidade que para eles. É tão grande a força da simpatia da alma e tão propício o clima familiar que se cria que nossos ouvintes se sentem tocados enquanto falamos, e o mesmo sentimos nós enquanto eles escutam. Dessa forma, chegamos a estar uns nos outros e, de certo modo, eles falam em nós o que de nós escutam, e nós aprendemos neles o que de nós aprendem. E, quanto mais íntima for nossa amizade com aqueles a quem ensinamos, mais vivamente experimentaremos essa sensação. Mantendo-nos unidos a eles pelos laços de afetividade, o que antes era aborrecido, porque rotineiro, torna-se agora original e agradável.

*Santo Agostinho in De catechizandis rudibus 12,17*

## RESUMO

O processo de formação identitária do educador social carrega as marcas tanto da sua prática educativa não-formal quanto do seu relacionamento com os 'outros' que constituem o seu ambiente educacional. O estudo das representações de 'educando-pobre' torna-se uma importante ferramenta para entender o processo identitário que o faz se reconhecer como educador frente a um 'outro' que se constitui parte dos relacionamentos, em seu campo de atuação sócio-educacional do Terceiro Setor. Assim, esta pesquisa objetivou identificar a relação entre as representações de 'educando-pobre' e a identidade profissional dos educadores atuantes no campo da educação não-formal de duas instituições sócio-educativas – uma no subúrbio do Rio de Janeiro-RJ, e outra na periferia de Belo Horizonte-MG – de uma rede de ONGs caritativas do Terceiro Setor, administrada pela Igreja Católica Apostólica Romana. A partir da análise retórica das entrevistas semidirigidas realizadas junto aos educadores sociais de cada uma das ONGs caritativas (em um quantitativo proporcional a 20% de educadores de cada instituição), dos registros documentais e do diário de campo do pesquisador, identificou-se a existência de um modelo figurativo de 'resgate social', partilhado por duas representações sociais – a de 'educando-pobre' e a de 'ONG caritativa' – que organizam, orientam e condicionam o processo de 'atribuição e pertença' entre as distintas categorias sociais presentes na negociação entre os educadores sociais e os outros grupos sociais, em suas práticas sócio-educativas com os educandos-pobres. No contexto sócio-educativo-religioso das ONGs católicas, o 'educando-pobre' se apresenta como o pobre 'Lázaro' que, organizado pelo modelo figurativo das representações sociais, é o 'pobre fragmentado' – econômica, social e moralmente – pela sua condição de pobreza. Este será reconhecido como o 'estegano-outro', assumindo a função de 'mascarar' as reais demandas sociais e educacionais do educando-pobre. Desta forma, as representações sociais de 'educando-pobre' e 'ONGs caritativas', no processo identitário do educador social, legitimam a existência das instituições sócio-educativas católicas no Terceiro Setor e a criação de uma 'iconicidade profissional' que reafirma a importância dos educadores sociais como profissionais responsáveis pela integração das camadas empobrecidas à sociedade civil, por meio de práticas sócio-educativas.

**PALAVRAS-CHAVES:** Identidade profissional. Representações sociais. Pobres. Educador social.

## ABSTRACT

The professional identity process of social educator brings the marks of his non-formal educative practice and his relation with 'others' that constitute his educational environment. The study of the representations of 'poor student' becomes an important tool to understand the identity process that helps the educator recognize himself in front of the 'others' that are part of the professional relations at his educational field. This research aimed to identify the relation between the representations of 'poor student' and the professional identity of social educators that work at non-formal education environment of two social institutions - one in Rio de Janeiro-RJ, and other one in Belo Horizonte - MG - of a group of charitable Nongovernmental Organizations (NGOs) administered by the Catholic Apostolic Roman Church. From the rhetorical analysis of the semidirected interviews of the social educators from each one of the charitable NGOs (proportional 20 % of educators of each institution), the documentary registers and of the research diary of the investigator, this research finds the existence of a figurative model of 'social rescue' shared by two social representations - 'poor student' and 'charitable NGOs' - that organize, orientate and lead the 'attribution' and 'belonging' of the social categories presents at the negotiation between the educators and other social groups of their social-education practices with the 'poor students'.

At the socio-educational-religious context of Catholic NGOs, the "poor student" is presented as the poor 'Lazarus', which is organized by the figurative model of social representations as the 'fragmented poor' - economically, socially and morally - for his poverty. This will be recognized as the 'estegano-other, assuming the role of' 'masking' the real social and educational demands of the 'poor student'. Thus, social representations of the 'poor student' and 'charitable NGOs', in the identity process of social educator, legitimize the existence of socio-educational Catholic institutions at the Third Sector and the creation of a 'professional iconidade' which reaffirms the importance of educators as professionals responsible for integration of the poor classes of society, through social and educational practices.

**KEYWORDS:** Professional identity. Social representations. Poor persons. Social educator.



## SUMÁRIO

<b>‘DIZ-ME QUEM EDUCAS...’ UMA INTRODUÇÃO SOBRE A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO EDUCADOR SOCIAL.....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1. EDUCAR OS POBRES ‘DE MARRÉ DECI’: A RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO, AS CAMADAS EMPOBRECIDAS E OBRAS SOCIAIS NO TERCEIRO SETOR.....</b>	<b>15</b>
<i>1.1. Uma história do ler, contar, recolher e trabalhar: educando pobres no Brasil.....</i>	<i>16</i>
<i>1.2. Cadê o pobre que estava aqui? O Terceiro Setor ‘recolheu’.....</i>	<i>49</i>
<i>1.3. ‘Nunca deixará de haver pobres na terra’: Obras Sociais e o Terceiro Setor.....</i>	<i>64</i>
<i>1.4. O que fazer com os pobres ‘de marré deci’? Educá-los é uma das propostas.....</i>	<i>77</i>
<b>CAPÍTULO 2. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E ALTERIDADE: AS DUAS FACES DA MESMA ‘MOEDA PSICOSSOCIAL’ CONSTITUTIVA DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO EDUCADOR SOCIAL.....</b>	<b>81</b>
<i>2.1. Quando se escolhe educar ‘fora da forma’: a educação não-formal no Terceiro Setor.....</i>	<i>82</i>
<i>2.2. Equilibrando os pratos das demandas sociais: a figura do educador social na educação brasileira.....</i>	<i>94</i>
<i>2.3. Lançando moedas para o ar: a ‘cara’ da alteridade e a ‘coroa’ das representações sociais no jogo de negociação da identidade profissional.....</i>	<i>105</i>
<i>2.4. Quando escolher entre ‘cara e coroa’ possui o mesmo peso: as representações do ‘outro’ no processo identitário do educador social.....</i>	<i>119</i>
<b>CAPÍTULO 3. ‘ESPELHO, ESPELHO MEU, EXISTE UM EDUCADOR MAIS SOCIAL DO QUE EU?’ UMA METODOLOGIA PARA INVESTIGAÇÃO DE REPRESENTAÇÕES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO IDENTITÁRIA.....</b>	<b>151</b>
<i>3.1. Pela estrada afora, a pesquisa não anda sozinha: Um método sempre a acompanhar.....</i>	<i>153</i>

3.2. <i>No meio do caminho, havia pessoas educando os ‘pobres’</i> : os sujeitos da pesquisa psicossocial.....	157
3.2.1. <i>Mineiros escavando novos horizontes</i> : A escola profissionalizante Santo Agostinho.....	159
3.2.2. <i>Educando entre o ‘morro’ e o ‘asfalto’ do subúrbio carioca</i> : o AIACOM.....	165
3.2.3. <i>Quando a BR-040 liga mais do que duas cidades</i> : o trabalho investigativo e o pesquisador.....	170
3.3. <i>O ‘esconde-esconde’ entre as representações e metáforas do educador social</i> .....	177

**CAPÍTULO 4. O QUE AS REPRESENTAÇÕES NÃO PERMITEM AO EDUCADOR VER, A IDENTIDADE DO PROFISSIONAL NÃO SENTE: O PROCESSO DE FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DO EDUCADOR SOCIAL DE ONGS CARITATIVAS.....**

4.1. <i>“Saciando-se com o que cai da mesa do rico Epulão”</i> : as categorias figurativas do processo identitário do educador social.....	212
4.1.1. <i>“Eles são fragmentados...”</i> : O educando-pobre.....	215
4.1.2. <i>“Você tem que estar inteiro para a ação”</i> : O Educador Social.....	224
4.1.3. <i>“Então, eu me sinto muito ‘gostado’ aqui”</i> : A realização pessoal.....	233
4.1.4. <i>“A escola é uma camisa de força”</i> : O sistema escolar.....	241
4.1.5. <i>“A gente é chamado para apagar incêndio”</i> : as ONGs caritativas.....	255
4.2. <i>“Atribui quem pode, representa quem tem o juízo”</i> : as representações e categorias no processo de atribuição e pertença profissional do educador social.....	273

**‘IDENTIFICAR QUE ‘EDUCADOR’ O OUTRO É’: UMA CONCLUSÃO OU UMA APROXIMAÇÃO?.....**

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>353</b>
-------------------------	------------

## **‘DIZ-ME QUEM EDUCAS...’ UMA INTRODUÇÃO SOBRE A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO EDUCADOR SOCIAL.**

A presente pesquisa de Doutorado em Educação visou identificar a relação entre representações sociais e a identidade profissional dos educadores atuantes no campo da educação não-formal de duas instituições sócio-educativas de uma rede de ONGs caritativas do Terceiro Setor administrada pela Igreja Católica Apostólica Romana.

A partir da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici e da identidade profissional de Claude Dubar, este trabalho pretendeu averiguar a existência de possíveis representações sociais sobre ‘educando-pobre’ que têm educadores sociais, investigar de que forma essas representações podem ser consideradas parte importante de seu processo identitário profissional, e como essas representações se articulam no processo de construção identitária do educador, auxiliando-o na vivência de seus relacionamentos profissionais com os educandos, e seus pares, por meio de suas práticas sócio-educativas.

A motivação para a realização da pesquisa surge do desejo do pesquisador em aprofundar-se sobre as relações sócio-educativas entre os pedagogos e outros profissionais, responsáveis pelas práticas educativas, e a população empobrecida do campo de educação não-formal das ONGs caritativas, na região sudeste do país. O trabalho de investigação foi iniciado pelo pesquisador, em sua dissertação de Mestrado<sup>1</sup>, quando analisou sobre as representações sociais de pobre existentes nos discursos dos grupos envolvidos em práticas educativas, nas oficinas de capacitação profissional de uma ONG no subúrbio do Rio de Janeiro.

A partir desta primeira aproximação com as relações estabelecidas no campo da educação não-formal, o pesquisador pôde inferir que as representações sociais de pobre, presentes nesse ambiente educacional, organizavam as práticas e as relações sócio-educativas entre os seus sujeitos, causando algumas ‘cegueiras’ e ‘surdez’ institucionais, expressas no alto índice de evasão desta população empobrecida das oficinas de capacitação profissional, fazendo com que estas não conseguissem atender, de maneira satisfatória, os objetivos dos projetos sócio-educativos, organizados por seus educadores sociais.

---

<sup>1</sup> A dissertação de Mestrado “*Por que eles foram embora? As representações de pobre em oficinas de capacitação profissional para adultos em uma instituição educacional confessional*” foi defendida pelo pesquisador em novembro de 2006, pela UNESA, no Rio de Janeiro.

Deste modo, o pesquisador começou a se interrogar de que maneira estas representações, sociais ou não, sobre os educandos empobrecidos, partilhadas entre os educadores, organizariam a vivência entre eles e em relação a outros grupos sociais, no campo da educação não-formal, e quais seriam as possíveis consequências produzidas em sua prática institucional. A escolha epistemológica de um estudo sobre a identidade profissional do educador social mostrou-se a mais pertinente para entender as relações sócio-educativas, neste campo educacional do Terceiro Setor.

A identidade profissional do educador social carrega as marcas tanto da sua prática educativa não-formal quanto do seu relacionamento com os ‘outros’ que constituem o seu ambiente educacional. Neste contexto, o estudo das representações de ‘educando-pobre’, como um dos elementos essenciais na constituição da identidade profissional do educador social, torna-se uma importante ferramenta para entender o processo que o faz se reconhecer como educador frente a um ‘outro’ que, caracterizado pelo seu estado de pobreza, constitui-se parte dos relacionamentos em seu campo de atuação sócio-educacional do Terceiro Setor.

Deste modo, esta pesquisa utilizou-se de uma abordagem psicossocial para a compreensão das estruturas cognitivas mobilizadas por estes educadores na organização de sua compreensão sobre o ‘outro-educando-pobre’ que faz parte de seu relacionamento sócio-educativo e que, de alguma maneira, determina outras relações institucionais. A partir deste estudo, também, buscou-se entender as causas de alguns possíveis problemas advindos das práticas sócio-educativas, provenientes do relacionamento do educador social com o seu educando de camadas empobrecidas, e oriundas de uma determinada vivência da identidade profissional dos educadores sociais, nas instituições educativas não-formais caritativas católicas.

A primeira parte da pesquisa constitui-se de um breve recorte histórico sobre a educação e as ‘camadas empobrecidas’ no Brasil, desde a formação da Colônia até o Estatuto da Criança e do Adolescente. Neste movimento histórico, procurou-se entender como se formou a cultura educacional em relação à instrução aos pobres, quais as instituições e as práticas destinadas a estes, o consenso, respaldado nas Leis Brasileiras, que determina quem são os ‘pobres’ no país – e, portanto, necessitados de benefícios – e qual a relação da Igreja Católica, enquanto instituição sócio-educativa, com as práticas de inclusão social e educacional dos pobres.

A segunda parte organizou uma reflexão sobre a educação não-formal, como uma das práticas educativas mais utilizadas pelos educadores sociais no Terceiro Setor, e a importância do estudo das relações de alteridade vividas pelo educador social para a constituição de sua identidade profissional. Articularam-se a Teoria da Identidade Profissional de Claude Dubar e a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici, a partir da abordagem societal de Willem Doise, para a compreensão das relações de alteridade do educador social com o ‘educando-pobre’ e sua importância na formação de sua identidade profissional.

Para entender a construção deste sujeito educacional e suas relações, consideraram-se a formação histórica do educador social na cultura educacional do país, a legislação brasileira que regulamenta as suas atividades educacionais e as relações grupais existentes na sua prática sócio-educativa e na sua identidade profissional.

A terceira parte é destinada à metodologia utilizada durante o processo investigativo, a delimitação, caracterização e justificativa do campo de pesquisa. As duas instituições filantrópicas escolhidas – o AIACOM, no Rio de Janeiro, e o EPSA, em Belo Horizonte – possuem atividades educacionais semelhantes e servem de caracterização de atividades comuns encontradas nas outras instituições que compõem a rede de ONGs caritativas da Ordem de Santo Agostinho no Brasil, assim como outras ONGs confessionais da Igreja Católica, presentes nas outras regiões brasileiras. A escolha do campo está na representatividade das ONGs católicas no contexto do Terceiro Setor brasileiro.

Este mesmo capítulo se preocupa em demonstrar ainda dois procedimentos: o tratamento dado ao material coletado e a forma de análise realizada pelo pesquisador para atingir seus objetivos. A coleta de dados foi realizada entre o primeiro semestre de 2009 e o segundo semestre de 2010 e se configura por entrevistas semidirigidas, com os educadores e responsáveis diretos pela organização do trabalho sócio-educativo junto às camadas empobrecidas. O método de análise do material a ser utilizado é o da análise retórica do discurso, utilizando-se o método retórico de Aristóteles, as figuras do discurso de Olivier Reboul, a dissociação de noções de Perelman e Olbrechts-Tyteca, e a relação entre o modelo figurativo das representações sociais e ‘metáforas’ do discurso educacional, conforme Tarso Bonilla Mazzotti.

E, por fim, a quarta parte apresenta o resultado da análise do material recolhido entre os educadores sociais das ONGs caritativas, articulando a fundamentação teórica dos capítulos anteriores, relacionando a apreensão das representações sociais presentes no

discurso educacional dos educadores sociais, a sua relação com o processo de negociação básico de atribuição e pertença dos educadores ao seu grupo profissional e as possíveis consequências presentes nas práticas sócio-educativas.

Ao se debruçar sobre a identidade do educador social e suas representações sociais de ‘educando-pobre’, este trabalho não é uma denúncia do tratamento dado pelas instituições religiosas às camadas empobrecidas e muito menos uma via de culpabilização para pedagogos, e outros profissionais que se organizam como educadores sociais neste processo de integração social. Ao contrário, transforma-se em caminho de reflexão sobre a ação de outros projetos educacionais do Terceiro Setor, confessionais ou não, que se utilizam de uma prática educativa com a população empobrecida. E, uma vez que remete ao processo identitário do educador, constituído na sua relação com o ‘educando-pobre’, propõe-se a ser uma ajuda na proposição dos cursos de formação de educadores sociais e pedagogos, com vistas ao trabalho nestas instituições educacionais não-formais e/ou na educação de forma geral, que tenha a população empobrecida como foco.

Este é o convite feito ao leitor nesta tese de Doutorado. Dizer em que se trabalha é algo rotineiro. Dizer ‘*quem*’ faz parte do seu trabalho é algo menos usual, porém extremamente importante. Reconhecer aqueles que fazem parte do trabalho do educador – suas expectativas, suas atribuições e suas representações – é essencial para entender as suas identificações pessoais e grupais em seu campo de trabalho. E isso se refletirá tanto na constituição de suas práticas educativas quanto nas suas relações de alteridade educacional. Assim, falamos a todos os educadores que acreditam que toda educação é feita *no e para o* social, e que seu ser profissional se constitui também na sua capacidade de se relacionar de maneira efetiva – e se possível, eficaz – com os ‘outros’, que fazem parte, com ele, do mesmo espaço social de aprendizagem.

## CAPÍTULO 1. EDUCAR OS POBRES ‘DE MARRÉ DECI’<sup>2</sup>: A RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO, AS CAMADAS EMPOBRECIDAS E OBRAS SOCIAIS NO TERCEIRO SETOR

Toda ação educativa é uma ação no social e para o social. A história da educação constantemente nos aponta dados que nos auxiliam a perceber este movimento, que procura atingir as necessidades dos seres humanos em suas demandas históricas. Assim sendo, a educação é uma ação relacional, ou melhor, constitui-se nas relações entre os sujeitos que participam do processo cognitivo. Isto demanda um olhar atento ao que cada um destes sujeitos, suas necessidades e suas características grupais trazem à relação educativa, na busca de entender de forma abrangente o funcionamento do processo educativo vivenciado pelos diferentes grupos.

As camadas empobrecidas, como um destes grupos sociais, com necessidades e características específicas, baseiam seus interesses a partir de suas demandas sociais, marcando assim todas as suas relações, sejam econômicas, de saúde, direitos e também educacionais. Porém, não percamos de vista que estas relações são construídas em um meio social composto por distintos grupos que carregam em si, não somente demandas sociais distintas, mas também, concepções diferentes sobre os sujeitos e os grupos envolvidos no processo relacional. Ou seja, a relação social não é somente marcada pelas características político-sócio-econômicas dos grupos, mas também pelas representações sociais que temos e a partir das quais interagimos com os sujeitos sociais em nosso cotidiano.

A educação vivencia este processo em sua totalidade, seja ele realizado dentro ou fora da escola. Os diversos grupos que compõem os espaços educativos existentes na sociedade trazem suas características de relacionamento e, entre outras coisas, suas representações sociais sobre os distintos grupos. Estas representações são construídas culturalmente em nossa

---

<sup>2</sup> *‘De marré deci’* é uma expressão encontrada nas cantigas infantis que fazem parte da experiência educacional de crianças no Brasil e Portugal. Esta canção foi objeto de estudo de grandes nomes da música brasileira como Cecília Meireles e Heitor Villa-Lobos. Recolhe-se aqui uma das interpretações a respeito deste jogo feito pelo autor Câmara Cascudo em seu estudo sobre a oralidade da literatura e dos jogos no cancionário popular do Brasil. Nesta interpretação, a canção faz parte da brincadeira de roda *“O jogo do pobre e do rico”* e procede da Europa Nórdica. No jogo, originalmente, duas linhas de meninas são postas frente a frente. As que estão na dianteira representam a *“mãe pobre”* e a *“mãe rica”*. A mãe pobre canta e movimenta-se para frente e para trás. Após, alterna a função com a mãe rica. Ao fim, trocam de posição e o jogo recomeça. Uma das antigas versões da música deste jogo (1858) tem a seguinte tradução da língua francesa: *‘Je suis pauvre, je suis pauvre (Eu sou pobre, eu sou pobre) / Anne-Marie Jaqueline / Je suis pauvre (Eu sou pobre) / dans ce jeu d’ici (neste jogo daqui)’*. Desta forma, *‘Marré’* provém, após inúmeras corrupções, de um diminutivo do nome Maria (Marie em francês). Quanto a *‘deci’*, foi extraído do verso *“dans ce jeu d’ici”*, que significa *“neste jogo daqui”*, na variante belga da canção. (cf. CÂMARA CASCU DO, Luis. *A literatura Oral no Brasil*. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 1984. p. 34-77)

história e, por vezes, são reforçadas nas relações educacionais informais, não-formais e formais.

Ao tentar entender como se constitui a identidade do sujeito responsável pelo processo educativo com as camadas empobrecidas, deve-se buscar algumas pistas de como as representações acerca deste grupo foram construídas na nossa cultura, e, de maneira peculiar, a educacional. Muitas das representações, além de compor sua identidade enquanto profissional, orientam sua relação com o outro no espaço educativo e explicam as suas práticas com os grupos.

Portanto, faz-se necessário um breve recorte histórico sobre a educação destinada a este grupo que nos ajude a entender determinados aspectos da cultura educacional: como chegamos a um acordo sobre qual grupo podemos determinar como ‘empobrecido’; a que se propõe a educação com relação a este grupo; que instituições ficaram responsáveis pela educação das camadas empobrecidas; e qual a relação da Igreja Católica, enquanto instituição sócio-educativa, com os ‘pobres’.

A relação educacional é constituída de muito mais do que conteúdos programáticos. As representações, significados, crenças e valores se articulam na relação entre os sujeitos. E estes tendem a ficar mais explícitos quando a educação é destinada a um grupo específico. Quem são os pobres na história da educação brasileira? Onde eles estão e quem se encarregou de recolhê-los em nossa cultura educacional? Será que existe o ‘*pobre de marré deci*’, como aprendido nas cantigas infantis, a quem devemos reconhecer para que a nossa prática educativa seja mais eficaz? É isto que queremos descobrir.

### *1.1. Uma história do ler, contar, recolher e trabalhar: educando pobres no Brasil*

A educação das camadas empobrecidas tem a sua configuração na colonização de nosso país. Ao revermos os estudos de autores como Costa (1998), Fernandes (1978) e Freyre (1990a); (1990b) constatamos que o Brasil recebeu uma configuração específica na sua consolidação dada pela nossa história que nos caracteriza enquanto povo mestiço de várias etnias. Esta ‘mestiçagem’ torna-se um dos elementos importantes na constituição do nosso povo e pelo qual se movimenta a cultura brasileira.



Embora Franco (1997) confirme a nossa existência como colônia portuguesa em meio a um continente essencialmente colonizado por espanhóis e detentora de processos sociais, políticos, econômicos e culturais diferenciados com a nossa Metrópole, não devemos considerar a nossa construção cultural apenas como uma continuidade dos processos sócio-histórico-cultural de Portugal.

Souza (2003); (2006) reivindica em seus estudos sobre a construção social da periferia brasileira este processo diferenciado de relações sociais no contexto brasileiro que não fixa a sua atenção na questão central da ‘mestiçagem’ proposta por Freyre e seus seguidores, mas sim em relações sociais peculiares da escravidão brasileira como “*chave fundamental para a compreensão da singularidade social e cultural brasileira.*” (p.106). Para o autor, a questão da ‘mestiçagem’ difundida em nossa cultura é baseada nos escritos e seguidores de Freyre nos levaria a enfatizar uma continuidade entre Portugal e Brasil, colocando o ‘fenótipo europeu’ como o ideal, positivo, dominante e superior na relação, podendo ser alcançado pelo mestiço brasileiro pela aceitação dos costumes, crenças ou da benevolência do sujeito europeu.

Segundo Souza (2003), entre a relação do senhor proprietário e do escravo obrigado a trabalhos forçados se encontra o sujeito formalmente livre e de qualquer cor (o ‘mestiço’) dependente do sistema patriarcal escravocrata. Esta posição intermediária o obrigava a ocupar funções nas frestas do sistema econômico. A consequência destas relações sociais coloniais, estendidas até os dias atuais, é a formação da ‘ralé social’ brasileira definida como “*seres humanos a rigor dispensáveis, na medida em que não exercem papéis fundamentais para as funções produtivas essenciais e que conseguem sobreviver nos interstícios e nas ocupações marginais da ordem produtiva.*” (p. 122)

Desta forma, em Souza (2009) o mito da ‘brasilidade’, construído pela continuação da idéia de ‘mestiçagem’ como forma de caracterização do povo brasileiro, tem a função de apaziguar as desigualdades sociais produzidas pela existência de uma ‘subcidadania’ brasileira representada pela ‘ralé brasileira’ e as consequências na vivência de sua condição de pobreza. Como o autor nos coloca,

“A negação dos conflitos de toda espécie passa a ser percebida como atributo ‘positivo’, agora articulado, explicitado e desenvolvido como idéia e não, como antes, uma prática inconfessável. Está criado o nosso DNA simbólico do Brasil moderno, um conjunto de idéias que legitimam práticas sociais e institucionais de toda a espécie que se destinam a retirar qualquer legitimidade do diferente e da diferença, do crítico e da crítica.” (Ibidem, p.38)

Enfim, a utilização tanto da ‘mestiçagem’ quanto das ‘ralé brasileira’ como chaves de compreensão da construção social de uma identidade cultural brasileira mostra a necessidade de explicitar os processos sociais e culturais diferenciados constitutivos de nossa história nacional e, conseqüentemente, da história da educação – dos pobres ou não – no Brasil, pois sendo a educação o resultado da história da nossa construção cultural, a partir desta última, ela constrói a sua própria história.

É preciso assinalar que, desde o Brasil colônia, a educação, o trabalho e as relações sociais estiveram intrinsecamente a serviço do modelo econômico agrário-exportador e dependente (cf. RIBEIRO, 1991, p. 47). As atividades educativas em terras brasileiras iniciaram-se em 1549, com a chegada dos seis primeiros religiosos da Companhia de Jesus - mais conhecidos como padres jesuítas – vindos à colônia brasileira a pedido do primeiro governador-geral, Tomé de Souza. Foram eles encarregados, pela Coroa Portuguesa, de cristianizar os indígenas e de difundir entre estes os padrões de civilização ocidental cristã. A conversão dos indígenas à fé católica pela catequese e pela instrução se torna uma prioridade para o êxito da colonização portuguesa em terras brasileiras.

Encarregados da educação de Portugal e do Brasil, os jesuítas foram organizando as suas ideias pedagógicas através do documento *Ratio atque Institutio Studiorum*<sup>3</sup>, mais conhecido como *Ratio Studiorum*, que tinha como objetivo organizar as atividades dos numerosos colégios fundados e dirigidos pela Companhia de Jesus na Europa e nas colônias americanas<sup>4</sup>.

Segundo Calmon (2002, p.72), foram de três categorias os estabelecimentos jesuítos construídos no Brasil-colônia. As ‘casas de ler, escrever e contar’, como eram conhecidas,

---

<sup>3</sup> O *Ratio atque Institutio Studiorum* - que significa “*organização e planos de estudos*” – trata-se de um manual com a indicação da responsabilidade, do desempenho, da administração, da organização, da subordinação e do relacionamento dos membros dos Colégios da Companhia de Jesus, de professores a alunos. Estas normas iriam ordenar as instituições de ensino de uma única maneira, com vistas a permitir uma formação uniforme a todos que freqüentassem os Colégios administrados em todas as partes do mundo. Em 1584, o Pe. Aquaviva, novo superior geral da Ordem jesuíta, nomeia uma comissão encarregada de codificar as observações que foram reunidas em Roma. O ante-projeto motivado, redigido em 1586, depois de haver sido submetido às críticas dos executores e de haver sido remanejado por nova comissão, torna-se o texto de 1591 e toma forma definitiva na famosa *Ratio studiorum*, promulgada em 8 de janeiro de 1599. De inspiração Aristotélica (na filosofia) e Tomista (na Teologia de Santo Tomás de Aquino), a *Ratio Studiorum* caracterizava-se por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. À educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano.

<sup>4</sup> Até 1750, quando foram expulsos pelo Marquês de Pombal das colônias portuguesas, os jesuítas administravam 728 casas de ensino. (Saviani, 2007, p. 57)

compreendiam o estudo primário rudimentar para a educação dos filhos dos colonos portugueses e dos índios (catequizados e, portanto, ‘civilizados’). A educação era realizada de forma conjunta tanto para os colonos quanto para os indígenas, era de instrução simples, itinerante e rural, e acontecia nas casas da Companhia de Jesus ou nas aldeias dos catecúmenos, quanto destinada à cristianização dos indígenas.

Os ‘Colégios’, destinados aos meninos brancos, primavam por uma educação mediana que oferecia os seguintes cursos: letras humanas (ensino do latim e gramática); filosofia, ciências ou artes; e, teologia e ciências sagradas. Estes três cursos eram destinados respectivamente à formação humanista, do filósofo e do teólogo.

A última fase da ação da Companhia de Jesus na predominância da educação da colônia brasileira está na criação do seu terceiro estabelecimento: as missões ou reduções jesuíticas<sup>5</sup>. Nelas, além das classes de ler, escrever e contar, que já eram variadas segundo a ‘índole’ das residências, o interesse educacional era formado pela alfabetização dos pequenos colonos, a preparação da massa trabalhadora por parte dos caboclos catequizados.

As reduções tinham a estrutura de uma aldeia. Possuíam igreja, escola, oficinas de trabalho, áreas de cultivo, pequenas casas de colonos e/ou alojamentos, onde ficavam os indígenas e caboclos, e as casas dos jesuítas. Os missionários, ao olhar o grupo dos nativos, articulavam-se em prestar um serviço ‘civilizatório’ que pretendia retirar os nativos da ociosidade, da preguiça, da indisciplina e da desorganização. A partir dos modelos europeus, os jesuítas organizavam a vida cotidiana das missões desde os métodos de higiene pessoal até as relações sociais. (ARANHA, 2006, p.142)

Embora tenha sido costume enfatizar a ação dos jesuítas nos modelos de missões, outras ordens religiosas aportaram na colônia com este mesmo propósito, e muitas delas, como os Franciscanos, Carmelitas e Beneditinos, utilizaram-se, em algum momento de sua história, em nosso país, do modelo jesuítico, em seus trabalhos com os nativos. De forma peculiar, isso aconteceu na separação do tipo de educação dada a cada um dos grupos que compunham a sociedade brasileira colonial. As missões se estenderam pelo Nordeste do Brasil (Rio Grande do Norte, Alagoas, Paraíba, Grão-Pará e Maranhão) e no Sul do País, sendo a mais conhecida

---

<sup>5</sup> Segundo Aranha (2006, p.77), o termo ‘reduções’ ou ‘recolhimento’ refere-se ao trabalho dos Jesuítas de catequização realizado pelos padres-educadores nas diversas tribos indígenas reduzindo-as à fé da Igreja e aos costumes ocidentais, no sentido de uniformização de língua, cultura e trabalho entre os indígenas.

os Sete Povos das Missões Jesuítas, fronteira com o Paraguai, Argentina e que se estendia à província Cisplatina, atual Uruguai. (CALMON, 2002, p.77)

Como nos aponta Chambouleyron (2007), em seu estudo sobre o papel dos jesuítas no cuidado das crianças na colonização brasileira, os padres jesuítas cuidaram não apenas de criar estas escolas, mas de instalar fazendas, prolongar estradas, montar engenhos, engendrar comércios, aproveitar a terra e experimentar culturas. Nas reduções ou missões jesuíticas, o educando-catecúmeno torna-se uma força de trabalho, que sob a tutela missionária de civilizar os indígenas, caboclos e pequenos colonos, cria uma política de educação para os gentios<sup>6</sup>, através da força de trabalho. Assim fixa-se o lado econômico das missões, tornando-as um grande produtor colonial e expandindo a ocupação do território colonial.

Na verdade, Paiva (2003) salienta que a separação da educação feita pelos Jesuítas no período colonial parece natural, uma vez que os estabelecimentos primários de educação deveriam atender às necessidades de catequizar os nativos e ensinar os costumes europeus, que eram considerados como a marca da civilização da colônia. Restava para os nativos, as massas populares e a pequena burguesia a aprendizagem para o trabalho como forma da constituição das relações sociais na colônia.

Esta divisão na educação, realizada desde seu começo para os distintos grupos na cultura brasileira, marca também o limite de dois espaços educativos que vão se fortalecendo na história da educação no Brasil. O lugar onde se formam ‘os bacharéis’ (cf. CALMON, 2002, p.73) e o lugar onde se formam os trabalhadores. O primeiro destinado aos ‘meninos brancos’ (cf. Ibidem, p.74) e o segundo destinado aos nativos e mestiços e pequenos colonos da sociedade.

As missões representam este espaço público de diferenciação dos grupos sociais exacerbado por um conjunto de práticas educativas que, ao organizarem o meio social através dos ofícios manuais, tendem a colocar um grupo em situação de subserviência a outro, a partir das etnias.

---

<sup>6</sup> Ao criarem aldeias e reduções reunindo várias etnias, os padres jesuítas designavam todos eles de modo homogêneo como “*gentios*”. Faz-se uma alusão ao termo bíblico usado por São Paulo em suas epístolas que se encontra na Bíblia Cristã (como Romanos, Coríntios, Gálatas e Éfesos), aos que não possuíam a língua grega e se convertiam à fé cristã. Com certeza, os jesuítas teriam na figura dos nativos brasileiros o sentimento de que realizavam o mesmo trabalho desenvolvido pelo apóstolo da religião cristã católica, uma vez que a educação realizada por eles aos indígenas lhes proporcionava o conhecimento da doutrina da Igreja Católica e por conseguinte a mudança de atitudes aos padrões comportamentais europeus, considerados como expressão da conversão à verdadeira religião e, por conseguinte, tornando-os seres humanos em sua plenitude, sob a ótica católica cristã do período Medieval.

Embora as missões tivessem em sua estrutura as *‘casas de ler, escrever e contar’*, estas se encontravam intrinsecamente relacionadas ao ofício que os nativos deveriam aprender para trabalhar na redução jesuítica. (ARANHA, 2006, p.131) Ou seja, era aprendido o necessário para que ele pudesse desenvolver o seu trabalho braçal. Tratamento diferenciado era dado àqueles que se encontravam nos *‘Colégios’*, onde recebiam o ensinamento para composição das elites da Colônia, através dos cursos superiores como Direito, Filosofia e Medicina, de onde eram encaminhados para as faculdades Européias.

Assim sendo, a um grupo específico, composto de nativos e pequenos colonos e burgueses, é dada a função social do trabalho manual e a outro, composto pelos Portugueses colonizadores e outros senhores das terras de cultivo, a função social do trabalho intelectual.

A reforma Pombalina, vivida por Portugal e pelas colônias lusitanas, ajuda a construir a história destes grupos na história da educação brasileira. Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, ao receber o encargo de Ministro do Império Português, no Reinado de Dom José I, implementa uma série de reformas<sup>7</sup> a serem empregadas sob os domínios lusitanos, sendo uma delas a respeito da educação. Por intermédio do Alvará de 28 de junho de 1759, determina-se o fechamento dos colégios regidos pelos jesuítas em todo o Império Português e suas colônias, introduzindo-se assim aulas régias a serem mantidas pela coroa portuguesa.

Saviani (2007) nos mostra que, por mais que o Alvará de 28 de junho se ativesse à reforma dos “estudos menores”, correspondente ao ensino primário e secundário, ele prepara a segunda reforma educacional de 1772, com a criação da “Junta da Providência Literária”, cuja tarefa era a reforma do ensino de nível superior. A partir da reforma, observamos a criação de dois estudos, acrescentados às ciências empíricas, que são as “Aulas do Comércio” e o “Colégio dos Nobres”.

---

<sup>7</sup> Algumas destas reformas foram: subordinar os organismos políticos e sociais ao poder central; nobilitar os agentes da indústria e do comércio; neutralizar os conflitos de classe; extinguir a Confraria do Espírito Santo da Pedreira ou Mesa dos Homens de Negócios (1755); criar a Junta do Comércio (1756) e a Aula do Comércio (1759); instituir a política dos diretórios visando a subtrair os indígenas do controle eclesial (1757); expulsar os jesuítas (1759); vincular a Igreja ao Estado (1760); criar o Colégio dos Nobres (1761); abolir a diferença entre cristãos velhos e novos (1768); criar a Real Mesa Censória (1768); secularizar a Inquisição, tornando-a instrumento do Estado (1769); e decretar a reforma do estudo, dividindo-o em menores e maiores (1772). (cf. SAVIANI, 2009, p.82-83)

A aula do Comercio dirigia-se diretamente à burguesia mercantil. E o colégio dos Nobres dirigia-se especialmente à nobreza togada, visando a propiciar-lhe uma formação que permitisse integrar-se no novo tipo de sociedade, de base mercantilista, que se pretendia instituir. (SAVIANI, 2007, p.103)

Dessa forma, cria-se no mundo lusitano a possibilidade de uma nova ascensão social que, neste momento, é dada à burguesia, separando mais os grupos sociais e suas relações. A burguesia poderia almejar um lugar no extrato social, dissociado do restante do grupo de nativos brasileiros. A educação poderia proporcionar-lhe um certo tipo de “nobreza”, criando assim um grupo intermediário na sociedade lusófona, entre aqueles que nasceram “nobres” e aqueles que foram educados para servir os interesses dos “nobres”, a partir do trabalho braçal.

Com a morte de Dom José I, em 1777, e a subida ao trono de Dona Maria I, a reforma Pombalina e seus projetos foram abandonados e abriu-se a um movimento de reação intencional, chamado “Viradeira de Dona Maria I”. Porém, Saviani (2009, p.105) nos aponta que, por mais que este movimento se configurasse numa espécie de revanche da nobreza ao projeto pombalino de construir uma nova nação, não houve grandes mudanças no campo educativo. Houve, em verdade, uma maior expansão em relação às Escolas das Primeiras Letras, que passaram a se chamar “aulas de ler, escrever, contar e catecismo”, em um movimento que passou a se chamar “conventualização do ensino” (SANGENIS, 2006, p.88), no qual as ordens religiosas ganham novamente relevo no ensino do Império Português.

No Brasil, este movimento apontado por Sangenis (2006) impulsiona a educação na colônia. A falta de recursos destinados à educação dos brasileiros, por parte da Coroa, era sanada pelo retorno dos religiosos ao magistério como professores de aulas régias, aumentando o número dos professores e reduzindo os custos com o magistério.

As aulas régias eram ministradas por professores não-religiosos que enfrentavam condições precárias como: salários reduzidos e freqüentes atrasos em seus pagamentos (SAVIANI, 2007, p. 108).

Estas aulas não impediram o funcionamento dos seminários e colégios das ordens religiosas. Muitas delas adotavam o espírito das reformas pombalinas, sem perder o caráter da instituição católica, como, por exemplo, nos Conventos de Santo Antônio de Lisboa, no Rio de Janeiro, Seminário de Nossa Senhora da Boa Morte, em Mariana e no Seminário de Olinda (CUNHA, 1986, p.57). Neste último, não somente se formavam padres, mas também filósofos da natureza, como nos aponta Alves (2001, p. 174): o seminário era “uma escola de princípios

elementares, próprios não só de um bom e verdadeiro ministro da igreja; mas também de um bom cidadão e de um indagador da natureza.”

A criação de espaços educativos, adequados às necessidades do Império e de sua colônia, caracteriza os sujeitos na sociedade. O surgimento de escolas ou seminários que possibilitavam à burguesia uma nova forma de relação no contexto social ocasiona o seu afastamento do grupo considerado ‘nativo brasileiro’.

A ‘nobreza togada’ era a oportunidade que alguns teriam de diferenciação entre os nascidos no Brasil, a partir de uma educação que os colocaria em um local intermediário entre a nobreza portuguesa e a grande massa de nativos brasileiros. Esta última seguiria recebendo a mesma instrução - ler, escrever e um ofício – agora, porém intermediada por este novo grupo que ganha formas características pela educação e a legitimação da sua função mercantilista social.

A especificidade da educação recebida por cada grupo não marca somente o aspecto social de cada indivíduo, mas sim as formas de relações *ad intra* e *ad extra* grupais. Esta marca de separação entre uma educação das elites e uma educação destinada às camadas populares nativas e trabalhadoras continuará – e se acentuará cada vez mais - com a introdução do regime escravagista do Reino Unido e dos dois períodos imperiais vividos no Brasil.

Paiva (2003, p.70) nos recorda que a vinda da família imperial ao Brasil, em 1808, exigiu uma nova configuração no panorama educacional do Brasil. Porém, por mais necessárias que fossem a organização de um sistema de ensino que atendesse a demanda educacional da aristocracia portuguesa e a preparação de quadros para as novas ocupações técnico-burocráticas, a educação elementar não alcançou maiores progressos do que aqueles estabelecidos ainda pelo período régio de D. Maria I e mantidos por seu sucessor, Dom João VI, ao assumir a administração tanto de Portugal quanto do Reino Unido, o Brasil.

Cunha (1978) e Valladares (1981), em seus estudos sobre a época, reafirmam que a política colonizadora, escravista e patriarcal, continuou durante o período Imperial, excluindo o índio, o negro e uma grande parte das mulheres do ensino elementar, produzindo uma ampla gama de analfabetos. E embora a presença da família imperial produzisse expressivas mudanças nas questões administrativas, econômicas e políticas em cidades como Rio de Janeiro, Vila Rica das Minas Gerais, Salvador e Recife, a instrução dos populares não era

foco de interesse, resultando assim em uma grande massa homogênea empobrecida – porém, multi-étnica – de mão-de-obra barata, seja para os serviços gerais das cidades ou os trabalhos mantidos pelo regime escravagista africano.

À sombra da constituição outorgada em 1824<sup>8</sup>, que durou todo o período imperial e que destacava a respeito da educação: “A instrução primária é gratuita para todos os cidadãos”<sup>9</sup>, a Assembléia Legislativa do I Império brasileiro, regido por Dom Pedro de Orleans e Bragança, aprovou, em 15 de outubro de 1827, a primeira lei sobre a instrução pública nacional do Império do Brasil, estabelecendo que em todas as cidades, vilas e lugares populares deveriam ter tantas escolas de primeiras letras quanto fossem necessárias.<sup>10</sup>

Contudo, sabe-se que estas prerrogativas não atingiam as massas populares que ainda se encontravam no regime de “trabalho livre ou escravo” e que, ambos, dadas as condições sociais e econômicas dos grupos envolvidas, aumentavam o contingente de empobrecidos em relação a outros grupos da Sociedade Imperial. Assim sendo, como garantir as “primeiras letras” ou qualquer outro tipo de instrução a estes que o ritmo econômico-político-social da época acabava por excluir?

Espaços educacionais específicos para as necessidades desta camada empobrecida, à margem dos principais programas educacionais estabelecidos para atender as necessidades do Império e dos que eram considerados ‘cidadãos por direito’ (CHIZZOTTI, 2005, p.38), foram sendo criados ao longo da história da sociedade brasileira e se mantiveram por longos anos até chegarmos ao período republicano.

Em um estudo aprofundado sobre famílias abandonadas no Rio de Janeiro e em Salvador, do século XVIII a XIX, Vênancio (1999) recorda que o Alvará sancionado por

---

<sup>8</sup> A primeira constituição brasileira foi outorgada a 25 de Março de 1824 por D. Pedro I. Previa, além dos três poderes da doutrina clássica de Montesquieu, o Poder moderador, que determinava ao Imperador o posto de chefe supremo do Estado brasileiro. Foi marcada pelo desequilíbrio entre os poderes constituintes, sendo que o Poder Moderador do Imperador subjugava os outros três poderes (legislativo, executivo e judiciário). Também instituiu o regime de padroado, subjugando o poder da igreja católica ao poder do imperador. Como nos lembra Chizzotti (2005), a constituição de 1824 perfilou a criação de um Estado de natureza autoritária em meio a instituições de aparência liberal. A contradição do período acabou excluindo a grande maioria da população ao direito de participação política e, logo em seguida, motivando rebeliões de natureza separatista. Com isso, a primeira constituição apoiou um governo centralizado que, por vezes, ameaçou a unidade territorial e política do Brasil.

<sup>9</sup> Cf. Artigo 179 §32;

<sup>10</sup> Cf. Artigo 1º do Decreto imperial, de 15 de outubro de 1827, que trata da primeira Lei Geral relativa ao Ensino Elementar. Este decreto composto de 17 artigos veio a se tornar um marco na educação imperial, de tal modo que passou a ser a principal referência para os docentes do primário e ginásio nas províncias. A Lei tratou dos mais diversos assuntos como descentralização do ensino, remuneração dos professores e mestres, ensino mútuo, currículo mínimo, admissão de professores e escolas das ‘meninas’.



Dona Maria I, no dia 24 de maio de 1783, impõe a obrigatoriedade das municipalidades submetidas ao império português de instalar as Casas das Rodas juntamente às Santas Casas de Misericórdia.

As Casas das Rodas, ou a Roda de Expostos, instaladas em hospitais, implicava a entrega do filho a uma instituição que pudesse cuidar do infante, inibindo supostamente o abandono dos mesmos por parte de suas famílias às intempéries e privações sociais. A transferência de responsabilidade sobre os abandonados para instituições não era uma solução nova, pois já praticada há muito tempo na Europa. Havia, no entanto, certa relutância por parte das Santas Casas em estabelecê-las pelo dispendioso auxílio que era cuidar dos abandonados. A instalação da Casa das Rodas ou a Casa dos Expostos só era liberada quando surgiam benfeitores ou quando a Câmara Municipal acertava contratos de administração envolvendo pagamento de uma soma anual pelos custos dos abandonados.

Porém, no Brasil o princípio das Casas das Rodas foi generalizado. A partir de 1811, um alvará determina que todos os meninos e meninas desamparados, com família ou não, seriam assimilados à condição de enjeitados. Venâncio (1999, p.34) constata que “não deixa de ser trágico reconhecer que toda e qualquer criança pobre, para ser socorrida, era obrigada a entrar no circuito do abandono.” Assim, as instituições passam a ser o lugar em que as crianças e jovens pobres, mesmo possuindo família, são recolhidas para receber algum tipo de instrução.

Fonseca (2002), ao estudar a educação dos negros a partir da Lei do Ventre Livre, também se questiona de que forma estes pobres, sob o regime escravagista, recebiam a formação que pudesse incluí-los no espaço de liberdade e de relacionamento com os demais grupos que compunham a sociedade imperial. A partir da Lei do Ventre Livre, de 1871<sup>11</sup>, a educação de menores livres, porém nascidos de mães que permaneciam escravas, após o tempo necessário junto de suas mães, estava a cargo do Estado através de instituições e

---

<sup>11</sup> A Lei nº 2040 de 28 de setembro de 1871, a Lei do Ventre Livre, também conhecida como “a Lei Rio Branco” foi promulgada pela Princesa Imperial Regente Isabel, em nome de seu pai, D. Pedro II e considerava de condição livre todos os filhos de mulheres escravas nascidos a partir da data da lei. Seus pais continuariam escravos, mas a lei estabelecia duas possibilidades para as crianças que nasciam livres: ou poderiam ficar aos cuidados dos senhores até os 21 anos de idade ou serem entregues ao governo. O primeiro caso foi o mais comum e beneficiaria os senhores que poderiam usar a mão-de-obra destes “livres” até os 21 anos de idade. A Lei do Ventre Livre tinha por objetivo principal possibilitar a transição, lenta e gradual, no Brasil, do sistema de escravidão para o de mão-de-obra livre. Junto com a Lei nº 3270, promulgada por D. Pedro II a 28 de setembro de 1885, a Lei dos Sexagenários, ou a também chamada Lei Saraiva-Cotejipte, a Lei do Ventre Livre serviu também para dar uma resposta, embora fraca, aos anseios do movimento abolicionista, que se concretizariam com a instituição da Lei nº 3353 de 13 de Maio de 1888, a Lei Áurea, promulgada pela Princesa Imperial Regente Isabel que extinguiu a escravidão total no território brasileiro.

permitia às mesmas que as utilizassem na prestação de alguns serviços internos, porém exigia um certo grau de escolarização, uma vez que, nascidas livres de mães escravas, a sua escolarização seria indispensável para o exercício da vida livre que deveriam ter depois dos vinte e um anos.

De fato, o autor insiste que a educação pretendida pelo Estado aos negros, a partir das leis e revogações colocadas em prática no período escravocrata, direcionava para a construção de uma subjetividade nos negros livres que mantivesse a hierarquia fenotípica construída ao longo da escravidão.

A educação foi valorizada como um instrumento capaz de construir o perfil ideal para os negros em uma sociedade livre, garantindo que estes continuariam no posto de trabalho mais baixo do processo produtivo e que não subverteriam a hierarquia racial construída ao longo da escravidão, pois essa era a hierarquia fundamental para um país que, apesar da diversidade racial de sua população, objetivava manter vivas as suas origens européias e retratando a si mesma como uma nação cujo destino era edificar um futuro que deveria se assemelhar às nações do chamado Velho Continente. (FONSECA, 2002, p.59)

Desta forma, as crianças livres poderiam ser criadas submetidas ao mesmo padrão de educação que vigorava na escravidão, se ficassem sob a tutela dos senhores de suas mães, ou eram entregues a uma educação institucional determinada pelo Estado com a intenção de prepará-las para a vida na sociedade. Muitas destas instituições estavam entregues à tutela do Ministério da Agricultura, que formava colônias que contavam com aulas noturnas de letras e um curso teórico-prático de agricultura.

Nelas, a educação aos ingênuos, como eram tratados os negros livres, era despertar o gosto pelo trabalho na agricultura e fixá-los no campo como mão-de-obra para a lavoura. Era uma forma de disciplinar os trabalhadores para que fossem retidos no trabalho com agricultura, impedindo que o processo de libertação dos escravos culminasse na debandada destes indivíduos aos centros urbanos. (FONSECA, 2002, p.90)

Muitos poucos foram os 'ingênuos', ou seja, filhos de mães escravas beneficiados pela Lei do Ventre Livre, entregues às instituições educacionais criadas pelo Estado. A maioria permaneceu com os senhores de suas mães, que as submetiam à mesma educação dada aos demais escravos e legitimada pela Lei.

Estas instituições existiram e receberam a seu contento um expressivo número de crianças e jovens que permaneciam sob a tutela do Estado até contemplarem a idade de 21

anos. As principais instituições foram o Asilo Agrícola Isabel (1870) e o Asilo do Imperial Instituto Fluminense de Agricultura (1872), ambos no Rio de Janeiro, que “cumpriam a sua função de educação para os trabalhos da agricultura.” (FONSECA, 2002, p.108)

Porém, as crianças enviadas para estas instituições eram todas enquadradas na mesma perspectiva das Casas das Rodas. Ou seja, as crianças negras alforriadas pela Lei do Ventre Livre - quando entregues pelos donos das mães escravas - eram classificadas na categoria de desamparadas e colocadas nos quadro social dos ‘expostos’. O sentido de pobreza vivido tanto pelos órfãos, pelos desamparados pelas famílias e pelos negros alforriados os inclui no mesmo grupo social dos ‘enjeitados’ sociais e que, por isto, recebem o mesmo tipo de educação que os retire da possível “vagabundagem” ou “prostituição” nas cidades.

Os asilos agrícolas não foram o único espaço educacional de acolhida das camadas empobrecidas. O período imperial é composto de espaços administrados não somente por ele, mas também por benfeitores e grupos religiosos que se dedicaram à educação desta população.

Seguindo as Casas de “Rodas ou dos Expostos” (1783), outras instituições foram acolhendo os ‘enjeitados’ e desamparados em instituições orfanológicas, conventos e seminários administrados pelo poder público, privado e religioso.

Vale a pena recordar o que nos expõe Venâncio (1999, p.114): que o abandono de crianças não era considerado uma perversidade em si mesmo, mas sim uma oportunidade de vida para estes ‘filhos da pobreza’. Uma vez que os pais não teriam condições de criá-los, as instituições eram certa garantia social de que estas crianças sobreviveriam às carências impostas às suas famílias.

O Juiz de Órfãos, figura que estende seus domínios também aos considerados ‘desamparados’ sociais, destinava os enjeitados aos locais de recolhimento que poderiam ser Conventos, se fossem meninas, Seminários, se fossem meninos, ou para instituições onde Mestres pudessem ensinar-lhes diversos ofícios. Venâncio (1999, p. 149) enumera alguns deles: “as meninas deviam ser ocupadas na costura e na fiação, ao passo que os meninos eram encaminhados a ferreiros, louceiros, seleiros, entalhadores, latoeiros, pedreiros, pintores, ourives, marceneiros e assim por diante.”

Desta forma, o ensino de capacitação profissional para os enjeitados da sociedade imperial é o considerado ideal nas instituições destinadas à sua educação. Em 1831, surge a

instituição administrada pelo governo conhecida como ‘Casa Pia’, que tinha como “objetivo ser um núcleo de reclusão para regeneração daqueles que fossem pegos por vadiagem, prostituição e amparo e proteção educativa para órfãos e desamparados”. (VENÂNCIO, 1999, p.151) Estas foram criadas para a valorização do trabalho manual, que teria a finalidade de os tornarem úteis à nação e a si mesmos através dos bons costumes e das relações de trabalho.

Faz-se importante reconhecer na história as exigências educacionais feitas aos sujeitos responsáveis pelo trabalho nestas instituições. Venâncio (1999, p.152) relata que “as aulas de primeiras letras ficavam a cargo de um pedagogo que os fizesse aprender, mesmo de forma rudimentar, a ler, escrever e contar. Já o ensino dos ofícios manuais cabia a mestres e contramestres, distribuídos em oficinas como tanoaria, serralheria, latoaria e espingardaria”. Assim sendo, surge a função social de educadores que pudessem atender às necessidades dos pobres, a partir da capacitação profissional que proporcionasse operacionalidade e visibilidade ao corpo social a partir de seu trabalho manual.

Rizzini (2004), ao estudar a institucionalização das crianças no Brasil, descreve a educação destas instituições impulsionadas pelo ato adicional de 1834<sup>12</sup>, promulgado por Dom Pedro II, nas quais a instrução primária seria de responsabilidade das províncias brasileiras. Muitos governos começam a se preocupar na criação de institutos para formação primária e profissional das crianças e adolescentes de classes populares. As províncias brasileiras instalaram as Casas de Educandos Artífices, onde os meninos pobres recebiam instrução primária, musical e religiosa, juntamente com o aprendizado de ofícios mecânicos, tais como sapataria, alfaiataria, marcenaria, carpintaria, tipografia, entre outros.

Contudo, o governo Imperial se dedicou de maneira especial à criação de instituições que atendessem não somente as necessidades dos pobres e desamparados, mas também das suas grandes instituições militares: a Marinha e o Exército. Com isto, foram erigidas no país, a partir de 1840, a Companhia de Aprendizes e Marinheiros e a Companhia de Aprendizes dos Arsenais de Guerra. A primeira eram internatos que recebiam crianças recolhidas nas ruas pelas polícias das capitais brasileiras. O segundo era composto de “meninos de colégios

---

<sup>12</sup> O Ato Adicional aprovado pela Lei nº. 16 de 12 de agosto de 1834 foi a única emenda recebida pela constituição de 1824. Nos seus 32 artigos, estabeleceu algumas mudanças significativas, principalmente no que se referiu ao Capítulo V da Constituição, que definia as atribuições dos Conselhos Gerais de Província. Ele extinguiu os Conselhos Gerais das províncias e criou, em seu lugar, as assembleias legislativas provinciais com poderes para legislar sobre economia, justiça, educação, entre outros. Além disso, a cidade do Rio de Janeiro foi transformada em Município Neutro, desmembrado da Província do Rio de Janeiro, que passou a ter a sede do governo em Niterói.

órfãos e de casas de educandos desamparados, que iam receber treinamento em suas oficinas.” (RIZZINI, 2004, p. 25).

Venâncio (2007), em seu outro estudo específico sobre os desamparados nas Companhias de Arsenais de guerra, relata que estes espaços de educação para os ‘enjeitados’ se amplia, a partir do momento que capta três grupos distintos e que formavam parte da camada empobrecida do império: os jovens provenientes das Casas dos Expostos, os enviados pela polícia por vadiagem ou pequenos furtos e os “voluntários” enviados por seus familiares ou tutores.

A inclusão destes “voluntários” demonstra a ampliação do conceito de empobrecido, uma vez que suas famílias se reconhecem como incapazes socialmente de cuidar da criação de sua prole, mas também surge a novidade de se obter lucros com o desamparo juvenil.

A novidade do recrutamento consistia no fato de os meninos receberem gratuitamente um enxoval e, no caso dos voluntários, os respectivos responsáveis ganharem um prêmio de cem mil reais; valor nada desprezível por representar aproximadamente 20% do preço de um escravo adulto ou que permitiria a compra de duas ou mais crianças escravas. (VENÂNCIO, 2007, p. 199)

Estes espaços educativos para os pobres, por mais que fossem lucrativos tanto para a sociedade, que os recolhia longe de seus ‘olhares’ e das ruas, quanto para seus familiares, carregavam em sua metodologia a marca do rigor disciplinar. Além dos tradicionais ofícios de marinheiro e das primeiras letras que lhes eram ensinados, eram submetidos a condições de alimentação e alojamento precárias, que auxiliavam na proliferação de doenças, e de constante repressão física dos oficiais, guardas e mestres para conter a indisciplina gerada em seus estabelecimentos (VENÂNCIO, 2007, p. 201). Historicamente, têm-se o início da formação cultural de como devem ser tratadas institucionalmente as camadas empobrecidas.

Entretanto, estes espaços proporcionados pelo Estado para a educação dos pobres continuavam sendo a melhor opção para os jovens, uma vez que representavam uma das raras opções de ascensão social para os filhos de ‘forros’ e negros livres, assim como a saída dos cortiços que povoavam os centros das cidades imperiais, onde havia fome e maus-tratos. Muitas das vezes, estar nas instituições governamentais era a possibilidade de a juventude não recair na criminalidade.

É o que Santos (2007) constata, ao estudar a criminalidade infantil no início do século XX em São Paulo. Com o fim do regime escravagista e o crescimento da industrialização, aumentou também a camada de população empobrecida nas cidades. O que conseqüentemente geraria um crescimento nos furtos associados sempre à “vadiagem” social<sup>13</sup>.

Em 1902, foram fundados no estado de São Paulo um instituto disciplinar e uma colônia correcional, atendendo públicos da camada empobrecida, porém de captação diferenciada. A colônia correcional se destinaria ao enclausuramento e correção pelo trabalho dos considerados “vagabundos e vadios”, enquadrados no Código penal vigente e menores de 21 anos. Os institutos disciplinares se destinariam à “população mendicante, vadios, viciosos, abandonados e desamparados pelas famílias, maiores de nove anos e menores de 14 anos”. (SANTOS, 2007, p.224)

A educação recebida nestas instituições agrícolas ou de instrução militar completa. Incluíram-se na educação dos jovens desamparados a atividade física denominada “ginástica moderna”, além de aulas complementares de educação cívica, buscando gerar neles uma responsabilidade na formação da pátria. O ensino religioso foi retirado, dando um caráter laico que permitisse aos jovens professarem a sua religião de origem. Porém o projeto inicial de educação da instrução elementar não foi priorizado e muitos saíram em estado de semi-analfabetismo. (Ibidem, p. 226)

Moraes (2003, p.274), ao escrever sobre a socialização da força de trabalho em São Paulo na Primeira República, constata que o ensino para os operários seguia uma linha moralizante destinada aos pobres. A familiarização e facilitação do trabalhador em uma atividade produtiva, evitando a criminalidade que a falta de trabalho poderia ocasionar, e a conseqüente falta de cumprimento dos deveres com a família e com o país, era a maior preocupação dos encarregados pela educação das camadas empobrecidas.

As escolas profissionalizantes das primeiras décadas de 1900, em São Paulo, como a Escola de Aprendizes de São Paulo, o Liceu de Artes e Ofícios e a Escola de Aprendizes Artífices, voltavam-se para a constituição do mercado de trabalho, sem perder o intuito de transformá-los em cidadãos que utilizassem a sua força produtiva na formação do país. Para isto, inclui-se a instrução de ‘moral e civismo’ na formação básica do jovem empobrecido

---

<sup>13</sup> Segundo Santos (2007, p.221) “a criminalidade infantil estava quase sempre condicionada ao que se convencionou chamar de vadiagem, prevista nos artigos 399 e 400 do Código Penal (...). Boa parte das prisões arbitrárias tinha como alvos menores que, perambulando pelas ruas, eram sistematicamente capturados pela polícia. A correção que o Estado lhes impunha passava necessariamente pela pedagogia do trabalho.”

que, junto à instrução primária e à profissional, buscava inculcar nos jovens um desejo de serviço à pátria reafirmando a sua condição social como trabalhador, sem muitas pretensões de ascensão na estratificação social ou de melhoria de sua instrução. (MORAES, 2003, p.330)

Se, para os pobres do gênero masculino, o espaço educativo se tornava um local de formação de uma mão-de-obra relativamente barata e conformada com aquilo que lhe era proporcionado para exercer sua função social e da organização social através dos “bons costumes”, para o gênero feminino não seria diferente. Segundo Papali (2007), ao estudar a respeito dos ingênuos e órfãos pobres no Brasil, as mulheres desamparadas no seio familiar também foram beneficiadas por um espaço institucional que as acolheram, principalmente porque se acreditava que a elas caberia o papel de educar a prole dos novos brasileiros.

Diferentemente da educação para os homens pobres, instrução básica e trabalho manual, as instituições educacionais destinadas às mulheres tinham como intuito recolhê-las e protegê-las das mazelas da pobreza e desamparo social. Rizzini (2004, p.27) confirma que “os asilos substituem a tutela do pai, oferecendo os meios necessários para as futuras mães de família reproduzirem o seu lugar na sociedade, tais como a educação para o lar, o enxoval de casamento e o dote”.

Marcilio (2006), ao se aprofundar em seu estudo sobre a assistência das meninas no século XIX, recorda o longo caminho realizado pelas Casas de Asilo ou Recolhimento de meninas órfãs ou desamparadas no Rio de Janeiro e Salvador, feito pela assistência caritativa até encontrar um plano de objetivos educacionais e profissionalizantes para as mulheres. Ao gênero feminino, era destinado apenas o ensino dos afazeres domésticos e do emprego de dotes, para que as mulheres pudessem arrumar um bom matrimônio.

Somente a partir da segunda metade do século XIX é que, com a vinda de religiosas européias para Bahia e Rio de Janeiro, que se encarregaram de administrar as casas compostas exclusivamente de meninas desamparadas, se consolidou o objetivo das instituições femininas de recolhimento e asilos que se espalharam pelas principais capitais do país.

Marcilio (2006, p. 173) nos coloca de forma abreviada o que trazia a maioria dos estatutos destas instituições:

As meninas aprenderão a lavar, engomar, cozinhar e se exercitarão em trabalhos domésticos, próprios de uma boa mãe de família. As matérias ensinadas serão: doutrina cristã, leitura, caligrafia, aritmética, história sagrada, história do Brasil, gramática portuguesa, noções gerais de geografia, desenho e escrituração mercantil; também aprenderão trabalhos de agulha, bordados, flores, tapeçaria de lã, piano e canto, conforme a idade, aptidão e inclinação de cada uma.

Este objetivo foi sendo compartilhado pelas casas de educação para meninas espalhadas pelo Brasil, nas quais estavam em questão a preservação da honra das meninas desvalidas e a prevenção da prostituição e mendicância. Entre as principais instituições formadas sob esta chancela estão a Casa da Providência (1857) na Bahia, o Asilo de Santa Tereza no Rio de Janeiro (1881), o Recolhimento de São João Del Rey (1866), em Minas Gerais, o Asilo de Santa Tereza (1855), em São Luiz do Maranhão, o Colégio Nossa Senhora do Amparo (1851), em Belém do Pará, o Recolhimento das irmãs da caridade de São Vicente de Paula (1862), em Santa Catarina e o Asilo de Santa Leopoldina (1851), em Porto Alegre.

Lapa (2008), ao estudar sobre os excluídos da sociedade campineira entre 1850 e 1930, ressalta que as meninas pobres, ao receberem a educação nessas instituições, não eram preparadas somente para a formação de uma família, mas também para o seu estado de vida social, ou seja, a pobreza. Ao estudar os asilos de órfãs da cidade de Campinas, em 1908, encontra, em seus estatutos, que as órfãs “continuam a ser educadas para o destino que devem ter: aprendem todos os trabalhos domésticos, que podem na vida facilitar o ganho honesto, a formação da família e a se manter de forma decente em sua colocação social.” (Ibidem, p. 119).

A moral, como uma preocupação constante na educação das jovens pobres, é algo que legitima o conceito cultural de que a pobreza é uma condição corrompedora do ser humano e, portanto, um empecilho para que possa assumir sua função social seja como trabalhador seja como cidadão. Desta forma, a educação possui o papel de corrigi-lo. Se a educação para o trabalho manual corrigia as imperfeições da pobreza na história dos meninos desamparados, a disciplina, a correção dos costumes e dos hábitos se constituíam nos elementos para a proteção das meninas dentro e fora das instituições educacionais. “Destinando-se as órfãs aos rudes combates da vida, é essencial preparar-lhes a educação por meio de uma cultura prática que lhes facilite os encargos domésticos a que se destinam”. (Ibidem, p. 118)



Outro caminho descortinado para as jovens e apontado pelos autores, como Marcílio (2006) e Gondra e Schueler (2008) – estes últimos dedicando-se ao estudo da história da educação e poder na sociedade imperial brasileira – era a preparação destas jovens para o magistério. Se Marcílio (1998, p. 172) exalta a possibilidade dada pela implantação das Escolas Normais, no início do Século XX, de uma oportunidade de formação e trabalho remunerado para estas meninas desamparadas, podendo assim ser úteis a si mesmas e a sociedade que as “amparou e protegeu”, Gondra e Schueler (2008, p.214-215) ressaltam outro aspecto. A formação das mulheres para a instrução primária das crianças, seja no âmbito privado ou público, contribui para o acesso da mulher à instrução formal pela inserção no ofício docente. Desta forma, a sua formação passaria a ser mais abrangente do que apenas administrar a casa e educar a prole, uma vez que agora deveria possuir um maior domínio nos conteúdos de instrução primária, para educar os novos cidadãos da sociedade brasileira.<sup>14</sup>

O que podemos inferir até agora na educação das camadas empobrecidas é o que autores como Tozoni- Reis (2002), que estudou a relação sobre a infância, a escola e a pobreza, nos apontam: o caráter dual assumido pela educação em nossa história. Desde os primeiros séculos de nossa formação cultural, convivem propostas educacionais diferenciadas para a educação das elites e das camadas empobrecidas. Os espaços educacionais específicos para a população empobrecida fazem dela um grupo social responsável por produzir e construir o país através da força do trabalho, enquanto o outro se dedicará a um trabalho intelectual que se distanciará pela marca da situação econômica em que vive. E este reflexo se percebe nas instituições educacionais construídas também ao longo da história.

Kuhlmann Jr (2002), aprofundando as ideias sobre a educação da infância no Brasil, quando reporta às instituições destinadas a educação popular, mostra que a diferença da educação é a marca principal do ensino para as camadas empobrecidas. Esta se expressa desde a estrutura física das instituições de ensino, os materiais utilizados até o conteúdo que deveria

---

<sup>14</sup> Não podemos esquecer que, pela Lei Geral da Educação de 15 de outubro de 1827, a instrução das mulheres era distinta das dos homens. Segundo o art. 12 da mesma, “*As Mestras, além do declarado no Art. 6o, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7o.*” Ou seja, às mulheres estavam excluídos os ensinamentos de geometria e impostos limites ao ensino de aritmética. Além das prendas domésticas serem essenciais na formação feminina, a moral que as professoras deveriam ter é comprovada no termo da lei pela palavra ‘*reconhecida honestidade*’, tratando-se assim como uma das formas de seleção para a transmissão do conteúdo e da formação das próprias meninas.

ser ensinado (cf. *ibidem*, p.486). As escolas ou instituições destinadas a esta população teriam como condição a modéstia, de forma para não perder de vista o meio em que terão de viver.

O autor nos relata um dos pensamentos comuns às ideias das instituições educacionais para os pobres que se espalharam no Brasil, tendo por modelos outros países europeus, como Suíça e Bélgica, no início do Século XX, no tocante ao ensino para camadas empobrecidas.

Desde as dimensões da casa, até o último dos utensílios, tudo há de ser escolhido de modo que, ao sair dali, o jovem pobre, filho de honestos operários, não se ache deslocado e não leve a cabeça cheia de sonhos impossíveis e ambições desmedidas. Não sendo assim, o ensino popular só pode gerar a revolta, a inveja, a tristeza e a desventura. (KUHLMANN JR, 2002, p. 487)

Marcilio (2006) já constatava esta diferenciação na educação dos pobres desde o começo da criação destes espaços, formando assim uma cultura educacional, que tende a se estender através das instituições, legitimada pelos seus profissionais da educação. Este procedimento pode ser notado quando a autora relata como era pensada a educação feminina dos Asilos e Casas de Recolhimento do período imperial e republicano.

As meninas deveriam ser preparadas para o mundo do trabalho que as esperava. Portanto, já havia dois sistemas bem distintos de ensino: o das elites, que visava o preparo das meninas para serem mulheres ilustradas, mães de família bem preparadas e com o domínio das boas maneiras adotadas pela burguesia; e o ensino popular, que procurava tornar as meninas ‘úteis a si e a sociedade’, boas donas de casa ou aias e criadas bem treinadas, além de serem dóceis e disciplinadas para o mundo do trabalho. (MARCILIO, 1998, p. 177)

Assim sendo, as instituições educacionais criadas a partir destes modelos nos levam à ideia de que sua preocupação está em realizar *‘uma educação pobre para os pobres’*, ou seja, uma educação que o re-coloque em seu lugar social e possibilite uma “sobrevida” no contexto social. Afastados da ‘ordem social’, pela pobreza, o menino e a menina desamparada reencontram a sua função social através de um trabalho manual considerado, pelo outro grupo, inferior ou de submissão, porém essencial para a existência da sociedade. Com isto, as instituições educacionais destinadas aos pobres desempenham, também, a sua função social, sejam aquelas sustentadas pelo Estado ou pelos benfeitores, religiosos ou não, da sociedade.

Marcilio (2006, p. 220) nos aponta que a educação da infância desamparada e desvalida e as suas instituições não foram campo privilegiado da educação, mas se tornaram espaço de preocupação de outros campos como o da medicina e dos juristas. A entrada destes campos na questão da pobreza brasileira origina a criação de leis para a manutenção, responsabilidade e regulamentação da assistência às camadas empobrecidas nas instituições sócio-educativas, ou seja, de sua organização estrutural, de seus conteúdos e dos profissionais envolvidos no processo.

Rizzini (2009) reafirma esta tendência de a organização da assistência a criança desamparada ter como sua origem a organização judicial a respeito da ação a ser tomada a respeito dos menores abandonados e dos infratores. Debates sobre as leis que regeriam estes sujeitos foram constantes para construção de um conjunto mínimo de leis que pudesse ordenar esta camada empobrecida não somente como um grupo dedicado a receber a caridade institucional, mas com direitos a serem garantidos pelo Estado e pela sociedade civil brasileira ao longo de sua história.

Wadsworth (1999), ao estudar a figura de Moncorvo Filho<sup>15</sup>, ressalta os primeiros passos dados pelo Estado na direção da proteção a infância desamparada. Em 1º de março de 1919 é criado por Moncorvo Filho o Departamento Nacional da Criança, dirigido por Olinto de Oliveira. Este órgão foi criado para controlar as atividades no campo da assistência à mãe, à criança e o adolescente. Sua finalidade era levantar todas as instituições de assistência à infância, privadas ou públicas, desenvolver estudos sobre natalidade e morbidade infantil, o problema da infância abandonada, a delinqüência, buscando medidas para beneficiá-la. Além disto, fomentava a fundação de Associações ou Ligas para auxílio das mães e das crianças pobres e divulgação de conhecimentos, informações, conselhos e indicações que despertassem a iniciativa de obras de proteção e assistência à criança como creches e dispensários.

Como Wadsworth (1999, p.14) nos coloca, “a estrutura institucional de Moncorvo Filho reforçava as hierarquias sociais e de gêneros e, ao mesmo tempo, oferecia ao governo um

---

<sup>15</sup> Carlos Arthur Moncorvo Filho, ou Moncorvo Filho, nasceu em 1871 no Rio de Janeiro. Fundou, em 1899, o “Instituto de Proteção e Assistência à Infância” no Rio de Janeiro, instituição filantrópica com o objetivo de melhorar as condições de assistência médica e social às crianças carentes. Em 1919, criou o “Departamento da Criança do Brasil”, através do qual promoveu os históricos “Congressos Brasileiros de Proteção à Infância”. Publicou mais de 300 artigos científicos sobre pediatria e três livros considerados obras de referência para a história da pediatria no Brasil: *Hygiene Infantil* (1917), *Formulário de Doenças das Crianças* (1923) e *Histórico da Protecção à Infância no Brasil* (1926). (In: Wadsworth, JE. Moncorvo Filho e o problema da infância: modelos institucionais e ideológicos da assistência à infância no Brasil. *Rev Bras Hist.* 19 v.37. 1999. p.103-124.)

modelo organizacional e institucional para a assistência à infância”. Ou seja, embora ele não tenha conseguido transformar seu instituto em agência governamental, seu modelo ideológico e institucional e suas práticas desenvolvidas com auxílio da sociedade da época, contribuíram para o desenvolvimento de futuros programas de assistência social realizados pelo governo federal. Os reflexos da ação assistencial das instituições filantrópicas de atenção à infância, como a de Moncorvo Filho, se encontram na promulgação do Código de Menores de 1927 selando a responsabilidade do Estado à infância empobrecida. (cf. MARCILIO, 2006, p.222)

Este Código de Menores, o primeiro da América Latina, proveniente do Decreto 17.943-A de 12 de outubro de 1927, consolida as leis relativas aos menores no Brasil. Ele tem a sua gênese na Lei Orçamentária nº4242 de 05 de janeiro de 1921 que declarava penalmente irresponsáveis os menores de 14 anos e sujeitos a medidas re-educativas. Além disto, autorizava ao poder executivo organizar a assistência e proteção da infância abandonada e delinqüente, a partir de um código de normas a serem promulgados e colocados em prática em todo o país.

Desta forma, a partir desta lei, a questão da juventude empobrecida passa a ser regulada pelos códigos jurídicos que orientariam as formas de institucionalização dos menores e redefiniriam os conteúdos educacionais a serem aplicados. É a partir dela também que surge o termo “menor” para designar as infâncias empobrecidas, abandonadas e desamparadas pela família e que têm seu reflexo na sociedade. Este termo perdurará até o Século XX no Segundo Código de Menores de 1979, carregando em si muitas representações e significados pejorativos na cultura brasileira.

Rizzini (2009, p. 124) aponta que, a partir do Código de Menores de 1927, que teve seu conteúdo básico proveniente dos Decretos que antecederam a sua constituição e que organizaram a sua discussão e debate (Decretos nº 4242 de 1921 e nº 16272 de 1923), abandona-se a postura anterior de punir e reprimir a infância (mais próxima da área penal) e passa-se a priorizar a questão do abandono e da delinqüência, na perspectiva de regeneração e educação.

Os principais dispositivos trazidos pelo Código de 1927 podem ser elencados da seguinte forma: As crianças abandonadas como objeto de vigilância por parte da autoridade pública<sup>16</sup>, a suspensão do poder pátrio por parte da mãe ou do pai da criança quando estes não

---

<sup>16</sup> Capítulo I, Artigo 2

sejam capazes de cumprir com seus deveres e responsabilidades<sup>17</sup>, os menores confiados às instituições educativas ficam sob a vigilância do Estado e seus representantes<sup>18</sup>, o Estado se fará responsável pelas medidas a serem tomadas quando constatado que o menor se encontra em situação de abandono<sup>19</sup>, os menores abandonados e delinquentes não sofreriam punição penal porém ações educacionais após a verificação sobre a sua vida e sua família<sup>20</sup>, proibição do trabalho de menores de 14 anos e que não tenha completado a instrução primária, salvo determinação específica do juiz<sup>21</sup> e a instauração da vigilância dos menores e da punição aos crimes cometidos por pais e outros a menores de 18 anos<sup>22</sup>.

O Código ainda regulamenta a função dos Juízes e de outros encarregados na vigilância dos menores abandonados e delinquentes, a instauração do processo relativo a menores envolvendo sua família, a constituição de abrigos de menores<sup>23</sup> para crianças abandonadas e de institutos disciplinares<sup>24</sup> para menores infratores, além da estruturação da educação destas casas.

É importante constatar, na explicitação do Código de 1927, as responsabilidades que deveria assumir o grupo de profissionais encarregado por educar tanto os jovens institucionalizados desamparados pela família e recolhidos pelos Abrigos (cf. art. 193)<sup>25</sup> quanto os menores delinquentes e infratores recolhidos nas Escolas de Reforma ou ‘*Reformatórios*’ (cf. art. 206)<sup>26</sup>. Era uma equipe de profissionais que, embora trabalhassem de forma compartimentada, como pedia a cultura da época, já possuía sua constituição multidisciplinar. A existência, no mesmo espaço, de profissionais de formação distinta encarregados pela formação dos jovens e crianças evidencia uma diversidade de carências que

---

<sup>17</sup> Capítulo V, art 31-33

<sup>18</sup> Capítulo V, art 54.

<sup>19</sup> Capítulo VI, art 55, ss.

<sup>20</sup> Capítulo VII, art 68 ss

<sup>21</sup> Capítulo IX, art 101ss

<sup>22</sup> Capítulos X e XII

<sup>23</sup> Art 191: “Os menores se ocuparão em exercicios de leitura, escripta o contas, lições de cousas e desenho, em trabalhos manuaes, gyinnastica e jogos desportivos.”

<sup>24</sup> Art 211 “Aos menores será ministrada educação physica, moral, profissional e litteraria.”

<sup>25</sup> Art 193: “O Abrigo terá o pessoal seguinte, com os vencimentos constantes da tabella annexa: 1 director;1 escripturario;1 amanuense;1 almoxarife;1 identificador;1 auxiliar de identificado;1 professor primario;1 professora primaria; 1 mestre de gymnastica; 1 mestre de trabalhos manuaes: 1 inspector ; 1 inspectora; e o pessoal subalterno de nomeação do director, constante da mesma tabella”

<sup>26</sup> Art 206: “A Escola de Reforma terá o seguinte pessoal: 1 director; 1 escripturario; 1 amanuense; 1 almoxarife; 1 medico; 1 pharmaceutico; 1 dentista; 1 instructor militar; 4 professores primarios; 4 mestres de officinas: 1 mestre de desenho; 1 mestre de musica; 1 mestre de gymnastica; 1 inspector geral; 4 inspectores: e o pessoal subalterno de nomeação do director, constante da tabella annexa. § 1º O Governo escolherá as officinas que devem ser installadas. § 2º Para cada turma de internados haverá um professor, um inspector, dous guardas e um servente. §3º À medida que se forem organizando as turmas regulamentares, irá sendo recomendado o respectivo pessoal.”

os pobres possuíam e que os caracterizavam como um grupo social específico. A formulação desta equipe educativa nestes espaços é tentar eliminar as carências provocadas pela pobreza através da instituição educativa sustentada pelo Estado.

Vale notar-se que a diferença tanto de conteúdos quanto de pessoal responsável pela educação das crianças pobres não é substancialmente distinta para os que cometeram atos infracionários ou não. Desta forma, o estado de pobreza compartilhado pela criança abandonada ou delinqüente nivela o seu tratamento nas instituições educacionais destinadas à sua reintegração social e educacional.

Desta forma, culturalmente é construído um conceito sobre a camada pobre que necessita das instituições. Se anteriormente a institucionalização da camada empobrecida era reconhecida como uma das maneiras que a família sem condições de criar sua prole encontrava para educar os novos cidadãos, agora os que precisam das instituições são comparáveis àqueles que, privados de sua liberdade por cometerem um ato infracionário, precisam ser re-educados para voltar à sociedade. A pobreza se transforma em uma ‘transgressão’, mesmo que involuntária, vivida pelos sujeitos na sociedade civil, gerando a comum comparação de que ser um “pobre institucionalizado” é ser “um pobre delinqüente”. E, reconhecidos como tais, devem ser recolhidos nas instituições para um melhor convívio dos demais grupos sociais.

A importância do Código de Menores de 1927, também conhecido como Código Mello Matos<sup>27</sup>, está na formulação de dispositivos que, embora complexos para a organização social da época, tentavam organizar o papel do Estado na questão do amparo à criança pobre. Esse código levou a legislação sobre os menores empobrecidos da sociedade ao nível de outros códigos vigentes como o Código Civil, o Penal e o Comercial.

---

<sup>27</sup> José Cândido de Albuquerque Mello Mattos nasceu em Salvador, Bahia, em 19 de março de 1864, e foi filho do desembargador Carlos Espiridião de Mello Mattos. Formou-se em Direito pela Faculdade de Direito do Recife em novembro de 1887 e atuou como promotor, advogado criminal e na área do magistério. Na década de 1920, passou a elaborar projetos que culminaram, em 1923, com a criação do Juízo de Menores do Distrito Federal, do qual tornou-se titular em fevereiro de 1924. Antes mesmo da promulgação do Código que levaria seu nome, o juiz Mello Mattos, à frente do Juizado de menores, já agia no sentido de coibir o trabalho de crianças e adolescentes que pusesse em risco a sua saúde, integridade física ou moralidade, enfrentando, inclusive, a resistência de alguns setores da sociedade. No início da década de 1930, foi convocado pela Corte de Apelação do Distrito Federal para integrar a 3ª Câmara Cível, sendo, na mesma época, eleito vice-presidente da Associação Internacional de Juizes de Menores, com sede em Bruxelas, na Bélgica. Faleceu em 3 de janeiro de 1934, na Cidade do Rio de Janeiro.

A Constituição de 1937 reafirma o papel do Estado na proteção e educação das classes empobrecidas. Pelo art 127 § 3, o Estado se coloca como responsável pelos miseráveis e protetor da prole empobrecida. No Art. 129 § 2, sobre a educação, reforça o ensino que deve ser dado às “classes menos favorecidas” através das escolas profissionalizantes.

A busca por um sistema de proteção aos menores e a família empobrecida continuava a ser a tônica do Estado que tinha assumido para si a responsabilidade sobre a educação dos ‘desvalidos’ sociais. Rizzini (2009, p.262) recorda que a criança pobre e sua família passaram a ser objetos de inúmeras ações do governo Vargas, de 1940 a 1943. Várias instituições de caráter social e de âmbito nacional, governamental ou privada, apareceram como uma política compensatória em relação à pobreza vivida pela família dos trabalhadores e que incluíam a criança e o adolescente como foco da antiga forma de educar os desamparados: a educação para o trabalho. Entre elas, a Legião Brasileira de Assistência (LBA), o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Social da Indústria (SESI), Campanha Nacional de Educandários Gratuitos, entre outros.

Neste período, o governo Vargas institui o Serviço de Assistência a Menores (SAM) a partir do Decreto-Lei n.3799 de 05 de novembro de 1941. Ele tinha como objetivo sistematizar e orientar os serviços de assistência a menores desvalidos e transviados. Uma de suas principais funções era a de “recolher os menores em estabelecimentos adequados, a fim de ministrar-lhes educação, instrução e tratamento somato-psíquico, até o seu desligamento” (RIZZINI, 2009, p. 264).

Apenas com a Lei n. 16575 de 11/09/1944 é que o SAM adquiriu âmbito nacional passando assim a “prestar aos menores desvalidos e infratores das leis penais, em todo o território nacional, assistência social sob todos os aspectos”. (art. 1º). Porém, mesmo com os princípios mais modernos voltados para a educação, formação profissional e assistência específica, o SAM foi vítima de irregularidades políticas, abuso das instituições conveniadas, violência de internos e corrupção administrativa. Suas funções de proteger e recuperar o menor empobrecido foram ignoradas e o SAM passou a representar mais uma ameaça à criança pobre do que a sua própria proteção. Desta forma, foi levado à fama que permaneceu na história como a “sucursal do inferno”, “escola de crime”, “fábrica de criminosos”, “Sem Amor ao Menor”, entre outros. (RIZZINI, 2009, p. 266)

Somente a partir do ano de 1960, após apurarem-se as irregularidades no SAM, é que surgiu a proposta de extinguir o serviço e, nomeada uma comissão para elaborar um projeto, criar outra instituição que se encarregaria da proteção e atenção a infância abandonada.

Em estudos sobre as políticas de proteção ao menor no Brasil contemporâneo, tanto Giaqueto (2006) quanto Vogel (2009) mostram o esforço do Estado de fazer com que as instituições encarregadas pela infância e adolescência desamparada pela situação de pobreza social se constituíssem, não somente como um espaço público ou privado (regulamentado pelo público) de recolhimento, regeneração e punição dos sujeitos, mas sim de promoção dos direitos dos desamparados econômicos e socialmente.

Desde a Lei nº 4513 de 1º de Dezembro de 1964, em que o SAM é englobado pela criação da FUNABEM, a Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor, até os dias de hoje, foi um longo caminho de discussão sobre o papel do Estado e da sociedade civil na infância, adolescência – e conseqüentemente em suas famílias – empobrecida e a sua inclusão no contexto social.

A política de bem-estar do menor criada pelo Regime Militar da década de 1960 foi o esteio da FUNABEM e proporcionou a criação de uma rede de internatos para menores desamparados e delinqüentes através das Fundações Estaduais, conhecidas como FEBEM (Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor).

Paula (2008), em um estudo sobre as instituições de encarceramento de jovens, mostra que dispositivos como a FUNABEM e FEBEMs são esforços feitos pelo Estado para criar dispositivos de assistência centralizada que cumpram o descrito na lei – como o Decreto nº 8777 de 13 de outubro de 1976 – sobre a prevenção da marginalidade e correção das causas do desajustamento social entre jovens menores de 18 anos.

Porém, como expresso no estudo, fica na história a dificuldade da realização dos objetivos de correção das condutas através do encarceramento. Fosse pela falta de profissionais da área pedagógica ou pelo excesso de demanda, as atividades educativas eram atropeladas pelas necessidades imediatas de segurança, contenção e manutenção da própria Febem fugindo, dos objetivos pelos quais ela teria sido criada. Desta forma, perpetuou-se a cultura profissional dos funcionários herdada dos antigos Recolhimentos Provisórios de Menores (RPM) de 1954, nos modelos do extinto SAM, em suas práticas institucionais de tortura e espancamento de jovens. (p. 34-35)



Embora a Lei nº 4513/64 não tenha diminuído, substancialmente, os problemas originados pela má administração do extinto SAM, de 1944, com a FUNABEM e as FEBEMs, criam-se determinações importantes que auxiliaram na constituição de uma Política do Bem-Estar do Menor (PNBEM)<sup>28</sup>, e, conseqüentemente, no Segundo Código de Menores de 1979.

Entre elas, podemos destacar: a tentativa de resguardar o direito do menor em sua família de origem (art. 6º), o incentivo à criação de instituições que busquem aprimorar características da vivência familiar e a ampliação da discussão sobre a proteção de menores através de estudos e do envolvimento de outros grupos sociais, assim como a articulação e fiscalização das atividades das instituições públicas e privadas de assistência à infância empobrecida (art. 7º § 1, 2 e 5) e um conselho nacional para regimento da Fundação, composto não somente pelas autoridades do governo, mas de representantes da filantropia nacional, religiosa ou não (art.9º).

Se anteriormente o Estado se fazia responsável pela criança desamparada através do recolhimento em instituições públicas e privadas para que ela tivesse as condições de integração social que a sua família não era capaz de fornecer, com a consolidação do estado de Bem-Estar do Menor, a partir de leis e fundações como propostas pela PNBEM, paulatinamente percebemos uma mudança de foco na ação do Estado.

A assistência a criança desamparada e\ou sujeita à vulnerabilidade da delinqüência visará cada vez mais à reintegração da família como lugar de permanência deste sujeito. Com a mudança, as instituições encarregadas pela educação desta população circunscrita pela lei deverão também se adaptar à nova realidade que se consolidará nas leis posteriores.

Esta preocupação se expressa nas leis que antecedem a criação do Segundo Código de Menores, no fim da década de 1970, como: o Decreto de Lei nº 56575 de 14 de julho de 1965,

---

<sup>28</sup> A Política do Bem-Estar do Menor (PNBEM), a cargo da FUNABEM, está disposta no Art. 6º da Lei 4513\64 da seguinte forma: “Fixam-se como diretrizes para a política nacional de assistência a cargo da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, além dos princípios constantes de documentos internacionais, a que o Brasil tenha aderido e que resguardem os direitos do menor e da família: I - Assegurar prioridade aos programas que visem à integração do menor na comunidade, através de assistência na própria família e da colocação familiar em lares substitutos; II - Incrementar a criação de instituições para menores que possuam características aprimoradas das que informam a vida familiar, e, bem assim, a adaptação, a esse objetivo, das entidades existentes de modo que somente do menor à falta de instituições desse tipo ou por determinação judicial; III - Respeitar no atendimento às necessidades de cada região do País, as suas peculiaridades, incentivando as iniciativas locais, públicas ou privadas, e atuando como fator positivo na dinamização e autopromoção dessas comunidades.”

que aprova o estatuto da FUNABEM e na sua reformulação pelo Decreto Lei nº 83144, de 08 de fevereiro de 1979 (ambos no art. 5º), e no Decreto de Lei nº 593, de 27 de maio de 1969, que regula a assistência à maternidade, à infância e à adolescência (art. 1º). A escolha da família de origem como a nova instituição que deve atender às necessidades da criança desamparada esboça a sua consolidação a partir do Segundo Código de Menores de 1979, e ganha o seu verdadeiro destino nas leis posteriores.

Pela Lei nº 6697, de 10 de outubro de 1979, é instituído o Novo Código de Menores no Brasil. E por mais que o dispositivo da Lei regulamentasse e reafirmasse a responsabilidade do Estado na proteção do menor através de instituições públicas e privadas, que deveriam atender a situação dos “menores em situação irregular”<sup>29</sup>, da adoção<sup>30</sup>, da punição<sup>31</sup> aos menores de 18 anos, entre outras disposições, se encontra no artigo 13 do código a finalidade maior da lei que o Estado instaurava no cuidado dos menores empobrecidos: “*Toda medida aplicável ao menor visará, fundamentalmente, à sua integração sócio-familiar*”.

Esta preocupação com a devolução da responsabilidade às famílias de sua própria prole será uma das ações constantes do Estado na assistência aos empobrecidos. Diferente do que podemos perceber no início da história da educação das camadas empobrecidas, a regulamentação de suas instituições estará voltada preferencialmente a uma assistência familiar que mantenha a criança no seio da família e da sociedade, sendo a instituição de recolhimento uma das últimas opções, quando houver “manifesta impossibilidade dos pais ou responsável para provê-los” (cf. art. 2 § 1b.), cabendo ao Estado interpretar quais seriam os fatores de impossibilidade dos responsáveis para a criação do menor e em que medida seria aplicada a intervenção do mesmo por meio institucional.

Giaqueto (2006), ao estudar as políticas de proteção a criança, afirma que o Código de Menores de 1979 era insuficiente para a questão da criança no contexto social que se formava, uma vez que, por mais que destacasse o papel importante da família e suas responsabilidades,

---

<sup>29</sup> Menor em situação irregular é determinado pelo Código de Menores de 1979 e disposto no art. 2º da seguinte forma: “Para os efeitos deste Código, considera-se em situação irregular o menor: I - privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente, em razão de: a) falta, ação ou omissão dos pais ou responsável; b) manifesta impossibilidade dos pais ou responsável para provê-las; II - vítima de maus-tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsável; III - em perigo moral, devido a: a) encontrar-se, de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes; b) exploração em atividade contrária aos bons costumes; IV - privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável; V - Com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária; VI - autor de infração penal.”

<sup>30</sup> Adoção simples nos artigos 27 e 28 e adoção plena nos artigos 29 a 37;

<sup>31</sup> Relativo aos menores que cometeram infrações e atos de delinquência conforme o disposto na lei nos artigos 40, 41 e também 99 a 103.

ainda focava suas medidas de proteção e de assistência à criança de maneira indistinta, ou seja, tratava da mesma forma a desamparada pela família carente de recursos humanos para sua sustentação e aquela que cometera algum tipo de infração à ordem da sociedade civil. Sua debilidade estava em utilizar “o mesmo conjunto de medidas sócio-educativas tanto para os casos sociais (famílias pobres e miseráveis) como para os que envolviam conflitos de natureza jurídica.” (ibidem, 2006, p.08).

Além do mais, o Código de Menores, baseado em uma doutrina de situação irregular da infância, pelo seu estado de pobreza, não considerava as crianças e adolescentes sob sua tutela, sejam os institucionalizados ou aqueles que sofreram a intervenção do Estado por demandas sociais, como sujeitos de direitos. Gianqueto (2006, p.10) reforça que a política empregada sob a chancela da proteção da infância passava pelo controle social da infância que dava ao sistema de instituições engendrado um caráter mais punitivo do que educacional como era proposto pelas leis. Fora que a categoria “menor” ganhava um caráter pejorativo que “significava, de fato, meninos e meninas pobres, em sua maioria negros, julgados perigosos.”

Giaqueto (2006), Marcilio (2006), Paula (2008) e Vogel (2009), mesmo dedicando-se a perspectivas diferentes da educação e assistência a população empobrecida, concordam em uma coisa: a intensa mobilização social a partir de 1980 para a elaboração de um Estatuto destinado à Criança e ao Adolescente foi fundamental para que pudéssemos repensar os nossos espaços educativos de assistência às crianças empobrecidas no Brasil contemporâneo.

A atual Constituição Federal Brasileira, vigente desde 05 de dezembro de 1988, constitui um espaço privilegiado para a organização de um estatuto que regulamente ações visando a proteção da criança e adolescente em suas necessidades básicas. Estas normas, dispostas nos artigos nº 227 e 228 da Constituição<sup>32</sup>, reafirmam o dever da família na criação de sua prole e nascem do comprometimento do Estado em assistir a família em sua função social, expresso no artigo anterior<sup>33</sup> previsto na norma. Assim sendo, a ação do Estado com relação à assistência aos empobrecidos passa por garantir à família o seu dever de atender a criança em sua formação integral enquanto cidadão e pessoa humana (art. 1º, incisos II e III).

---

<sup>32</sup> Cf. art.227: ” É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.”

<sup>33</sup> Cf. Art. 226 § 8º: “O Estado assegurará a assistência à família na pessoa de cada um dos que a integram, criando mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações.”

Marcilio (2006, p. 227), ao reproduzir parte do discurso do então presidente Fernando Collor de Mello, ao criar o Ministério da Criança em 31 de maio de 1990, com o intuito de elaborar o Estatuto que deveria regular as ações estatais e privadas sobre a educação da criança e adolescente de forma mais abrangente do que propunham as leis anteriores, remetendo também a expressão de um consenso de que a criança e a juventude desamparada seriam sujeitos de direitos e que a função do Estado e da sociedade brasileira como um todo era de promover a sua aplicação, com o intuito de protegê-las e garantir seu pleno desenvolvimento.

Temos o dever de tirar nossas crianças das ruas e dos desvios da marginalidade; de encaminhá-las à escola, motivando-as para o estudo. Temos de levá-las de volta ao seio da família, ao convívio e à guarda de pais capazes de lhes dar sustento, afeto e amor, de fazer prevalecer o sentido da paternidade brasileira.

Após a elaboração do projeto por intermédio do Ministério da Criança, criado pelo Decreto de nº 99683 de 31 de maio de 1990, é promulgada a Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990, que dispõe o Estatuto da Criança e do Adolescente. Este vem revogar a Lei nº 4513/64, extinguindo a FUNABEM e a Lei nº 6697/79, destituindo, assim, o Código de Menores.

Em 11 de fevereiro de 1994, a Lei nº 1056 revoga o Decreto nº 99683/90 que constituía o Ministério da Criança e regulamenta a Lei nº 8642 de 31 de março de 1993, instituindo o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – PRONAICA – que busca a integração e articulação das ações de apoio à criança e ao adolescente nas áreas da saúde, educação, cultura e trabalho.

Outro expediente que nos faz notar Giaqueto (2006, p.16) é que o ECA institui os Conselhos Tutelares<sup>34</sup> que, embora sejam órgãos de caráter opinativo, são incumbidos pela

---

<sup>34</sup> Cf. Título V, Do Conselho Tutelar, art. 131-140. No art. 131, encontra-se a sua finalidade: “O Conselho Tutelar é órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, definidos nesta Lei.” No art. 136 a suas incumbências: “São atribuições do Conselho Tutelar: I - atender as crianças e adolescentes nas hipóteses previstas nos arts. 98 e 105, aplicando as medidas previstas no art. 101, I a VII; II - atender e aconselhar os pais ou responsável, aplicando as medidas previstas no art. 129, I a VII; III - promover a execução de suas decisões, podendo para tanto: a) requisitar serviços públicos nas áreas de saúde, educação, serviço social, previdência, trabalho e segurança; b) representar junto à autoridade judiciária nos casos de descumprimento injustificado de suas deliberações. IV - encaminhar ao Ministério Público notícia de fato que constitua infração administrativa ou penal contra os direitos da criança ou adolescente; V - encaminhar à autoridade judiciária os casos de sua competência; VI - providenciar a medida estabelecida pela autoridade judiciária, dentre as previstas no art. 101, de I a VI, para o adolescente autor de ato infracional; VII - expedir notificações; VIII - requisitar certidões de nascimento e de óbito de criança ou adolescente quando necessário; IX - assessorar o Poder Executivo local na elaboração da proposta orçamentária para planos e programas de atendimento dos direitos da criança e do adolescente; X - representar, em nome da pessoa e da família, contra a violação dos direitos previstos no art.

sociedade civil a zelar a respeito dos direitos da infância e juventude desamparada e de defender seus interesses em possíveis casos de abuso do poder judicial ou policial. Isto traz as crianças à responsabilidade social da comunidade enquanto sujeitos de direitos no meio social.

Kaminski (2002), ao estudar o papel e a importância dos conselhos tutelares na ação de assistência às crianças, ressalta o relevo dado à família e uma pretensão do Estado em diminuir gradativamente a institucionalização como forma sócio-educativa das crianças desamparadas. Isto transparece, não só pelo término das instituições de recolhimento de menores como a FEBEMs, mas também, pela reorientação das práticas das instituições de ensino restantes para reintegração de infratores. Em todas elas a prestação de serviços a comunidade, a reinserção na família e o caráter de excepcionalidade e brevidade na internação deste jovem se fazem as suas principais metas educacionais<sup>35</sup>.

Resguardar a família, promovendo os subsídios necessários para que ela crie a sua prole, não é somente a forma encontrada pelo Estado de cumprir os direitos da criança, mas também uma mudança na maneira de exercer a assistência educacional daqueles que sofrem algum tipo de carência social.

Mesmo que a Lei nº 8069/90 não fale diretamente sobre a ‘pobreza’, como era relatado nas leis anteriores de assistência à juventude desamparada, não exclui o Estado de sua responsabilidade com este grupo social. Ao contrário, ela amplia o seu laço de assistência à infância e à juventude desamparada a toda a sua família e seu meio social ‘debilitado’ pela pobreza vivenciada por estes sujeitos.

Se a família padece das intempéries provocadas pelo estado de pobreza, não é possível para ela garantir os direitos básicos dos sujeitos que a compõem. Por isto, várias leis surgem com o intuito de auxiliar a família no papel de mantenedora de direitos das crianças, fazendo com que o Estado exerça o seu papel de promotor de assistência ao desamparado neste novo contexto social.

Entre algumas leis, direta ou indiretamente ligadas a esta proteção criada pelo Estado para garantir à realização do disposto na lei de proteção a infância e a juventude desamparada

---

220, § 3º, inciso II, da Constituição Federal; XI - representar ao Ministério Público, para efeito das ações de perda ou suspensão do pátrio poder”

<sup>35</sup> Cf. Título III, DA prática de Ato infracional, capítulo IV, Das medidas sócio-educativas, art. 112-128

e em estado de pobreza, encontram-se as seguintes disposições legais<sup>36</sup>: Lei nº 8242/91, da criação do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA); Lei nº 8213/91 sobre os Benefícios da Previdência Social (Art.71-74 sobre o salário-maternidade); Lei nº 8642/93 da instituição do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAIICA); Decreto nº 1196/94 do Fundo Nacional para Criança e Adolescente (FNCA); Decreto nº 3087/99 sobre a proteção de crianças com respeito a adoção internacional; Lei nº 10.048/00 sobre atendimento prioritário a mulheres gestantes entre outros; Lei nº 10219/01 sobre a criação do Programa Nacional de Renda Mínima vinculado à Educação (Bolsa Família); Decreto nº 3934/01 sobre a regulamentação do Programa Nacional de Renda Mínima vinculado à saúde (Bolsa Alimentação); Decreto nº 3951/01 sobre o programa nacional a respeito de seqüestro infantil internacional; Decreto nº 3997/01 sobre o órgão gestor do Fundo Nacional de Combate e Erradicação da Pobreza; Decreto nº 4134/02 sobre a recomendação internacional acerca da idade mínima de admissão ao emprego; Lei nº 10421/02 que estende à mãe adotiva o direito a licença e salário-maternidade; Lei nº 10748/03, que criará o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego aos Jovens (PNPE); Lei nº 11180/05 que institui o Projeto Escola de Fábrica, o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Programa de Educação Tutorial; Lei nº 11274/06 sobre a duração de 09 anos para o ensino fundamental e matrícula obrigatória aos seis anos de idade; Lei nº 11340/06 sobre a coibição de violência doméstica e familiar da mulher; Decreto nº 5912/06 da instituição do Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas; Decreto nº 6093/07 sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado visando a universalização de jovens e adultos; Decreto nº 6231/07 de Proteção a Crianças e Adolescentes ameaçados de Morte (PPCAAM); Lei nº 11530/07 que institui o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania; Lei nº 11692/08 sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), entre outras.

Embora os conjuntos de leis elencadas constituam campos diferentes de atuação social, elas se encontram conexas a partir do momento em que o Estado as promulga com o intuito de suprir as necessidades dos sujeitos em estado de carência social. Assim, busca-se garantir que os grupos sociais empobrecidos sejam amparados por leis, restituindo-lhes, assim, a condição de garantir minimamente a criação de sua prole e sua sobrevivência no meio social.

---

<sup>36</sup> Todas estas leis se encontram disponíveis no site: [www.ciespi.org.br](http://www.ciespi.org.br)

Enfim, neste ponto do estudo sobre a história da educação para a camada empobrecida em nosso país, podemos chegar a algumas inferências.

O grupo social pobre vai sendo constituído a partir da nossa formação cultural enquanto um povo multiétnico em uma colônia portuguesa de exploração. Este fato histórico nos ajuda a construir um conjunto de representações, significados, valores e crenças que vamos atribuindo no campo social aos indistintos grupos. Assim sendo, o grupo empobrecido carrega as suas particularidades, no decorrer da história, atendendo aos interesses fenotípicos, econômicos, sociais e culturais dos grupos encarregados da liderança no jogo social. A pobreza representada pela carência de algo no conjunto social se faz aglutinadora dos indivíduos para que então recebam, da parte do poder instituído, o benefício necessário que os capacitará a uma relação social com outros grupos.

As instituições, criadas ao longo da história para atendimento da camada empobrecida, buscaram realizar o trabalho de inserção dos grupos carentes à sociedade da época ainda que não tivessem como proposta a equidade dos grupos no social, mas sim a sua recolocação no esteio das relações sociais, implantando a cultura do trabalho como o mecanismo mais eficaz para a integração – mesmo que desigual – dos empobrecidos na comunidade.

Note-se que, desde o começo, o atendimento aos empobrecidos pertenceu à ordem das benesses que o Estado, as instituições religiosas ou os homens de bem da sociedade realizavam com o grupo excluído. Até a constituição da educação e da inclusão social como um direito dos indivíduos das camadas empobrecidas na contemporaneidade, os programas de atividades destinados a este grupo tiveram a sua relação com o grupo responsável pela administração das instituições. O Estado possuía uma organização básica para este atendimento, porém muitas de suas práticas eram organizadas pelas distintas instituições que compreendiam os pobres de acordo com seus interesses e sua possibilidade de usufruir de sua reintegração social.

Ao entender o sujeito como provido de direitos, o Estado assume na contemporaneidade uma atitude mais ampla na relação assistencial às camadas empobrecidas. Saindo do paradigma do recolhimento da população empobrecida em instituições – o que não deixava de ser uma maneira de retirar a pobreza para longe dos olhos da sociedade da comunidade civil, como se fosse a mesma fosse uma ‘doença’ ou uma ‘transgressão’ sem conexão com a realidade social, o Estado organiza um conjunto de programas que visam identificar os grupos

considerados empobrecidos, atender as suas necessidades e chamar a responsabilidade da sociedade para a questão da pobreza.

Porém, as ações realizadas pelo Estado e pela sociedade para o atendimento às camadas pobres carregam em si a contínua construção do conceito sobre elas que herdamos ao longo de nossa história. As representações, valores, e significados que atribuímos aos grupos empobrecidos se constituem na relação social, proporcionando uma constante ‘ressignificação’ do conceito de ‘pobreza’ de acordo com o momento histórico dos grupos sociais e suas relações com as demandas sociais, econômicas e culturais das camadas empobrecidas. A polissemia do termo ‘pobreza’ se transforma em uma das principais características que compõem a sua conceituação social.

As instituições educacionais - destinadas a atender aos pobres em seus diversos aspectos sociais - ocupam um lugar privilegiado para a propagação e reconstrução do conceito de ‘pobreza’ que caracteriza os sujeitos de nosso atendimento institucional. Esta se expressa a partir de práticas e estruturas institucionais em vigor em algumas delas e que provêm da antiga cultura do cuidado aos pobres.

Desde as casas de ‘ler, escrever e contar’ da instrução mínima da colônia brasileira, passando pelos Abrigos Educacionais e Liceus de Artes e Ofícios destinados ao trabalho no Império, e, pelas Casas de Recolhimento de Menores para correção e reintegração social da República, até chegarmos ao Estatuto da Criança e programas sociais destinados às camadas empobrecidas no Brasil Contemporâneo, construímos o panorama educacional das instituições dedicadas aos pobres.

Durante séculos, o lugar dos pobres sempre foi o ‘recolhimento’ em instituições. Era nos espaços distintos de outros grupos sociais que eles recebiam os conteúdos primários mínimos, um ofício que utilizasse sua mão-de-obra nos trabalhos mais ‘desgastantes’ da sociedade e uma educação - que mais se assemelhava a métodos de punição e repressão - que ajudassem na sua reintegração social.

Com o Estatuto da Criança e do Adolescente e os programas sociais que beneficiam o seu cumprimento, as instituições educativas buscam a reestruturação de seus trabalhos com as camadas empobrecidas. Em verdade, a educação para os pobres se caracteriza não mais pelo recolhimento, mas sim por sua integração no seu meio sócio-familiar, valorizando a sua cultura local e proporcionando novas expectativas para o seu futuro. A promoção de um novo



olhar sobre este grupo, a busca de novas relações entre os diversos grupos sociais e os ‘pobres’ e o atendimento às suas novas necessidades são alguns dos desafios encontrados por estas instituições no contexto social contemporâneo.

Assim, vai-se configurando uma nova forma de atendimento às camadas empobrecidas, a partir de iniciativas privadas, que, atendendo ao chamado do Estado, tomam para si algumas responsabilidades, dentre elas: zelar para que os programas de atendimento do Estado aos grupos em condição de desigualdade social sejam atendidos, apontar novos problemas sociais que causam o aumento da desigualdade e colocam mais indivíduos no estado de pobreza, exigir a criação de novos programas para as novas problemáticas sociais, e, organizar-se civilmente em instituições para realização de trabalhos essenciais ou complementares de assistência à esta população, seguindo o determinado pelas leis.

A estes grupos que surgem da iniciativa privada e que assumem esta nova fase da história de configuração do Estado na assistência aos pobres se denominará Terceiro Setor. E é sobre este novo destino dado às camadas empobrecidas que nos deteremos agora.

### *1.2. Cadê o pobre que estava aqui? O Terceiro Setor ‘recolheu’.*

O Terceiro Setor se apresenta como um espaço de mediação entre os coletivos de indivíduos e as instituições dos sistemas governamentais. A expressão “terceiro setor” é uma tradução do inglês “third sector”, usado nos Estados Unidos com outras expressões como “organizações sem fins lucrativos” (*nonprofit organization*) ou “setor voluntário” (*voluntary sector*).

Segundo autores como Carvalho (1995), Ferrarezi (2003) e Barbosa e Oliveira (2004), a terminologia “terceiro setor” ressalta o papel de organização da coletividade na sociedade e seu poder de ação sobre os assuntos públicos nos quais, o “primeiro setor” é entendido como o governo que se faz responsável pela organização das questões sociais, o “segundo setor” como o setor privado responsável pelas questões individuais e, por fim, o “terceiro setor”, que conjuga a relação da coletividade de indivíduos que se propõe à geração de serviços de caráter público.

Para além da didática da terminologia utilizada pelos autores para descrever este espaço de atividades sociais, o terceiro setor surge como o espaço em que as questões sociais administradas pelo governo são compartilhadas com a sociedade civil e as instituições passam a realizar atividades complementares – ou até mesmo básicas, pela ineficiência da ação do Estado em determinados aspectos – através de instituições privadas e sem fins lucrativos, em uma espécie de co-responsabilidade pela sociedade como um todo.

Albuquerque (2006, p. 19), ao refazer a história das instituições que compõem o terceiro setor no panorama mundial, elenca características comuns que se manifestam tanto na retórica como em seus projetos de atuação.

- Fazem contraponto às ações do governo: os bens e serviços públicos resultam da atuação do Estado e também da multiplicação de várias iniciativas particulares;
- Fazem contraponto às ações do mercado: abrem campo dos interesses coletivos para a iniciativa individual;
- Dão maior dimensão aos elementos que as compõem: realçam o valor tanto político quanto econômico das ações voluntárias sem fins lucrativos.
- Projetam uma visão integradora da vida pública: enfatizam a complementação entre ações públicas e privadas.

Estas características colocam o papel do Terceiro Setor em dois contrapontos: de um lado, os indivíduos se fazem co-responsáveis pelas demandas sociais, tendo a oportunidade de fortalecer o seu papel de decisão e a participação efetiva, a partir dos seus grupos de pertença na sociedade civil; porém, a ação destas instituições e seus programas, que complementam, e, muitas vezes, suprem as necessidades sociais, pode dar a impressão de que o Estado organizado através de suas instituições de assistência à sociedade fica descompromissado em manter a sua atuação direta em determinadas ações sociais, entregando às mãos da iniciativa privada do Terceiro Setor a responsabilidade principal do trabalho de assistência.

Por isto, no panorama social contemporâneo, um dos trabalhos assumidos pelo terceiro setor tem sido criar mecanismos, através de instituições que tenham como seus objetivos fiscalizar os limites da ação da iniciativa privada em assuntos públicos, além da ação concreta do Estado sobre assuntos de interesses civis e que, por lei, compete a ele realizar.

Carvalho (1995), ao estudar o nascimento das instituições que compõem o Terceiro Setor, recorda que este espaço é algo que foi sendo gerado na história da relação entre o

público e o privado. Com nomes como “Charities” na Inglaterra, estas instituições refletem a origem histórica medieval do termo e ressaltam o aspecto de obrigação religiosa das primeiras ações comunitárias.

Na Europa e continente americano, predominou a expressão “organizações não governamentais” (*Non-governmental organization*, NGOs, ou seja, ONGs, em português) que têm sua origem no sistema de representações das Organizações das Nações Unidas de cooperação para o desenvolvimento social e econômico, principalmente através de ações em países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento. Muitas destas organizações, criadas nos países desenvolvidos economicamente, mantiveram – ou ainda mantêm – ações em países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, em diversas partes do mundo.

Estas instituições, segundo Kanitz (2005), objetivam atender às demandas por serviços sociais (defesa dos direitos civis e humanos, em especial de crianças, adolescentes e mulheres), educacionais (complemento da educação recebida pelas instituições do Estado) e de promoção da saúde (prevenção de doenças e atendimento médico básico), requisitadas por toda a população menos favorecida, demandas que o Estado e os agentes econômicos não têm interesse ou não são capazes de prover. Desta forma, segundo Ferreira (2000, p.43), “*seu valor e legitimidade social advêm dos serviços que elas oferecem*”. E que podem ser realizados de maneira permanente ou esporádica, de acordo com as demandas sociais.

Camargos (2008), em seu estudo sobre o direito no Terceiro Setor, confirma que, pelo direito, as organizações que o compõem são as associações e as fundações de direito que têm como objetivo principal atender às necessidades sociais ou defender direitos difusos. Na verdade, o autor constata que,

No ordenamento jurídico brasileiro positivo, ainda não há uma definição legal do Terceiro setor. Encontramos apenas a qualificação para entidades jurídicas já existentes que prestam atividades relacionadas a este, sem fins lucrativos, conforme definido pelo Código Civil em seus arts. 53-62. (CAMARGOS, 2008, p.03)

Esta constatação já é apontada por Szazi (2006, p. 27- 41), ao elencar alguns grupos como personagens principais que compõem o panorama contemporâneo brasileiro do Terceiro Setor.

As fundações são instituições que financiam o trabalho no Terceiro Setor, fazendo doações às entidades beneficentes. Elas são responsáveis pela captação de recursos, de origem

pública ou da iniciativa privada, para os projetos sociais. Ou podem agir das duas formas: doar para terceiros e, ao mesmo tempo, executar projetos próprios.

As associações são pessoas jurídicas criadas a partir da união de ideias, propósitos e bens que não tenham finalidade lucrativa e exerçam uma ação em um determinado aspecto social. Segundo Szazi (2006, p. 27), o termo “Sociedade Civil” utilizado muitas vezes para designar estes grupos, é herdado do Código Civil de 1916 e designava organizações que transitavam no plano intermediário entre o Estado e a natureza social, composto por empresas e iniciativas privadas, porém gerando determinada quantidade de lucro sobre o serviço prestado à população. O Código Civil de 2002 extinguiu as sociedades civis constituídas a partir do perfil do código anterior.

As associações podem realizar determinado volume de negócios, lícito pelas leis que regulamentam a sua existência, e que veremos *a posteriori*, mas que deve ser destinado apenas à manutenção ou aumento de seu patrimônio, não havendo possibilidade de partilha dos ganhos entre os seus associados.

Atualmente, a expressão “organizações de sociedade civil” vem sendo utilizada como um conjunto de instituições que se distinguem do Estado – embora promovam direitos coletivos – e do mercado.

No contexto do direito civil brasileiro, as “Organizações não-governamentais”, os “Institutos” e as “Entidades beneficentes” perfilam o caráter regido como “associações”, prestando serviços de caráter público para os grupos sociais específicos da sociedade.

A terminologia “entidade beneficente” vem da história das associações de pessoas atrelada a confissões religiosas, que não somente caracterizavam o grupo social, mas também marcavam a sua atuação no aspecto social. As “organizações não-governamentais” remetem à formação desta ajuda institucional principalmente organizada por países desenvolvidos em áreas em desenvolvimento. E as “instituições” se originam da associação entre as iniciativas privadas e, às vezes também, do recurso público em busca de um maior comprometimento de ambas as partes pelo social. Desta forma, a terminologia dada às associações no panorama social parecem caracterizar mais a forma de funcionamento relacional entre os sujeitos envolvidos na prática social do que a diferenciação pela qual elas são regidas.

Tanto Kanitz (2005) quanto Tenório (2006), ao aprofundarem-se sobre o Terceiro Setor, apontam outras formas constitutivas de sobrevivência econômica e voluntária das associações deste setor na sociedade. Os Fundos Comunitários (*Community Chests*) são mais conhecidos nos Estados Unidos e se caracterizam pela doação de empresas para um fundo

comunitário em que os empresários estabelecem as prioridades das comunidades para aplicação deste dinheiro no social.

Tenório (2006) nos recorda do desenvolvimento da responsabilidade social nas empresas. Mesmo sabendo que a responsabilidade social é sempre do indivíduo, uma vez que não se pode considerar uma empresa jurídica como um ser impessoal, busca-se, através destas organizações, criar uma consciência do papel da empresa para além da responsabilidade principal, com o impacto do seu produto na sociedade.

A noção de responsabilidade social empresarial decorre da compreensão de que a ação empresarial deve, necessariamente, buscar trazer benefícios para a sociedade, propiciar a realização profissional dos empregados, promover benefícios para os parceiros e para o meio ambiente e trazer retorno para os investidores. (TENORIO, 2006, p.32)

Com isto, a empresa instaura, além de uma reflexão crítica sobre o relacionamento entre o grupo social e o que é produzido pela empresa, uma consciência ética sobre os recursos utilizados pela sociedade e que são partilhados e transformados pelas empresas com o intuito de melhorar a qualidade de vida tanto de seus funcionários quanto da sociedade em geral. Neste aspecto, a responsabilidade social se transforma em moeda de troca na qual a sociedade é beneficiada com o comprometimento de empresas com o social enquanto a empresa recebe a visibilidade necessária para que seus produtos continuem sendo consumidos pelo grupo social.

As universidades também possuem o seu espaço de contribuição para o Terceiro Setor, ainda que, para Kanitz (2005, p.13), esta participação pudesse ser muito mais expressiva no contexto social em que se encontram as universidades brasileiras, principalmente as públicas. A sua visibilidade se dá através de diversos projetos sociais que se organizam em volta de determinadas demandas criadas pelos cursos de graduação. Outras se dão através da criação de Empresas Juniores Sociais, organizadas de forma multidisciplinar e conduzidas pelos cursos de administração, prestando assessoria para as Associações do Terceiro Setor. Entre as mais atuantes encontram-se a FEA-Jr da USP<sup>37</sup>, em São Paulo e a Júnior Pública da FGV<sup>38</sup>.

---

<sup>37</sup> A FEA Júnior USP, fundada em 30 de novembro de 1990, é uma associação civil sem fins lucrativos, constituída e gerida por alunos de graduação da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA-USP). Seus objetivos são: desenvolver projetos internos e externos que melhorem a realidade social extra-corporativa e incentivar uma conduta social e ambiental responsável por parte dos membros da FEA Júnior USP, reforçando seu papel como agentes transformadores da sociedade.

O Estado Brasileiro reconhece o Terceiro Setor e legitima a sua participação ativa no espaço social do país que, de certa forma, justifica a sua retirada na ação concreta do contexto social. A Lei nº 9790, de 23 de março de 1999, dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado – em suas qualificações já explicitadas – dando a denominação de Organização da Sociedade Civil de Interesse Público, ou OSCIPs, regulamentando assim os seus objetivos e conduzindo os seus estatutos à prestação de serviços e atividades de interesse social<sup>39</sup>.

Desta forma, podem ser reconhecidas as entidades de prestação de serviço público-privado, sem fins lucrativos que poderão gozar dos benefícios tributários estabelecidos pela Constituição Federal de 1988<sup>40</sup> e na Lei complementar nº 104, que altera os dispositivos da Lei 5172 de 25 de outubro de 1966 sobre o Código Nacional Tributário, que enquadram estas organizações.

Camargos (2008, p. 15) nos recorda também que a regulamentação vem para classificar e objetivar a ação das instituições que atuam no social com interesses sociais. Algumas entidades como cooperativas, sindicatos, partidos políticos, sociedades comerciais, associações de classe ou de categoria profissional, instituições religiosas e entidades de benefício mútuo não podem receber a classificação de Oscips.

Ressaltem-se as ações desenvolvidas pelas Instituições do Terceiro Setor, reconhecidas pelo Estado que legitima a atuação destes grupos na sociedade. Elas compõem um grupo de relacionamentos sociais onde diversos profissionais irão se organizar em

---

<sup>38</sup>A Consultoria Júnior Pública FGV nasceu em 1994 e se destacou como a primeira empresa júnior de administração a lidar exclusivamente com as áreas pública, social e cultural. O trabalho da Consultoria Júnior Pública FGV é realizado para entidades sociais e do terceiro setor, autarquias, empresas públicas, fundações, prefeituras e secretarias. As principais áreas envolvidas são: recursos humanos, finanças, captação de recursos, marketing e sistemas & métodos.

<sup>39</sup> Cf. Art. 1º Podem qualificar-se como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público as pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, desde que os respectivos objetivos sociais e normas estatutárias atendam aos requisitos instituídos por esta Lei. § 1º Para os efeitos desta Lei, considera-se sem fins lucrativos a pessoa jurídica de direito privado que não distribui, entre os seus sócios ou associados, conselheiros, diretores, empregados ou doadores, eventuais excedentes operacionais, brutos ou líquidos, dividendos, bonificações, participações ou parcelas do seu patrimônio, auferidos mediante o exercício de suas atividades, e que os aplica integralmente na consecução do respectivo objeto social.

<sup>40</sup> Cf. CF/88, Art. 150. Sem prejuízo de outras garantias asseguradas ao contribuinte, é vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: (...) VI - instituir impostos sobre: a) patrimônio, renda ou serviços, uns dos outros; b) templos de qualquer culto; c) patrimônio, renda ou serviços dos partidos políticos, inclusive suas fundações, das entidades sindicais dos trabalhadores, das instituições de educação e de assistência social, sem fins lucrativos, atendidos os requisitos da lei; d) livros, jornais, periódicos e o papel destinado a sua impressão.

trabalhos específicos para atender às demandas sociais que o Estado não consegue atender com suas próprias instituições. Estas finalidades encontram-se no artigo 3º da Lei 9790/99 e são as seguintes:

I - promoção da assistência social; II - promoção da cultura, defesa e conservação do patrimônio histórico e artístico; III - promoção gratuita da educação, observando-se a forma complementar de participação das organizações de que trata esta Lei; IV - promoção gratuita da saúde, observando-se a forma complementar de participação das organizações de que trata esta Lei; V - promoção da segurança alimentar e nutricional; VI - defesa, preservação e conservação do meio ambiente e promoção do desenvolvimento sustentável; VII - promoção do voluntariado; VIII - promoção do desenvolvimento econômico e social e combate à pobreza; IX - experimentação, não lucrativa, de novos modelos sócio-produtivos e de sistemas alternativos de produção, comércio, emprego e crédito; X - promoção de direitos estabelecidos, construção de novos direitos e assessoria jurídica gratuita de interesse suplementar; XI - promoção da ética, da paz, da cidadania, dos direitos humanos, da democracia e de outros valores universais; XII - estudos e pesquisas, desenvolvimento de tecnologias alternativas, produção e divulgação de informações e conhecimentos técnicos e científicos que digam respeito às atividades mencionadas neste artigo.

Pela lei das OSCIP's, constatamos que o governo regulamenta a ação das iniciativas privadas de caráter público e sem fins lucrativos – que compõem o Terceiro Setor - e, da mesma forma, ao promulgar a Lei, promove a organização da sociedade em tais grupos, em suas organizações mais comuns, como saúde, educação e assistência social, até novas áreas, como de meio ambiente, promoção de direitos e voluntariados.

Contudo, a regulamentação feita pelo Estado com respeito às instituições que compõem o Terceiro Setor, além de legitimar a sua participação no contexto social e buscar a co-responsabilização dos diversos grupos aos problemas sociais, progressivamente vai caracterizando um tipo de relação social peculiar e que é o alicerce das relações no Terceiro Setor: as camadas menos atendidas pelo Estado se transformam no grupo dos assistidos das instituições do Terceiro Setor, que procura organizar suas atividades - e seus profissionais - para atender às demandas desta população.

De fato, o próprio Estado reconhece, através de suas leis, a camada da população a que ele não consegue dar assistência, especificando, então, o trabalho que deve ser realizado pelas instituições do Terceiro Setor. E, ao dividir a responsabilidade de seus trabalhos com a sociedade civil, abre espaço para uma estigmatização dos grupos sociais dividindo-os entres

aqueles que são assistidos, ou seja, os empobrecidos, e aqueles que cooperam com o Estado, através das instituições privadas, para que as necessidades do outro grupo sejam atendidas.

Esta relação social constitutiva do Terceiro Setor e legitimada pelo Estado em suas leis perfilha o grupo que deve ser atendido em suas demandas, constituindo-o como os “pobres” a serem recolhidos pelas instituições, através de ações específicas dos profissionais nas áreas como: saúde, educação, direito e assistência social. Estas ações ganham a sua especificidade, a partir das necessidades básicas dos atendidos que exigirão de seus profissionais uma diferenciação em suas práticas.

A Lei nº 8742 de 07 de Dezembro de 1993, que dispõe sobre a Organização de Assistência Social no Brasil, é a lei que, junto da Constituição Federal de 1988, regulamenta as ações de assistência aos grupos especificados como “empobrecidos” e a atenção às suas necessidades pelo Estado e pelas instituições de Terceiro Setor. A partir desta lei, conhecida como LOAS, organizam-se o Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), órgão responsável pela Política Nacional de Assistência Social e, entre outras atribuições, a normatização de prestação de serviços, aprovação de projetos sociais do Fundo Nacional de Assistência Social (FNAS)<sup>41</sup> para os Conselhos de Assistência Social dos Estados e Municípios e a regulamentação do funcionamento das entidades e Organizações de Assistência Social que compõem o Terceiro Setor.

Em verdade, o art 6º da respectiva lei já pressupõe a participação das instituições do Terceiro Setor na realização da assistência dos necessitados, mostrando assim que o Estado não se faria responsável sozinho pela atenção àqueles que, com suas políticas econômicas e sociais, não seria capaz de oferecer o bem-estar social.

---

<sup>41</sup> O FNAS, Fundo Nacional de Assistência Social, surge do antigo Funac (Fundo Nacional de Ação Comunitário composto pelo Decreto nº 91970 de 22 de novembro de 1985. A Loas, em seu art. 28, especifica a sua atuação: “Art. 28. O financiamento dos benefícios, serviços, programas e projetos estabelecidos nesta Lei far-se-á com os recursos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, das demais contribuições sociais previstas no art. 195 da Constituição Federal, além daqueles que compõem o Fundo Nacional de Assistência Social - FNAS. § 1º Cabe ao órgão da Administração Pública Federal responsável pela coordenação da Política Nacional de Assistência Social gerir o Fundo Nacional de Assistência Social - FNAS sob a orientação e controle do Conselho Nacional de Assistência Social - CNAS. § 2º O Poder Executivo disporá, no prazo de 180 (cento e oitenta) dias a contar da data de publicação desta Lei, sobre o regulamento e funcionamento do Fundo Nacional de Assistência Social - FNAS. Art. 28-A. Constitui receita do Fundo Nacional de Assistência Social o produto da alienação dos bens imóveis da extinta Fundação Legião Brasileira de Assistência”



Art. 6º As ações na área de assistência social são organizadas em sistema descentralizado e participativo, constituído pelas entidades e organização de assistência social abrangidas por esta Lei, que articule meios, esforços e recursos, e por um conjunto de instâncias deliberativas compostas pelos diversos setores envolvidos na área.

Parágrafo único. A instância coordenadora da Política Nacional de Assistência Social é o Ministério do Bem-Estar Social.

A descentralização promovida pela LOAS coloca o Estado em dois papéis: o de regular as instituições de iniciativa da sociedade civil que irão se responsabilizar pelo trabalho de assistência e o de definir quem são realmente os necessitados. O primeiro grupo a ser constituído como “empobrecido” pela LOAS são os idosos e portadores de deficiência, que ele configura como os necessitados de benefícios de prestação continuada nas seções I do Capítulo IV. Nele, os idosos e os portadores de deficiência, cuja família possui renda per capita inferior a  $\frac{1}{4}$  do salário mínimo, são considerados incapazes de prover a sua própria manutenção, tornando-se merecedores de benefícios.

Art. 20. O benefício de prestação continuada é a garantia de 1 (um) salário mínimo mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso com 70 (setenta) anos ou mais e que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção e nem de tê-la provida por sua família (...).§ 3º Considera-se incapaz de prover a manutenção da pessoa portadora de deficiência ou idosa a família cuja renda mensal per capita seja inferior a  $\frac{1}{4}$  (um quarto) do salário mínimo.

Os benefícios eventuais também são caracterizados por este mesmo critério. A incapacidade pela manutenção familiar, dada pelos recursos delimitados como insuficientes para a família brasileira ( $\frac{1}{4}$  do salário mínimo), coloca este primeiro grupo de idosos e deficiente como os pobres que se tornam foco da assistência social no país.

Nas Seções III e IV, do mesmo capítulo, sobre os serviços e programas de assistências aparecem outros grupos também elencados como necessitados dos mesmos. O parágrafo único do artigo 23 já recorda as instituições assistenciais que: “Na organização dos serviços será dada prioridade à infância e à adolescência em situação de risco pessoal e social, objetivando cumprir o disposto no art. 227 da Constituição Federal e na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.” A lei nº 11.258 de 30 de dezembro de 2005 inclui a este parágrafo único a seguinte disposição “*e às pessoas que vivem em situação de rua.*” Ou seja, as crianças, adolescentes e a população em situação de rua somam-se a este grupo de empobrecidos.

Porém, as leis que seguem a LOAS especificaram mais este grupo de necessitados, ampliando a sua participação nos programas sociais do país criados, a partir dos governos dos presidentes Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva.

A lei nº 9533, de 10 de dezembro de 1997, decretada por Fernando Henrique Cardoso e que regulamenta o apoio financeiro aos programas de garantia de renda mínima associado a ações sócio-educativas das instituições, através dos Conselhos Municipais de Assistência Social, é um exemplo claro. Nela se encontra tanto a forma de ação sócio-educativa que deve ser utilizada pelas instituições, assim como a que tipo de população a mesma é destinada. Vejamos como está disposto na lei:

a) O tipo de ação sócio-educativa;

Art. 3º Poderão ser computados, como participação do Município e do Estado no financiamento do programa, os recursos municipais e estaduais destinados à assistência socioeducativa, em horário complementar ao da frequência no ensino fundamental para os filhos e dependentes das famílias beneficiárias, inclusive portadores de deficiência.  
Parágrafo Único. A assistência socioeducativa inclui o apoio pedagógico aos trabalhos escolares, a alimentação e práticas desportivas oferecidas aos alunos.

b) A população a ser beneficiada;

Art. 5º Observadas as condições definidas nos artigos 1º e 2º, e sem prejuízo da diversidade de limites adotados pelos programas municipais, os recursos federais serão destinados exclusivamente a famílias que se enquadrem nos seguintes parâmetros, cumulativamente: I – renda familiar per capita inferior a meio salário mínimo; II – filhos ou dependentes menores de catorze anos; III – comprovação, pelos responsáveis, da matrícula e frequência de todos os seus dependentes entre sete e catorze anos, em escola pública ou em programas de educação especial.

§ 1º Para os efeitos desta Lei, considera-se família a unidade nuclear, eventualmente ampliada por outros indivíduos que com ela possuam laços de parentesco, que forme um grupo doméstico, vivendo sob o mesmo teto e mantendo sua economia pela contribuição de seus membros.

Desta forma, a população considerada “pobre” passa a ser a família que possui renda *per capita* de ½ salário mínimo e possua seus filhos matriculados em escola pública e não

somente aqueles cuja renda *per capita* é inferior a ¼ do salário mínimo ou possuem limitações físicas, seja pela idade ou por algum tipo de deficiência.

A ampliação do conceito do grupo empobrecido, foco da assistência por parte do governo, é corroborada pela Lei nº 10.689 de 13 de junho de 2003 que cria o Programa Nacional de Acesso a Alimentação (PNAA), decretado por Luiz Inácio Lula da Silva e que, novamente, caracteriza o grupo considerado como os pobres da sociedade no seu artigo 2º § 2 e §3.

§ 2o Os benefícios do PNAA serão concedidos, na forma desta Lei, para unidade familiar com renda mensal per capita inferior a meio salário mínimo.

§ 3o Para efeito desta Lei, considera-se família a unidade nuclear, eventualmente ampliada por outros indivíduos que com ela possuam laços de parentesco, que forme um grupo doméstico, vivendo sob o mesmo teto e mantendo sua economia pela contribuição de seus membros.

A configuração da população necessitada a ser atendida pelos programas de assistência social no Governo é fundamental para o Terceiro Setor, pois é através dela que se regulamentam os critérios pelos quais a população deve ser atendida pelas suas instituições. Assim, o Terceiro Setor garante a jurisdição para captação de recursos – privados ou públicos – para os seus trabalhos sociais, a justificação da sua existência, nos Conselhos de Assistência em todos os âmbitos públicos e a filantropia<sup>42</sup> de suas entidades junto aos órgãos fiscais da União.

A Lei nº12. 101, de 27 de novembro de 2009, a mais recente sobre a certificação das entidades do Terceiro Setor dedicadas ao serviço assistencial à população empobrecida, traz novas determinações ao caráter filantrópico de suas ações no social. Nela se encontram os procedimentos para a isenção de contribuições para a Seguridade Social, ou seja, a isenção do pagamento de impostos de suas atividades para empregá-los em prol das camadas empobrecidas da sociedade civil.

---

<sup>42</sup> A etimologia da palavra ‘Filantropia’ tem suas raízes no grego ‘philos’, amigo, amor, e ‘antropos’, homem, humanidade. Na atualidade é entendido como “amor à humanidade, àquilo que é humano”. Ela se caracteriza pela ação continuada de doação de bens e serviços a favor das pessoas através de atividades sociais sem fins lucrativos das instituições ou pessoas em particular. Tem como objetivo o desenvolvimento e a mudança social sem a intervenção estatal direta embora seja regulada pelo mesmo, buscando assim contribuir nas políticas públicas em aspectos educacionais, saúde, cultural, ambiental e de desenvolvimento científico. Sua regulamentação se encontra na Lei 9790/99 das OSCIPs.

Nesta lei, a seção II traz importante contribuição para nossa análise, uma vez que determina o que o governo entende como instituição social de assistência educacional e a que público são destinadas as suas atividades sócio-educativas.

Pelo artigo 13 constata-se que, “Para os fins da concessão da certificação de que trata esta Lei, a entidade de educação deverá aplicar anualmente em gratuidade, na forma do § 1º, pelo menos 20% (vinte por cento) da receita anual efetivamente recebida nos termos da Lei nº 9.870 de 23 de novembro de 1999.” Estes 20% deverão ser aplicados em “bolsas de estudo integral e parcial”, conforme o descrito pelo §1 inciso III deste mesmo artigo.

Segundo o parágrafo § 3, estes recursos destinados a filantropia poderão ser aplicados a outros tipos de ações assistenciais educacionais como programas de apoio aos alunos bolsistas: transportes, uniforme, material didático e outros que devem ser definidos pelos seus estatutos e aprovados pelos Conselhos Assistenciais dos órgãos públicos competentes.

Desta forma, a assistência educacional oferecida à população empobrecida pelas entidades beneficentes do Terceiro Setor não é reconhecida somente pelo ato educacional em si, mas também pelo seu suporte, que busca manter a continuidade da aprendizagem de seus educandos e evitar a evasão dos espaços educacionais.

Faz-se notar, na referida lei, como se caracteriza o grupo ao qual destinam-se os benefícios da assistência educacional das entidades reconhecidas pelo governo. Segundo o artigo 14,

Para os efeitos desta Lei, a bolsa de estudo refere-se às semestralidades ou anuidades escolares fixadas na forma da lei, vedada a cobrança de taxa de matrícula e de custeio de material didático. § 1º A bolsa de estudo integral será concedida a aluno cuja renda familiar mensal **per capita** não exceda o valor de 1 1/2 (um e meio) salário mínimo. § 2º A bolsa de estudo parcial será concedida a aluno cuja renda familiar mensal **per capita** não exceda o valor de 3 (três) salários mínimos.

Desta forma, configura-se outra maneira de entender a população empobrecida a ser beneficiada pelas instituições filantrópicas educacionais. A renda per capita de 1 1/2 (um e meio) salário mínimo como critério para que determinado grupo familiar seja considerado no direito de receber algum tipo de assistência – integral ou parcial – e, também, que a instituição que concede este benefício seja reconhecida no exercício da filantropia, favorecendo-a na

questão tributária pela isenção de impostos por realização de ações assistencialistas, mostra dois movimentos importantes na assistência a grupos empobrecidos.

O primeiro remete-nos ao reconhecimento, por parte do Estado, expresso na distinta Lei, de que houve considerável aumento do empobrecimento em determinados segmentos sociais que, anteriormente, podiam se valer de seus recursos para atender as necessidades mínimas de seus familiares e, agora, podem reivindicar, junto às várias instituições educacionais do Terceiro Setor, a prestação de serviços assistenciais. O segundo movimento encontra-se na modificação dos critérios de caracterização destes sujeitos possuidores de direitos ao atendimento através de benefícios sociais exercidos pelas instituições privadas, e outras do Terceiro Setor, dando-nos a certeza de que o Estado busca, cada vez mais, entregar atividades sociais como educação, saúde e assistência social - focos da regulamentação desta lei - nas mãos da sociedade civil e seus organismos de amparo social.

Desta forma, a preocupação do Estado parece estar mais na regulamentação dos atos de assistência do que em prover os recursos para retirar esta população do estado de pobreza que as políticas públicas podem proporcionar. A garantia de direitos de ordem assistencial é importante para a ordem social, porém a inclusão de novos grupos sociais como “empobrecidos” não pode substituir a criação de outras políticas públicas que possibilitem a estes grupos proverem as suas necessidades sem a ação social –de caráter benevolente – de outros grupos sociais.

Enfim, o corpo da lei que regulamenta a assistência à população empobrecida desde as LOAS de 1993, passando pelos seus órgãos reguladores que atendem ao Terceiro Setor como CNAS e os outros conselhos de assistência municipais e estaduais, organiza a forma pela qual as diversas instituições públicas e privadas escolhem quem são os “pobres” e por qual determinada situação econômica, delimitada pelo canon da lei, deve receber a assistência apropriada a sua necessidade mínima não atendida.

Este atendimento é realizado a partir do ‘recolhimento’ de suas necessidades em instituições, que os agruparão conforme as suas necessidades – saúde, educacional, direitos, entre outros – e darão o pertencimento social pelo qual serão reconhecidos no relacionamento com os outros grupos sociais. Ou seja, as instituições marcaram as pessoas que as freqüentam através do atendimento de suas necessidades. Seus assistidos receberão a marca de uma categoria de “pobres”, através da qual poderão contar com a ajuda institucionalizada e reconhecida pela sociedade civil realizada através das instituições do Terceiro Setor.

Desta forma, os pobres se transformam em um grupo específico marcado por características descritas por leis e à mercê das representações, significados e valores surgidos nas relações com os outros grupos que se sentem responsáveis por administrar o seu estado de pobreza. O ‘recolhimento’ dos pobres, pelo Terceiro Setor, não diz respeito apenas aos espaços físicos por eles ocupados – comunidades carentes ou instituições – mas também se fixa nas representações que um grupo faz do outro.

A novidade deste ‘recolhimento’ estaria não na existência de um grupo considerado ‘pobre’ em relação a outro, mas nas conseqüências de uma representação de um grupo em relação ao outro, expressa nas atividades propostas e desenvolvidas para esta camada empobrecida e legitimada pela prática, pelos seus profissionais, neste campo social. Os sujeitos responsáveis pela organização dos trabalhos nas sociedades civis vivem o desafio de cumprir as exigências assistenciais – às vezes limitadoras – impostas pelo Estado, para que possam continuar existindo através da filantropia, e as reais necessidades dos assistidos. Corre-se o perigo de as instituições se organizarem a partir da sua própria representação de ‘população empobrecida’, mais preocupadas em atender às leis impostas para seu funcionamento do que em enxergar a realidade da pobreza desta população.

Portanto, a maneira como se organiza a categoria “pobre” é fundamental para a prática sócio-educativo do Terceiro Setor nos seguintes aspectos:

- a) No aspecto geral – a categoria de “pobre” será identificada pela Legislação, que determinará, para as instituições do Terceiro Setor, que tipo de grupo ela considera necessitado de uma ação social específica. Desta forma, o Estado dará não somente garantias a camadas ‘empobrecidas’ mas também as instituições de continuarem marcando sua presença social através das leis que garantem a filantropia na sociedade.
- b) No aspecto intermediário – os estatutos e normas das distintas instituições do Terceiro Setor, a partir do que o Estado determina como “pobre” a ser atendido, expressaram a forma pela qual se dará a assistência à comunidade empobrecida. Neste aspecto, a instituição cria o seu próprio jeito de relacionamento com o “pobre” que se refletirá nas atividades e na aceitação da comunidade local atendida;

- c) No aspecto particular – remete a como o profissional responsável pela organização da ação sócio-educativa ‘enxerga’ aqueles que são alvos da sua prática profissional. Por mais que este educando, que se encontra no espaço educativo, seja circunscrito por um grupo ‘empobrecido’ pelas leis do Estado e pelos Estatutos das instituições, ele carrega em si representações, valores e significados trazidos pelo educador no momento de sua prática educacional e que são resultado do grupo de pertencimento social do qual este último provém (família, amigos, cultura escolar, entre outros).

Desta forma, a polissemia do termo “pobre”, que se constrói na história da educação, continua também a transitar sutilmente no Terceiro Setor, pela sua composição complexa e multicultural. O pobre continua sendo “recolhido” de uma maneira própria pelas instituições do Terceiro Setor, através de suas práticas delimitadas pelo Estado, sob pena de perder sua marca de filantropia, que é a base econômica da ajuda a estes empobrecidos.

A multifuncionalidade do Terceiro Setor o transforma em um espaço legítimo de mudança social, proporcionando uma participação diversificada da sociedade sobre os problemas sociais dos seus grupos menos desfavorecidos. Em verdade, esta complexidade é uma das mais fortes características destes espaços uma vez que as carências dos grupos ‘empobrecidos’ – sejam com renda *per capita* de  $\frac{1}{4}$  (um quarto),  $\frac{1}{2}$  (meio) ou até  $1\frac{1}{2}$  (um e meio) salário mínimo – atingem diversas áreas básicas da convivência deste grupo com os demais, demandando destes grupos e de seus profissionais um olhar multidisciplinar sobre os seus assistidos.

O olhar do profissional deve ser não somente sobre o educando e seu estado de pobreza, mas também sobre como ele próprio enxerga a eficácia da sua especificidade na instituição e no grupo social com o qual se relaciona. Esta é a base da complexidade dos profissionais que trabalham no Terceiro Setor e que pode se tornar mais exacerbada quando desenvolvida em instituições filantrópicas ligadas a confissões religiosas. Estas últimas carregam em si mesmas suas representações, significados, valores e crenças sobre ‘quem’ são e ‘como’ devem ser atendidos os pobres em suas instituições, buscando atender as normas filantrópicas estabelecidas pelo Estado Brasileiro e as necessidades da população empobrecida, dando ao trabalho assistencial aos pobres um sentido ‘fraterno-caritativo’ característico das instituições sócio-religiosas.

### 1.3. *‘Nunca deixará de haver pobres na terra’<sup>43</sup>: Obras Sociais e o Terceiro Setor.*

O contexto social brasileiro torna-se um espaço propício para a realização do trabalho sócio-assistencialista promovido pelo Terceiro Setor. Seja de iniciativa privada de um grupo de cidadãos ou de empresas, as diversas organizações proliferam nas várias “brechas” deixadas pela ação do governo às necessidades das camadas populares.

Neste contexto de assistência do Terceiro Setor, encontram-se grupos de matiz religioso de diversas confissões que, regulamentados pela mesma lei civil da filantropia anteriormente citada, organizam os seus trabalhos sociais. Mendes (1999, p.13-14) reconhece a sua prática, sua existência e suas peculiaridades dentro da atuação no campo social.

O conjunto de entidades filantrópicas, beneficentes ou de caridade é conformado por organizações voltadas para servir a um público externo e abriga um vasto e diversificado mundo de assistência social (asilos, orfanatos, abrigos para indigentes etc) com atuação predominante no atendimento à saúde e à educação. Legalmente, não há diferença entre as entidades filantrópicas e as associações referidas. A distinção, consagrada por alguns autores, leva em consideração os objetivos e ideários das entidades filantrópicas: abnegação, altruísmo, boa vontade, serviço à comunidade. É o campo do assistencialismo. Na prática, as entidades pertencentes ao universo da filantropia (por terem mais claro e freqüentemente acentuado o seu caráter de interesse público) têm mais facilidade na obtenção de certos benefícios do que as associações destacadas em outros conjuntos.

Albuquerque (2006, p. 34) constata, em suas pesquisas acerca do Terceiro Setor, que a Igreja Católica Apostólica Romana teve e tem um papel decisivo em sua formação na história da filantropia no Brasil. Outras instituições ligadas a outras confissões religiosas, como: protestantes, espíritas e afro-brasileiras também se fazem presente no campo da filantropia, porém a atuação particular da Igreja Católica se torna expressiva, a partir do momento em que as organizações criadas e mantidas por ela representam 38,6% das organizações do Terceiro

---

<sup>43</sup> Cf. Livro bíblico do Deuteronômio 15, 11a. Segundo o comentário de Schöckel (2002, p. 324), “*A condição de pobreza não anula, antes exalta a condição radical de fraternidade entre os seres humanos. Conforme em Isaías 58,7, ‘não te fecharás à tua própria carne’. Para Cristo, ‘irmãos’ serão todos os seres humanos, e o próximo será o necessitado. (cf. Lucas 10)*” Desta forma, não existe um caráter justificativo para a pobreza como natural por parte dos desígnios divinos para a humanidade, mas sim a oportunidade que os homens, como Igreja, possuem de exercer a fraternidade, um dos seus fortes testemunhos da presença de Deus na vida do crente cristão católico.



Setor brasileiro, ou seja, uma para cada três instituições existentes possuem suas ações organizadas e mantidas com os recursos captados pela Instituição Religiosa Católica Romana.

A atuação da Igreja Católica e suas instituições caritativas despontam como uma das mais antigas formas de organização de atendimento à sociedade, denominadas no Terceiro Setor como ONG's caritativas ou, como popularmente reconhecidas, Obras Sociais. As santas casas de misericórdia, os abrigos para indigentes, os institutos de perfeição e caridade, os orfanatos e preventórios são marcas deixadas na história pela ação da Igreja Católica e de outras confissões religiosas no atendimento àqueles que se encontravam à margem da sociedade civil, possibilitando uma atenção às suas necessidades básicas e uma inclusão - na medida do possível - destes indivíduos na sociedade.

A inserção da Igreja Católica no trabalho de assistência às camadas empobrecidas se apresenta como uma forma constituinte da sua existência no contexto histórico e social. Mollat (1989), em seu importante tratado sobre a pobreza na Idade Medieval, mostra-nos que uma das maiores contribuições dadas pela Igreja na organização assistencial foi a consciência da existência da pobreza e, por conseguinte, a chamada à responsabilidade de todos à sua atenuação no corpo social.

Foi através das homilias, das vidas dos santos, dos relatos de milagres, dos exemplos e das instituições de caridade apontadas como modelo para os ricos e abertas ao uso dos pobres que, lentamente, formou-se a consciência da existência da miséria e do dever de minorá-la. (MOLLAT, 1989, p.23)

Revestida do pensamento religioso da antiguidade cristã, foi-se constituindo a figura da pobreza e da importância de se criarem dispositivos para que, se não fosse extinta, ao menos se diminuíssem as diferenças existentes na sociedade. Desta forma, o autor aponta alguns aspectos relevantes das conseqüências, tanto institucional quanto relacional, da ação da Igreja Cristã católica na cultura da assistência social no ocidente.

No aspecto institucional, a assistência à pobreza remonta à própria organização, proporcionada pela igreja, dos grupos de seus fiéis e/ou pequenas organizações de vida consagrada em atender às mazelas sociais que não faziam parte dos interesses políticos. Desde o século V, a prática de dedicar  $\frac{1}{4}$  (um quarto) dos estipêndios dos Bispos e  $\frac{1}{3}$  (um terço) dos dízimos e dos bens materiais das Igrejas, associada a uma doutrina baseada na "caridade" evangélica, buscava, em uma ação concreta, o auxílio dos mais necessitados, requerendo da

instituição uma forma de organização para que o trabalho social fosse realizado de maneira satisfatória.

No Século VI, foram instituídas as *'matrículas'* ou *'brevis'*, que eram as listas nominativas dos pobres, mantidos pelas expensas da Igreja. Os que constituíam estas listas eram primeiramente “as viúvas, crianças, deficientes físicos ou doentes, pobres válidos sem recursos ou vítimas de guerras, da fome ou da peste.” (ibidem, p. 41). Além dos recursos separados pela Igreja, a mesma sempre contava com as doações de fiéis ricos e abastados para a realização de seus trabalhos.

A partir do século IX, com a insurreição dos Monastérios, a assistência social aos pobres foi recolhida ao meio rural. A ordem de São Bento de Núrcia<sup>44</sup> foi a que mais se destacou, neste período histórico, na acolhida dos indigentes em suas necessidades, transformando a ação social destinada aos pobres numa verdadeira forma de culto religioso à divindade cristã, na qual o “monge, transformado voluntariamente em pobre de Cristo, é levado em direção aos pobres involuntários, aos quais dá aquilo que pode.” (ibidem, p. 46)

Do Século XI em diante, a organização de atenção aos necessitados passa a ser desenvolvido a partir da “*institucionalização da esmolaria*”, ou seja, um sistema no qual as instituições fossem organizadas de maneira a atender o pobre em sua necessidade específica. Estas instituições de caráter eclesiástico abrem espaço para a participação do trabalho conjunto da Igreja com os laicos da sociedade, o que posteriormente também será assumido pelos governantes como uma forma de expressão da liberalidade e da justiça dos Príncipes da época.

As esmolarias dos príncipes eram versões laicas das esmolarias eclesiásticas, tradicionais como elas. Sua beneficência descia hierárquica e providencialmente para a multidão dos pobres. A originalidade da esmolaria principesca foi ser uma das primeiras formas de instituições laicas de assistência, embora na Idade Média laico e clerical, espiritual e temporal não se dissociem. (Ibidem, p. 135)

---

<sup>44</sup> Bento de Núrcia nasceu em 480 na cidade de Norcia, Itália. Foi o fundador do monaquismo ocidental, um estilo de vida de ascese e penitência. Funda diversos mosteiros na Itália e os organiza, em 540, ao escrever a *Regula Monasteriorum*, que passa a ser conhecida como Regra de São Bento. Pela sua regra começa, a partir da cidade de Montecassino, na Itália, a expansão Beneditina, na qual ocorre a proliferação de diversos mosteiros por toda a Europa que aliviaram as necessidades espirituais e materiais dos fiéis da antiguidade cristã. Morre em 21 de março de 547 no mosteiro de Montecassino. Foi canonizado em 1220 pelo Papa Honório III (1216 – 1227) e foi nomeado em 1964, pelo Papa Paulo VI, patrono de toda a Europa. O atual papa, o bispo de Roma, Joseph Alois *Cardeal* Ratzinger, escolheu o seu nome pontifício, Bento XVI, em homenagem a este santo.

Hospitais, Asilos, Orfanatos, Confrarias, Irmandades, Santas Casas de Misericórdia são exemplos da organização da assistência realizada pela Igreja, ao longo da história do Ocidente. Esta assistência social, embora entregue ao serviço da instituição religiosa, sempre dependeu da participação ativa da sociedade, seja através da doação de víveres ou espécies para serem divididos entre os necessitados ou da mão-de-obra direta ou indireta em nome da “caridade” aos mais pobres. A entrega da administração dos pobres e suas frentes de trabalho à Igreja Católica garantia o bem individual das consciências religiosas e a pacificação da coletividade.

Os bens e os rendimentos da Igreja e as Obras de misericórdia dos fiéis são destinados a corrigir as desigualdades sociais e não suprimi-las. O objetivo da esmola é preservar a estabilidade da ordem social, na qual consiste a paz. (Ibidem, p. 45)

No aspecto relacional, a institucionalização da assistência prestada pela Igreja ajuda na constituição do sujeito considerado “pobre”, reconhecido pelos diferentes segmentos assistencialistas como merecedor da ação beneficente da sociedade. A partir de uma ação que congrega a prática social e do ensinamento de uma doutrina religiosa, os pobres vão-se tornando o ‘espaço’ privilegiado para o exercício de dois pilares fundamentais do exercício da religião cristã: a caridade e a justiça.

A importância atribuída por São Bento ao albergue é que o pobre é um beneficiário privilegiado, pois as honras que convêm prestar-lhe correspondem à classe daquele que se representa: Cristo. A recepção dos hóspedes, dos pobres em particular, comporta um cerimonial litúrgico preciso. (Ibidem, p. 47)

A figura de sentido – ‘metonímica’ – mais apropriada para o reconhecimento do pobre é o personagem bíblico “*Lázaro*”<sup>45</sup> (Ibidem, p. 110). Ela converge em si dois movimentos

---

<sup>45</sup> A figura de Lázaro é retirada do Evangelho do apóstolo Lucas, capítulo 16 versículos 19-31. O estilo do texto é parábólico e conta a história dos tormentos do pobre (*Lázaro*, do hebreu, ‘*Eleazar*’, ou seja, *Deus auxilia, Deus Ajuda*) que vivia abandonado às portas de um rico (que não possui um nome específico no texto) e que recebe a sua recompensa quando morre, enquanto o rico é castigado pela sua avareza em relação ao necessitado. A parábola se coloca no terreno das posses, na oposição entre riqueza e pobreza. Apresenta um rico pecador e um pobre que supõe justo. Afirma que haverá castigos e prêmios transcendentais depois da morte, tendo o nosso relacionamento com os bens como seu parâmetro. O pecado exposto pela vida do rico e seus irmãos não está em possuir vários bens, mas em não se preocupar com os necessitados. A riqueza empregada deste jeito é injusta e a Sagrada Escritura cristã é clara a respeito da exigência do praticante da religião cristã em socorrer o pobre em suas necessidades temporais, como parte de sua realização com a Divindade através do seu semelhante.

básicos no relacionamento entre os envolvidos com a assistência ao pobre: a estima e o temor. Lázaro era um ser estimado, porque representava a possibilidade do exercício da caridade cristã e do cumprimento da doutrina evangélica do amor ao próximo. Da mesma forma, ele era um ser temido, uma vez que, ao não satisfazê-lo em suas necessidades, os grupos sociais poderiam suscitar uma punição da parte da divindade judaico-cristã, pela desobediência em não praticar a caridade intrínseca à religião cristã.

A “*lazarização*” do pobre na assistência social feita pela Igreja se transforma em uma característica ‘*naturalizante*’ do estado de pobreza do sujeito, e na utilização do estado de pobreza para os interesses de ordem moral e espiritual do ‘fiel cristão’<sup>46</sup>. Assim sendo, a prática da caridade através da esmola ou do trabalho direto com esta população significa a possibilidade de redenção dos erros humanos – pecados – para com a Divindade cristã, assim como a inserção do sujeito no grupo que possui a “beneficência” como característica principal de pertença grupal. O pobre se transforma em ‘espaço litúrgico’<sup>47</sup> da religião cristã, da mesma forma que redefine a função social do sujeito - como benfeitor ou não - na ordem social.

As reminiscências da institucionalização e do relacionamento na assistência social prestada pela Igreja podem ser encontradas na constituição das suas instituições caritativas no Ocidente. No Brasil, a ação da Igreja Católica na assistência aos pobres está presente desde o período colonial – como já foi citado anteriormente – estendendo sua atuação e consolidando a sua prática no atendimento das necessidades específicas da cultura brasileira ao longo da história.

Autores como Gohn (1997) e Oliveira e Haddad (2001) reconhecem, a partir do século XX, uma ação social mais incisiva e determinante das instituições católicas no panorama sócio-econômico brasileiro e sua mediação como organização pública não estatal, potencializadora de ações concretas junto às camadas populares.

---

(Exemplo: Livros do Deuteronômio 15, 1-11; Isaías 58; Ezequiel 16, 49; Amós 6, 4-6) (cf. SCHÖKEL, Luís Alonso. *Bíblia do Peregrino*. São Paulo: Paulus, 2002. p. 2511-2512)

<sup>46</sup> Segundo o Cânon 204 §1 do Direito Canônico da Igreja Católica apostólica Romana de 1983: “*Fiéis são os que, incorporados a Cristo pelo batismo, foram constituídos como povo de Deus e assim, feitos participantes, a seu modo, do múnus sacerdotal, profético e régio de Cristo, são chamados a exercer, segunda a condição própria de cada um, a missão que Deus confiou para Igreja cumprir no mundo.*”

<sup>47</sup> Liturgia é originado do grego ‘*leitourgos, liturgia*’ que significa obra, ação ou iniciativa assumida em favor do povo, do grupo. Na sagrada escritura, a palavra liturgia significa o serviço religioso prestado pelos Levitas e Sacerdotes (grupos responsáveis pelo culto divino) no templo de Jerusalém. Na Igreja Católica, a liturgia se transforma em uma ação (celebração) sagrada da Igreja, na qual os fiéis glorificam a Deus e são santificados pela divindade, em Jesus Cristo, através de palavras e sinais sensíveis e visíveis ao mundo. (cf. BUYST, Ione. *Como estudar liturgia*. 4ª ed. São Paulo: Paulus, 2000.)

Azzi (2008), ao estudar o amparo aos pobres feito na história da Igreja no Brasil, no período da República, percebe que, a partir dos anos 1930, há uma alteração na postura católica com relação à pobreza, buscando conjugar o princípio caritativo com uma prática mais racionalizada (através de técnicas específicas à sua necessidade). Desta forma, a igreja se organiza para atender, de forma circunstancial e preventiva, os pobres em suas mazelas comuns aos novos centros urbanos brasileiros.

O grupo de assistência caritativa no Brasil sempre foi formado pelos fiéis que buscavam realizar o exercício da caridade religiosa de maneira individual ou mediante a uma associação ou instituto religioso. As conferências vicentinas, as associações de senhoras católicas e outras obras caritativas de caráter mais permanente - como orfanatos, asilos e casas populares, organizados por pessoas abastadas ou grupos paroquiais de feligreses - são exemplos destas organizações que surgiram nas primeiras décadas do século XX.

Seus objetivos eram organizar a distribuição dos bens arrecadados e buscar um tipo de conhecimento de teor mais científico para o manejo de instrumentos técnicos que auxiliassem na prática da assistência social. Desta forma, surgem espaços como o Centro de Estudos e Ação Social (CEAS) de São Paulo, em 1932, e o Grupo de Ação Social (GAS) do Rio de Janeiro, em 1936, que auxiliaram na formação de pessoas para o trabalho social na Igreja e que influenciaram na criação de algumas Escolas de Serviço Social espalhadas pelo Brasil.

Oliveira e Haddad (2001) destacam a importante atuação da Igreja Católica junto aos grupos sociais, levando a uma reflexão crítica da sociedade principalmente no período a partir do golpe militar de 1964. Naquele período ditatorial, o trabalho exercido pela Igreja Católica e suas associações tinha como focos de atenção as necessidades dos grupos populares: saúde, analfabetismo, moradia e outros. Estas ações de assistência foram geradas a partir dos grupos comunitários de CEB's<sup>48</sup> e de toda a constituição de uma nova corrente teológico-filosófica nos anos 70 denominada Teologia da Libertação<sup>49</sup>.

---

<sup>48</sup> CEB's significa Comunidades Eclesiais de Base. Estes grupos formados dentro da Igreja surgem com o intuito de dar uma nova dinâmica ao trabalho realizado pela Igreja na sociedade a partir da renovação pedida pelo Concílio Vaticano II de 1965 que rege toda a vida da Igreja. Segundo o documento oficial da CNBB de novembro de 1986, intitulado *As Comunidades Eclesiais de Base na Igreja do Brasil*, em seu § 12: "*De forma privilegiada, as CEB's redescobrem, na leitura bíblica, o aspecto libertador da História da Salvação. Vêem sua própria caminhada prefigurada no Êxodo do Povo de Israel e atualizada na vivência do Ministério Pascal de Jesus Cristo. Assumem sua luta pela justiça como realização do profetismo na sociedade de hoje. Redescobrem*

Assim sendo, a ação da Igreja Católica, gerada pela atuação conjunta da instituição e dos fiéis que se dispõem a trabalhar voluntariamente com as camadas populares, originou as Organizações Internacionais Católicas, OIC's, que serão responsáveis pela ação da Igreja na sociedade contemporânea.

Pertencentes ao Pontifício Conselho dos Leigos<sup>50</sup>, as OIC's agrupam as ações comunitárias e voluntárias de pessoas nas ONG's caritativas - também denominadas Obras Sociais - administradas pela Igreja Católica e constituem, desta forma, uma grande rede de comunicação, de trabalho voluntário e ajuda financeira internacional para prover as necessidades das populações não atendidas pelos seus respectivos Estados, e que, através de ações sociais promovidas pela instituição católica em diversos países, realizam um trabalho de mediação entre o Estado e a sociedade, característico do realizado pelas organizações do Terceiro Setor.

Na última Assembléia Geral das Conferências das Organizações Internacionais Católicas, que se realizou em Roma, de 23 de novembro a 06 de dezembro de 2003, o Papa João Paulo II exortou os seus participantes a retomarem os objetivos pelos quais elas foram criadas dentro da Igreja e para a finalidade dentro da sociedade no mundo inteiro.

---

*também a vivência fraterna das comunidades primitivas que se encontravam na oração e na fração do pão, partilhavam seus bens e viviam unidos num só coração e numa só alma (At 2,4)."*

<sup>49</sup> A Teologia da Libertação foi o movimento teológico impulsionado pelas Conferências Episcopais de Medellín (1968) e Puebla (1979), que tentavam redirecionar a ação da Igreja na América Latina depois do Concílio Vaticano. Esta corrente filosófico-teológica suscita o surgimento de uma prática da Igreja a partir da realidade histórica vivida pelos países da América Latina em seu período de ditaduras militares, voltada para a leitura da escritura cristã a partir da opressão de que era vítima grande parte do povo. Desta forma, a Igreja começa a se organizar para lutar pela justiça social em prol dos menos favorecidos da sociedade. Surgem grupos de cunho confessional cristão que lutavam por justiça em diversas áreas da sociedade civil como a ACO (Ação Católica Operária), a JUC (Juventude Universitária), CJP (Comissão de Justiça e Paz), entre outros. Exponenciais como Gustavo Gutierrez e Leonardo Boff foram perseguidos dentro e fora da Igreja pelo trabalho de reinterpretção da Palavra de Deus à luz da realidade latino-americana. Como o próprio Leonardo Boff relata, "*Libertação é libertação do oprimido. Por isso, a teologia da libertação deve começar por se debruçar sobre as condições reais em que se encontra o oprimido de qualquer ordem que ele seja.*" (BOFF, Leonardo. *Como fazer Teologia da Libertação*. Petrópolis: Vozes, 1996. p.40)

<sup>50</sup> O Pontifício Conselho para os Laicos é um dicatério que ajuda o Sumo Pontífice, o Papa, em todas as questões que envolvem os leigos – aqueles que não exercem funções ministeriais dentro da hierarquia da Igreja – no que concerne a sua contribuição à vida da Igreja e do mundo, seja como indivíduos ou como agrupações que surgem continuamente na Igreja.

Estou convicto de que o tema escolhido para a vossa Assembléia: "*Tornar a sociedade do homem mais humana; os valores evangélicos levam da violência à compaixão*", suscitará muitos debates úteis sobre o modo como as Organizações Internacionais Católicas podem assumir um papel cada vez mais concreto, em vista da edificação de uma autêntica cultura da paz mundial. Um aspecto importante desta tarefa está em aumentar a consciência de que os *direitos humanos* são necessariamente acompanhados pelos respectivos *deveres humanos*. Com efeito, o Evangelho ensina claramente que nós temos uma responsabilidade inconfundível em relação ao nosso próximo, em relação a Deus e sobretudo no que se refere aos nossos irmãos e irmãs em humanidade (cf. *Mc* 12, 29-33). Quanto mais esta consciência cresce e as pessoas, no mundo inteiro, reconhecem e aceitam as suas obrigações no que diz respeito aos outros, tanto mais servida será a causa da harmonia entre os povos. Este é o fundamento seguro sobre o qual se pode construir uma paz genuína e duradoura.<sup>51</sup>

As OIC's, imbuídas deste espírito solidário, se apresentam na sociedade civil por meio de diversas organizações internacionais de ajuda humanitária, que possuem trabalhos concretos junto às populações de baixa renda. Convivem neste panorama grandes instituições não governamentais caritativas como as '*Manos Unidas*'<sup>52</sup>, '*Juspax*'<sup>53</sup>, além de outras de menor expressão, porém de ação contínua e referencial nas camadas populares, organizadas pelas diferentes ordens e congregações religiosas<sup>54</sup>. Todas elas possuem suas expressões e representações espalhadas por vários países no mundo inteiro. Porém uma das que se

---

<sup>51</sup> Esta carta pode ser conferida pelo site: [www.vaticano.va](http://www.vaticano.va)

<sup>52</sup> A *Manos Unidas* nasceu em 1978 na Espanha e é uma organização católica não governamental de desenvolvimento, reconhecida civil e canonicamente, formada de voluntários que têm como valores lutarem contra a pobreza, a fome, a má nutrição, a doença, a falta de instrução, o subdesenvolvimento e suas causas. Para cumprir os seus objetivos financiam projetos de desenvolvimento em países da América do Sul e da África, a partir de campanhas de sensibilização e arrecadação de divisas dentro da Espanha e Portugal.

<sup>53</sup> A *Juspax*, ou Justiça e Paz, é uma entidade católica sem fins lucrativos com reconhecimento social, fundada pelo Papa Paulo VI em 1968, como fruto concreto do Concílio Vaticano II. Tem como missão a defesa e promoção dos direitos humanos e dos povos, a justiça, a paz, a solidariedade e o cuidado com o meio ambiente, a liberdade e igualdade das pessoas e a opção pelos mais necessitados. Formada por voluntários, ela se encontra nos diversos países, inclusive tem sua representação na ONU (Organização das Nações Unidas), como um aparelho de diálogo democrático que visa o desenvolvimento dos povos e da justiça social.

<sup>54</sup> Segundo o *Código de Direito Canônico* de 1983, que rege a vida religiosa através dos *cânones* 573-746, as Ordens e Congregações religiosas são grupos ou associações de pessoas que assumem uma forma estável de vida juntas, na qual professam os conselhos evangélicos de pobreza, obediência e castidade, dedicando-se exclusivamente ao serviço da Igreja e suas necessidades, à caridade no serviço do Reino de Deus através do serviço ao próximo e suas necessidades espirituais e sociais, prefigurando, dentro da Igreja, a glória de Deus neste mundo.

destacam com uma expressão mais significativa no panorama das OIC's é a italiana *Rede Caritas Internationalis*. Esta rede de atuação social católica é composta por 162 organizações presentes em 200 países e possui a sua sede em Roma. No Brasil, ela se apresenta como a Cáritas do Brasil<sup>55</sup>.

A Cáritas do Brasil é uma das grandes responsáveis pela administração das obras sociais da Igreja distribuída por todo o território nacional. Seu trabalho social está organizado em 04 linhas de ações diferentes: mobilizações cidadãs e conquista de relações solidárias; desenvolvimento solidário e sustentabilidade; fortalecimento e organização da Cáritas; e defesa e promoção dos direitos da população em situação de exclusão social. Esta última agrupa as atividades mais comuns da ação católica, onde se organizam 158 entidades-membros que têm a prática educacional como um instrumento de inclusão social.<sup>56</sup> Não existem dados precisos sobre outras ações de iniciativa particular de Igrejas, grupos, movimentos e congregações religiosas que possam ser encaixados em uma destas linhas de ação da Cáritas Brasileira, o que ampliaria ainda mais o número de ações concretas desta igreja local relativamente à sociedade de baixa renda.

Desta forma, percebemos que a concepção de ONG caritativa para a própria Igreja Católica está unida a um caráter assistencial, seja por causa da experiência na história, seja pelo direcionamento dado pela própria Igreja para a atuação de suas ações na sociedade. A constituição de um termo próprio para suas organizações não governamentais, as OIC's – Organizações Internacionais Católicas, com regulação própria e organização de mútua ajuda através de redes internacionais, demonstra que ela se reconhece de maneira distinta a outras associações e agrupamentos de organização civil, com valores próprios que constituem a ação social como serviço, algo intrínseco a todo ser humano como um dever diante da própria desordem em que se encontra a humanidade.<sup>57</sup>

Enfim, o trabalho de assistência da Igreja ao longo da história organiza a sua própria forma de conceber o “pobre” que será atendido em suas instituições. Suas instituições são regulamentadas como todas as outras instituições de caráter filantrópico no meio social, porém a sua organização interna é regulamentada por seus objetivos, que atendem à própria

---

<sup>55</sup> Foi criada em 12 de novembro de 1956 e é reconhecida como de utilidade pública federal com regimentos e estatutos próprios. Atua com diversas cores e sotaques com uma mística e um trabalho ecumênicos. Seus agentes trabalham junto aos excluídos, muitas vezes em parceria com outras instituições e movimentos sociais.

<sup>56</sup> Estes dados podem ser conferidos pelo site: [www.caritasbrasileira.org.br](http://www.caritasbrasileira.org.br)

<sup>57</sup> Esta visão é expressa em documentos da Igreja como a constituição Pastoral *Gaudium et spes*, que explica a relação da Igreja e o mundo atual e o Decreto *Apostolicam actuositatem*, sobre o apostolado do leigo no mundo. Estes dois compõem o *Concílio Vaticano II* que é a Constituição que rege a atuação da Igreja Católica nos dias atuais.



existência doutrinária da religião, marcando desta forma, também, a sua função social característica frente às demais que atuam no mesmo campo sócio-educativo.

Na Igreja Católica, o pobre é atendido indistintamente do credo que professa, já que a preocupação primeira da instituição não é a doutrinação, mas estar presente no contexto social através dos pobres. Ao “recolher” os pobres em seus trabalhos assistenciais, nas diversas áreas como educação, saúde e de direitos, a instituição religiosa Católica garante um grupo de ‘*acessibilidades funcionais*’ no contexto social aos grupos envolvidos na sua prática sócio-educativa.

Estas ‘*acessibilidades funcionais*’ determinam as funções ocupadas pelos grupos e direcionam as suas práticas a partir dos conceitos que estes grupos possuem um do outro. Se o pobre é o ser carente e necessitado de intervenção social, a Instituição Caritativa se apresenta como aquela capaz de intervir pelo seu caráter benevolente. E isto se dá através de um conjunto de acessibilidades proporcionadas na relação para que ambos assumam a sua função no social.

Aos ‘*pobres recolhidos*’, garante certa acessibilidade aos *bens sociais* através dos recursos oferecidos pela Instituição e seus benfeitores. Estes são de caráter material, educacional e de direitos. Da mesma forma, ela garante outro tipo de acessibilidade às camadas empobrecidas que é a ‘*visibilidade social*’. Assim, os pobres “matriculados” nas instituições religiosas passam a ser diferenciados dos demais por estarem sob a proteção de uma instituição religiosa que possui uma credibilidade de ordem social – fundamentada nas Leis e na Cultura Ocidental – e moral – fundamentada na chancela da Instituição Católica na história e nos resquícios de sua doutrina na constituição da sociedade brasileira. Ou seja, estes pobres não são mais sujeitos estranhos à ordem e à paz social, uma vez que a instituição social católica os mantém ‘recolhidos’ em suas práticas educativas.

A ‘*Igreja Católica recolhedora*’ garante acessibilidade à participação efetiva da sociedade, através de seus representantes e organizações – como as OIC’s ou Obras Sociais – habilitando a uma discussão ampliada com a sociedade como um todo sobre os diversos temas sociais que abarcam as necessidades da população empobrecida e que, conseqüentemente, afetam o seu posicionamento social. Além disto, o trabalho com os pobres permite a acessibilidade aos bens espirituais que se encontram em sua doutrina. Desta forma, a Igreja proporciona aos seus membros participarem de suas obras de misericórdia através do financiamento ou do voluntariado, exercendo, de maneira concreta, o estabelecido em sua

religiosidade: a prática da caridade, expressa no amor ao próximo, e da justiça, através da partilha dos bens terrenos.

Esta realidade auxilia no incentivo do crescimento das obras sociais, a partir das necessidades dos pobres e do envolvimento de todos os fiéis católicos nesta tarefa que passa a ser sócio-religiosa. Ajudar o pobre em suas necessidades se constitui em uma forma individual e coletiva de exercício da própria religiosidade e de encontro com a própria divindade, ao mesmo tempo em que auxilia no contexto social e nas relações entre as necessidades dos excluídos socialmente.<sup>58</sup>

Este tipo de relacionamento construído nas obras sociais tende a reafirmar a idéia de “*lazarização dos pobres*”. Assim, os pobres suscitam dois sentimentos antagônicos: o medo e a estima. O medo do pobre, expresso pela punição que pode ser recebida da parte do Deus judaico-cristão ao fiel por não ajudá-lo de forma eficaz, dando uma sensação de constante ‘dívida’ para com o outro; e a estima, que faz com que o fiel expresse o desejo da existência de alguém que necessite de algum tipo de ajuda para que ele exerça a sua prática caritativa, através das instituições sociais ou individualmente.

Outrossim, através da assistência realizada pela Igreja Católica aos pobres, a Instituição Religiosa é “*lazarizada*” pela sociedade. A partilha destes sentimentos antagônicos com as camadas empobrecidas proporciona à Igreja um conjunto de atitudes que legitima a sua atuação no social e dá credibilidade à chancela institucional. A estima pelo trabalho da instituição para com os pobres e sua contribuição importante para a ordem social vem acompanhada pelo medo de que, uma vez que ela venha a faltar, a sociedade civil tenha que se mobilizar para realizar este trabalho.

O processo de “*lazarização da assistência das Obras Sociais*”, de gênese teológica, é adjetivado no contexto das relações sociais designando a funcionalidade de ambos os grupos nas práticas sócio-educativas. Os pobres devem ser assistidos em suas necessidades pela sua condição social e a Igreja Católica assume esta tarefa ao longo da história ocidental, assim

---

<sup>58</sup> Segundo o Catecismo da Igreja Católica de 1992, §2448 “*Sob suas múltiplas formas - extrema privação material, opressão injusta, enfermidades físicas e psíquicas e, por fim, a morte -, a miséria humana é o sinal manifesto da condição natural da fraqueza em que o homem se encontra após o primeiro pecado e da necessidade de uma salvação. É por isso que ela atrai a compaixão de Cristo Salvador, que quis assumi-la sobre si, identificando-se com os 'mais pequeninos entre seus irmãos'. É também por isso que todos aqueles que ela atinge são objeto de um amor preferencial por parte da Igreja, que, desde as suas origens, apesar das falhas de muitos de seus membros, não deixou nunca de trabalhar por aliviá-los, defendê-los e libertá-los. Ela o faz por meio de inúmeras obras de beneficência, que continuam a ser, sempre e por toda parte, indispensáveis.*”

como, da história da educação brasileira, alcançando assim o reconhecimento da sociedade, que se sente intimada a participar desta tarefa, a partir da ajuda financeira ou da mão-de-obra voluntária ou profissionalizada, tendo seu respaldo na Legislação Brasileira<sup>59</sup>.

E, finalmente, o pobre transforma-se também no local da “visibilidade eclesial” na sociedade contemporânea. Através das suas instituições dedicadas a diversos temas sociais, a Igreja Católica é reconhecida socialmente por suas ações que transcendem às questões religiosas. A especificidade das suas obras sociais nos diversos setores indica a inclusão da Igreja, através de suas instituições e seus profissionais, em diversos ambientes sociais, dando uma relevante visibilidade à Igreja, que é chamada a dialogar e marcar sua presença institucional na complexidade da sociedade moderna.

A existência do pobre é uma forma de marcar a própria existência da Igreja Católica, através das suas obras sociais no Terceiro Setor. Esta constatação não é um tipo de julgamento do tratamento dado pelas instituições religiosas com respeito às camadas empobrecidas. Ao contrário, quer reconhecer que a Igreja Católica Apostólica Romana, ao longo da história, constitui-se em uma ‘*instituição sócio-religiosa-educativa*’, que, se envolvendo com as questões sociais e, sem perder os critérios de sua doutrina, utiliza-se da educação como uma das ferramentas de atuação em todas as demandas sociais.

Longe de propagar na contemporaneidade a pobreza como um ‘castigo divino’ e sem possibilidade de transformação social, o objetivo da Igreja Católica é convocar a sua feligresia, líderes e todos os homens e mulheres para, através de suas práticas sócio-educativas, desenvolverem a prática da ajuda humanitária como expressão de sua atuação concreta e contribuição para a realidade social.

---

<sup>59</sup> No dia 13 de novembro de 2008 foi assinado na cidade do Vaticano, pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e o Papa Bento XVI, o “ACORDO ENTRE A REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL E A SANTA SÉ RELATIVO AO ESTATUTO JURÍDICO DA IGREJA CATÓLICA NO BRASIL”. Nele o Estado Brasileiro reafirma o reconhecimento da legislação interna da Instituição religiosa e garante os privilégios alcançados pela Igreja ao longo da história brasileira. No respeito ao atendimento social das suas obras destinadas à população pobre, o artigo 5º diz: “*As pessoas jurídicas eclesásticas, reconhecidas nos termos do Artigo 3º, que, além de fins religiosos, persigam fins de assistência e solidariedade social, desenvolverão a própria atividade e gozarão de todos os direitos, imunidades, isenções e benefícios atribuídos às entidades com fins de natureza semelhante previstos no ordenamento jurídico brasileiro, desde que observados os requisitos e obrigações exigidos pela legislação brasileira.*”

Portanto, aos leigos se conceda grande importância e contribua – a Igreja –, na medida do possível, para as obras de caridade e aquelas iniciativas de assistência social, privadas ou públicas, também as internacionais, mediante as quais se faz chegar aos indivíduos e aos povos que necessitam uma ajuda eficaz, cooperando nisto com todos os homens de boa vontade. (PAULO VI, 1995, p.504)

O papel importante desempenhado pela Igreja Católica Romana no Brasil se expressa, atualmente, na quantidade de instituições caritativas criadas para atender as necessidades dos pobres, em uma extensão do acontecido na história, anterior mesmo da colonização brasileira. Pelo seu caráter de universalidade – ou seja, de grande amplitude territorial – a Igreja Católica continua sendo, mesmo em um mundo globalizado, uma instituição capaz de uma organização social ampla para arrecadação de bens materiais e humanos na prática social.

O trabalho aos pobres oferecido pelas suas obras sociais é realizado por profissionais capacitados, que estabelecem vínculos empregatícios com a instituição. Pedagogos, Psicólogos, Assistentes Sociais, profissionais na área de Direito, Contabilidade e Saúde são alguns do que fazem parte do contexto das obras sociais. Estas equipes multidisciplinares dão uma nova configuração ao trabalho da Igreja Católica, ao mesmo tempo em que são afetadas pela permanência do voluntariado, organizado não somente pela Igreja como também pela sociedade civil.<sup>60</sup>

O pobre no sentido ‘religioso’ carrega em si o outro que se encontra no estado de pobreza social. Este encontro proporciona representações, sentidos, crenças e valores que, se não direcionam diretamente o trabalho social da Igreja, constituem os ambientes relacionais internos e externos das suas instituições, compostos pelos representantes da Igreja (com a sua doutrina filosófico-teológica), os profissionais contratados por ela para a prática da assistência sócio-educativa (com a sua pertença ou não a este grupo religioso) e a população empobrecida (com as suas necessidades específicas).

Desta forma, mais importante do que entender se a presença dos pobres será ‘*eterna na face da terra*’, ou não, é compreender quem é este outro empobrecido e como ele foi sendo

---

<sup>60</sup> Toda a regulamentação dos trabalhadores do Terceiro Setor se encontra em consonância com a Lei 5452/43 (Consolidação das Leis do Trabalho) juntamente com a Lei 9709/99 das OSCIPS. A elas vem somar-se a Lei 9608/98 que regulamenta a lei do voluntariado, organizando os trabalhos nas instituições sociais do Terceiro Setor. Surge em 1990 como órgão regulador do trabalho dos profissionais do Terceiro Setor o Sindicato das Instituições beneficentes, Filantrópicas e Religiosas, o SINBFIR, que tem suas regionais espalhadas nas principais capitais brasileiras.

constituído em nossa cultura, para que possamos apreender se as práticas realizadas nas instituições sociais, sejam elas religiosas ou não – pois todas são de caráter filantrópico – atendem às necessidades dos pobres, concretamente, ou às representações que os grupos sociais podem criar sobre estes mesmos sujeitos.

#### 1.4. O que fazer com os pobres de ‘marré deci’? Educá-los é uma das propostas.

A polissemia do termo “pobre” é uma das características da cultura brasileira. O recorte realizado na história da educação brasileira o caracteriza como fruto da construção social que perpassa não somente os espaços sócio-econômico-políticos, mas que são legitimados nos espaços educacionais criados ao longo da história, colocando estes sujeitos em grupos específicos, ou seja, os “pobres”, de acordo com os distintos interesses públicos.

Coincidentemente ou não, a expressão “*pobre de marré deci*”<sup>61</sup> das cantigas infantis, relacionada à história da educação brasileira dos pobres, no começo da nossa discussão, cabe como expressão da mudança do termo ‘pobre’, no contexto social ao longo da história. Derivada do verso original em francês “*dans ce jeu d’ici*” (*neste jogo aqui*), o termo *deci* pode representar como a construção do termo pobre ‘*joga*’, no contexto social, com diversos valores, sentidos, significados e representações, relacionados entre si através dos diversos grupos, nos distintos momentos históricos.

De fato, ‘*pobre de marré deci*’ é todo o grupo considerado empobrecido por outro que partilha com este primeiro o *jogo* social das relações, sejam elas políticas, econômicas ou educacionais. ‘*Deci*’ se torna a expressa que carrega as características da camada empobrecida, em determinado momento histórico, que a faz reconhecida pelos outros grupos sociais, não somente com o intuito de diferenciação dos demais grupos, mas também de orientação das práticas que devem ser a elas destinadas.

A possibilidade da existência de um pobre ‘*de marré deci*’ na cultura educacional brasileira anuncia a quantidade de valores que a palavra carrega, especificando o tipo de carência do grupo, sua constante mudança nas relações intergrupais - quem escolhem como o “mais pobre do jogo”, no decorrer da história do grupo, - e sua disseminação no contexto

---

<sup>61</sup> Cf. nota de rodapé 2.

social e educacional, através de práticas relacionais e cotidianas que, mesmo sem a intenção, contribuem para a vivência do conceito de pobre acordado entre todos no contexto sócio-educacional.

Desta forma, a polissemia do termo pobre, construída a partir da constante mudança conceitual, ao longo da história, abre um caminho investigativo importante no contexto psico-socio-educacional do Terceiro Setor.

A adjetivação do substantivo “educando” com o conceito de pobre, o constitui no sujeito legítimo destes espaços educacionais, delimitados pelas instituições do Terceiro Setor, mais especificamente das Ong’s caritativas, nas quais se encontram inseridos os profissionais da educação social.

O termo ‘educando-pobre’ não deve carregar em si o sentido discriminatório em relação a outros sujeitos educativos. Ao contrário, situa o local do grupo de pertença no qual se encontram os sujeitos e suas relações, sua realidade social e suas necessidades específicas que precisam ser atendidas na sociedade. Além disto, esta mesma classificação é realizada pela sociedade através de suas instituições, leis e políticas públicas específicas para estes sujeitos, por partilharem características sociais comuns.

Ao se realizar esta especificação do “ser pobre” pelo público, busca-se uma maior potencialização dos direitos e deveres dos sujeitos sociais em um esforço contínuo de oportunizar uma certa equidade ao extrato social a partir de práticas sociais e educativas realizadas pelas instituições (de uma maneira mais específica as ONGs) e pelos seus profissionais (entre eles, os educadores sociais).

E, ainda, a mesma polissemia que nos permite circunscrever o sujeito a partir de suas necessidades, para melhor atendê-lo através das instituições sócio-educativas, também carrega em si uma grande diversidade de conceitos que acentua a complexidade de sua definição no interior dos grupos sociais.

Por ser fruto da construção da história de nossa cultura, o termo ‘educando-pobre’ carrega em si valores, sentidos, crenças, significados, atitudes, imagens e informações que se organizam através de representações construídas pelos diversos grupos na história e que vão sendo transmitidos pelos sujeitos sociais em suas relações com os distintos grupos.

Com isto, o ‘ser profissional’ do educador social, que se encontra também no eixo relacional educador e ‘educando-pobre’, organiza-se a partir destas diferentes representações em dois momentos: o primeiro, institucional, delimitado pelas ONGs e leis filantrópicas que representam no social os sujeitos pobres necessitados de assistência social; e o segundo, sociocultural, através da formação específica do pedagogo (e outras formações dos que trabalham com educação no social) e da história pessoal e coletiva de cada profissional, carregada de representações sobre este ‘educando-pobre’ envolvido no trabalho sócio-educativo.

Descobrir as representações envolvidas nas relações educativas, em instituições de educação não-formal, possibilita entender as estruturas cognitivas com as quais o conhecimento é organizado entre os seus sujeitos, tanto no nível cognitivo, orientando as suas práticas educacionais nas instituições, quanto no nível relacional, estruturando a sua forma de relação com o outro como sujeito afetivo, cognitivo e social.

Assim sendo, as representações que o educador social possui deste educando-pobre, em sua relação direta no campo institucional educacional, fazem parte da constituição de sua identidade profissional e tornam-se relevante estudo para que se possam entender não somente a escolha e o funcionamento de suas práticas educacionais, mas como, em seu ser profissional e pessoal, determinam a relevância de seu trabalho educacional, sua operacionalidade no social e sua satisfação pessoal enquanto profissional.

O relacionamento entre identidade e representações sociais se transforma em algo importante no estudo do processo identitário da profissão de educador social, por tentar captar como se estruturam as relações entre o ‘educador’, aquele que detém um conhecimento, e o ‘educando-pobre’, aquele que aprende algo específico para sanar sua necessidade social, em espaços não-escolares. As representações oriundas desta relação educacional podem auxiliar na compreensão de como a alteridade – fundamental na negociação da identidade profissional – é vivida pelos grupos envolvidos no processo educacional, originando possíveis representações sociais do ‘outro’ que se organizam no intuito de auxiliar a coesão interna do grupo de educadores sociais e a afirmação da existência e legitimidade de seu trabalho profissional.

O estudo das possíveis representações sociais que participam da constituição da identidade profissional do educador social busca compreender como estes sujeitos responsáveis pela educação, que sempre é social, organizam o seu conhecimento sobre o

‘outro’ constitutivo do seu ‘ser educador’. Ou seja, o entendimento da estrutura cognitiva da relação de alteridade, existente no processo de negociação identitária do profissional da educação social, a partir de uma abordagem psicossocial das representações sociais, poderá se transformar na possibilidade de entendermos o educador de instituições filantrópicas caritativas sob outro olhar: um profissional que busca organizar a sua prática institucional, suas relações sócio-educativas e sua satisfação pessoal a partir de um único reconhecimento grupal: o de ser educador no social.



## **CAPÍTULO 2: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E ALTERIDADE: AS DUAS FACES DA MESMA ‘MOEDA PSICOSSOCIAL’ CONSTITUTIVA DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO EDUCADOR SOCIAL.**

Neste capítulo de fundamentação teórica da pesquisa, discutir-se-á sobre o educador social no campo da educação não-formal brasileira, as relações de alteridade vivenciadas neste contexto educacional e as possíveis representações sociais do outro, o educando-pobre, existentes nesta relação, e que parecem promover características particulares e significativas no processo de atribuição e pertença da formação identitária deste profissional, no contexto das ONGs caritativas.

Educar é um processo que envolve diversos fatores sociais. Estes fatores que permeiam as relações entre os sujeitos envolvidos na educação são fundamentais no processo cognitivo desenvolvido pelas instituições educacionais. Quando nos reportarmos às instituições não-escolares destinadas a um trabalho educativo para a especificidade de determinados grupos e sua condição social, a ideia se torna mais clara. Os fatores sociais passam, de forma direta ou indireta, tanto a condicionar os trabalhos sócio-educativos realizados quanto a pôr em relevo as representações de um grupo sobre o outro, que se manifestam na sua prática e na sua convivência cotidiana.

Estas representações possuem um papel importante na relação entre esses espaços educacionais. Além de marcar a presença grupal dos sujeitos, elas ajudam a construir suas identidades grupais, sociais e/ou profissionais. Profissionais da área de Educação, Saúde e Direito – entre outros – constituem nestes espaços um único grupo que, embora possuam especialidades distintas, compõem uma equipe de trabalho conjugada para atender as necessidades dos grupos empobrecidos. E estes são reconhecidos na sociedade como Educadores Sociais.

Voluntários ou não, estes sujeitos passam constantemente por um processo complexo de negociação identitária com o objetivo de buscar uma harmônica pertença grupal dos Educadores Sociais. Constantemente, dialogam várias representações entre os profissionais a respeito do grupo atendido, do trabalho realizado, dos profissionais entre si, da relação entre a comunidade atendida e a instituição, o reflexo do seu trabalho institucional sobre a sociedade civil, entre outros. Todos estes vetores permeiam a constituição de sua identidade e a

legitimidade de seu trabalho no campo social, como é o caso das instituições do Terceiro Setor que se utilizam da educação não-formal como instrumento de assistência social às camadas empobrecidas.

Desta forma, alguns questionamentos nos ajudam a construir um caminho de entendimento sobre estes processos identitários construídos no interior das instituições do Terceiro Setor: o que é educação não-formal? Por que ela é escolhida como uma das ferramentas preferidas para os trabalhos de assistência das instituições do Terceiro Setor? Qual a relação entre as representações e os processos identitários dos sujeitos responsáveis pela educação não-formal em espaços sócio-educativos em ONGs caritativas, inscritos no eclético grupo profissional de ‘Educadores Sociais’?

O cenário social para atuação do Terceiro Setor encontra-se formado. As camadas empobrecidas são atendidas por suas organizações filantrópicas, muitas delas utilizando-se da educação não-formal como ferramenta de seu trabalho de assistência. Os profissionais, voluntários ou não, em seu processo de identificação com o grupo de trabalho, descobrem-se portadores de uma ‘moeda’ de troca importante no processo de negociação identitária: o valor das suas representações sobre a população atendida conduz à organização da sua própria identidade profissional e indica a sua pertença no grupo social como educador social.

Estudar as relações entre identidade profissional e as representações surgidas das relações de alteridade no campo de trabalho – como, por exemplo, as representações do outro empobrecido – faz-se importante para que este educador se reconheça, e também ao seu grupo como tal, em sua tarefa educativa, e ao outro com suas necessidades específicas, evitando, assim, atender as ‘necessidades virtuais’ do ‘outro’ da representação social. Desta forma, a identidade profissional pode conduzi-lo a práticas sócio-educativas mais relevantes e eficazes às reais necessidades das comunidades atendidas pelas Ong’s caritativas ou não.

*2.1. Quando se escolhe educar ‘fora da forma’:* a educação não-formal no Terceiro Setor.

A educação, como processo realizado para o contexto social, é fato entendido como concreto desde o começo da história da educação no Brasil, porém o reconhecimento e a valorização das instituições sociais por uma educação com o foco no ambiente extra-escolar têm o seu maior relevo no contexto moderno do país.

Na Pedagogia, o estudo sobre as modalidades de práticas educativas, suas finalidades, características e peculiaridades nos ajudam a criar conjecturas e formas de inclusão a partir da utilização destas modalidades em um sistema articulado e integrado.

Libâneo (2004), ao indicar as modalidades de educação que se encontram presentes, direta ou indiretamente, no processo de ensino-aprendizagem, considera dois grupos de modalidade na Educação: a educação não-intencional e a educação intencional.

A educação não-intencional tem o seu fundamento na concepção de um processo, onde a educação abrange o conjunto de influências do meio natural e social que afetam o desenvolvimento do sujeito na sua relação ativa com o meio social. Os valores, os costumes, as ideias, a religião, a organização social, as práticas de criação dos filhos, os movimentos sociais, as leis, o sistema de governo, os meios de comunicação, entre outros fatores, são forças que operam e condicionam a prática educativa. O termo ‘não-intencional’ corresponde ao aparente caráter de pouca sistematização ou planejamento estrutural com que algumas vezes estes conteúdos podem ser partilhados nos grupos sociais.

A educação não-intencional atua efetivamente na formação da personalidade, porém, de modo disperso, difuso, com caráter informal, não se constituindo em atos conscientemente intencionais. Isto não significa que sejam negados seus efeitos educativos, mesmo porque é muito em virtude desses fatores e influências não-intencionais que se dá o processo de socialização. Além do mais eles estão presentes em qualquer lugar onde ocorram atos educativos intencionais. (LIBÂNEO, 2004, p. 87)

Para Trilla (1985), mais do que discutir a intencionalidade ou não da educação extraída da convivência social, o que caracterizará este tipo de educação, também chamada de educação informal, é o fato de se produzir indiferenciadamente de outros processos sociais. Ela não emerge como algo distinto ao curso próprio da ação ou situação ocorrida na vida social. Não existe um reconhecimento do papel educacional do agente como função própria e o contexto do processo não é especificamente reconhecível como educacional.

A educação intencional se caracteriza pelos processos educacionais intencionais que implicam em objetivos sociopolíticos explícitos, conteúdos, métodos, lugares e condições específicas de educação que possibilitem uma participação consciente, ativa e crítica do sujeito na vida social. Esta modalidade ainda é dividida em dois tipos: a educação não-formal e educação formal.

Para Libâneo (2004, p. 88), a educação formal é “aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, e de forma sistemática”. Assim como a educação não-formal é “aquela atividade com caráter de intencionalidade, porém com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando certamente relações pedagógicas, mas não formalizadas.” (ibidem, p. 89)

Estes conceitos não devem aparecer em oposição, mas sim devem ser pensados como conceitos autônomos que operam em campos conceituais diferentes. Embora se realizem em campos diferentes – a educação formal, no contexto escolar e a educação não-formal, em outros espaços sociais de caráter educacional – a diferenciação deve surgir não pelo local que elas ocupam, mas pelo que cada uma delas pode proporcionar por meio de suas estruturas didático-filosófico-pedagógicas às instituições organizadas a partir de sua utilização. Como afirma Afonso (1989, p. 25):

O conceito de educação não-formal não está no conceito de educação formal, apesar de possuir alguns entrelaçamentos com ela, mas é um outro conceito. A educação não-formal não tem, necessariamente, uma relação direta e de dependência com a educação formal. É um acontecimento que tem sua origem em diferentes preocupações com a formação integral do ser humano, no sentido de considerar contribuições vindas de experiências não priorizadas na educação formal.

Ou seja, a educação não-formal não pode ser considerada uma educação de ‘segundo posto’ em comparação à educação formal legitimada, como nos recorda Trilla (1985, p. 78) por uma “legislação nacional que propõe critérios de aspectos educacionais e curriculares estipulados pelo Estado”. A educação não-formal possui a sua finalidade e seus próprios objetivos que encontram na prática educativa em um contexto de mudança ou transformação social o seu grande foco de desenvolvimento na área educacional.

Garrido, Grau e Sedano (2001, p. 44-60) apontam um conjunto de características que organizam o reconhecimento de uma ação como educativa não formal. E que podem ser elencadas da seguinte forma:

- a) Seus objetivos e finalidades possuem uma amplitude que envolve as necessidades imediatas dos grupos atendidos e uma ação educativa que propõe produzir um efeito em curto prazo na vida do educando;

- b) Seus conteúdos são diversos de acordo com os objetivos que se quer alcançar naquele momento vivido pela comunidade e buscam ser de caráter menos abstrato e mais prático, considerando as necessidades imediatas de seus educandos;
- c) A metodologia de trabalho pode ser realizada de maneira coletiva ou individual, mais flexível e aberta a novos métodos de investigação e técnicas para que os conteúdos sejam melhor assimilados pelos diferentes grupos;
- d) O espaço físico são lugares fixos, porém não necessariamente em espaços criados especificamente para a função educativa (podendo ser museus, locais de trabalho, bibliotecas, sítios, campos de esporte, entre outros);
- e) A organização temporal é mais flexível, com horários fixos, porém com programas de tempo parcial ou de menor duração, de acordo com a prática educativa desenvolvida, assim como existe a possibilidade de adaptação de horários de acordo com as necessidades dos grupos envolvidos no processo educacional;
- f) O sistema de avaliação leva em consideração o trabalho realizado distanciando-se um pouco dos padrões estabelecidos pelos exames e testes convencionais. Não obrigatoriamente as suas práticas gerarão titulação, mesmo sendo a formação recebida valorizada profissionalmente.

Esta educação não formal é absorvida por diversos campos da sociedade e com eles convive tranquilamente numa indicação clara de que o processo educativo é abrangente e as modalidades de educação apenas auxiliam no melhor aproveitamento da aprendizagem no meio social e seus grupos.

Trilha (2001, p. 42-44) aponta que as instituições, movimentos, atividades e programas que acolhem a educação não-formal como ações educativas podem ser agrupadas em alguns âmbitos sociais específicos.

No âmbito do mundo do trabalho, a educação não-formal atua na formação profissional seja no aprimoramento ou na extensão de alguma atividade profissional que esteja à margem do setor formal de ensino como formação para o primeiro emprego, reciclagem profissional, formação na empresa entre outros.

Lazer e cultura oferecem à educação não-formal um excelente campo de atuação onde atividades de caráter sociocultural auxiliam na prática de uma educação integrada ao tempo

livre dos sujeitos e nas trocas de conhecimento resultantes das relações sociais do sujeito em todas as idades, desde a infância até a terceira idade.

Na educação social, a educação não-formal desponta em um grande crescimento motivado pela própria sociedade nas suas instituições e organizações sociais do Terceiro Setor. Neste âmbito educacional, centros de acolhida, educadores de rua, programas pedagógicos de distintos interesses sociais – entre muitos outros – surgem como expressão do desejo da organização social em resolver as situações de conflitos sociais utilizando-se, primordialmente, da educação não-formal, como ação educativa possível para estas realidades.

No âmbito da própria escola a educação não formal se faz presente através de propostas educacionais não regradas localizadas no espaço físico da escola (como as atividades extracurriculares) ou das que servem de reforço para a educação formal dos espaços escolares (como visita a museus, atividades em instituições ou projetos culturais).

Tudo isso amplia a nossa concepção sobre a importância e a relevância desta modalidade no contexto educacional em nosso país. Afonso (2001, p. 32-33) nos lembra que a educação informal, formal e não-formal sempre coexistiram em relação direta seja no campo da educação escolar ou não-escolar. Desta forma, não há um sentido de rivalidade ou contrapontos entre as modalidades da educação no aspecto de superioridade entre elas.

A educação não-formal carrega em sua história a tradição crítica da realidade social perpetuada a partir do momento em que os diversos movimentos sociais e grupos específicos da sociedade brasileira assumiram a educação não-formal como instrumento para a disseminação de suas ideias e a organização de seus trabalhos sócio-educativos. Porém a intenção nunca foi a substituição das modalidades a partir dos resultados apresentados no campo educacional e social. Ao contrário, busca-se a integração de todas para a realização de uma educação que abranja o ser humano em seus aspectos sociais, culturais e educacionais.

Desta forma, a educação não-formal escolhida pelas instituições, grupos e movimentos sociais que, no contexto brasileiro são reconhecidos no campo do Terceiro Setor, fazem parte da nossa história educacional e, na sua coexistência com outras modalidades, são potencializadoras de uma prática educativa mais engajada com a crítica à realidade social vivida pelos grupos, de maneira especial, os empobrecidos.

Gohn (2001), ao fazer um mapeamento sobre os movimentos e lutas sociais no Brasil, aponta para uma organização de grupos que buscavam a defesa de seus interesses e se utilizavam de alguma forma da educação como forma de construção de conhecimento de suas causas desde o século XIX no Brasil.

O destaque maior, durante o século XIX, no plano da educação, foi na área não-formal dado pelas séries de lutas e movimentos empreendidos pela população frente a estrutura política do país. Ao contrário do que o senso comum vigente, a educação escolar era uma área desprestigiada. A profissão era exercida na sua grande maioria por amadores e práticos que pagavam taxas para obter licenças para trabalhar. (GOHN, 2001, p. 187)

Entretanto, a mesma autora (2005), ao estudar mais profundamente sobre a educação não-formal e a cultura política, constata que o verdadeiro crescimento e valorização deste tipo de educação fora dos parâmetros oficiais das instituições de ensino surge no século XX.

A educação não formal foi um campo de menor importância no Brasil tanto nas políticas públicas quanto entre os educadores. Todas as atenções sempre estiveram concentradas na educação formal, desenvolvida nos aparelhos escolares institucionalizados. Em alguns momentos, algumas luzes foram lançadas sobre a educação não-formal, mas ela era vista como uma extensão da educação formal, desenvolvida em espaços exteriores às unidades escolares. (Ibidem, p. 91)

A partir da segunda metade do século XX a educação não-formal vai ganhando outra conotação no contexto educacional brasileiro. Além da educação dada pelas instituições escolares, organizada pelas leis do Estado, considerada a educação formal, a educação não-formal era utilizada visando propiciar tipos selecionados de aprendizagem a subgrupos particulares da população, ou seja, as camadas empobrecidas, para que estas pudessem ser inscritas em um universo de participação sociopolítica do contexto urbano que deveria transcender a mera compreensão da leitura e da escrita oferecida pelo sistema formal de ensino.

Desta forma, a educação não-formal, utilizada pelos movimentos e grupos sociais no começo da formação do país, como forma de ampliar a compreensão da importância ativa dos grupos empobrecidos e/ou minoritários nos problemas sociais, tende se aliar ao uso formal da

educação proporcionado pelas instituições escolares através de conteúdos definidos em seus parâmetros curriculares.

Fávero (1983), em seu consistente estudo sobre a memória da relação da cultura popular e a educação popular na década de 1960, já demonstra o esforço de organizar uma ação alfabetizadora que levasse em consideração a cultura popular e a organização dos pequenos movimentos que buscavam resgatar, a partir da educação não-formal, a cultura e expressões do nordeste do país.

O relato das resoluções do I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular que aconteceu de 15 a 21 de setembro de 1963, na cidade de Recife, Pernambuco, é sinal do resgate da cultura popular e da valorização da educação não-formal utilizada pelos movimentos com grupos empobrecidos. No relatório da Comissão de Estudos sobre Alfabetização se encontra esta busca da utilização da educação não-formal como ferramenta aliada ao trabalho formal de alfabetização.

O trabalho de alfabetização deve, portanto, pautar-se em uma interação cada vez maior com o povo; deve procurar uma identificação tão completa quanto possível com a comunidade, que atua, deve procurar um diálogo crítico que não se fará somente entre alfabetizador e alfabetizando, mas principalmente entre este último, propiciando um processo de desenvolvimento cultural dinâmico fomentado pelos movimentos sociais e as práticas educativas não-formais visando a uma transformação radical da estrutura vigente. (FÁVERO, 1983, p.240)

A busca de uma educação formal que não somente valorize, mas busque a sua complementação na formação do outro como um ser para o social, encontra nas teorias pedagógicas de Paulo Freire um dos seus grandes incentivadores indiretos. De fato, ele não argumenta sobre a forma de educação não-formal e como deve ser realizada, porém a sua revisão a respeito da atualização das práticas educativas formais para as camadas empobrecidas reanima a discussão da prática educativa em diversos segmentos sociais extra-escolares.

Os pedagogos, voltando-se à área social, encontram na corrente filosófico-pedagógica de Paulo Freire, e, de maneira especial naquela expressa na Pedagogia da Libertação, da década de 70, e na Pedagogia da Autonomia, da década de 90, os elementos principais para a organização das bases de um trabalho pedagógico voltado para práticas sociais em



movimentos sociais, grupos e instituições extra-escolares na busca de potencializar a educação integral do indivíduo, qualificando-o a uma prática mais consciente de sua participação política e social.

Na Pedagogia do Oprimido, Freire (2005) afirma o papel imperativo que a educação deve ter na vida dos sujeitos sociais: o da consciência crítica de sua realidade e da busca de uma transformação de sua situação de opressão social. A Pedagogia da Libertação, que supõe a superação da condição ‘servil’ ocasionada pela falta de consciência social dos grupos empobrecidos, deve libertar-se da concepção ‘bancária’ – ou seja, de caráter depositário e conteudista – da educação que, da forma como se encontra organizada, articula-se como uma ferramenta importante no processo de opressão.

Na concepção ‘bancária’ que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da ‘cultura do silêncio’, a educação ‘bancária’ mantém e estimula a contradição. (FREIRE, 2005, p, 67)

A teoria dialógica proposta na Pedagogia da Libertação reorganiza as relações educacionais utilizadas constantemente nas instituições sócio-educativas do Terceiro Setor. A concepção de uma nova forma de relação mais dialógica entre os sujeitos do processo educativo é expressa até pelas designações ‘educador e educando’ em detrimento ao binômio ‘professor-aluno’.

Na verdade, educador e educando encontram-se situados em outros elementos importantes para a educação que são o tempo histórico e a cultura dos grupos envolvidos na prática educativa. Como expresso na célebre frase de Freire (2005, p. 91): “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.”

Na verdade, a maneira como Freire (2005) situa o ato de educar como uma prática libertária que valoriza, no contexto educativo, o diálogo, a reflexão e a criatividade tanto do educador quanto do educando, abre caminho para que se rascunhe uma nova forma de educação que encontra nos espaços educativos não-formais a sua maior capacidade de expressão e de realização.

Esta realidade se dará por algumas questões motivacionais específicas. A primeira questão é institucional. Estes espaços institucionais se apresentarão mais solícitos a se estabelecerem próximos as comunidades empobrecidas, ajudando na potencialização do processo de conscientização da realidade específica da comunidade e na organização de uma prática com este objetivo.

A segunda questão é a econômica. Estas instituições buscarão investir os seus recursos em práticas que atendam somente as necessidades das comunidades empobrecidas. Assim, uma pedagogia libertária possibilitaria a conscientização destas últimas e, a instituição entraria como um dos elementos possuidores dos conhecimentos instrumentais educativos e sociais que proporcionariam, junto a comunidade, a transformação de sua realidade histórica.

A terceira questão é operacional. Este espaço educacional diferenciado das instituições educativas formais exigirá um profissional que articule habilidades específicas àquilo que se torna necessário para que os grupos assumam a sua realidade, assim como a equipe de trabalho deverá ser organizada através de um campo multidisciplinar uma vez que as necessidades sociais dos empobrecidas são diversas e necessitam de profissionais de formação diferente.

A idéia da investigação temática de Freire para a realização do trabalho de alfabetização das camadas empobrecidas em plena concordância com a teoria dialógica serve perfeitamente para estes espaços sócio-educativos do Terceiro Setor e é constantemente utilizada pelos profissionais nas organizações de seus trabalhos. Freire (2005, p.119) diz que “O trabalho do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação aos homens de quem recebeu.” Assim, o educador que trabalha com o social proporciona através da problematização do tema levantado pela comunidade a capacidade de conscientização de seu momento histórico e a potencialização de atividades conjuntas para modificação de sua realidade social.

A importância da teoria da dialógica e a investigação temática como parte do trabalho educativo serão retomadas por Freire em outro momento através da ‘Pedagogia da Esperança’ de 1992, que como ele mesmo intitula seria “um reencontro com a Pedagogia do Oprimido” (cf. p.12). Desta vez o autor, à luz da Pedagogia do Oprimido, coloca os avanços e barreiras existentes para a prática de uma educação mais dialógica no contexto educacional brasileiro.

Freire (2006) relembra o papel da relação educador-educando no processo de leitura da realidade histórica no ato da aprendizagem. O diálogo provocador entre os sujeitos educacionais deve preocupar-se com a leitura do mundo realizada no ambiente educacional. Para ele, “o papel do educador ou da educadora progressista, que não pode nem deve omitir, ao propor sua leitura do mundo, é salientar que há outras leituras do mundo, diferentes e às vezes antagônicas a ela.” (2006, p. 113). Ou seja, no processo educativo, o conhecimento do tema deve ser visto a partir de uma leitura ampliada do conteúdo e esta deve promover o diálogo entre os sujeitos em uma relação livre da “posse dos conteúdos” por alguma das partes, na busca de se evitar assim o autoritarismo na relação de aprendizagem.

Esta idéia de Freire (2009) é corroborada em outra carta sobre a formação de bibliotecas populares, de 1982, onde o ‘autoritarismo’ interfere na solidariedade existente na relação educador-educando e que é ferramenta fundamental no processo de abertura e confiança de uma educação baseada no diálogo entre sujeitos cognoscentes frente a um conhecimento em movimento no âmbito social.

O educador, como quem sabe, precisa reconhecer, primeiro, nos educandos em processo de saber mais, os sujeitos, com ele, deste processo e não pacientes acomodados; segundo, reconhecer que o conhecimento não é um dado aí, algo imobilizado, concluído, terminado, a ser transferido por quem o adquiriu a quem ainda não o possui. (FREIRE, 2009, p.28)

Além disto, a importância do diálogo na relação entre educador-educando não se limita à questão de como ambos se organizam em torno do conteúdo. O diálogo promove a identificação dos sujeitos – enquanto educadores e educandos – no processo cognitivo, tanto em relação a seus pares (educador-educador/educando-educando) quanto na relação entre eles (educador-educando). Esta marca da relação dada pelo diálogo se faz a partir da realidade histórica em que se encontram; da criticidade da mesma a partir da temática refletida; e, da criatividade que a curiosidade proporciona aos sujeitos que aprendem e ensinam, concomitantemente, no ambiente educacional.

Os professores não são iguais aos alunos por *n* razões, entre elas por que a diferença entre eles os faz ser como estão sendo. Se fossem iguais, um se convertia no outro. O diálogo não apenas conserva sua identidade, mas a defende e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa que um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos

sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua. (FREIRE, 2006, p. 118)

Desta forma, a partir da proposta teórica de Paulo Freire, educação não formal procura construir a sua marca própria de atuação educativa em relação às temáticas sociais. Através da priorização de uma prática relacional com seus educandos, de matiz dialógico e temático dos conteúdos – utilizado segundo os interesses das instituições educativas do Terceiro Setor, das comunidades atendidas e da sociedade civil – busca promover uma identificação dos seus ‘educadores’ como sujeitos de educação ‘para’ e ‘no’ social.

Conjuntamente à Pedagogia da Libertação, desenvolvida por Freire – reiterada pela Pedagogia da Esperança – e incorporada como uma ação concreta pela educação não-formal aplicada pelas instituições do Terceiro Setor, soma-se, do mesmo autor, à ‘Pedagogia da Autonomia’ de 1996. Assim, completa-se o conjunto de ações educativas privilegiadas nas reflexões dos educadores sociais no Brasil.

Nesta reflexão sobre a educação, Freire (1996) reafirma as relações entre educador e educando onde um não existe sem o outro, coloca a educação como algo específico do ser humano em sociedade e reforça o respeito aos conhecimentos trazidos pelos grupos no processo educativo. “Não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar sua experiência de fato.” (ibidem, p. 81)

Assim, ele recupera algumas propostas da prática pedagógica como o intuito de valorizar o educando e sua cultura, o conhecimento trazido pela sua individualidade para que assim ele possa construir a sua autonomia diante da aprendizagem em relação ao mundo.

Nesse livro, ele amplia o processo de educação a outros campos, legitimando outros grupos institucionais como responsáveis por um tipo de educação específica que auxilie no processo de transformação social destes.

Não se trata obviamente de impor à população expoliada e sofrida que se rebele, que se mobilize, que se organize para defender-se, vale dizer, para mudar o mundo. Trata-se, na verdade – não importa se trabalhamos com alfabetização, com saúde, com evangelização ou com todas elas – de, simultaneamente com o trabalho específico de cada um desses campos, desafiar os grupos populares para que percebam, em termos críticos, a violência e a profunda injustiça que caracterizam sua situação concreta. Mais ainda, que sua

situação concreta não é destino certo ou vontade de Deus, algo que não pode ser mudado. (Ibidem, p. 79-80)

De certa forma, a educação não-formal encontra nesta teoria de Freire a legitimação e a ‘autorização’ para uma prática educativa libertadora em espaços que não sejam formais de educação. Uma educação para a autonomia do ser humano abrange a sua formação de forma integral, ou seja, não se preocupa apenas com a discussão dos conteúdos programáticos e sua problematização, mas leva em consideração a vida dos oprimidos.

A autonomia atua em uma amplitude que abarca outras relações educativas realizadas pelos sujeitos na sociedade. Ao elencar um conjunto complexo de exigências educacionais no processo de ensino-aprendizagem (como competência profissional, valores, crenças, consciência, diálogo, pesquisa e rigorosidade metódica, criticidade, estética, ética, corporeificação e identidade cultural), Freire reforça a idéia de que uma educação para autonomia só é possível a partir da crença na mudança do ser humano pela sua consciência e pelo seu poder decisório sobre as realidades partilhadas na sociedade.

A raiz mais profunda da politicidade da educação mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente. Inacabado e consciente de seu inacabamento, histórico, necessariamente o ser humano se faria um ser ético, um ser de opção, de decisão. Um ser ligado a interesses e em relação aos quais tanto pode manter-se fiel à eticidade quanto pode transgredi-la. (Ibidem, p.110)

Na educação não-formal, estes conjuntos de exigências da educação integral do ser humano tornam-se parte do objetivo e elementos organizadores das práticas educativas em favor do atendimento às necessidades das comunidades empobrecidas. Os educadores vêm neste conjunto de propostas a possibilidade de realização de uma educação autônoma do educando.

Assim sendo, a educação não-formal se estabelece como um ‘esquema mental’, um ‘guia’, que os educadores devem utilizar para nortear suas ações e alcançar os seus objetivos. Desta forma, este conjunto de propostas se torna uma das marcas de seu trabalho educativo nas instituições e da caracterização do seu grupo profissional.

Enfim, é neste contexto que se movimenta o educador do Terceiro Setor. A educação não-formal é a ‘forma’ de educação escolhida como a mais coerente pelos profissionais do

Terceiro Setor para trabalhar com as camadas empobrecidas. Os profissionais, em suas especialidades, agrupam-se e se organizam nas diversas atividades, em espaços educativos não-formais com o intuito de atender as necessidades da população empobrecida.

Da utilização da educação não-formal para atender às diversas necessidades dos educandos e aos objetivos das instituições do Terceiro Setor, nasce um grupo de educadores que buscam identificar-se entre si, a partir da diversidade que compõe o seu trabalho: o grupo dos educadores sociais.

2.2. *Equilibrando os pratos das demandas sociais: a figura do educador social na educação brasileira.*

O educador social surge, no contexto do Terceiro Setor, como o sujeito que se coloca responsável pela organização dos trabalhos sócio-educativos proporcionados por suas instituições para atender as distintas – e, cada vez mais complexas – necessidades da população civil.

Este educador surge no contexto educacional brasileiro como um profissional que tem sua atuação a partir de três critérios: a demanda específica das camadas empobrecidas, a sua especialização como forma de atender as demandas das mesmas e a sua relação construída tanto entre outros especialistas no mesmo campo educacional quanto com os sujeitos empobrecidos com os quais atua.

Como dito no primeiro capítulo, a figura do educador responsável pela formação dos empobrecidos sempre esteve associada à capacitação profissional dos educandos como forma de inclusão na sociedade brasileira.

Nos estudos de Venâncio (1999), a assistência oferecida aos pobres estava no trabalho realizado pelos educadores chamados *'mestres de ofícios'*, responsáveis pela formação dos *'recolhidos'* pela instituição. Um dos exemplos citados por Venâncio (1999, p. 151) era o da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro e dos Aprendizes do Arsenal da Marinha no Século XIX segundos os quais “o ensino dos ofícios manuais cabia a mestres e contramestres, distribuídos em oficinas de tanoaria, carpintaria, serralheria, latoaria e espingardaria.”

A figura do ‘mestre ou contramestre’ como aqueles que se encarregavam pela educação dos empobrecidos do século XIX também aparece nos estudos de Marcilio (2006) sobre a criança abandonada. Nestes, a autora relata a exploração da mão-de-obra sofrida por muitos órfãos pobres por parte dos ‘*mestres de ofícios*’ que, ao iniciar os menores nas artes dos ofícios, exploravam os meninos sem a preocupação de dar o devido treinamento para que pudessem produzir por si só as técnicas do ofício aprendido. (p.182)

Kuhlmann Jr (2002, p. 486) aponta que as instituições do início do século XX para os desamparados sociais deveriam organizar seu corpo de educadores para “harmonizar a educação escolar e o ensino industrial ou profissional, de modo que os homens pudessem ganhar a vida pelo trabalho e as mulheres se habilitassem nos trabalhos domésticos e fossem capazes de gerir uma casa.”

Porém, outro ponto é adicionado ao longo da história ao trabalho do educador com os empobrecidos. Para além da utilização de uma educação suplementar – aos conteúdos escolares básicos – de caráter profissional que os incluísse no contexto social, se fazia necessário aos educadores que se preocupassem com a educação moral dos empobrecidos. Como nos diz Kuhlmann Jr (2002, p. 489), “se a preocupação com o conhecimento e com as condições físicas das instituições educacionais para os pobres pode ser secundarizada, a educação moral torna-se o novo objeto de preocupação prioritário.”

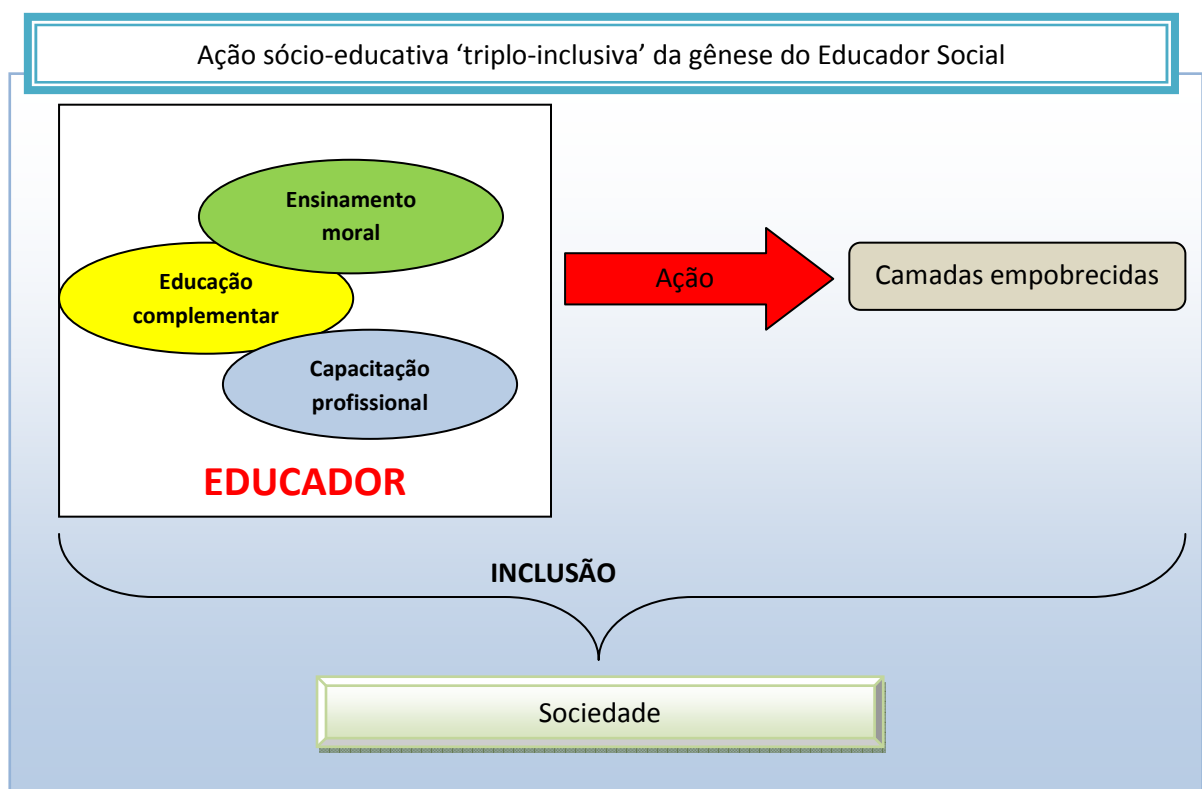
Este novo aspecto, que surge como importante na prática do educador nas instituições sociais destinadas aos empobrecidos do início do século XX, foi assinalado também por Moraes (2003, p.265-266), em seus estudos sobre a qualificação profissional dos trabalhadores pobres em São Paulo em 1930.

Nas escolas populares, além do ensino escolar básico (linguagem oral e escrita, cálculo, geografia e história) e, também, de uma qualificação para a profissão, a educação era complementada por noções de moral e cívica, de acordo com os programas e métodos adotados pelo Anuário Estadual do Ensino de 1918, “visando ao controle, à moralização, ao ajustamento da população empobrecida às realizações do governo republicano no plano estadual.” (Ibidem, p.266)

Assim sendo, a gênese que marca a característica do trabalho do educador em instituições para camadas populares constitui-se numa ação sócio-educativa “triplo-inclusiva”,

que legitimava a permanência e aceitação deste grupo social empobrecido em relação ao contexto social brasileiro.

Este trabalho era realizado em três frentes de trabalho sócio-educativo: o de inclusão educacional, que compreendia a complementação da educação básica, capacitando o sujeito a se relacionar com os demais grupos, a partir do reforço da leitura e da escrita; o de inclusão profissional, relacionado à aprendizagem de uma capacitação profissional como forma de inclusão no mercado de trabalho e geração de renda familiar; e o de inclusão relacional-moralista, que pretendia proporcionar aos pobres um conjunto de valores, significados, crenças e representações partilhadas entre os demais grupos como organizadores da ordem e das relações sociais.



Portanto, o educador das camadas populares deveria possuir estas três habilidades para exercer a sua prática educacional que buscava atender a ação sócio-educativa 'triplo-inclusiva'. A sua prática institucional inclusiva vai marcando o caráter do seu trabalho social e compondo a sua figura como uma marca característica de sua 'profissionalidade' enquanto educador social.



Os conceitos pedagógicos de uma educação enraizados no contexto histórico brasileiro, difundidos a partir da década de 1970 – e tendo como um dos seus principais expoentes o educador Paulo Freire, na Pedagogia da Libertação, – acentuaram o caráter social e inclusivo do trabalho que os educadores das camadas empobrecidas iam realizando nos espaços de educação não-formal. Duas mudanças aconteceram na estrutura do seu grupo profissional e que são fundamentais na constituição de seu grupo.

Primeiro, a desobrigação de uma formação ‘multi-especializada’ do educador, ou seja, um educador que tenha obrigatoriamente que responder com sua formação a todas as necessidades do grupo empobrecido. A partir deste momento, prioriza-se a pertença deste educador a um grupo de profissionais que tenha suas habilidades específicas, e um objetivo, organizado por estratégias e práticas em comum, em favor das demandas e temáticas selecionadas pela população atendida.

Segundo é que o trabalho de inclusão de caráter mais relacional, oferecido no começo pelo ensino de uma ‘moral’ oriunda da sociedade mantenedora das instituições sociais, continua fazendo parte da constituição do educador social, porém com outra conotação. A preocupação com a moralidade foi trocada por uma crítica da realidade e uma consciência de sua participação ativa da sociedade que passa ser objeto de ensino do educador ao grupo de educandos.

Paulo Freire (2005) e seus conteúdos pedagógicos oriundos da ‘pedagogia da libertação’ tiveram importante contribuição para as mudanças ocorridas neste grupo sócio-educativo ao evocar aos encarregados pela educação das camadas empobrecidas a ‘dialogicidade’ no processo educativo.

O ‘diálogo educativo’ proposto por Freire acaba sendo um dos instrumentos mais utilizados nos espaços educacionais não-formais pelos educadores sociais, uma vez que potencializa o despertar da realidade vivida pelo sujeito e seus contextos sociais como diz o próprio autor (ibidem, p. 95) “É um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático. Não se dicotomiza a si mesmo na ação. Banha-se permanentemente de temporalidade, cujos riscos não teme.”

Em verdade, o processo de diálogo entre educador e educando proposto por Freire e utilizado de maneira constante pelo educador social acentua este trabalho inclusivo relacional que compõe a estrutura do educador social. Ele possibilita a abertura para uma confiança no

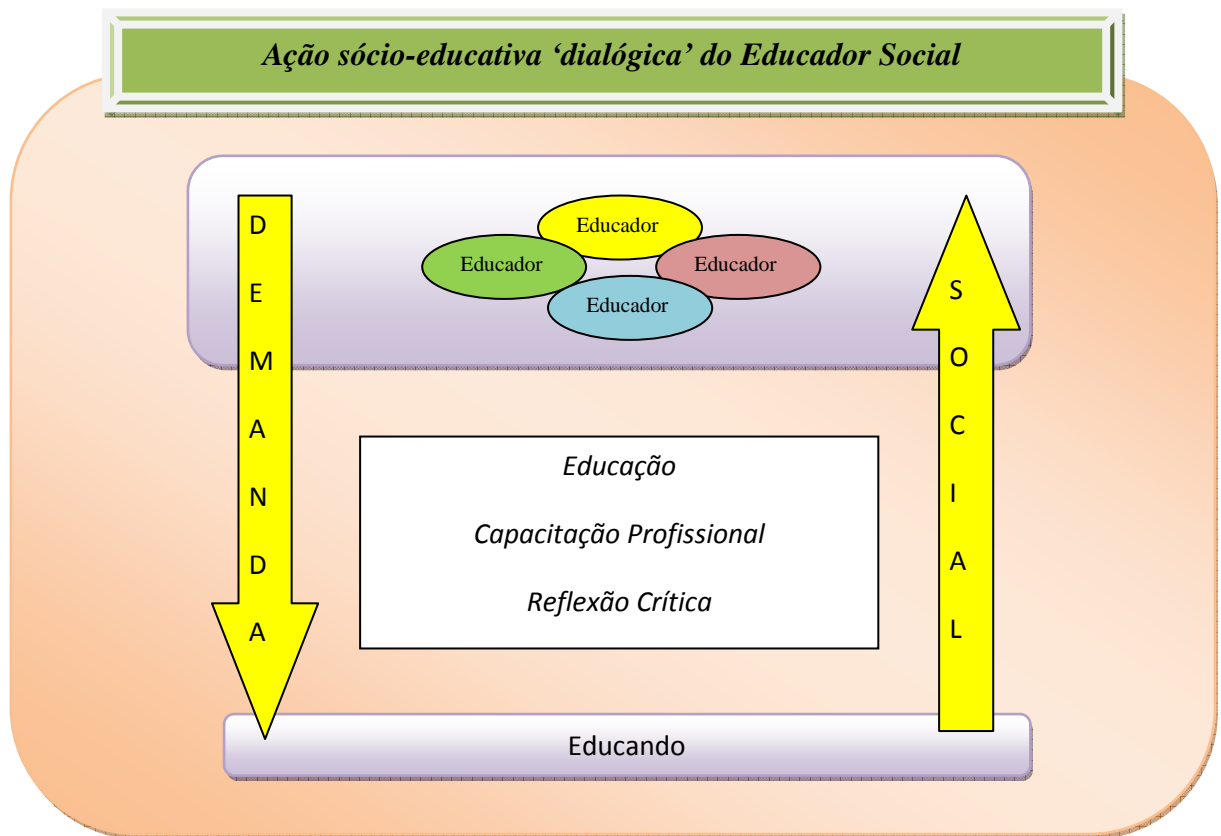
processo de ensino-aprendizagem que dá ao educador a segurança de que seu trabalho, independente do estado sócio-econômico em que se encontra o seu educando, poderá ser concretizado através da consciência ativa da participação do educando no meio social. Como o próprio Freire (2001, p. 297), “não há que considerar perdido o tempo do diálogo que, problematizando, critica e, criticando, insere o homem em sua realidade como verdadeiro sujeito de transformação.”

Como nos diz Zitkoski (2006, p. 27) sobre a dialogicidade da Pedagogia da Libertação de Freire,

Ao definir a dialogicidade, a ação dialógica ou a ação cultural para a liberdade como um caminho de reconstrução da vida em sociedade, Freire está defendendo um projeto maior que se articula por meio de uma visão de sociedade igualitária, uma concepção de vida humana dialógica e dialética e uma proposta de educação radicalmente libertadora que, no conjunto, se harmonizam por meio da racionalidade dialógica. É uma racionalidade que busca construir a existência humana de modo crítico e criativo frente à realidade sociocultural que nos condiciona, desumaniza e coisifica.

Este diálogo educativo com o grupo empobrecido ajudará na organização dos conteúdos a serem utilizados em suas práticas educativas marcando assim suas relações interpessoais com os sujeitos e o seu reconhecimento pelo grupo como profissional da educação social. O trabalho inclusivo ‘moral’ abre espaço para a ‘reflexão crítica’ dos grupos tanto de educandos quanto de educadores, devendo ser a sua prática institucional educativa a intersecção entre ambos.

Para educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos –, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (FREIRE, 2005, p. 97)



O quadro anterior nos mostra a mudança do trabalho do educador social na atualidade. O educador social – antes detentor exclusivo da tríplice inclusão: educacional, profissional e moral – agora é um profissional chamado a trabalhar de forma multidisciplinar com outros especialistas, com o objetivo de atender às demandas sociais de seus educandos.

Além disto, o processo educativo dialógico se torna fundamental em dois aspectos de sua prática sócio-educativa: primeiro, para a reflexão crítica da realidade do educando que, mais do que aceitar o seu estado de pobreza, critica-o e redimensiona os seus objetivos, para que se torne sujeito ativo de sua inclusão social, e, segundo, para a legitimação das relações de alteridade vividas pelo educador social, que permite uma melhor organização do seu trabalho sócio-educativo entre os seus pares e a população atendida.

Romans, Petrus e Trilla (2003) apontam as dificuldades de se traçar um perfil profissional dos educadores sociais que, no entanto, vai se tornando claro por meio da difusão dos estudos sobre o tema, da especificação de suas tarefas feitas pelas administrações públicas, das contribuições das associações de educadores que trabalham no campo social e da reflexão que os próprios educadores fazem da sua prática.

Segundo os autores, suas funções exercidas no meio externo e interno das instituições proporcionam uma amplitude que muitas vezes dificulta a visualização de sua área de atuação. Por mais que o profissional tenha uma habilidade específica, ao entrar no grupo de educador social, ele precisa reorganizar a sua prática a partir de seu espaço de atuação que é determinado pela instituição em seu rol de tarefas e de trabalhos a serem realizados.

O trabalho do educador social requer definição, por parte de quem o contratou, de certas funções que nem sempre são vistas com clareza. A imprecisão das mesmas deriva das multiformes tarefas que o educador social desenvolve e que costumam repercutir em seu nível de satisfação e possivelmente no serviço que se presta no próprio estabelecimento. (ROMANS, PETRUS, TRILLA, 2003, p.119)

Esta aparente falta de clareza da determinação da constituição essencial do educador social ocorre pela múltipla demanda de sua atuação e pelos próprios relacionamentos que ele vai construindo em seu campo de trabalho. Ou seja, o educador social, independente de sua formação universitária, teria que articular suas atividades levando em consideração as desvantagens sociais em que se insere a instituição, a busca pela igualdade de oportunidades no contexto social para as necessidades dos grupos envolvidos, utilizando-se de políticas que auxiliem os desfavorecidos.

A complexidade suscitada pelas demandas existentes no campo de trabalho do educador social ajudaria na falta de clareza de seu trabalho, uma vez que auxiliaria na busca de um profissional que teria que, além de praticar o específico da sua profissão, atender a um grupo de demandas tão multiformes e tão específicas quanto a sua habilidade.

O trabalho em equipe pelos autores que estudam educação social – como Romans, Petrus e Trilla (2003, p. 121) e Garrido, Grau e Sedano (2001, p.97) – colocado como fundamental no trabalho dos educadores sociais, não suaviza a complexidade da constituição do educador social, uma vez que aglutina sobre um mesmo grupo formações e áreas de constituição científica diferentes, que tendem a visualizar o mesmo educando sob o seu olhar profissional.

No contexto brasileiro, este esfacelamento do conceito de educador social enquanto grupo profissional pode ser considerado reflexo de como o Estado Brasileiro ainda não tem

clara a figura deste profissional em seu amplo campo de trabalho social com as diversas camadas empobrecidas.

A Lei 7644, de 18 de dezembro de 1987, foi uma das primeiras a regulamentar a atividade de um profissional responsável pela educação na área da assistência social. A lei regulamenta a atividade das conhecidas “*mães sociais*”, responsáveis como expresso no art. 1 da lei, em “propiciar ao menor condições familiares ideais ao seu desenvolvimento e reintegração social.” Neste modelo de assistência empregado nos anos de 1980, as crianças eram recolhidas em casas lares<sup>62</sup> onde eram educadas por este profissional com atribuições delimitadas pela lei.<sup>63</sup>

O modelo das casas lares foi sendo abandonado a partir da aplicação paulatina da lei 8069/90, ou seja, o ECA, no trabalho de assistência a criança e ao adolescente. O esforço do Estatuto é a manutenção da criança e do adolescente no seio familiar – conforme o art.19 – sendo a transferência para famílias substitutas casos excepcionais. Desta forma, a função deste educador tratado na lei como ‘mãe social’ vai perdendo o seu espaço uma vez que as casas lares vão perdendo sua importância para a legitimação da criança vulnerável no seio familiar.

Por outro lado, o Estatuto reafirma a importância de uma educação integrada que abarque as estruturas formais e sociais do ser humano e que deve ser oferecida pelo Estado e pela sociedade civil.<sup>64</sup> Para este trabalho, serão necessários profissionais que defendam os direitos das camadas vulneráveis e que atendam suas necessidades.

A única alusão feita pelo Estatuto sobre como devem ser os profissionais que atenderão às necessidades sociais destes menores – ou seja, aqueles que exercerão a função de educadores sociais – encontra-se nos artigos 90 a 97 que falam sobre as Entidades de Atendimento governamentais ou não-governamentais de amparo a criança e adolescente. No artigo 91, a respeito da autorização dada às entidades não-governamentais para que funcionem

---

<sup>62</sup> Segundo art. 3º: “Entende-se como casa-lar a unidade residencial sob responsabilidade de mãe social, que abrigue até 10 (dez) menores.”

<sup>63</sup> Segundo o art 4º: “São atribuições da mãe social: I - propiciar o surgimento de condições próprias de uma família, orientando e assistindo os menores colocados sob seus cuidados; II - administrar o lar, realizando e organizando as tarefas a ele pertinentes; III - dedicar-se, com exclusividade, aos menores e à casa-lar que lhes forem confiados. Parágrafo único. A mãe social, enquanto no desempenho de suas atribuições, deverá residir, juntamente com os menores que lhe forem confiados, na casa-lar que lhe for destinada.”

<sup>64</sup> Cf. Art. 53 “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.”

em seu trabalho de assistência, a letra ‘d’ relata sobre a obrigação de que a instituição que queira o registro para o funcionamento deva ter “*em seus quadros pessoas idôneas.*”

A idoneidade – um conceito amplo e subjetivo – passa a ser o único parâmetro colocado pelo Estado para que alguém possa exercer a função de assistência sócio-educacional. Assim, fica a critério das ONGs e outras entidades governamentais de assistência criarem seus próprios critérios de julgamento para idoneidade e capacidade dos educadores em exercer uma atividade específica com a camada empobrecida em regime aberto ou fechado de assistência.

Esta aparente falta de clareza sobre a função e organização em torno do ser profissional desse educador social é retratada pela própria legislação. Em 2007 o projeto de lei 1287 de 12 de junho de 2007 pede a alteração do Estatuto do Desarmamento com a seguinte ementa: “Autoriza o porte de arma de fogo aos educadores sociais, agentes de segurança e a outros integrantes de quadros que atuem em estabelecimentos de internação de menores infratores.” Este projeto foi arquivado em 20 de fevereiro de 2008 pela Câmara dos Deputados.<sup>65</sup>

No Rio de Janeiro, o projeto de Lei 1770, de 26 de março de 2008, pede à legislação estadual a definição sobre as atividades do Educador Social no Rio de Janeiro. Os próprios educadores sociais, através da regional do Rio de Janeiro do Sinbfir – Sindicato das instituições beneficentes, filantrópicas e religiosas – demonstraram a sua insatisfação à redação do projeto que os colocava em seu artigo 1 como “*classe auxiliar de assistência social*” e no seu artigo 2 exigia apenas o ensino fundamental completo para pertencimento à categoria.

Em janeiro de 2009, os Educadores Sociais conseguiram uma importante conquista no processo de reconhecimento social de sua profissão e de sua identidade trabalhista. O Ministério do Trabalho incluiu a categoria “Educador Social” no grupo de função profissional, com o código 5153-05, correspondente aos “*trabalhadores de atenção, defesa e proteção a pessoas em situação de risco*”. A descrição de sua atividade está dada da seguinte forma: “Visam garantir a atenção, defesa e proteção a pessoas em situações de risco pessoal e

---

<sup>65</sup> Este texto pode ser acessado pelo site: <http://www.camara.gov.br/>

social. Procuram assegurar seus direitos, abordando-as, sensibilizando-as, identificando suas necessidades e demandas e desenvolvendo atividades e tratamento.”<sup>66</sup>

Na mesma categoria ocupacional, onde também se inserem outros considerados educadores no social (como arte educador, educador de rua, educador social de rua, instrutor educacional e orientador sócio educativo), encontram-se também as seguintes ocupações: o de agente de ação social (Agente de proteção social, Agente de proteção social de rua, Agente social); o de monitor de dependente químico (Conselheiro de dependente químico, Consultor em dependência química) e o de Conselheiro tutelar.

O esforço do Ministério do Trabalho em delimitar o trabalho do educador social e assim também a sua funcionalidade no espaço institucional não-governamental ainda não confere a esta categoria o patamar de uma profissão. Mas, o projeto de lei 5346, de 03 de junho de 2009, que segue em tramitação no Congresso Nacional, dispõe sobre a criação da profissão de Educador social no Brasil.

A fundamentação legal deste projeto está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96), que reconhece que a educação abrange processos cognitivos que possuem o meio social e suas instituições como lugar privilegiado do seu desenvolvimento preparando-o para o exercício da cidadania e o trabalho.<sup>67</sup>

Desta forma, a promulgação de regulamentação da profissão do educador social teria a seguinte finalidade: estabelecer os campos de atuação do educador social (art.2); a responsabilidade de uma formação específica para a profissão segundo organização do Ministério da Educação, assim como a escolarização mínima para o exercício da profissão (art.3) e a organização da União e seus estados na promoção de cargos públicos de educadores sociais e os planos de cargos, carreira e remuneração (art. 4 e 5).

---

<sup>66</sup> A Classificação Brasileira de Ocupações (COB) organizada pelo Ministério do Trabalho e Emprego pode ser acessada pelo site: <http://www.mtecbo.gov.br/>.

<sup>67</sup> Cf. Art. 1º:” A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social.” Continuando no Art. 2º sobre a finalidade da educação nacional: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Conforme a justificativa apresentada pelo Deputado Federal do Ceará, Sr.Chico Lopes, autor do projeto de Lei em questão,

A criação da profissão de Educador e Educadora Social, além de valorizar estes agentes que tanto contribuem para o enfrentamento da dívida social brasileira, pode suscitar importantes debates acerca da educação no seu sentido mais pleno, com a abrangência que lhe dá o Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, respondendo ao genuíno atendimento de interesses e necessidades sociais de nosso tempo.<sup>68</sup>

Conjuntamente a este projeto de regulamentação da profissão do Educador social com características em âmbito nacional, tramita no congresso Nacional o projeto de Lei 2989, de 11 de março de 2008, do mesmo autor, que busca instituir o Dia do Educador Social no Brasil a ser comemorado no dia 19 de setembro por ocasião da data natalícia do educador Paulo Freire.

Com todo este empenho no campo da legislação brasileira, o grupo social 'Educador Social' busca o reconhecimento de sua prática educativa na sociedade brasileira, a valorização da educação não-formal empregada pelas instituições em que trabalham como instrumento de atendimento das necessidades das camadas empobrecidas e uma identidade profissional através de conjunto de medidas legais que os organizem como um grupo comum, para além das multiformações dos seus sujeitos, reconhecido pelos seus direitos e deveres.

Enfim, a figura do educador social continua sendo gerada no panorama educacional brasileiro. O processo de construção do seu 'ser profissional' ainda se manifesta em aberto na diversidade de sua prática em prol das camadas empobrecidas, o que mostra a necessidade de uma regulamentação específica – em processo de tramitação no congresso – que delimite o seu trabalho no campo multidisciplinar do seu ambiente de trabalho. Ou seja, na constituição do 'ser do educador social' busca-se a superação da imagem social – e por muitos educadores, um sentimento profissional – de 'equilibradores de pratos' das distintas demandas e conflitos sociais que lhes são colocados para serem solucionados na relação entre os sujeitos empobrecidos e a sociedade civil.

Neste sentido, o ser profissional do educador social se torna um espaço privilegiado para o desenvolvimento das representações de diversos elementos que compõem o seu

---

<sup>68</sup>Este texto pode ser acessado na íntegra no site: [www.camara.gov.br/sileg/](http://www.camara.gov.br/sileg/)



trabalho social. A gestação conceitual de sua profissão promove, no espaço educacional brasileiro, a confluência de objetivos, práticas e conceitos oriundos de diferentes grupos profissionais – da área de educação, saúde, direito, assistência social, entre outros – que se colocam sobre uma mesma categoria profissional (educador social) determinada pela legislação brasileira às instituições sócio-educativas do Terceiro Setor.

O diálogo entre as representações dos educandos em estado de pobreza e a identidade do educador social nas instituições do Terceiro Setor se faz imprescindível no sentido de poder entender como este último assimila o seu trabalho e suas relações interpessoais – e profissionais – em seu grupo e nos demais grupos envolvidos na educação não-formal. Este movimento ajudará a compreender como se constitui o processo de sua identidade profissional e como esta se torna a marca característica, ou não, da existência e pertença grupal dos educadores que se movimentam neste ambiente pedagógico caracterizado pelas constantes mudanças sociais que determinam diretamente a realização, ou não, de suas práticas.

Assim, investigar as possíveis representações sociais de ‘educando-pobres’ destes educadores, poderá auxiliar na compreensão de como são vivenciadas as suas relações de alteridade, fundamental no seu trabalho educativo com as camadas empobrecidas, e como estas representações se apresentam como ‘marcas identitárias’ em seu processo identitário de formação do ‘ser profissional’ nas ONGs caritativas católicas.

*2.3. Lançando moedas para o ar: a ‘cara’ da alteridade e a ‘coroa’ das representações sociais no jogo de negociação da identidade profissional.*

O processo identitário é um tema correntemente vivido no interior dos grupos sociais. Por meio dele, os sujeitos se organizam em um movimento de diferenciação entre si e os outros, no interior dos grupos. Deschamps e Moliner (2009, p. 23) frisam bem, ao colocar a identidade como um processo que “remete ao fato de que o indivíduo se percebe como semelhante aos outros de mesma pertença (o nós), mas ele remete também a uma diferença, a uma especificidade desse nós em relação aos membros de outros grupos ou categorias (o eles).”

Assim sendo, o processo identitário é organizado a partir de um duplo movimento, que alia a semelhança e a diferenciação entre os indivíduos e entre os grupos sociais. Neste processo, dois elementos se fazem importantes: o outro e o grupo. A partir deles, se desenvolve um grupo de estratégias e dinâmicas intragrupais que configuram os grupos e os fortalecem na relação de identificação social com os demais sujeitos.

Marc (2005), em seus estudos sobre interação social e identidade, afirma que a identidade é um produto de uma relação triádica: eu, o outro e o grupo. Na interação social entre estes três elementos, surge a identidade que carrega em si as interações do sujeito consigo mesmo, com os outros e com o contexto institucional e grupal.

Desta forma, ao considerar o processo identitário como dinâmico e relacional, devemos abordá-lo em uma perspectiva sistemática que nos ajudará a entender que existe uma ‘estratégia identitária’ criada pelos indivíduos nos grupos, em sua formação identitária, a partir do movimento de semelhança e diferença no interior da tríade (eu-outro-grupo).

Ela (a estratégia identitária) designa um conjunto de meios psicológicos (mecanismos cognitivos e afetivos, condutas) colocados no sujeito (de maneira consciente e intencional ou de maneira não consciente) em vista de obter o reconhecimento do outro, de guardar ou apresentar uma imagem positiva de si mesmo, de preservar uma coerência identitária. (MARC, 2005, p. 06)<sup>69</sup>

Assim, a ‘estratégia identitária’, reconhecida pelo autor no interior da tríade que compõe o processo identitário do grupo e dos seus indivíduos, organiza elementos da relação social entre os indivíduos (representações, valores, crenças, significados, sentidos e outros) para responder a objetivos fundamentais da formação da identidade individual partilhada pelos membros do grupo que são: a delimitação, a valorização, a preservação e a defesa do ‘eu’ em relação ao outro e ao grupo. Como diz Marc (2005, p. 34), “os indivíduos negociam suas pertencas grupais em função da valorização que eles pensam em obter.”<sup>70</sup>

<sup>69</sup> Tradução do pesquisador ao original francês: “*Elle désigne l’ensemble des moyens psychologiques (mécanismes cognitifs et affectifs, conduites) mis en oeuvre par un sujet (de façon consciente et intentionnelle ou de façon non consciente) en vue d’obtenir la reconnaissance d’autrui, de garder et de présenter une image positive de lui-même, de préserver une cohérence identitaire*”.

<sup>70</sup> Tradução do pesquisador ao original francês: “*les individus négocient leurs appartenances groupales en fonction de la valorisation qu’ils pensent en retirer.*”

Este movimento vivido pelos sujeitos no interior do grupo social configura as características do grupo como tal. Ou seja, este se torna o espaço em que os elementos fundamentais da formação da identidade dos indivíduos, ao mesmo tempo, são atendidos e atendem às necessidades do outro, na formação de sua identidade. Através da atenção às necessidades de identificação de si e dos outros, o grupo forma a sua própria identidade, configurando-se um espaço da existência dos elementos psicossociais comuns aos sujeitos, marcando a diferença em relação a outros sujeitos na sociedade e estabelecendo a funcionalidade do grupo no meio social.

A idéia de uma ‘estratégia identitária’ criada pelos sujeitos no processo identitário grupal é considerada como parte intrínseca da formação identitária. Claude Dubar, ao estudar a construção das identidades profissionais e sociais, utiliza-se da mesma epistemologia, porém utilizando como noção de ‘estratégia identitária’ os movimentos de ‘atribuição e pertença’ que os indivíduos realizam em seus grupos sociais.

Para Dubar (2005, p.135) “a identidade nunca é dada, ela sempre é construída e deverá ser (re) construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura.” Neste caso, o sujeito está em constante processo de negociação de sua identidade com o grupo, da mesma forma que o grupo se coloca diante do sujeito e da sociedade neste mesmo processo. Assim sendo, a identidade é um processo contínuo de negociação entre os elementos psicossociais contraditórios entre si e que são partilhados entre os sujeitos e os grupos em um processo de socialização.

A identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições. (Ibidem, p. 136)

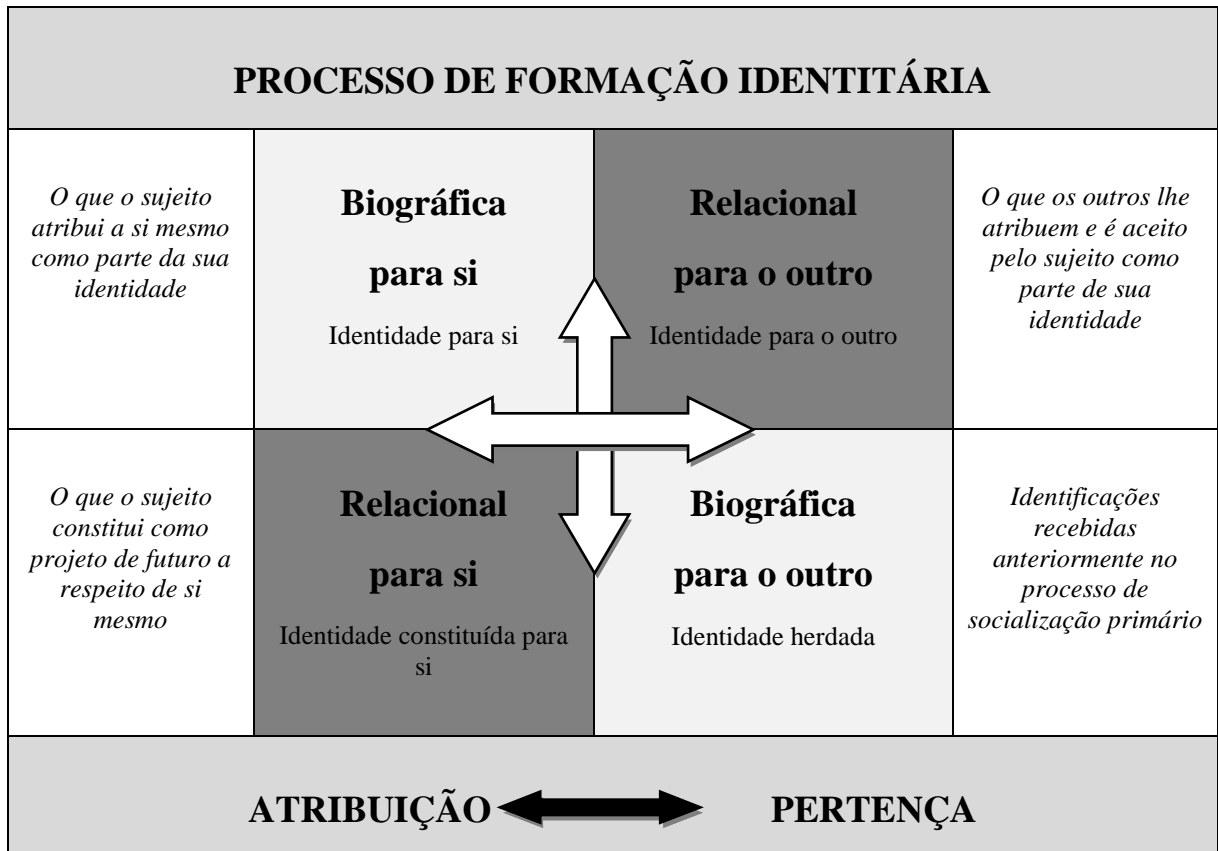
A negociação dos elementos (que o autor define como categorias) comuns e distintos entre os sujeitos no interior do grupo será dada a partir de dois movimentos denominados como ‘atos de atribuição e pertencimento’ (ibidem, p. 137). Os atos de atribuição são os que visam esclarecer a ‘*identidade para o outro*’. No ato de atribuição está a idéia do que é atribuído pelos outros ao sujeito, buscando definir quem é este e qual a sua funcionalidade no grupo.

Os *atos de pertencimento* são os que visam esclarecer a *'identidade para si'*. Neste, busca-se entender a incorporação da identidade atribuída pelos outros ao indivíduo. Assim, os sujeitos vão se reconhecendo nas categorias atribuídas a eles, possibilitando a convivência com outros no mesmo grupo e marcando a sua diferenciação com o restante da sociedade.

Esta relação constante de atribuição e pertença entre o indivíduo e o grupo é conhecida como *'negociação identitária'* que “implica fazer da qualidade das relações com o outro um critério e um elemento importantes da dinâmica das identidades.” (ibidem, p. 141) A marca desta negociação está em um complexo processo comunicativo de categorias entre o sujeito e o *'outro'* do grupo que, continuamente, redefinem os critérios de permanência das categorias partilhadas no interior do grupo e as condições pelas quais os sujeitos as articulam como elementos característicos de marca identitária grupal.

Para Dubar (2006, p. 50-51), esta negociação identitária é realizada num campo social constituído por quatro formas de identificação que designam como cada um dos sujeitos organiza a vida cotidiana em relação às instituições sociais. Ela está dividida em dois eixos: o relacional, no campo das interações sociais, e o biográfico, no campo das implicações de ordem pessoal.

A forma *'biográfica para o outro'* é aquela identificação herdada pelo sujeito através de uma linhagem de gerações. Designa a pertença a um grupo pelo local e pela cultura herdada (como a língua, crenças, valores e etc). A forma *'relacional para o outro'* define-se pela interação dos sistemas institucionais e hierarquizados com o sujeito. Ela busca identificar o sujeito a partir da função que ele exerce no grupo social. A forma *'relacional para si'* provém de uma reflexão consciente de um projeto para si mesmo, buscando associar-se a outros que partilhem dos mesmos projetos. A forma *'biográfica para si'* é composta por identidades atribuídas a si mesmo e a um projeto de vida em relação ao outro e como o sujeito busca ser reconhecido pelo outro. O quadro a seguir sintetiza o processo de negociação identitária e suas quatro formas no espaço social.



A partir das formas identitárias pelas quais se movimentam as ‘estratégias identitárias’ no processo básico de identificação – atribuição e pertença – torna-se mais claro como se realiza a constante negociação de categorias e modelos socialmente significativos que definem a permanência ou não dos sujeitos nos grupos.

À medida que se realiza a negociação entre aquilo que o sujeito se atribui do meio social como parte de si e o que o ‘outro’ espera dele em função do grupo, ocorre a adesão ou não do sujeito ao grupo social. Esta pode ser caracterizada como o ‘*eixo horizontal*’ das relações de atribuição e pertença’.

A partir da adesão do sujeito ao grupo – em um processo contínuo de atribuição e pertença – organizar-se-ão as expectativas de futuro do sujeito em relação ao grupo juntamente com as formas e categorias herdadas pelo sujeito da relação com outros grupos no seu processo de socialização. Estes dois movimentos do processo identitário se realizam de forma interdependente do processo básico de atribuição e pertença do indivíduo ao grupo. Este pode ser caracterizado como o ‘*eixo vertical*’ com as relações de atribuição e pertença.

Na verdade, a negociação identitária realizada entre as formas ‘relacional’ e ‘biográfica’ no campo social busca aproximar os sujeitos às instituições e suas categorias. As estratégias identitárias levam os sujeitos a se identificarem com as instituições, pela sua capacidade de legitimar e/ ou estruturar os mesmos a partir da constituição de seus grupos. Para isto, é necessário que o sujeito associe as categorias existentes nas instituições e que são consideradas como atraentes e/ou protetoras para si como parâmetro de adesão ou não aos grupos sociais.

Assim, infere-se que as relações de trabalho se organizam da mesma forma, uma vez que são instituições que se constituem a partir de um constante processo de negociação de atribuição e pertença de categorias sociais entre os seus sujeitos, com o intuito de inseri-los nos grupos, em uma relação de trabalho que os fará ser reconhecidos a partir da atividade específica do seu grupo em relação aos demais no campo social. O resultado do processo identitário vivido pelos grupos no interior destas relações institucionais resulta na identidade profissional dos sujeitos sociais.

Segundo Dubar (2006, p. 85), as identidades profissionais “são maneiras socialmente reconhecidas para os indivíduos se identificarem uns aos outros, no campo do trabalho e do emprego.” Desta forma, a identidade profissional não é apenas a escolha de um trabalho ou de uma identidade pessoal em campo profissional, mas sim a “construção pessoal de uma estratégia identitária que mobilize a imagem de si, a avaliações de suas capacidades e a realização de seus desejos” (DUBAR, 2005, p. 150) no interior das instituições sociais.

Wautier (2001), ao realizar um estudo sobre a construção identitária das organizações associativas, utilizando o modelo teórico de Dubar, nos lembra que a construção das identidades no campo de trabalho se dá a partir das categorias e representações negociadas constantemente entre os indivíduos e o sistema institucional.

A dimensão da ‘profissionalidade’ como um conjunto de atitudes e representações das trajetórias de emprego e formação dos sujeitos constitui-se como configurações identitárias típicas, de acordo com a articulação entre as negociações e estratégias realizadas pelos sujeitos no interior dos grupos de trabalho.

O processo ao mesmo tempo biográfico e relacional: mais do que escolher uma profissão, trata-se de integrar-se a modelos sociais, a categorias profissionais hoje em plena mutação, mas também adaptar-se a novos campos de identificação, de engajar-se em espaços de reconhecimento identitário. (WAUTIER, 2001, p. 65)

O processo de negociação identitária que se realiza no interior das instituições de trabalho com o intuito de construir a identidade profissional do sujeito não compreende o somatório de identidades pessoais dos indivíduos de um campo de trabalho e, muito menos, a simples assimilação do sujeito de uma dada identidade institucional para todos os que compõem o grupo.

As formas identitárias sob as quais os indivíduos organizam as suas ‘estratégias’ são imprescindíveis ao processo de formação de sua identidade profissional que, utilizando-se do movimento de atribuição e pertença, buscará uma maior – ou menor – adesão ao grupo e a identificação do seu projeto pessoal ao projeto comum que o caracterizará como profissional pertencente a um grupo profissional específico.

Ao deter-se no movimento básico de atribuição e pertença, no qual se realiza a construção identitária da profissionalidade do sujeito, não se pode esquecer que este se realiza na plena interação social entre os sujeitos dentro e fora dos grupos de pertença. Ou seja, faz-se necessário entender a função de um elemento importante no processo de construção de identidade em todos os grupos sociais – profissionais ou não –, que é a alteridade.

O próprio Dubar (2006, p.52) aponta para este aspecto, em sua teoria da identidade profissional dos grupos sociais. Ao relatar as quatro formas de identidade que compõem o processo de negociação identitária, o autor recorda que “as formas de identidade são inseparáveis das relações sociais que são também formas de alteridade. Não existe identidade sem alteridade, isto é, sem relações entre o si próprio e o outro”.

A alteridade – sendo a relação entre o ‘eu’ e o ‘outro’ – é um elemento fundamental na formação da identidade dos sujeitos dentro e fora dos grupos sociais. A partir dela, o ser se constitui para si e para o grupo social, em um constante processo de diferenciação e identificação com ‘outro’ que partilha com ele o mesmo campo social. A presença do outro é fundamental tanto na construção da identidade do ‘eu’ como sujeito individual quanto na sua formação, participação e identificação a partir dos seus grupos de pertença social.

Moscovici (2005) ressalta a importância do papel do ‘outro’ nas relações interpessoais que constituem os grupos e movimentam as representações na sociedade. Para ele, o outro é “ao mesmo tempo, o que me falta para existir e aquele que afirma de outra maneira minha existência, minha maneira de ser.” (ibidem, p.13) Ou seja, na relação de estranhamento do outro é que o ser se percebe com suas categorias diferentes ou iguais ao meio social. Começa aqui duplo processo requerido pela alteridade no qual o sujeito se diferencia do ‘outro’ dos grupos sociais ao mesmo tempo em que busca ‘outros grupos’ de sujeitos que possuam categorias semelhantes as suas.

Para além deste movimento básico de ‘diferenciação e identificação’ promovido pela alteridade na formação da identidade dos grupos e dos sujeitos sociais, Moscovici (2005, p.34) nos aponta que o espaço do encontro do ‘eu’ com o ‘outro’, chamado pelo autor de ‘ritual do reconhecimento’, transforma-se em uma ferramenta importante para a compreensão da alteridade.

Através de rituais que podem ser expressos na linguagem, dogmas, pensamentos, formas de comunicação, afetividade, entre outros, o ‘eu’ entra em contato com o ‘outro’ que compõe a realidade social. A alteridade promove uma relação que não pode ser entendida apenas como uma co-presença ou uma experiência comum. Para Moscovici (2005, p. 33),

Tal relação transforma um indivíduo qualquer em um rosto ou corpo familiar, em um ‘outro’ que se esperava ou mesmo que se buscava. O encontro faz do estranho um ser conhecido. Faz de um homem (ou um grupo), que até então não era essencial nem real, um homem (ou um grupo) real que existe para alguém, mesmo quando não está presente.

Assim, segundo o autor (ibidem, p. 41-55), os sujeitos vivenciam este ‘ritual de reconhecimento’ proposto pela alteridade a partir de três tipos básicos – ou três representações – de ‘outro’, que podem ser diferenciadas na experiência social e histórica dos grupos sociais da seguinte forma: o outro prescritor, o outro exemplar e o outro numinoso.

O outro prescritor é o outro que se apresenta na relação como representante das normas legitimadas pelo grupo social. Este outro é quem indica o que é recomendável, formalmente aconselhável escolher, pensar ou fazer a cada um dos sujeitos em uma situação determinada, individual ou grupal.



O outro exemplar é o outro em que se encontram as qualidades e ações tidas como exemplares para os indivíduos e para os grupos. Este outro passa a fazer parte de uma imagem geral, partilhada pelo grupo, que marca os sujeitos promovendo uma representação que indique as categorias como uma obrigação que busque corresponder às escolhas pessoais dos indivíduos.

O outro numinoso é o outro que representa o ‘outro’ inteiramente diferente daquilo que o sujeito é, ou seja, o outro que é antônimo daquilo que o sujeito busca ser no processo de identificação e, por conseguinte, deve ser excluído. Moscovici recupera a figura do estrangeiro (ibidem, p.50) como este outro que causa um sentimento de afastamento, justificado em uma representação do ‘outro’ composta de paradoxos superficiais, sem profundidade e incognoscíveis.

Ao reconhecer estes três tipos – ou representações – do outro, constatam-se as nuances que o ‘outro’ assume na alteridade, interferindo no processo de identificação dos sujeitos e dos grupos sociais.

Guareschi (2002, p.154-160) também aponta a importância de percebermos a forma pela qual reconhecemos o ‘outro’ na relação de alteridade que se desenvolve no processo identitário. Segundo o autor, o ‘outro’ pode estar presente na relação entendido de duas maneiras: como ‘di-ferente’ e como ‘dis-tinto’.

O outro como ‘di-ferente’ (latim *dis*, divisão, negação; e *ferre*, arrastar, levar com violência) é tido como ‘outro oposto’ e proporciona na identificação dos sujeitos no social a marca da negação e do fechamento do processo dialógico entre os sujeitos na busca improdutiva de eliminar o ‘outro’ como tal.

O outro como ‘dis-tinto’ (de *dis* e *tinguere*, tingir, pintar) também leva a marca separação, porém o outro não é arrastado para fora da relação, ou seja, mantém a sua identidade original, estabelecendo com os demais sujeitos e grupos uma relação dialógica das categorias distintas entre eles. Para o autor, esta é a ‘eticidade da alteridade’ (GUARESCHI, 2002, p.157), que faz com que o sujeito justifique a sua existência no campo social.

Enfim, o encontro entre ‘eu’ e ‘outro’ não deve buscar a dissolução das diferenças entre os sujeitos, nem a absorção do ‘outro’ pelo ‘eu’. Como ressalta Moscovici (2005, p, 54), “o encontro tem início com o que recebeu o belo nome de hospitalidade, ressaltando-se o aspecto ético que coloca o desconhecido entre aqueles juntos aos quais ele gostaria de viver.” Ou seja,

o processo de diferenciação e identificação com outro deve buscar a organização dos sujeitos entre os seus pares a partir de categorias, afinidades e interesses comuns aos demais nos grupos sociais.

O ‘outro’, por mais diferente que possa ser do sujeito, continuará existindo e a exclusão realizada pelo grupo não significará concretamente a eliminação dos sujeitos e grupos do campo social. Da mesma forma, a maneira pela qual o sujeito se reconhece – ou não – no ‘outro’ interfere no processo de identificação social. A convivência entre os grupos formados pelas múltiplas identificações e diferenciações dos sujeitos com os ‘outros’ é o desafio proposto pela alteridade na formação identitária dos sujeitos e grupos sociais.

Jodelet (2002) aponta esta dimensão mais ampla da vivência da alteridade na sociedade. A autora define a alteridade como o “produto de um duplo processo de construção e de exclusão social” (ibidem, p.60) Assim, deve ser entendido a partir dos processos desenvolvidos nos níveis interpessoais e intragrupais pelos quais o sujeito pertencente a um grupo social partilha processos simbólicos e materiais oriundos da alteridade vivida no grupo, transformando-se assim, em um ‘outro’ – alter – para outro sujeito e seu grupo.

Desta forma, a alteridade evoca a noção de identidade uma vez que ela auxilia no processo de diferenciação do ‘eu’ e o ‘outro’ em um contexto social que tende a marcar os sujeitos a partir dos movimentos de identificação dos seus grupos. Isto acontecerá em um movimento simultâneo de diferenciação de categorias existentes no sujeito em relação a outros e de identificação do sujeito com outros que possuem características semelhantes ou desejadas pelo sujeito num mesmo contexto social.

Este movimento que a alteridade proporciona é uma das marcas fundamentais da identificação dos sujeitos em seus distintos grupos e instituições sociais e que se configura em um processo antagônico e ambíguo, imprescindível para a formação dos indivíduos e dos seus grupos sociais.

O trabalho de elaboração da diferença é orientado para o interior do grupo em termos de proteção; para o exterior, em termos de tipificação desvalorizante e estereotipada do diferente. Nesta construção se movem interesses que servem à comunidade, no interior da qual se define a identidade. (JODELET, 2002, p. 51)

Assim, o sujeito mantém sempre uma relação com o ‘outro’ no interior e no exterior do grupo. No interior do grupo, acontece um movimento em que há uma identificação dos sujeitos com categorias semelhantes e partilhadas entre os membros do grupo em um processo de negociação com os outros elementos individuais que os distinguem enquanto sujeitos não fusionados. No exterior, o movimento é dado pela diferenciação do sujeito como indivíduo e do grupo no qual o sujeito está circunscrito. O sujeito traz a sua marca de diferenciação pessoal e grupal que o faz movimentar-se nas relações sociais em um constante processo identitário que atende à necessidade do sujeito de se reconhecer através dos grupos na sociedade.

Esta relação é legitimada no estudo sobre a vida pública e a alteridade de Jovchelovitch (2003), que reforça a importância da alteridade e da identidade no contexto social. Ela nos recorda que “a importância de uma comunidade segue daí: ela evidencia um “nós” necessário para a constituição de cada ser humano, que atesta que vidas privadas não surgem a partir de dentro, mas a partir de fora, isto é, em público”. (ibidem, p. 70)

Neste caso, a dialética entre o sujeito e o ‘outro’ do meio social na constituição das identidades sublinha a importância das relações sujeito – outro no contexto social, uma vez que estes movimentos promovidos pela alteridade na formação dos indivíduos são carregados de significados de si e dos outros, tanto na vida pessoal quanto na pública. Ou seja, as identificações e as diferenciações, provindas da relação de alteridade são realizadas a partir das distintas categorias (significados, valores, crenças, representações) que os sujeitos carregam em si da experiência dos ‘outros’ no grupo social e, que o mesmo utiliza como parâmetro de seu processo identitário pessoal e social.

O confronto da vida pública, as relações cotidianas auxiliam na construção de um campo de identificação que utiliza diferentes territórios e interrogações provindos de outros grupos e situações sociais e históricas. Estes têm como objetivo procurar amenizar a transferência de nossas próprias categorias sobre o outro que podem impossibilitar a um acesso mais coerente sobre como o ‘outro’ e seu grupo realmente se apresentam para nós enquanto sujeitos das relações dialéticas na formação identitária do próprio indivíduo, pois é no encontro com o verdadeiro ‘outro’ que o sujeito adquire a capacidade de se identificar consigo mesmo e fazer parte dos distintos grupos sociais.

O fato de que os seres humanos podem interrogar a si mesmos e podem usar diferentes territórios para refletir sobre as suas identidades demonstra claramente que para além de qualquer tipo de isolacionismo e individualismo a verdadeira possibilidade de acesso à individualidade reside na presença do outro. (JOVCHELOVITCH, 2003, p.70)

Enfim, a alteridade, como exposta anteriormente, é um processo essencial a todo o processo identitário individual e grupal – inclusive profissional – que deve ser visto sob dois aspectos: a relação do ‘sujeito’ com o ‘outro’ e a relação ‘sujeito-grupal’ com o ‘outro-grupal’.

A relação ‘sujeito’ com ‘outro’ se caracteriza por um constante processo de identificação e diferenciação, que marca o sujeito em suas características individuais e que possibilitará a sua identificação tanto como indivíduo na sociedade como enquanto sujeito participante dos diversos grupos que compõem o campo social, como, por exemplo, os grupos sociais profissionais. Essa relação marcará a identificação e diferenciação do sujeito, a partir das categorias partilhadas em seu grupo de pertença social.

Não se deve esquecer que a alteridade é uma realidade de contínua correspondência entre os sujeitos envolvidos no processo, pois ambos são ‘alter’ um para o outro, ou seja, um serve para o ‘outro’ tanto como identificação quanto diferenciação no processo de negociação identitária.

Outro ponto relevante a ressaltar é que a alteridade ocorrida no processo de formação identitária dos sujeitos e dos grupos se realiza sob um contexto sócio-histórico em comum e em constante modificação tanto para os sujeitos quanto para os grupos sociais. Assim deve-se levar em consideração no estudo da alteridade não somente a forma pela qual os sujeitos se reconhecem uns nos outros na relação da alteridade, mas também o contexto histórico, social e cultural em que as relações se desenvolvem e suas conseqüências.

O contexto sócio-histórico-cultural conduzirá as formas pelos quais os sujeitos e os grupos sociais se relacionam entre si, em um constante processo de identificação que justifique a sua existência social. Para além de serem locais de identificação dos sujeitos, as instituições e grupos sociais são também detentoras das ‘marcas identitárias’, constituídas a partir de uma cultura social e histórica vivida e partilhada pelos seus membros na sociedade.

A alteridade nos grupos sociais proporciona as ‘marcas identitárias’ sociais que serão apreendidas pelos membros dos grupos como parte de seu processo de identificação grupal.

Jovchelovitch (2008, p. 222) recorda que “o eu não está só; ele é um entre muitos outros, cujas diferentes perspectivas e posições na vida social são tão legítimas quanto a sua própria.” A alteridade se dá no reconhecimento da legitimidade da identidade dos outros grupos, ou seja, no reconhecimento de que as ‘marcas identitárias’ características de cada grupo, embora produzidas no mesmo tempo histórico e cultural, podem ser constituídas a partir de categorias diferentes. Esta convivência tolerável entre as diferentes perspectivas vividas pelos sujeitos no mesmo tempo histórico é que torna possível o processo de identificação dos sujeitos e sua permanência nos grupos sociais.

Desta forma, na relação de alteridade que compõe o processo identitário, os sujeitos carregam consigo ‘marcas identitárias’ produzidas pelos seus grupos de pertença em uma determinada cultura e num momento histórico partilhado por toda a sociedade. Estas ‘marcas identitárias’ são compostas por um conjunto de significados, valores, crenças, representações, categorias com as quais os sujeitos buscam organizar os resultados da sua relação com o ‘outro’ tanto individual quanto socialmente.

Jovchelovitch (2008, p. 221) nos recorda que os “encontros entre o eu e o outro podem produzir diferentes resultados, dependendo de como os interlocutores se comunicam e se reconhecem mutuamente como parceiros legítimos em interação.” Ou seja, este reconhecimento do outro no processo identitário está organizado a partir das formas relacionais que os sujeitos possuem em suas estruturas cognitivas, herdadas das experiências individuais e sociais, para se identificar ou diferenciar do ‘outro’ no meio social.

As representações sociais podem se apresentar como uma destas ‘marcas identitárias’ que auxiliam na identificação dos sujeitos em relação aos seus grupos. Pela sua capacidade de condensar as estruturas com as quais os sujeitos organizam o pensamento a respeito de determinado aspecto da vida social do grupo, as representações sociais se transformam em uma das possíveis categorias identificatórias que mantém a coesão do grupo e a identificação dos sujeitos na relação de alteridade.

O eu e o outro não são seres abstratos, mas agentes histórica e socialmente situados em arenas públicas como ontologias já constituídas, posicionados por determinantes sociais e econômicos e por um conjunto de representações sociais e coletivas que preestabelecem as condições gerais em que se encontram e sobre as quais atuam. (Ibidem, p.231)

Desta forma, abre-se um caminho de investigação importante na compreensão da relação entre a alteridade e o processo identitário dos grupos sociais. A função exercida pelas possíveis representações sociais na relação de alteridade que compõe o processo identitário dos grupos sociais e profissionais e suas conseqüências se transforma em um dos focos epistemológicos relevantes desta pesquisa.

Assim, ao trazer a Teoria das Representações Sociais para a temática da formação identitária profissional do educador social, conjectura-se a relevância em compreender as possíveis representações sociais que se articulam no processo identitário vivido pelo educador social na relação de alteridade com os seus grupos de trabalho específicos – as ONGs caritativas e camadas empobrecidas – que carregam representações, construídas na cultura e na história ocidental, que funcionam como suas ‘marcas identitárias’ na relação com os outros grupos sociais.

O reconhecimento das representações sociais partilhadas pelos educadores sociais em seu processo identitário ajuda a compreender a sua vivência grupal, assim como a legitimação de sua identidade profissional na sociedade brasileira, expressa, ora através de leis próprias que os determinem como grupo profissional, ora no reconhecimento e valorização de seu trabalho na integração dos beneficiários no contexto social brasileiro.

Além disto, as representações sociais que podem decorrer do processo identitário profissional do educador social afetam tanto as relações de alteridade dos sujeitos quanto a sua prática sócio-educativa. A forma com a qual eu reconheço o outro no meu processo identificatório irá se reproduzir em minha prática institucional como forma de legitimação do grupo e ‘marca identitária’ no relacionamento dos sujeitos com outros grupos sociais educacionais ou não.

É momento de compreender o porquê de ambos os lados da ‘moeda psicossocial’ – formada pela alteridade e as representações – serem valiosos na negociação identitária do educador social em seu campo de trabalho educacional.

#### 2.4. Quando escolher entre ‘cara e coroa’ possui o mesmo peso: as representações do ‘outro’ no processo identitário do educador social

Ao incluirmos a questão das representações na discussão da teoria da identidade profissional de Claude Dubar e a questão da alteridade, faz-se pertinente o esforço teórico de entender o surgimento das representações como um processo de abordagem psicossocial a partir dos seguintes critérios: o surgimento da teoria das representações sociais, ou seja, o momento em que ela começou a ser gerada a partir da crítica filosófica, sua passagem para uma epistemologia sociológica e a sua utilização como processo cognitivo importante para entender o mecanismo psicossocial construído no interior dos grupos em relação a determinado objeto social.

Deter-se na gênese da criação da teoria das representações sociais tem dois objetivos básicos. O primeiro, ajudar no reconhecimento do que realmente sejam representações sociais do grupo em relação a determinado objeto. Ao conhecermos as características básicas oriundas da criação da teoria, a sua funcionalidade e sua gestão nos grupos, teremos elementos que nos ajudarão na diferenciação das representações sociais das demais representações e categorias que surgem naturalmente da relação sociais dos processos de identidade profissional.

O outro ponto importante é a valorização das representações sociais como um possível foco epistemológico no aprofundamento das relações de alteridade dos processos básicos de ‘atribuição e pertença’ da formação da identidade profissional na teoria de Claude Dubar. A partir do momento em que podemos identificar as representações sociais articuladas na ‘negociação identitária’ realizada pelos sujeitos e seus grupos na formação da identidade profissional, podemos vislumbrar melhor os mecanismos de apreensão da realidade social, de como se organizar compreensão sobre os ‘outros’ no seu processo de alteridade, e quais são os sinais de que estas representações sociais foram internalizadas e se transformaram em ‘marcas identitárias’ expressas em suas práticas institucionais e na forma como o grupo estabelece os seus relacionamentos em uma perspectiva de processo de pertença grupal.

As representações sociais têm suas origens nas representações coletivas do pensamento esquemático do filósofo social Emile Durkheim<sup>71</sup>, em sua reflexão sobre o funcionamento da sociedade e seus diversos grupos. Esta teoria fica expressa de forma mais clara em seu livro de 1912, “*As formas elementares da vida religiosa*”, que, embora dedicado em seu corpo à religião e ao pensamento, em sua introdução e conclusão concentra uma argumentação que se expande das categorias do conhecimento aos fenômenos sociais.

Desta forma, produz uma reflexão em que a religião e o pensamento resultam co-existentiros, gerando uma necessidade de relacionar as crenças religiosas e cognitivas dentro de uma teoria geral que o autor e seus estudiosos denominaram teoria das representações coletivas.

As representações religiosas são representações coletivas que exprimem realidades coletivas; os ritos são maneiras de agir que só surgem no interior dos grupos coordenados e se destinam a suscitar, manter ou refazer alguns estados mentais desses grupos. (DURKHEIM, 2003, p.16)

Neste estudo sobre a religião, Durkheim aponta uma hierarquia entre as forças psíquicas que redundam numa sacralização da alma em relação à pouca nobreza do corpo profano. As coisas sagradas têm uma autoridade que se impõe às vontades individuais. Neste processo, encarnam-se ideias coletivas que penetram as consciências individuais, permitindo sua comunicabilidade. Para além das manifestações biológicas, o estado de consciência, segundo Durkheim, nos vem da sociedade, é impessoal e se traduz em nossos atos sociais. É coletivo e impessoal, dirigindo-nos aos fins comuns partilhados com todos no grupo social. (cf. *Ibidem*, p.28)

Com o intuito de iniciar um processo cognitivo que serviria como instrumento de leitura do ser humano em seu ambiente social, Durkheim critica a lógica Kantiana – a mais utilizada como epistemologia para conhecimento do homem e das ciências – das categorias de tempo e espaço, dadas a priori da sensibilidade, faculdade passiva que recebe afecções produzidas pelo objeto, acomodando-se imediatamente ao registro interno do sujeito,

---

<sup>71</sup> Nascido em Épinal, departamento Vosges, na França, em 15 de abril de 1858. Émile Durkheim é considerado o fundador da sociologia. Combinou a pesquisa empírica com a teoria sociológica. Sua contribuição tornou-se ponto de partida do estudo de fenômenos sociológicos como a natureza das relações de trabalho, os aspectos sociais do suicídio e as religiões primitivas. Suas principais obras são: *Da divisão social do trabalho* (1893); *Regras do método sociológico* (1894); *O suicídio* (1897); *As formas elementares de vida religiosa* (1912). Fundou também a revista *L'Année Sociologique*, que afirmou a preeminência durkheimiana no mundo inteiro.



resultado do processo de síntese da sensibilidade e do entendimento, que dariam o verdadeiro conhecimento da realidade. Ele mesmo explica: “não é o meu tempo que está assim organizado; é o tempo que é objetivamente pensado por todos os homens de uma civilização. Apenas isso já é o suficiente para fazer entrever que tal organização deva ser coletiva.” (Ibidem, p.17). Da mesma forma, ele faz alusão ao espaço:

O espaço não é esse meio vago e indeterminado que Kant havia imaginado: pura e absolutamente homogêneo, ele não serviria para nada e sequer daria ensejo ao pensamento. A representação espacial consiste essencialmente numa primeira coordenação introduzida entre os dados da experiência sensível. (...) E como todos os homens de uma mesma civilização representam o espaço da mesma maneira, é preciso, evidentemente, que esses valores afetivos e as distinções que deles dependem sejam igualmente comuns; o que implica quase necessariamente que tais valores e distinções são de origem social. (Ibidem, p.18)

Ele instaura o tempo em si como algo da natureza social, a partir da constatação de que o ritmo da vida coletiva informa temporalizações que operam na sociedade. O tempo e o espaço, que são condições gerais de conhecimento – para Kant – não são considerados por Durkheim a priori, mas sim como fruto da relação do indivíduo com a sociedade e suas formas de organização. As categorias não são também, a priori, conceitos puros, como descritos por Kant, mas são identificadas como representações criadas pela coletividade que superam as representações de cada indivíduo, possibilitando a vivência dos mesmos em grupos sociais e partilhando as realidades em comum.

Desta forma, o objeto a ser conhecido é eminentemente social e sua apropriação se dá a partir da partilha do indivíduo com a coletividade. Com isto, ele justifica a função da Sociologia e o discurso filosófico de Kant se torna insuficiente para a questão do conhecimento da realidade expressa no social.

Para Durkheim, as representações coletivas partem dos indivíduos associados, mas não dependem deles, assim como não podem existir sem eles e também não deixam de existir quando cessam esses indivíduos. A vida coletiva é feita de representações que são realidades, mas, apesar de terem uma íntima realidade com seu substrato, são, até certa medida, independentes deste.

Se as representações, uma vez que existem, continuaram a existir por si mesmas, sem que essa mesma existência dependa constantemente do estado dos centros nervosos, se tais representações forem suscetíveis de agirem diretamente umas sobre as outras, de se combinarem segundo leis que lhes são próprias, é porque elas são realidades que, mantendo embora relações íntimas com o seu substrato, são todavia independentes desse mesmo substrato. (DURKHEIM, 1982, p.195)

Dáí, as representações coletivas se estabelecem como trama da vida social e têm origem nas relações formadas entre os estados de consciência dos indivíduos assim combinados ou entre grupos. Pode-se dizer que as representações são exteriores com relação às consciências individuais porque derivam da cooperação dos indivíduos.

As representações individuais associadas e/ou combinadas se transformam em outra coisa que é maior e mais forte do que a união das individualidades, ou seja, ultrapassam a soma do que é próprio de cada indivíduo. A espiritualidade que marca a vida representativa de cada indivíduo se desdobra quando da síntese das representações coletivas numa “hiperespiritualidade” maior que a pura soma das individualidades.

Uma vez que essa síntese torna-se obra do conjunto, seu resultado tende a ultrapassar cada espírito individual. São as representações coletivas que, para pensar e sentir, necessitam do intermédio das consciências particulares. Neste mesmo sentido, Durkheim reflete o fenômeno social que não depende do indivíduo, pois, as consciências individuais, ao se associarem, perdem as características particulares e passam a construir uma força *suis generis* que essa associação desenvolve.

Eis o motivo pelo qual o fenômeno social não depende da natureza dos indivíduos. É que, na fusão de que ele resulta, todas os caracteres individuais, divergentes por definição, neutralizam-se e se dissipam mutuamente. Só as propriedades mais genéricas da natureza humana sobrevivem. Devido precisamente à sua extrema generalidade, é que elas nunca poderiam justificar as formas muito especiais e complexas que caracterizam os fatos coletivos. Não é que elas nada tenham a ver com o resultado; mas isso apenas se verifica em condições mediatas e lógicas. O resultado não se produziria se elas o excluíssem; mas não são elas que determinam esse mesmo resultado. (Ibidem, p.198)

Para Durkheim, são as representações coletivas que constroem a vida social. O modo particular de perceber o mundo, assim como o ato de classificar e ordenar as coisas, são modelos fornecidos pela sociedade, ou seja, modelos construídos socialmente. Nesta perspectiva, percebemos a sociedade como base da construção da vida social e as representações como oriundas da relação destes indivíduos combinados.

Com a criação da teoria das representações coletivas, Durkheim vem consolidar a sua crítica a Kant e seu sistema de categorias na produção do conhecimento das realidades do mundo e, desta forma, de compreender a sociedade. Durkheim recorre à identificação das categorias de Kant como representações coletivas, garantindo a superação do velho dilema – empirismo e apriorismo – fundando as categorias como expressão da natureza empírica.

A representação coletiva ganha o lugar epistemológico na sociologia durkheimiana como espaço de conhecimento da produção dos sujeitos em sua relação social, auxiliando nos mecanismos de apreensão da realidade dos grupos e das justificativas de suas práticas cotidianas, a partir das representações vividas pelos mesmos.

Porém, assim como aconteceu com Kant, a teoria de Durkheim é repensada e criticada no século XX por outro pensador e seus seguidores, levando as representações para outro campo da ciência: a psicologia social. E, desta forma, ela ganha outra denominação e outros objetivos mais pertinentes ao que ela se propõe a ser como metodologia de conhecimento da realidade social e da subjetividade de seus indivíduos.

A Teoria das Representações Sociais foi inserida na Psicologia Social por Serge Moscovici<sup>72</sup>, na década de 60, na França, através do seu estudo *La Psychanalyse, son image et son public*. Neste estudo, Moscovici percebe a necessidade de retomar os estudos sobre as representações na sociedade e começa a colocar em questionamento o conceito de representações coletivas de Émile Durkheim.

---

<sup>72</sup> Nascido na Romênia em 1925, Serge Moscovici é psicossociólogo, ex-diretor do *Laboratoire Européen de Psychologie Sociale*, da *Maison des Sciences de l'Homme*, em Paris. Foi o primeiro a introduzir o conceito de Representações Sociais na psicologia contemporânea, há quase 40 anos. Seu trabalho se difundiu através desta teoria, principalmente através de suas contribuições ao estudo das influências minoritárias e da psicologia de massas. Entre suas obras principais temos: *La psychanalyse: son image et son public* (1961); *Essai sur l'histoire humaine de La nature* (1968); *Social Influence and Social Change* (1976); *The Invention of Society* (1989); *Chronique des années égarées*, sua autobiografia (1997); *Social Representations – Explorations in Social Psychology* (2000);

Segundo Moscovici, Durkheim reconhecia que na sociedade há uma diferenciação entre as representações dos indivíduos isoladamente e as que compõem a coletividade. As individuais têm por substrato a consciência, percepção e imagem da realidade social que cada um dos integrantes da comunidade vivencia, sendo, portanto, variável. As coletivas, formadas da lógica da experiência do real, abrangem a sociedade em sua totalidade, dando um caráter de estabilidade e permanência às suas representações. Na verdade, esta última cumpre uma função que é “preservar o vínculo entre eles, prepará-los para pensar e agir de modo uniforme. Por isso ela é coletiva e também porque perdura pelas gerações e exerce uma coerção sobre os indivíduos, traço comum aos fatos sociais”. (MOSCOVICI, 2003, p.47).

Moscovici critica este esquema representativo elaborado por Durkheim. Para o primeiro, as representações coletivas ressaltavam os fatos, atraindo atenção sobre eles; desta forma a representação acaba contando mais do que a própria coletividade. Pensando por este viés, entendemos por que, para Durkheim, por mais que haja uma diversidade na coletividade, existe uma invariância das representações, que se torna a mesma em todas as partes, garantindo assim uma homogeneidade das representações transmitidas ao longo das gerações no seio de uma coletividade.

Como Moscovici (2003, p. 49) nos aponta, “as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de idéias e crenças, para nós, fenômenos que necessitam ser descritos e explicados.” Assim sendo, as representações devem ser vistas como estruturas dinâmicas, operando em um conjunto de relações e de comportamentos que surgem e desaparecem na sociedade. Na verdade, as coletividades não conseguiriam funcionar sem a existência de representações capazes de compartilhar as realidades oriundas das interações entre as pessoas e de *‘reificar’* idéias provenientes de diferentes experiências e comportamentos da coletividade.

Para Moscovici (2003, p.59), a reprodução da representação do indivíduo à coletividade trará rasgos da sua própria assimilação desta representação, misturada com a experiência pessoal da realidade em que está inserido. Em verdade, as representações são construídas e adquiridas ao mesmo tempo. Portanto, elas não podem ser concebidas como algo estático e preestabelecido como as representações coletivas remarcavam em seus conceitos. Assim, “representando-se uma coisa ou uma noção, não produzimos unicamente nossas próprias idéias e imagens: criamos e transmitimos um produto progressivamente elaborado em inúmeros lugares e segundo regras variadas” (ibidem, p.63).

Surge uma nova forma de estudar as representações no meio social, considerando a dinâmica psicossocial em permanente construção entre indivíduo, sociedade e conhecimento, que são as *Representações Sociais*.

A representação social é uma representação de alguma coisa para alguém. Nela se manifestam tanto o sujeito quanto o objeto. A relação entre a representação e o objeto é de simbolização e interpretação. Neste processo cognitivo entre o sujeito e o objeto, serão levados em consideração o lado psicológico do sujeito assim como a participação e a pertença deste sujeito epistemológico dentro de um grupo social e da cultura.

Os estudos sobre as representações sociais dos grupos sociais se desenvolvem sob uma análise das características que sustentam a idéia de que as representações são uma forma de conhecimento e classificação que utiliza suportes lingüísticos, comportamentais ou materiais. Como Sá (1998, p.50) nos orienta, a representação “é um saber efetivamente praticado, que não deve ser apenas suposto, mas sim detectado em comportamentos e comunicações que de fato ocorram sistematicamente.”

Esta análise visa entender como, neste processo cognitivo realizado na prática das relações sociais, os grupos e os sujeitos tornam familiares os conceitos e fenômenos que lhes são estranhos ou desconhecidos, ou seja, não familiares, a partir das pertenças grupais dos indivíduos em sociedade. Para isso, aludimos aos processos de formação das representações que são a ancoragem e a objetivação.

O próprio Moscovici (2003, p.62) define estas duas etapas de sua teoria. Sobre a ancoragem, ele relata que,

Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras. Nós experimentamos uma resistência, um distanciamento, quando não somos capazes de colocar esse objeto ou pessoa em uma determinada categoria, de rotulá-la com um nome conhecido. No momento em que nós podemos falar sobre algo, avaliá-lo e comunicá-lo (...) então nós podemos representar o não usual em nosso mundo familiar.

O estranhamento leva à primeira ação deste processo que ajuda a tornar familiar algo que os sujeitos não conseguem categorizar como comum ao seu grupo de pertença. Simultaneamente a este processo de categorização proporcionado pela ancoragem, realizado

pelos sujeitos em seus grupos, acontece também a segunda parte do processo. que é a objetivação. Sobre ela, Moscovici diz que,

Objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma idéia ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem. Comparar é já representar, encher o que está naturalmente vazio, com substância (...) Um enorme estoque de palavras, que se referem a objetos específicos, está em circulação em toda a sociedade e nós estamos sob constante pressão para provê-los com sentidos concretos equivalentes. (Ibidem, p.72)

A dinamicidade do ato de representar nos leva a olhar as representações sociais como um produto e um processo necessário aos grupos sociais. Como aponta Jovchelovitch (2003, p. 81-82) sobre este processo de objetivação e ancoragem,

A objetivação e a ancoragem são as formas específicas em que as representações sociais estabelecem mediações, trazendo para um nível quase material a produção simbólica de uma comunidade e dando conta da concreticidade das representações na vida social

Ao mesmo tempo em que o processo realizado na construção de representações sociais auxilia aos sujeitos no reconhecimento dos objetos em seus grupos sociais, elas participam também do processo de ancoragem e objetivação de outros grupos sociais, realizando assim o seu propósito de ser ‘produto e processo’ das relações no social. Este dinâmico, contínuo e concomitante processo de ancoragem e objetivação entre os sujeitos e objetos sociais se constitui em um dos elementos fundamentais pelos quais circulam a construção da identidade dos sujeitos e grupos sociais.

Enfim, com Leme (1993, p.48), conseguimos resumir a idéia sobre estas duas etapas do processo de representação de um objeto da seguinte maneira: “Ancorar é trazer para categorias e imagens conhecidas o que ainda não está classificado e rotulado. (...) Já pela objetivação, transformamos noções, idéias e imagens em coisas concretas e materiais que constituem a realidade”. Estes dois movimentos do processo de representação realizam a sua função que é a transferência de algo que é estranho – ou até perturbador – que se encontra no exterior, para o interior do sujeito e do grupo. Ele o classifica e o coloca em uma de suas categorias ou contextos conhecidos.

Não se pode esquecer que, para realizar a classificação e a rotulação de algo, o sujeito inevitavelmente atribui um valor a partir do que ele considere preferível, ou não, em relação ao objeto conhecido, ao mesmo tempo em que determina uma posição em uma ordem hierárquica de prioridades em relação a sua pertença, ou não, nos grupos sociais envolvidos no processo representativo.

Denise Jodelet é uma das primeiras a desenvolver seus estudos a partir do fenômeno das representações sociais, tornando-se assim uma grande colaboradora de Moscovici. Com a pesquisadora, encontramos a conceituação mais simples e objetiva sobre o que venham a ser as Representações Sociais: “forma de saber prático que liga um sujeito a um objeto” (2001, p.27). Nesta pequena frase, estão contidos o conceito e todo o dinamismo das representações sociais.

Jodelet não possui somente o mérito de sistematizar a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici, à medida que consegue dar à teoria uma feição objetiva, mas também reafirmar a sua apreensão e seu funcionamento nos grupos sociais, a partir de uma ‘abordagem sociogenética’ das representações sociais em uma análise processual que se focaliza no processo de ancoragem e objetivação das representações sociais.

Segundo Deschamps e Moliner (2009, p.126), uma vez que Jodelet considera uma representação como “*uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma meta prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social*”, o processo de ancoragem e objetivação se torna, nesta abordagem, uma proposta coerente para a compreensão da relação entre a prática do indivíduo e a construção do imaginário de um objeto em relação a seu grupo de pertença.

Para a autora, as representações são fenômenos determinados pela prática; portanto, o fenômeno deve ser teorizado a partir da experiência concreta constatada na pesquisa empírica. A sua preocupação é a de assegurar a ampla base descritiva dos fenômenos da representação social e os seus suportes, veiculados na vida cotidiana. Banchs (2004, p.42), ao analisar as alternativas de apropriação teórica, aponta a preocupação desta corrente de análise processual.

Siguiendo a Moscovici y Jodelet, las representaciones sociales deben ser analizadas en relación con los procesos de la dinámica social y de la dinámica psíquica: debemos tener en cuenta de un lado el funcionamiento del sistema social, de los grupos y las interacciones en la medida en que ellas afectan la genesis, la estructura y la evolución de las representaciones. Es decir, que dos tipos de procesos inciden en la conformación de representaciones sociales: por un lado, los procesos cognitivos o mentales, de carácter individual, y por el otro, los procesos de interacción y contextuales de carácter social.

A utilização desta análise visa esclarecer a relação de simbolização e de interpretação que a representação social tem com o seu objeto. A busca das estruturas cognitivas realizadas pelos sujeitos em relação a um objeto, integrando uma análise dos seus processos de pertença e participação sociais e/ou culturais, leva a descobrir os ‘núcleo figurativos’ das representações sociais.

Como diz Moscovici (2003, p.73) sobre o núcleo figurativo, depois de aceito em um grupo social ele se torna “um meio de compreender os outros e a si mesmo, de escolher e de decidir sobre algo.” Assim, o núcleo figurativo condensa o processo de ancoragem e objetivação do objeto, através de uma imagem carregada de um conceito, partilhado pelo grupo, com a função de fazê-lo familiar. Ou seja, o núcleo figurativo da representação social auxilia na compreensão de como o grupo incorpora os objetos – e sujeitos – da sociedade, permitindo escolhas e decisões frente aos desafios da convivência entre outros grupos distintos.

Na verdade, o núcleo figurativo, construído pelos conteúdos assimilados, (re) organizados e partilhados pelos sujeitos em seus grupos sociais, pode se apresentar como verdadeiros ‘filtros sócio-cognitivos’ (cf. Santos, 2009, p. 58) que nos abrem a possibilidade de enxergar as representações sociais, existentes nos grupos sociais, como sistemas de acolhimento, de decodificação e de interpretação de informações da realidade social.

Os estudos de Jodelet abriram caminho para que outros pesquisadores pudessem dar a sua contribuição à Teoria das Representações Sociais. Entre eles, destacam-se dois que, juntamente com esta última, apresentam abordagens complementares à teoria pensada por Moscovici, e que são básicos para entender outros dois modelos teóricos encontrados na gênese dos estudos das representações sociais: Jean-Claude Abric, em uma ‘abordagem estrutural’ das representações e Willem Doise, em uma ‘abordagem societal’.



Jean-Claude Abric, as representações sociais são estudadas a partir de um olhar estrutural de sua formação como tal, o que o fará ser o único a sistematizar uma teoria própria e correlata à de Moscovici, que é a Teoria do Núcleo Central. Nela, o autor propõe que o conteúdo da representação se organiza em um sistema central e um sistema periférico. O primeiro traria o significado global da representação e o segundo asseguraria a situação e as práticas concretas do grupo social. O próprio autor confirma que,

O núcleo central é um subconjunto da representação, composto de um ou de alguns elementos, cuja ausência desestruturaria ou daria uma significação radicalmente diferente à representação em seu conjunto. Por outro lado, é o elemento mais estável da representação, o que mais resiste à mudança. Uma representação é suscetível de evoluir e de se transformar superficialmente por uma mudança do sentido ou da natureza de seus elementos periféricos. Mas ela só se transforma radicalmente – muda de significação – quando o próprio núcleo central é posto em questão. (ABRIC, 2001, p.163)

Desta forma, conciliam-se o estruturado (estável) e o dinâmico (flexível), na composição das representações sociais. Banchs (2004, p.50) constata que o enfoque estrutural é uma das vias mais utilizadas – ou associadas a outras técnicas – pelos pesquisadores para o conhecimento de um objeto. Isso se deve à relevância de sua teoria para dois aspectos em pesquisas de representações sociais: o estudo sobre as transformações das representações e a comparação entre representações. A primeira pode ser observada a partir das modificações ocorridas no sistema periférico das representações, percebidas nas práticas sociais, e a segunda, que permite uma comparação entre representações de dois grupos diferentes ou do mesmo grupo em momentos diferentes, apontando o estágio em que se encontram as modificações ocorridas nas representações e seus reflexos no campo social.

Assim, nas palavras de Abric (2001, p.156), conseguimos definir que

a representação é um conjunto organizado de opiniões, de atitudes, de crenças e de informações referentes a um objeto ou a uma situação. É determinada ao mesmo tempo pelo próprio sujeito (sua história, sua vivência), pelo sistema social e ideológico no qual ele está inserido e pela natureza dos vínculos que ele mantém com esse sistema social.

Com Willem Doise, surge a preocupação sobre as condições em que são produzidas as representações e por onde elas circulam na sociedade. Desta maneira, a posição e a inserção social dos indivíduos e grupos se tornam um determinante principal de suas representações. O autor leva em consideração que a ancoragem se dá em relação a um sistema de pensamento já existente, portanto esta representação se constitui dentro de uma determinada posição no campo social, levando-o a interpretar o conceito de ancoragem em relação ao extrato social em que ela é construída.

As representações sociais são os princípios organizadores dessas relações simbólicas entre os atores sociais. Trata-se de princípios relacionais que estruturam as relações simbólicas entre os indivíduos ou grupos, constituindo ao mesmo tempo um campo de troca simbólica e uma representação desse campo. (DOISE, 2001, p.193)

Sá (1998, p.76) enfatiza que, em Doise, o estudo das representações é influenciado pelo que ele chama de ‘metassistema social’, no qual “os elementos e relações cognitivas que fazem o conteúdo de uma representação trazem a marca de um condicionamento social, que teria operado no processo mesmo de sua formação”. Na verdade, neste ‘metassistema’ se encontrariam as regulações normativas que controlam, verificam e dirigem as operações cognitivas do sujeito e de seus grupos de pertença. Este caracterizaria o pensamento lógico interno das representações sociais do grupo sobre determinado fato por ele vivenciado.

Estas três abordagens, que compõem os modelos teóricos que estruturam os estudos sobre as representações, são complementares à Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici. Utilizadas de maneiras coerentes – e articuladas conforme a necessidade do pesquisador – as abordagens ampliam a compreensão sobre as representações e suas manifestações nos grupos sociais. A explicitação, de maneira sucinta, das três abordagens atende a necessidade de constituir a história da gênese da Teoria das Representações Sociais, não desmerecendo ou desvalorizando outras possíveis abordagens – e/ou complementos destas abordagens – presentes em outras pesquisas que utilizam a teoria das representações sociais como fundamento teórico de análise psicossocial.

Na verdade, qualquer que seja a abordagem utilizada no estudo da Teoria das Representações Sociais, conservando as suas peculiaridades, ajuda a reconhecer o que

realmente se pode considerar como ‘representações sociais’ presentes nas relações grupais. Ou seja, a convivência cotidiana e o conhecimento da realidade se realizam a partir de experiências grupais compostas de conceitos, significados, categorias e outras representações que, não necessariamente, correspondem a representações sociais dos grupos sobre determinados objetos.

Jodelet (2009), ao estudar as noções de representações nas ciências sociais, relata as diversas funções do ato de representar a realidade social e que não correspondem, necessariamente, ao status de ‘representação social’.

Elas (as representações) recebem muitas funções: apresentar ao pensamento uma realidade, interpretar esta realidade definindo sua natureza, sua origem e seu funcionamento; organizar as relações que os humanos mantêm entre si e com a natureza; legitimar estas relações ou retirar sua legitimidade. (JODELET, 2009, p.111)

Deschamps e Moliner (2009, p.76-81), ao estudarem o aporte das representações sociais aos processos identitários, reconhecem a convivência das representações sociais juntamente com outras representações que despontam e cooperam nos processos psicossociais. Eles conseguem identificar as seguintes representações:

- a) As representações cognitivas: representações que agrupam tanto elementos iconográficos, que poderíamos chamar de imagens mentais, como elementos simbólicos relativos aos objetos veiculados e atualizados constantemente pelos sujeitos;
- b) As representações de si: representações produzidas pelo próprio indivíduo a respeito de si mesmo;
- c) As representações intergrupais: representações partilhadas por um grupo e relativas ao próprio grupo ou um ‘outro’ grupo;
- d) As representações do social: representações partilhadas por um grupo e relativas às hierarquias sociais.

- e) As representações coletivas: como dito antes, são representações da sociedade, estáveis no tempo e na cultura, que se impõem aos indivíduos;
- f) As representações sociais: representações construídas, a partir do processo de ancoragem e objetivação, de um objeto por um determinado grupo.

Ao reconhecer alguns tipos de representações que convivem com as representações sociais, no contexto de formação identitária dos sujeitos e dos grupos, os autores reafirmam a importância da diferenciação das representações no processo identitário, com intenção de entender a importância de cada uma delas, valorizando as suas nuances e sua participação no processo identitário realizado em determinado contexto social.

São essas diferenciações que levam os indivíduos a estabelecer distâncias variáveis entre o si-mesmo, o endogrupo e o exogrupo. E é da percepção dessas distâncias que nasce o duplo sentimento de semelhança e de diferença que funda o que chamamos identidade. (DESCHAMPS; MOLINER, 2009, p.142)

É verdade que o foco desta pesquisa não se encontra na diferenciação das distintas representações surgidas no processo identitário do Educador social, porém, ao tentar identificar as possíveis representações sociais existentes neste último, sinaliza-se o cuidado que os que se dedicam às pesquisas sobre representações sociais devem ter em não generalizar a noção da ‘representação’.

O perigo de considerar todas as representações encontradas nas pesquisas como ‘representações sociais’ dos grupos sociais leva a uma provável banalização da terminologia e a uma compreensão muitas vezes equivocada do que é proposto pela Teoria das Representações Sociais, em uma abordagem psicossocial tanto da Educação como das demais áreas de conhecimento. O seu diferencial se encontra na capacidade de mostrar que, além de os homens partilharem conceitos e valores comuns a todos que compõem determinada cultura, estas vivências das realidades coletivas são também subjetivas, pois carregam em si a história dos sujeitos.

Assim, as representações não são estáticas e deterministas, mas sim expressões do momento social que determinado grupo vive e que reproduz como forma de manutenção das realidades do grupo social. Elas condicionam práticas e estruturam contextos, com a intenção

de manter a sobrevivência do grupo em determinadas situações da história. Por mais que, às vezes, a terminologia pareça mostrar uma inflexibilidade das representações – como núcleo central, núcleo duro da representação ou núcleo figurativo – elas são dinâmicas, a partir do momento em que os sujeitos vivem as representações em grupo, porém ancorando e objetivando o que é partilhado pelo grupo, a partir de sua história pessoal.

Portanto, a subjetividade dos indivíduos que compõem o grupo é levada em consideração, no estudo das representações, como parte do processo cognitivo que faz com que o sujeito se sinta parte integrante do grupo e disposto a partilhar das atitudes e práticas do grupo social, porém sempre considerando sua história e suas formas particulares e subjetivas de assimilação do conteúdo do grupo. Deste modo, as representações sociais são consideradas processo e produto das representações grupais sobre determinado aspecto da vida social.

A manutenção da utilização da Teoria das Representações Sociais como campo de investigação se dará a partir do comprometimento do pesquisador com a teoria e sua realização de forma sistemática e metódica, para que o seu estudo venha contribuir realmente para uma reflexão que ajude a entender os mecanismos psicossociais utilizados pelos grupos, em profundo diálogo com outras teorias que, como as representações, estudam os sujeitos em suas interações sociais produtoras de sentidos e significados tanto para o meio social quanto para o próprio indivíduo.

Este esforço, agora, não pertence mais nem a Durkheim nem a Moscovici, mas a cada um dos pesquisadores responsáveis em continuar os estudos das representações sociais, como ela mesma se propõe: possibilitar o conhecimento da dinâmica dos relacionamentos em sociedade, levando em consideração o seu poder de representar o mundo, suas relações pessoais e seu pertencimento a um grupo social.

Ao entender o que são as representações sociais, como elas foram criadas, a sua importância na abordagem psicossocial e o cuidado para não serem confundidas com outras representações decorrentes dos processos sociais, passa-se ao segundo aspecto pelo qual as representações sociais são utilizadas nesta pesquisa: *sua relevância no estudo dos processos identitários do grupo profissional*.

A relação básica de atribuição de si e de outro no processo de pertença grupal existente na Teoria da identidade profissional de Claude Dubar é uma relação social dialógica pela qual o sujeito atribui a si a sua função no grupo – identidade para si – da mesma forma

que negocia as atribuições realizadas pelos outros – identidade para o outro – a respeito de seu trabalho. Como ele mesmo relata:

A divisão interna à identidade deve enfim e sobretudo ser esclarecida pela dualidade de sua própria definição: identidade para si e identidade para outro são ao mesmo tempo inseparáveis e ligadas de maneira problemática. Inseparáveis, uma vez que a identidade para si é correlata ao Outro e ao seu reconhecimento: nunca sei quem sou a não ser no olhar do Outro. Problemáticas, dado que a experiência do outro nunca é vivida diretamente pelo eu de modo que contamos com nossas comunicações para nos informarmos sobre a identidade que o outro nos atribui e, portanto, para nos forjarmos uma identidade para nós mesmos. (DUBAR, 2005, p. 135)

No cerne da teoria formado pela a articulação entre a identidade-para-si e a identidade-para-outro, a alteridade é fundamental no processo identitário dos grupos sociais. O ‘outro’ se abre como este espaço da identificação e diferenciação pelo qual o sujeito se conhece e se reconhece na trama social e legitima sua permanência nos grupos constituídos na sociedade.

Como Dubar (2005, p. 138) reitera, “o indivíduo é identificado e levado a endossar ou a recusar as identificações que recebe dos outros e das instituições.” Desta forma, ele reforça que o processo de formação identitária é uma relação dinâmica que envolve diversos processos de socialização, constroem os indivíduos e definem as instituições através de um processo de negociação identitária, formado por elementos heterogêneos oriundos dos sujeitos, em constante relação com o outro do social.

Este processo de negociação identitária é composto por um complexo processo comunicativo entre os sujeitos nas instituições sociais. Este processo de identificação e diferenciação, ocorrido na negociação identitária, é realizado a partir de categorias e representações trazidas pelos sujeitos, oriundas de suas trajetórias individuais em outros processos de socialização, que se apresentam como bases para a compreensão de si mesmos e da realidade social na qual constroem continuamente sua identidade.

A construção das identidades se realiza, pois, na articulação entre os sistemas de ação, que propõem identidades virtuais, e as trajetórias vividas no interior das quais se forjam as identidades reais às quais os indivíduos aderem. (Ibidem, p. 140-141)

Partindo desta realidade, a negociação identitária realizada no processo de ‘atribuição e pertença’ é dada através da comunicação das identidades formadas anteriormente pelos indivíduos nas instituições sociais e que, ao mesmo tempo que são constituídas, também se transformam em categorias e representações utilizadas como parâmetro nos processo de identificação e diferenciação no campo social e profissional.

Faz-se importante perguntar se, dentre estas representações e categorias que fazem parte da comunicação utilizada como instrumento de negociação identitária profissional dos sujeitos, não estão presentes também algumas ‘representações sociais’ partilhadas pelos sujeitos em seus processos identitários anteriores. Estas podem estar presentes tanto no plano das identidades ‘herdadas’ quanto no das ‘aceitas’ no contexto de seus grupos sociais, apresentando-se novamente, quando solicitadas, como base na formação de sua identidade profissional.

A relação entre identidade e representações se apresenta como um assunto pouco explorado, porém reconhecido como importante no estudo da formação identitária. A presença das representações no processo de identidade é algo notado por autores, como o próprio Dubar (2005, p. 151), que nos recorda que,

Para realizar a construção de uma identidade profissional e, portanto, social, os indivíduos devem entrar em relações de trabalho, participar de alguma forma de atividades coletivas em organizações, intervir de uma maneira ou de outra em representações.

As representações, sociais ou não, compõem o substrato social e são utilizadas pelos sujeitos em seus processos identitários individuais, sociais e profissionais, para falar sobre as diversas ações e experiências vividas na sociedade. Representar se apresenta como uma forma ‘imagética’ de se situar no mundo e construir relações sociais que ajudem na formação de sua identidade enquanto individuo inserido nas instituições sociais. Como nos diz Guareschi (2007, p. 31), “o status de representação é, ao mesmo tempo, epistemológico, social e pessoal; e a análise dessas três dimensões pode explicar por que as representações não são uma cópia do mundo, mas uma construção simbólica dele.”

Na relação entre o sujeito e o outro, um determina o outro e esta ação é articulada através de categorias sociais que proporcionam aos sujeitos um conhecimento de si e do meio social. Dentre estas categorias sociais, as representações sociais se apresentam como uma das

formas como os grupos organizam o seu conhecimento do mundo, legitimam as suas práticas, e marcam a sua diferenciação em relação aos demais grupos sociais.

Deschamps e Moliner (2009) afirmam que as representações sociais são importantes nos processos identitários, ao assumirem a função básica de ‘marcas identitárias’ pelas quais os grupos e os sujeitos afirmam as suas peculiaridades e diferenças. Da mesma forma, as representações se apresentam como uma possibilidade de auxiliar na estratégia identitária promovida pelos grupos para a formação de sua identidade. Como os próprios autores dizem,

Enfim, as representações sociais intervêm (...) como marcadores identitários, em sinergia com o processo de diferenciação, seja como reguladores identitários em sinergia com as diferenciações do si-mesmo em relação aos membros do endogrupo e do exogrupo; seja enfim, como resultantes do sistema identitário em sua globalidade. (Ibidem, p.143)

Esta participação das representações sociais nos processos identitários pode ter como uma de suas motivações os processos de ancoragem e objetivação, que compõem e sustentam, ao mesmo tempo, as representações sociais dos grupos em relação a determinado objeto. Como nos lembra Jovchelovitch (2000, p. 81),

Objetivar é condensar significados diferentes – que podem ser ameaçadores, ou indizíveis – para fazê-los familiares, domesticados. Ao assim fazer, os sujeitos sociais ancoram o desconhecido em uma realidade já institucionalizada e deslocam a geografia de significados estabelecidos que as sociedades lutam para perpetuar.

A dinamicidade do processo de criação de representações sociais dos grupos em relação aos objetos partilhados na sociedade acontece simultaneamente aos processos identitários vividos pelos sujeitos no interior dos grupos sociais e profissionais. Ou seja, à medida que o sujeito se identifica e se diferencia dos grupos, a partir de determinadas categorias e representações – dentre elas, as sociais –, ele também participa das representações sociais que este grupo possui sobre determinadas realidades vividas pelo grupo.

A dinamicidade da formação identitária se encontra com a mesma força motora da criação das representações sociais em um sujeito ativo no contexto social. Com isto, as representações sociais são capazes de permanecer ativas na formação identitária, ao mesmo



tempo em que se colocam como objetos importantes que vão constituindo os sujeitos e os grupos e imprimindo neles as marcas identitárias das instituições sociais.

Em sua abordagem societal das representações sociais, Willem Doise já apontava a importância de entendermos as dinâmicas das representações sociais, a partir das relações sociais vividas pelos grupos no interior da sociedade.

As interações sociais dos indivíduos podem favorecer o aparecimento e o desenvolvimento de certas operações cognitivas. Estas são organizadas a partir de representações que vão sendo produzidas no decorrer do processo e são compartilhadas pelos grupos sociais. As representações sociais vão ganhando a função de conectar o indivíduo ao coletivo, buscando uma articulação do individual com a ordem societal. Deste modo, as representações sociais passam a ser vistas como processos cognitivos que auxiliam os indivíduos a funcionarem socialmente orientados por dinâmicas sociais compostas de interações, posições, valores e crenças em geral.

Estas representações surgem a partir de conflitos sociocognitivos suscitados pela interação social dos indivíduos em seus grupos na sociedade. Em seus estudos acerca de conflitos sociocognitivos, Doise (2001, p.314) vai elaborando o conceito de ‘marcação social’, que define como “quando, numa determinada situação, regulações sociais podem ser relacionadas à organização das ações que os indivíduos são levados a efetuar sobre objetos que mediatizam as relações sociais constitutivas dessa situação.”

Na verdade, a ‘marcação social’ não implica necessariamente em uma norma que governe diretamente a relação interpessoal entre os parceiros de uma interação social, porém é responsável pela integração entre as relações cognitivas a serem estabelecidas e as normas que regem a divisão dos indivíduos em uma interação real ou simbólica. (Ibidem, p.315)

O conceito de ‘marcação social’, presente no processo de constituição de representações sociais feitas pelos grupos sociais em sua relação com os objetos da interação social, vem ratificar a nossa intuição de que as representações sociais podem ser vistas como “marcas identitárias”, que coincidem com ‘marcações sociais’ que surgem dos conflitos sociocognitivos vividos pelos grupos sociais em relação a outros no mesmo campo social.

Desta forma, faz-se importante estudar a relevância das representações sociais no processo básico de negociação identitária, a partir do mesmo esforço de Doise em entender as

interações sociais, as normas e as representações construídas nas relações vividas pelos sujeitos sociais.

Almeida (2009, p.725), ao estudar a abordagem societal das representações sociais, afirma que “o conteúdo das representações sociais depende das relações entre os grupos, na medida em que serve para justificar certo modo de encadeamento das relações, mantendo, ao mesmo tempo, a especificidade e a identidade de cada grupo.” Assim sendo, as representações construídas por determinado grupo (em nosso caso dos educadores sociais) estão intimamente ligadas à interação deste grupo com os demais grupos de seu campo socioeducativo (no caso desta pesquisa, o dos educandos-pobres).

Assim, a probabilidade de estas possíveis representações sociais aparecerem no processo de negociação identitária deste profissional é grande, exercendo uma das suas principais funções, apontada por Doise, e recordada pela mesma autora, que é a de ser “princípio gerador de tomada de posição ligado às inserções sociais específicas, organizando os processos simbólicos que interferem nas relações sociais.” (ibidem, p. 724)

O vínculo entre as possíveis representações sociais geradas a partir das interações sociais entre os grupos na sociedade e o processo identitário profissional torna-se mais claro quando buscamos entender estes dois processos a partir do modelo tridimensional proposto na abordagem societal do estudo das representações sociais em Doise.

Palmonari (2009, p.45) mostra que este modelo é um dos mais apreciados entre os que visam uma elaboração teórica das representações sociais e o denomina como o “paradigma das três fases”.

“Doise exprime uma concepção mais completa das RS. Nesta concepção, necessita-se de reconhecer sempre a existência de um campo simbólico comum (compartilhado) em relação aos quais os indivíduos, ou subgrupos, tomam posições variadas. Isto porque se tem como objetivo explicar as variações entre indivíduos decorrentes de suas inserções específicas em um conjunto de relações simbólicas em um dado momento.”

Segundo Doise (2002, p. 30), o paradigma das três fases (também conhecido como ‘modelo tridimensional’) organiza-se a partir de três hipóteses descritas abaixo.

A primeira hipótese é relativa à partilha entre os indivíduos de determinado grupo de um conjunto de crenças comuns que organizam uma dada relação social vivida pelos seus

membros. As representações sociais apresentariam pontos comuns de referência que são utilizados pelos indivíduos em trocas reais e simbólicas realizadas entre os grupos sociais.

A segunda hipótese refere-se à explicação sobre o porquê e como os indivíduos se diferenciam entre si nas relações que eles mantêm com os objetos de representação. Assim, as representações sociais passariam a fornecer informações sobre a organização das tomadas de posições de um grupo em sua dinâmica social.

A terceira hipótese busca entender que as representações são caracterizadas pelas ancoragens das tomadas de posição nas realidades simbólicas coletivas. Assim, as representações sociais apontariam a hierarquia de valores, as percepções construídas pelos indivíduos nas relações entre os grupos, categorias e experiências sociais que partilham com o outro em seu grupo de pertença.

Estas três hipóteses, apontadas por Doise, que orientam o estudo das representações sociais, se tornam pertinentes em nosso processo de identificação de representações no processo identitário proposto por Dubar. As representações sociais, estudadas a partir do ponto de vista das crenças como campo simbólico comum das representações, dos princípios de tomadas de posição e da ancoragem das relações entre os grupos, nos remetem à atribuição-para-si e atribuição-para o outro do processo básico de negociação identitária.

Se o processo de identificação e diferenciação dos sujeitos é feito a partir de categorias, estas são adquiridas no processo de interação social, tanto do sujeito com o seu grupo, quando do grupo de pertença do sujeito e os demais grupos da sociedade. Esta negociação realizada pelos grupos e seus membros é mediatizada por ‘campos simbólicos’, organizados tanto por uma ‘identidade herdada’ por processos de socialização primária (DUBAR, 2005, p. 145) quanto por uma ‘identidade constituída para si’, no qual o indivíduo encontrará na relação com o grupo a realização de suas expectativas de futuro. (Ibidem, p. 150)

Assim, o campo de referência comum, que se apresenta como um conjunto de crenças partilhadas pelos membros do grupo, coincide com o ‘eixo vertical’ que compõe o processo geral de formação identitária. As categorias herdadas de processos anteriores buscam auxiliar tanto na escolha individual dos sujeitos e suas expectativas de futuro quanto na sua permanência e estabilidade no grupo em que ele partilha as diversas categorias em relação a si

mesmo, ao seu grupo e a outros grupos que compõem o seu processo de identificação e diferenciação social.

O campo comum das representações poderá expressar a relação entre a identidade-herdada e a identidade-constituída-para-si, através de categorias que justificarão a permanência dos indivíduos nos grupos e a satisfação pessoal em pertencer a determinado grupo em relação a outros do mesmo campo social. Este processo – que acontece concomitantemente e interdependente do processo básico de atribuição e pertença – poderá encontrar, no campo das crenças partilhadas entre os indivíduos do grupo, um veículo importante para expressar a identificação e a diferenciação dos sujeitos e seus respectivos grupos, alimentando – e retroalimentando – a ‘marcação social’ que compõe as representações sociais nascidas das interações sociais.

Em uma mesma linha de raciocínio, as outras duas hipóteses, que ajudam o estudo das representações sociais, podem nos dar pistas para encontrar de que forma estas se ligam ao processo básico de negociação identitária vivida pelos sujeitos em seus grupos sociais.

A atribuição e pertença, que se encontram no eixo horizontal da formação identitária do sujeito, por ser um processo realizado em uma constante interação dos grupos no social, também podem apresentar representações sociais oriundas destas relações entre os sujeitos e seus grupos de pertença, uma vez que “a identificação utiliza categorias socialmente disponíveis e mais ou menos legítimas em níveis diferentes.” (DUBAR, 2005, p. 137)

Menin (2005, p. 42), ao utilizar a abordagem societal das representações, recorda este papel intrínseco entre o surgimento das representações e as interações dos grupos sociais. Segunda a autora,

“Dinâmicas de relações sociais e dinâmicas de representação seriam intimamente relacionadas, uma se misturando à outra, uma explicando ou constituindo a outra. Ou seja, as representações serviriam para manter um tipo de relação entre grupos; estas por sua vez, suscitariam representações polarizadas, organizando de uma maneira específica os modos de funcionamento cognitivo e avaliativo do meio social.”

Desta forma, as representações sociais que se apresentam nas interações sociais entre os grupos poderiam possibilitar tanto o reconhecimento das articulações entre as dinâmicas

das relações grupais quanto a forma como estas representações se organizam, em um processo de formação básico da identidade do educador social.

Como diz Dubar (2005, p. 138), no processo de atribuição, os sujeitos são “levados a endossar ou a recusar as identificações que recebem dos outros e das instituições.” Quando uma representação social se apresenta como uma das categorias legítimas, neste processo de atribuição do outro para o indivíduo, a segunda hipótese levantada por Doise, na abordagem societal das representações, se faz presente na formação da ‘identidade-para-outro’. As variadas tomadas de posição individual e grupal, organizadas pelas representações sociais, buscarão responder o porquê e o como os sujeitos deste grupo se diferenciam entre si, sem perder o vínculo grupal que os identifica ou não como parte do grupo na sua interação social.

Neste processo de atribuição identitária, os sujeitos sociais levarão em consideração as identidades herdadas e identidade constituída para si, que estarão plasmadas no campo simbólico comum de crenças partilhadas socialmente. Estas darão o suporte necessário para que o sujeito e seu grupo possam tomar as posições necessárias em relação aos processos de identificação nas interações com outros grupos, aceitando e recusando o que lhe é atribuído socialmente. Desta forma, a função de ‘filtro sociocognitivo’ (SANTOS, 2009, p. 58) das representações sociais é utilizada para o acolhimento, decodificação e interpretação do que é atribuído pelo outro na interação social.

Simultâneo ao processo de atribuição – identidade-para-outro – está o processo de pertença. Este consiste na incorporação da identidade pelos próprios indivíduos (cf. DUBAR, 2005, p. 139), ou seja, na definição da identidade-para-si que incide no que o sujeito atribui a si mesmo como parte da sua identidade. Ao levar-se em consideração a descoberta de uma representação social como uma das categorias escolhidas para a constituição desta identidade-para-si feita pelo indivíduo e seu grupo (ibidem, p.140), a reflexão sobre uma possível ligação entre a terceira hipótese de Doise e esta parte do processo se faz pertinente.

Reconhecer a ancoragem das tomadas de posição de um grupo em relação a outras realidades simbólicas é fundamental para entendermos a hierarquia de valores, as normas, as categorias e as experiências sociais partilhadas pelos sujeitos em seus grupos (DOISE, 2002, p. 30). Da mesma forma, na identidade-para-si, o sujeito busca ser reconhecido por aquilo que ele atribui para si mesmo, como resultado da negociação do processo de atribuição feito pelo outro da relação social, processo este que foi sustentado pela identidade-herdada e identidade-

constituída-para si. Neste momento, o sujeito tem necessidade de reafirmar quem ele é (para o grupo, para si mesmo, e para todos os outros das interações sociais).

É o que Dubar (2006, p.52) chama de uma ‘busca de autenticidade’, “um reconhecimento de si mesmo” que, após diversos “conflitos sociocognitivos” existentes no processo de identificação, “ancora” a sua identidade em um grupo de pertença. Neste caso, a presença da representação social no processo de atribuição para si reportará às ‘ancoragens’ realizadas pelo grupo e partilhadas pelos indivíduos a respeito da categoria utilizada como parte da formação do processo identitário do sujeito no grupo social.

Um estudo sobre as possíveis representações sociais no processo de negociação identitária dos educadores sociais em relação ao grupo dos educandos-pobres se faz conveniente e instigante. Estudar os processos destas representações e sua influência nas etapas que constituem esta identidade profissional nos levará a entender os conflitos sociocognitivos das interações sociais entre estes grupos, a ‘marcação social’ que estas representações constituem e a força da ancoragem, modulada pelas representações presentes no processo de negociação identitária entre a atribuição e pertença dos educadores em relação ao outro grupo do seu campo educacional.

Este esforço possibilitará entendermos a força, ou não, das representações nas relações sociais no campo educacional e as possíveis ‘marcas identitárias’ deixadas pelas representações no grupo dos educadores sociais e em suas relações de alteridade, tão importante para o desenvolvimento de seu trabalho profissional.

Enfim, como Santos (2009, p. 52) nos recorda, “os grupos constroem representações sociais cujos conteúdos não só expressam, mas produzem relações que eles estabelecem com a alteridade.” Compreendendo a relação de alteridade por este viés das representações sociais, ela faz parte intrínseca da dinâmica psíquica e social de identificação dos grupos na sociedade, fomentando não somente as características dos indivíduos a partir dos grupos de pertença, mas também da legitimidade dos grupos em relação uns para com os outros na sociedade.

Da mesma forma, a representação social pode se apresentar como uma forma de compreender por que a negociação identitária assume determinada configuração vivida pelos sujeitos do grupo profissional, que pode expressar posições de identificação e diferenciação em relação ao outro da relação social e profissional do grupo.

Além disto, como nos coloca Santos (2009, p. 61), se “(...) criamos representações sociais para interagir com o outro, uma vez que as relações com os outros precedem de um modo prático e lógico das relações com os objetos”, algumas das atribuições do ‘outro’ podem ter sido originadas em uma representação social do ‘outro’ que compõe a atividade profissional. Embora a busca por representações sociais do ‘outro’ não encerre o reconhecimento de outras representações que possam estar articuladas no processo identitário, as representações sociais do ‘outro’ nos interessam de forma ímpar neste processo.

Se a relação de alteridade no processo de identidade profissional for uma representação social do grupo a respeito do ‘outro’, isto pode resultar em uma ‘*estegano-alteridade*’, ou seja, uma ‘imagem’ criada por um grupo em relação ao ‘outro’ da sua prática profissional, e com o qual o profissional irá construir as suas relações de alteridade, em detrimento ao ‘outro-presente’ que se encontra em seu campo de trabalho.

A palavra grega ‘*estegano*’, que significa ‘*esconder*’, ‘ *mascarar*’, passa a significar de forma pertinente este tipo de vivência da alteridade no campo profissional que, influenciada pela representação social do outro da relação, ‘*esconde*’, através de determinadas categorias simbólicas comuns aos grupos, o ‘*outro*’ da interação social, interferindo, significativamente, no processo de ‘negociação identitária’.

O ‘*estegano-outro*’, originado da representação social do ‘outro’ feita pelo profissional, poderá se instalar no processo básico de atribuição e pertença, ocasionando a seguinte celeuma identitária: se a identidade-para-o-outro é formada pela atribuição que o outro faz quanto ao que ele espera do sujeito enquanto profissional e, se este outro for um ‘*estegano-outro*’, ou seja, uma representação social do ‘outro’ partilhada pelo grupo profissional, esta representação social poderá dificultar a compreensão das reais expectativas que o outro possui a respeito do seu trabalho, fundamentais para que o sujeito se reconheça como profissional.

A negociação identitária realizada a partir da aceitação da atribuição de um ‘*estegano-outro*’ da relação de alteridade fará com que as categorias busquem se encaixar – ou até mesmo se assemelhar – com as apresentadas pela identidade-para-si, ou seja, o que o próprio sujeito espera do seu trabalho. A partir do momento em que se compreende que as expectativas do ‘*estegano-outro*’ são originadas pela representação social dos profissionais a respeito do outro da sua prática, a tendência é que as categorias possuam suas

correspondências com aquilo que o próprio sujeito espera do seu trabalho, ou seja, a *'representação de si mesmo'* no campo profissional.

Esta representação social do 'outro', que originará o *'estegano-outro'*, ajudará em um processo mais assemelhado a um *'processo de espelhamento'* da identidade-para-o-outro com a identidade-para-si, que desvirtuará o processo heterodinâmico entre atribuição e pertença proposto pela Teoria de Claude Dubar.

Este processo de espelhamento influenciará, significativamente, no processo identitário do profissional, produzindo nele duas posturas que poderão enrijecer a compreensão da sua identidade: primeiro, uma *'cegueira institucional'*, que o fará enxergar o 'estegano-outro' como sendo o 'outro-presente' de sua prática profissional. Desta forma, o profissional valorizará o primeiro como objeto de sua realização profissional, não conseguindo enxergar as necessidades do 'outro-presente' que é, concretamente, o sujeito que partilha de suas práticas; a segunda é a *'naturalização de sua prática'*, ou seja, as escolhas sobre as práticas profissionais serão realizadas a partir do 'estegano-outro' da sua relação de alteridade. Portanto, as necessidades do 'outro' presente não serão necessariamente atendidas, o que poderá ocasionar evasões não percebidas pelos educadores. Ou pior, serão consideradas 'naturais' reforçando a representação social do 'outro' da sua prática profissional. Em ambos, o 'estegano-outro' servirá para atender mais às aspirações profissionais do grupo profissional do que às realidades concretas dos seus interlocutores.

Enfim, a representação social do 'outro' no processo básico da identidade do profissional, segundo a teoria de Dubar, ganhará outra função além de *'marca identitária'* nos processos identitários. Ela terá, também, a função de *'espelhamento'*, que fará com que o sujeito se relacione não com o outro da relação de alteridade, mas sim com a representação do outro do grupo, a quem se pode considerar, até o momento, *'estegano-outro'*.

Esta função de 'espelhamento', que faz o sujeito profissional relacionar as suas expectativas profissionais com aquelas construídas pelas representações sociais do grupo sobre o seu 'outro' do espaço profissional, é oriunda do espelhamento da atribuição e da pertença grupal, pelo qual a identidade-para-si e a identidade-para-outro se correspondem para atender a um único objetivo: uma *'iconidentidade profissional'*.

A *'iconidentidade profissional'*, originada da presença da representação social do 'outro' no processo de formação da identidade do profissional, não viria apenas para legitimar



a figura do profissional ou criar uma identidade superior às demais no contexto social. Ela é uma ‘identidade preventiva’, ou seja, ela viria para proteger os sujeitos dos grupos sociais dos problemas oriundos da relação de alteridade ocorrida no contexto social em que os sujeitos atuam como profissionais.

Neste caso, não é apenas uma representação social da sua profissão, ou do seu trabalho profissional, mas uma maneira de compreender esse trabalho e sua relação com a sociedade. Quando a representação do outro é utilizada no processo de atribuição e pertença, o ‘*estegano-outro*’ assume a postura de preservar o sujeito das possíveis frustrações, decepções e angústias da sua profissão.

Além disto, o resultado da presença desta representação, desempenhando a função de ‘espelhamento’ do processo de atribuição e pertença grupal, ajudaria no processo de reafirmação da presença do grupo profissional, na legitimação de seu trabalho no campo social e também na justificativa de determinadas ações que, por algum motivo, pudessem não corresponder às expectativas dos outros grupos sociais.

O fracasso pela ação do seu trabalho profissional seria transferido para o ‘estegano-outro’ que, uma vez representado pelo grupo, estaria organizado a partir de uma hierarquia de categorias, valores, crenças partilhadas pelos sujeitos profissionais e encontradas em possíveis outras representações (coletivas, do social, entre outras) da interação do campo socioprofissional, que preservaria o grupo de possíveis questionamentos a respeito de suas práticas educacionais.

O termo ‘*iconidentidade*’ congregaria em si todas estas ações promovidas pela representação do outro no processo básico de atribuição e pertença do modelo teórico de identidade profissional de Claude Dubar. Em verdade, a presença do prefixo grego ‘*eikon*’ (ícone, imagem) vem de uma das características próprias das representações sociais: a esfera simbólica e imagética expressa pelas representações dos grupos em sua relação com o social.

Jodelet (2009, p. 40) relata a função simbólica das representações sociais a partir do que ela considera os ‘quatro L’ das representações que intervêm na relação dos grupos. Para a autora, elas estão no ‘**Lugar**’ do objeto que elas representam, apontando os aspectos cognitivos da representação; asseguram o seu compartilhamento social a partir de uma ‘**Ligação**’ entre os membros do grupo; estabelecem, justificam e mantêm a ordem social a

partir de uma ‘Lei’ seguida internamente pelo grupo e remetem ao aspecto criativo do imaginário do grupo, dando uma ‘Leveza’ às situações que acontecem no interior do grupo.

Esta funcionalidade simbólica das representações sociais é apontada por outros autores na própria estrutura constitutiva das representações. Rosa (2009, p. 149), ao falar sobre o conceito de núcleo figurativo na abordagem sociogenética das representações sociais, explica que “não se deve apenas considerar como uma maneira de organizar e estruturar a informação, mas também como resultado da coordenação que torna concreto cada termo da representação como uma estrutura imaginária que é capaz de produzir uma estrutura conceitual de maneira visível.” Ou seja, o núcleo figurativo das representações se apresenta como uma imagem capaz de reunir componentes simbólicos e emocionais que conduzem as relações no interior dos grupos sociais.

Moscovici (2009, p. 26), ao retomar os processos de ancoragem e objetivação reconhece a função imagética no processo de familiaridade do desconhecido pelo grupo social, e vivenciado na cultura. Pois, para o autor, “compreender uma representação social, ao mesmo tempo coerente e difusa, é inicialmente identificar seu núcleo figurativo, que associa um conceito e uma imagem da mesma forma que um poema ou um discurso associa forma e matéria.” E coloca esta imagem produzida pela representação e localizada no núcleo figurativo como dinâmica no processo das relações sociais na história, quando diz que “é a vida social, evidentemente, que funda, que perpetua e até mesmo renova o núcleo figurativo, isto é, a sua história.” (ibidem, p. 27)

Na abordagem societal das representações, Doise (2002, p. 30) entende que “a realidade das relações entre o indivíduo e o social necessita de modelos ternários, fazendo intervir o outro na construção da realidade.” Estudar as representações preconizadas por Moscovici é entender as relações entre estes modelos cognitivos complexos dos indivíduos com as relações simbólicas que caracterizam a sociedade.

As representações sociais funcionam no interior das relações sociais como importantes propulsores de tomadas de posição simbólica feita pelos grupos na sociedade. Assim, Doise (2002, p. 193) reafirma que

“as representações sociais são os princípios organizadores das relações simbólicas entre os atores sociais. Trata-se de princípios relacionais que estruturam as relações simbólicas entre indivíduos ou grupos, constituindo ao mesmo tempo um campo de troca simbólica e uma representação desse campo.”

Ou seja, as representações sociais organizam as relações simbólicas entre os grupos em suas interações sociais. Neste processo de interação social, a ancoragem assume um papel importante, à medida que os indivíduos ancoram as suas opiniões e crenças a partir dos diversos grupos de pertença dos sujeitos sociais. Estas ancoragens são realizadas a partir de relações simbólicas na interação dos grupos de pertença dos sujeitos no campo social. Desta forma, a ‘ancoragem social’ reveste os grupos de pertença com uma função comparativa em relação a outros no campo social. Estas ancoragens são realizadas a partir das figuras e categorias simbólicas que, além de caracterizar as relações dentro e fora dos grupos sociais, marcam a sua identidade grupal e social.

“O conteúdo das representações depende das relações entre os grupos, na medida em que serve para justificar certo modo de encadeamento das relações, mantendo, ao mesmo tempo, a especificidade e a identidade de cada grupo.” (ALMEIDA, 2009, p. 725)

Enfim, estas imagens produzidas pelas representações sociais do outro, partilhadas pelos sujeitos no processo de atribuição e pertença dos grupos sociais, vão se perfilando em uma identidade grupal que se apresenta como uma imagem ‘iconográfica do profissional’ na sociedade. Assim, a consequência das representações no processo identitário profissional é arrastar o ‘campo representacional figurativo’ de caráter ‘imagético’ para o cerne da negociação identitária, que associará uma imagem também, que representará não somente o trabalho do profissional, mas também as formas de relacionamento, legitimação e identificação no substrato social. Desta forma, a identidade profissional assumirá a plasticidade de uma ‘iconidentidade profissional’.

As representações sociais do outro passam a ser o foco desta pesquisa, no campo determinado da educação social. As prováveis representações sociais que os educadores sociais partilham em seu grupo social e que poderão surgir no processo de atribuição e pertença de sua identidade profissional podem condicionar o surgimento e as consequências de uma identidade afetada pela presença de uma representação do outro-educando-pobre.

De fato, a ideia da existência de uma representação que construa um ‘*estegano-outro*’ no processo identitário deste educador interfere de maneira ímpar na formação de sua identidade profissional e na sua relação institucional. Seguindo a lógica proposta, se o outro

da relação de alteridade do educador social for uma representação do educando-pobre, esta representação originará um *'estegano-pobre'* que articulará atribuições da representação do que o grupo constitua como o pobre a ser atendido pela sua prática.

A nova função das representações sociais de *'espelhamento'* no processo de atribuição e pertença, provocada pela representação social do educando-pobre e partilhada no grupo profissional de educadores sociais, pode estar apresentada no relato das práticas sócio-educativas dos profissionais, que tenderão a atender mais as necessidades profissionais do grupo de educadores do que as demandas dos educandos-pobres de sua relação profissional. Afinal, as expectativas atribuídas e aceitas pelos educadores na formação identitária falarão dos *'estegano-pobres'*, ou seja, daqueles que correspondem a uma realidade muito mais próxima do que os educadores entendem como *'pobres'*.

Este aspecto *'iconidentitário'*, promovido pelas imagens geradas pelos campos figurativos das representações sociais que participam do processo de identidade profissional do educador social, pode funcionar como uma *'identidade preventiva do educador social'*. Através dele, a identidade profissional do educador social pode ser vivenciada a partir de um *'ícone'* formado no processo dinâmico da identidade profissional do grupo de educadores sociais, com o propósito de protegê-lo das possíveis frustrações, angústias e decepções que seu trabalho com o educando-pobre real poderá lhe ocasionar.

A confirmação de uma representação de educando-pobre, participando ativamente do processo identitário do educador social, poderá redimensionar a importância da compreensão das representações sociais na formação identitária dos profissionais de educação seja não-formal ou formal. A forma pela qual estabelecem as relações de alteridade pode ser permeada por representações sociais que modifiquem a formação identitária, levando a práticas que justificariam as nossas ações sociais e educativas, em detrimento ao atendimento das reais demandas educacionais e sociais de nossos educandos.

De fato, as representações sociais no processo identitário podem levar a uma desvalorização do educando real em favor de um *'estegano-educando'*, que será resultado da possível representação social do outro com que o educador se relaciona no seu campo de trabalho. Além do mais, se a máxima *'o inferno são os outros'* está correta, os *'outros'* desta máxima será o grupo dos *'educandos-pobres'* que trarão, através de seu estado de pobreza social, a possibilidade do fracasso, angústia e decepção das atividades do educador em relação ao seu trabalho sócio-educativo.

Este conflito psicossocial no qual se constitui o campo de atuação do educador social fomentará, no seu processo de negociação identitária profissional, um contínuo jogo de ‘cara e coroa’ com as moedas utilizadas em suas relações sociais. Neste jogo identitário, escolher o lado da alteridade poderá significar para ele uma provável não realização de suas satisfações profissionais. Portanto, a escolha do lado da representação de um ‘estegano-outro’ passa a representar mais do que uma estratégia identitária profissional, mas uma possibilidade de manter viva a existência da profissão de educador social no contexto social brasileiro.

As ‘cegueiras’ institucionais e as ‘naturalizações’ das práticas sócio-educativas ocorridas no ambiente do terceiro setor podem ser alguns sinais de que, na formação da identidade profissional do educador social, se encontram representações sociais que condicionam e deixam ‘marcas identitárias’ tão significativas que impedem o educador social de realizar o seu trabalho de forma coerente com aquilo que é proposto pela educação não-formal como prática sócio-educativa de autonomia e formação integral do sujeito em sociedade.

Assim, a partir do reconhecimento da possível existência de representações sociais na negociação identitária e da busca de um provável ‘estegano-outro’ e suas consequências no processo de identidade profissional do educador social, esta pesquisa busca contribuir para as duas teorias que tecem este trabalho de abordagem psicossocial no campo da educação. Contribuir para a discussão da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici, e seus colaboradores, a partir de uma abordagem societal das representações sociais, em busca dos modelos figurativos que nos façam compreender o processo cognitivo e as ancoragens desenvolvidas pelo grupo de educadores sociais a respeito do outro da sua relação de alteridade e processo identitário, e, para a Teoria da Identidade Profissional de Claude Dubar, em seu processo básico de atribuição e pertença, mostrando que a identidade é uma negociação contínua de adesão e exclusão, tanto de expectativas como de atribuição, realizada pelos sujeitos na relação social entre si, seus grupos – carregados de representações – e instituições sociais.

Da mesma forma, a pesquisa quer valorizar o educador social como um profissional em formação identitária, que busca construir a sua história na educação brasileira tanto através do reconhecimento do seu ser profissional, através da legislação regulamentadora de seu ofício, quanto através da utilização da educação não formal como diferenciação de um processo educativo para além dos muros escolares.

Enfim, o educador social, como todo profissional em relação com a sociedade, é um ser em constante negociação identitária. Muitas vezes, desconsiderar uma das faces desta moeda de negociação da sua identidade profissional pode trazer algumas conseqüências na vivência de sua identidade grupal. Faz-se necessário considerar o valor e a importância da alteridade e das representações partilhadas pelos seus grupos de pertença para uma tomada consciente do processo de atribuição e pertença profissional no qual o sujeito participa em seu grupo de pertença social.

Alteridade e representações sociais são duas faces da mesma moeda de troca negociada pelos grupos em sua formação identitária. Elas não devem passar pelo crivo da escolha de uma em detrimento de outra, mas sim da reorganização deste antigo jogo de ‘cara e coroa psicossocial’. Ao lançar a moeda ao ar, o educador não pode se esquecer nunca que ambos os lados possuem o mesmo valor e constituem a mesma realidade vivida e partilhada pelos sujeitos em seus grupos. Esta moeda sustenta, justifica e conduz os processos sociocognitivos que compõem a sua identidade enquanto educadores sociais nas ONGs caritativas do Terceiro Setor.

### ***CAPÍTULO 3. ‘ESPELHO, ESPELHO MEU, EXISTE UM EDUCADOR MAIS SOCIAL DO QUE EU?’ UMA METODOLOGIA PARA INVESTIGAÇÃO DE REPRESENTAÇÕES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO IDENTITÁRIA.***

Neste capítulo de cunho metodológico, discutir-se-á a respeito do método de apreensão de dados para a realização desta pesquisa de abordagem psicossocial, a delimitação, caracterização e justificativa do campo de pesquisa – as instituições estudadas, os sujeitos pesquisados e o pesquisador – e o tipo de tratamento dado ao material coletado, além da forma de análise realizada pelo pesquisador, para atingir os objetivos propostos por esta pesquisa sobre as representações sociais e a formação da identidade socioprofissional do educador social de ONGs caritativas.

Os processos educativos se desenvolvem em espaços sociais nos quais seus sujeitos assumem a interlocução como instrumento principal de transmissão de conhecimento. De educação formal ou não, estes espaços são constituídos dos discursos de educadores e educandos que partilham conteúdos, relações interpessoais e metáforas da vida cotidiana.

O discurso educativo dos grupos que compõem os ambientes educacionais não-formais se transforma em um importante instrumento de análise para aqueles que se dedicam à pesquisa de abordagem psicossocial na educação. A partir do discurso formulado pelos sujeitos envolvidos no processo educativo das instituições não-formais, podemos compreender os sentidos, valores, crenças, expectativas, representações, entre outros elementos, que darão significado a sua aprendizagem e à constituição deste espaço como legítimo para os grupos que os freqüentam.

Como os espaços não-escolares de educação fogem da obrigatoriedade da presença dos educandos – característica dada pelo sistema formal de ensino brasileiro – a existência das instituições não-formais está ligada ao atendimento das demandas socioeducativas dos grupos que as freqüentam. Assim sendo, a interlocução entre os sujeitos educacionais ganha relevante importância na manutenção da prática dos profissionais e das suas relações educacionais, uma vez que ambas estão em função da execução de atividades socioeducativas que levem à autonomia e à potencialidade de oportunidades de seus educandos.

O processo de formação da identidade do educador social transita neste espaço formado pelo discurso dos diversos grupos sociais que buscam defender seus interesses educacionais.

Este processo se dá a partir da constante negociação das atribuições feitas pelos sujeitos a respeito de seu trabalho no espaço educativo, através dos discursos dos grupos existentes nas instituições educativas. Assim, a identidade para si e para o outro que participam da negociação identitária dos educadores sociais se movimenta na interlocução realizada pelos sujeitos que compõem o seu trabalho, expressando a alteridade vivida pelo grupo e organizando a sua forma de relacionamento entre os seus pares.

Desta forma, o discurso se apresenta como uma importante chave de compreensão acerca dos diversos aspectos que constituem a identidade profissional do educador social. A proposta desta pesquisa é uma análise de abordagem psicossocial do discurso retórico-pedagógico dos profissionais envolvidos na educação não-formal de ONGs caritativas. A partir deste material construído no ambiente educacional destas instituições buscaremos inferir como se organiza o processo identitário dos educadores sociais, levando em consideração as representações partilhadas, ou não, pelos seus pares educacionais, como estas se relacionam entre si e quais as suas implicações no processo de negociação básica – identidade para si e identidade para o outro – na formação da identidade dos educadores sociais que trabalham em instituições caritativas.

Para chegarmos a uma análise que articule corretamente o conteúdo do discurso retórico dos profissionais sobre a compreensão de seu processo identitário e as representações sociais que eles trazem – e/ ou partilham – com seus pares no grupo socioeducativo são necessários alguns esclarecimentos: Que método será utilizado para esta análise? Quem são os sujeitos da pesquisa? Que instituições e por que elas são instrumentos escolhidos para esta análise? Como e por que utilizar a análise retórica do discurso para buscar as representações sociais existentes no processo identitário dos educadores sociais?

Olhar o discurso a respeito de algo é como se olhar no espelho da própria identidade. O discurso carrega em si os elementos básicos que constituem os sujeitos em suas relações sociais. Ao falar de si mesmos, falam da alteridade na formação identitária dos sujeitos. O material retórico que o discurso carrega em si reflete as pertencas e as expectativas dos sujeitos como participantes do processo grupal que os constitui e os legitima. Desta forma, surge a possibilidade de o sujeito se reconhecer tanto no processo de sua formação identitária quanto no produto de suas relações interpessoais, através de suas atividades profissionais na sociedade.



O reflexo proporcionado pelos discursos dos sujeitos da educação não-formal é um convite a olharmos seus relacionamentos, suas práticas, suas representações e seus processos identitários, que os fazem se reconhecer parte de um grupo de educadores que buscam a sua diferenciação dos demais profissionais da educação pelo fato de considerarem as suas relações de alteridade mais ‘sociais’ do que as de outros no ambiente educacional brasileiro. E, desta forma, vai-se dominando o grupo de ‘educadores sociais’ com suas características, relações, representações e identidades próprias dos sujeitos de seus grupos.

*3.1. Pela estrada afora, a pesquisa não anda sozinha:* Um método sempre a acompanha.

A escolha do método é sempre uma decisão importante para que as pesquisas – de maneira particular, aquelas em Educação – sejam trilhadas levando em consideração os diversos componentes da realidade social em que são desenvolvidos os processos educacionais.

Gatti (2007, p. 62) nos recorda que, ao falar de método falamos de construção de conhecimento. A Educação deve ser considerada como uma área de conhecimento e profissional interdisciplinar produtora de um conhecimento que promove questões de intervenção intencional no âmbito de socialização dos sujeitos. Ou seja, os métodos a serem utilizados pelas pesquisas devem ter como objetivo, a partir da compreensão das questões estudadas, potencializar ações de intervenção instrucionais e profissionais do homem no mundo.

O método de pesquisa qualitativa é apontado por Alves (1991) como um dos mais utilizados pelos pesquisadores em Educação sendo tanto um dos mais adequados quanto o mais complexo de ser trabalhado. Sua importância se encontra na possibilidade de englobar múltiplas variantes – sociais, econômicas, culturais, históricas, entre outras – nas práticas educacionais, proporcionando uma maior e melhor compreensão dos fenômenos e dos problemas ligados ao objeto de estudo.

Desta forma, os dados recolhidos neste tipo de pesquisa, convenientemente articulados com a literatura existente sobre o assunto, apurados por um método de análise pertinente ao

propósito da pesquisada realizada, possuem grande possibilidade de atingir resultados que contribuirão para uma oportuna reflexão e uma possível intervenção metodológico-didática no campo educacional

Strauss e Corbin (2008), em seu aprofundamento sobre a pesquisa qualitativa, destacam três componentes principais que devem ser considerados na realização de uma pesquisa qualitativa: os dados, provenientes de várias fontes, como entrevistas, observações, documentos, registros e filmes; os procedimentos, que os pesquisadores utilizam para interpretar e organizar os dados; e a amostragem não-estatística, que envolve os relatórios escritos e verbais a respeito da apresentação dos resultados da pesquisa. Desta forma, ao se realizar esta pesquisa qualitativa, utilizar-se-á como fonte de recolhimento de dados para uma posterior análise em busca das representações do processo identitário dos educadores sociais, a técnica das entrevistas.

Turato (2003) reconhece as entrevistas como um instrumento importante no conhecimento interpessoal e que facilita a apreensão de uma série de fenômenos e elementos dos sujeitos entrevistados. Entre os tipos de entrevistas que podem ser utilizadas, a 'semidirigida' ou 'semi-estruturada' é apontada como a mais pertinente para a pesquisa em desenvolvimento.

Segundo Flicks (2004), este tipo de entrevista tem sido largamente utilizado, pois o seu interesse está vinculado à expectativa de que é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos de forma mais aberta e livre do que em entrevistas dirigidas ou não-dirigidas. Desta forma, o pesquisador designa um determinado direcionamento da entrevista, porém permitindo ao entrevistado associar ao tema em pauta suas experiências, significados, sentidos, representações, entre outros conceitos, que ajudam a compreender as ideias do entrevistado a respeito da temática investigada.

A eficiência do uso desta técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas em Educação é mencionada por outros autores. Lüdke e André (1986) já recordavam sua utilidade como um instrumento de abordagem mais flexível, que busca situar o problema central de pesquisa em um conjunto maior onde se encontram os sujeitos em sua cultura e seus valores.

De fato, a entrevista ‘semidirigida’ ou ‘semi-estruturada’ atendeu às necessidades de coletas de dados em nossa investigação, pois se enquadra positivamente no referencial teórico de abordagem psicossocial das representações sociais na Educação.

Desde o início do estudo das representações e sua relação com o tratamento dos dados coletados, as técnicas verbais são utilizadas como instrumento mais comum para acessar as representações. Spink (1995, p. 100) já recorda a preferência pelo emprego de entrevistas conduzidas a partir de um roteiro mínimo, nas pesquisas de representações sociais, com o intuito de “dar voz ao entrevistado, evitando impor as pré-concepções e categorias do pesquisador”, ou seja, permitindo captar um material importante para análise, que brota dos discursos relativos à sua prática social e das condições que produziram as representações sobre o objeto investigado.

Dotta (2003, p. 49), em seu trabalho sobre as representações do ser professor, recupera a importância das entrevistas nas pesquisas de representações sociais, que embora recebam a mais diversificada nomenclatura entre os autores, colocam “a conversação no epicentro do universo da pesquisa”. Uma vez que as relações educacionais se dão a partir do diálogo e são capazes de moldar e animar as representações no grupo social, as entrevistas se transformam em um instrumento viável para o pesquisador captar as possíveis representações relativas ao objeto estudado.

Como nos diz Campos (2009, p.72), em sua pesquisa sobre os termos usuais da teoria das representações sociais, para ter acesso ao universo simbólico e social, o pesquisador que desbrava o caminho das representações sociais utiliza-se das entrevistas – entre elas a semidirigida – como ferramentas imprescindíveis para a execução de um método sistemático de apreensão de um material simbólico para uma posterior análise, em busca das representações do objeto estudado e suas relações no contexto social mais amplo.

Contudo, pelo próprio caráter das representações sociais e sua multiplicidade de relações com as diversas áreas da constituição do ser social, somente a utilização de uma técnica de coleta de dados para posterior análise apresenta-se limitada. Jodelet (2001, p. 26) aponta isto, quando propõe que as “representações sociais devem ser estudadas articulando-se elementos afetivos, mentais e sociais e integrando (...) a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa a qual elas têm de intervir.” Ou seja, a associação de outras técnicas de coletas de dados na pesquisa em representações sociais existentes auxilia na compreensão de suas organizações no interior do grupo.

A associação de outras técnicas de coletas de dados às entrevistas semidirigidas torna-se pertinente para compreender as representações em um espaço social determinante e delimitador do processo identitário profissional do grupo educador social que faz parte desta pesquisa. Como nos aconselha Almeida (2005, p. 137), “o uso de outras técnicas complementares permite controlar e aprofundar as informações recolhidas por meio das entrevistas”.

Sendo assim, além das entrevistas semidirigidas, também foram utilizadas, como técnicas complementares, a análise documental das ONGs caritativas em que se encontram os educadores sociais, como ferramenta de compreensão do espaço relacional no qual se movimentam tanto os processos identitários quanto as representações que os constituem, e o diário de campo do pesquisador.

A análise dos documentos que constituem as ONGs caritativas auxiliou na compreensão das relações que se constituem no espaço educativo em que se desenvolvem os processos identitários dos profissionais da educação social. Cada uma das instituições socioeducativas possui em sua história os objetivos pelos quais foram criadas e as normas que norteiam a prestação de serviço a sua população.

A partir dos critérios definidos pelos estatutos de suas instituições, podemos entender um conjunto de relações determinantes para uma compreensão ampla das representações e sua participação no processo identitário de seus sujeitos sociais como: as práticas a serem desenvolvidas, a população a ser beneficiada com as atividades socioeducativas, o perfil de profissional que a instituição procura para a execução do trabalho socioeducacional, a missão institucional e seus objetivos, as relações estabelecidas entre a diretoria, coordenação e profissionais da educação, entre outras relações.

Portanto, nesse espaço, as regras, os valores, os significados e as crenças especificadas pelos estatutos institucionais ajudam na constituição das representações, das relações de alteridade e dos vários processos identitários, dentre eles o do educador social. Os documentos das ONGs caritativas orientam o funcionamento das atividades, suas relações entre os educadores sociais e os educandos-pobres e as regras que estabelecem a permanência ou não do profissional como sujeito do grupo social de educadores sociais na instituição. Portanto, este material se torna relevante para a pesquisa das representações e processos identitários.

Além disto, uma vez utilizada a análise retórica do discurso – posteriormente detalhada – como instrumento de análise dos dados recolhidos nesta pesquisa, o cruzamento entre as análises do material discursivo verbal, promovido pelas entrevistas dos sujeitos, e as análises dos estatutos das instituições sociais caritativas, através dos documentos escritos, proporciona ao pesquisador um conjunto de elementos relevantes a uma análise mais aprofundada desde a formação e manutenção de representações neste campo educacional até suas relações de alteridade constitutiva do seu ser profissional enquanto educador social.

O diário de campo, ou como diz Flick (2004, p. 181), “*notas de campo*”, são um meio clássico, e de relevância no processo de pesquisa qualitativa. Ele ajuda a documentar o processo de aproximação a um campo e as experiências e problemas no contato com o campo ou com os entrevistados, bem como na aplicação dos métodos. Este recurso se torna válido no processo de pesquisa, auxiliando na posterior análise dos dados, levando em consideração alguma impressão ou anotação relevante sobre fato acontecido no período antes, durante e depois da entrevista no ambiente educativo.

Neste ponto, após a explicação sobre a escolha da técnica a ser utilizada para o recolhimento de dados nesta entrevista, faz-se necessário apontar os grupos de sujeitos envolvidos nesta pesquisa psicossocial educativa e suas instituições sociais caritativas. A caracterização e descrição das ONGs caritativas foram recolhidas através dos documentos e arquivos institucionais, mediante o livre consentimento dos responsáveis diretos das instituições sócio-educativo-religiosas, observando-se os devidos cuidados para proteger os sujeitos envolvidos na pesquisa de possíveis prejuízos a sua integridade pessoal e profissional.

3.2. *No meio do caminho, havia pessoas educando os ‘pobres’*: os sujeitos da pesquisa psicossocial.

Os sujeitos desta pesquisa são os responsáveis, direta e indiretamente, pela educação dos educandos-pobres em duas instituições socioeducativas caritativas de uma importante rede institucional da Igreja Católica Apostólica Romana no Brasil: a *Ordem de Santo Agostinho*, reconhecida civilmente pela legislação filantrópica brasileira do Terceiro Setor como *Sociedade Inteligência e Coração*.

A SIC – *Sociedade Inteligência e Coração* - é administrada por religiosos da Igreja Católica organizados em grupo denominado Ordem de Santo Agostinho<sup>73</sup>, que possui filiais espalhadas pelos estados de Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro e Mato Grosso. Suas instituições socioeducativas atendem às necessidades das comunidades consideradas em vulnerabilidade social, utilizando a prática educativa como ferramenta principal de inclusão social e de produção de espaços sociais que favoreçam a diminuição de desigualdades sociais entre crianças e adolescentes de 04 a 17 anos, potencializando ações conjuntas com as famílias destes educandos, associações de moradores e outros parceiros da sociedade local.

Entre as diversas instituições desta rede filantrópica, as duas instituições escolhidas para a realização desta pesquisa foram a Escola Profissionalizante Santo Agostinho – EPSA, localizada no bairro do Barreiro de Cima na periferia de Belo Horizonte – MG; e o Armazém de Ideias e Ações Comunitárias – AIACOM, junto às comunidades dos Macacos e São João, localizado no bairro do Engenho Novo, no Rio de Janeiro.

Além da participação efetiva – e relevante – destas instituições no contexto das ONGs caritativas, segundo a legislação filantrópica brasileira e sua regulamentação nos Conselhos de Assistência Social Nacional, outros motivos podem ser apontados para a escolha das instituições SIC como um estudo exemplar de outras ONGs caritativas da Igreja Católica no país: as instituições da SIC fazem parte da rede de entidades filantrópicas da Igreja Católica que seguem uma das linhas de educação como prática de inclusão social da Rede Cáritas do Brasil<sup>74</sup>; seus educadores e funcionários se encontram filiados ao Sindicato Brasileiro de Instituições Beneficentes, Filantrópicas e Religiosas (SINBFIR); a expressividade e participação do AIACOM e do EPSA no cenário de assistência social dos municípios do Rio de Janeiro e Belo Horizonte, respectivamente, e o número significativo de crianças, jovens e adolescentes atendidos pelas suas práticas educativas e sociais juntamente com suas famílias.

---

<sup>73</sup> Segundo o cânon 607 §2 e §3 do Código do Direito Canônico da Igreja Católica, as ordens religiosas fazem parte dos institutos de vida consagrada os quais “*os membros, de acordo com o direito próprio, fazem votos públicos perpétuos ou temporários a serem renovados ao término do prazo, e levam vida fraterna em comum. O testemunho público a ser dado pelos religiosos a Cristo e à Igreja implica aquela separação do mundo que é própria da índole e finalidade de cada instituto.*” O novo código de 1983, promulgado por Sua Santidade, o Papa João Paulo II, não faz diferenciação e não usa a distinção entre Ordens e congregações religiosas, que mantiveram a sua titulação por questões históricas oriundas ao Concílio de Trento (1545-1563) entre elas a Ordem dos Eremitas de Santo Agostinho, criada após a grande união dos agostinianos de 1256 e que atualmente é chamada de Ordem de Santo Agostinho, encontrando-se espalhada pelo mundo inteiro. Entre atividades dos institutos religiosos postas nos cânones 673-683 estão as “*obras de apostolado*” que são compostas de diversas atividades sociais e educativas realizados pelas instituições através de obras sociais caritativas e outros institutos próprios de acordo com os estatutos de cada comunidade religiosa e exercida em comunhão com a Igreja.

<sup>74</sup> Cf. nota de rodapé 54;

Faz-se importante, neste momento, um breve relato sobre as principais características de cada uma destas instituições educativas e dos cenários sociais nos quais tanto os educadores sociais quanto o pesquisador transitam como parte de um trabalho de compreensão da realidade social e educacional vivida por estes sujeitos e seus grupos de pertença socioprofissionais e que constitui e elucida as relações de alteridade e representações que compõem a sua formação identitária enquanto educador social nestas ONGs caritativas.

### 3.2.1. *Mineiros escavando novos horizontes: A escola profissionalizante Santo Agostinho*

A Escola Profissionalizante Santo Agostinho – EPSA – surgiu de um antigo anseio do trabalho dos Religiosos Agostinianos no Bairro do Barreiro de Cima, que compõe a periferia do município de Belo Horizonte. A região do Barreiro, como é designada, encontra-se na porção sul do município de Belo Horizonte, a sudoeste do centro da cidade, fazendo divisa com os municípios de Contagem, Ibirité, Nova Lima e Brumadinho, que compõem a chamada “Grande Belo Horizonte.”

Segundo o Diagnóstico realizado em 1998 pelo SEBRAE-MG<sup>75</sup>, desenvolvido em parceria com a Secretaria Municipal de Indústria e Comércio – SMIC e a Administração Regional do Barreiro – ABR, dois fatos históricos do início do Século XX foram significativos na configuração atual da Região central do Barreiro e de suas demandas sociais.

A primeira mudança foi no espaço geográfico da região a partir de 1928, quando Domingos Gatti, um dos pioneiros a habitar a região no início do século XX, promoveu a divisão e a venda de terras da antiga fazenda de Sinfrônio Brochado, que ocupava a parte central da região. Desta forma, ele organizou a migração populacional para a região, organizando a construção de um novo bairro que teria em seu cerne uma vocação para o trabalho industrial. O próprio Domingos Gatti foi um dos primeiros a instalar a sua indústria – uma olaria – devido à grande demanda da construção civil do bairro que começava a surgir.

Em 1948, o prefeito Otacílio Negrão de Lima aprovou projeto de construção da “Cidade Satélite do Barreiro”, sendo então instalado abastecimento de água, rede de esgotos e

---

<sup>75</sup> Documento pode ser encontrado em: [www.sebraemg.com.br](http://www.sebraemg.com.br).

linha telefônica, além de abertas e pavimentadas algumas ruas. As famílias Gatti e Brochado cederam duzentos lotes para construção de casas para funcionários da Central do Brasil, além de outros terrenos para instalação da infra-estrutura necessária à consolidação do loteamento.

No mesmo ano foi também inaugurada a Prefeitura da cidade satélite, antecipando uma descentralização que só mais tarde viria a acontecer em Belo Horizonte, com a criação das administrações regionais Barreiro e Venda Nova, em 1973.

A segunda mudança foi na questão econômica. A partir de 1952, houve a fundação da Companhia Siderúrgica Mannesmann<sup>76</sup>, em Belo Horizonte, cuja usina foi instalada no Barreiro. Para abrigar seu parque industrial, a empresa adquiriu a Fazenda do Pião, em sua integridade, num total de 290 ha.

A instalação da Mannesmann trouxe modificações de porte no panorama local, não apenas nos aspectos econômicos, mas também demográficos, urbanísticos e culturais. A partir de meados da década de 1950, o desenvolvimento da região passa a basear-se quase que somente na siderurgia, ou melhor, na Mannesmann. Esta trouxe várias mudanças à área, podendo ser destacados como impactos mais gerais de tal evento o aumento da migração para a localidade; a rápida urbanização da região, gerando descaracterização de grande parte da área rural, e concentração de população no sítio contíguo aos terrenos da usina, entre outros.

É importante ressaltar, contudo, que o Barreiro ainda não estava preparado para absorver o grande fluxo migratório, em especial impulsionado pelo dinamismo da construção civil, para instalação das grandes siderúrgicas. A construção da planta da empresa enfrentou vários problemas, decorrentes das carências da região. Entre eles, podem ser citados a falta de abastecimento de água e de energia elétrica, a inexistência de um adequado sistema viário e a falta de infra-estrutura de serviços de apoio. Dessa forma, a empresa teve também, em larga medida, que assumir ou estabelecer parcerias com os poderes públicos para a instalação de

---

<sup>76</sup> A Siderúrgica Mannesmann, atual Vallourec & Mannesmann Tubes, é uma das principais indústrias na área de metalurgia e produção de aço no Estado de Minas Gerais. De origem alemã, concentra a suas usinas de mineração e siderurgia nas Minas do Pau Branco, Brumadinho e na Usina Barreiro, em Brumadinho e Belo Horizonte, respectivamente. Em 1997, ocorre a fusão do grupo francês Vallourec e a alemã Mannesmannröhrenwerker, incorporando a filial brasileira Mannesmann S.A, passando a se chamar Vallourec & Mannesmann Tubes, ou V & M do Brasil. A V & M TUBES também possui unidades próprias de produção de aço em Belo Horizonte (Brasil), Saint-Saulve (França), Youngstown (EUA) e 20% de participação na Hüttenwerke Krupp Mannesmann GmbH em Duisburg-Huckingen (Alemanha).



infra-estrutura, equipamentos sociais e da própria malha urbana e residencial dos bairros, para seus operários.

Ademais, outro problema sério era o despreparo da mão-de-obra local para o trabalho industrial, dada sua tradição agrícola. Mesmo considerando o contexto da Capital como um todo, não havia industriários disponíveis, especialmente com experiência na área de siderurgia, o que fez com que a empresa precisasse trazer mais de 300 técnicos da Alemanha. Além dos funcionários atraídos diretamente pela empresa e de suas famílias, a construção da usina também provocou a migração de pessoas em busca de outras oportunidades de trabalho, gerando uma verdadeira explosão demográfica na região. Segundo dados da época, em 1952, a região do Barreiro contava-se com cerca de 2.000 habitantes. Em 1960, já eram 15 000 moradores no Barreiro, enquanto, em 1966, tal cifra já passava dos 60 000 habitantes, ou seja, quatro vezes mais do que no início da década.

Simultaneamente ao desenvolvimento da Região do Barreiro surgiam as primeiras aglomerações de trabalhadores que, pela rotatividade de trabalho nas grandes indústrias da região, perdiam o seu emprego e permaneciam no mesmo bairro, ocasionando um grande cinturão de pobreza e marginalização de uma população que, embora estivesse em idade produtiva, por falta de uma adequada infra-estrutura educacional que articulasse o trabalho e a educação, não conseguia uma re-colocação no mercado de trabalho. Comunidades como Vila Cemig, Araguaia e Nova Esperança são alguns exemplos deste contingente populacional de vulnerabilidade social que compõem a região do Barreiro de Cima.

Em 1973, chegaram os primeiros agostinianos ao bairro, para assumir os trabalhos religiosos e sociais da comunidade paroquial<sup>77</sup> do Cristo Redentor, erigida em 26 de março de 1968, pelo Arcebispo Dom João de Rezende Costa. Desde sua instalação neste bairro, houve uma grande preocupação, por parte dos religiosos agostinianos, com esta camada empobrecida e sua marginalização no mercado de trabalho da região. Esta preocupação sempre foi sentida pela população do bairro, através da participação dos religiosos nas Associações de Moradores, na organização e animação de movimentos populares em prol da

---

<sup>77</sup> Como comunidade paroquial, ou *Paróquia*, se entende o grupo de leigos batizados que se reúnem para professar a sua fé católica através do culto a Deus em celebrações comunitárias como a Missa e em grupos e movimentos que demonstram ao mundo a prática de sua religiosidade de maneira real. Segundo o Catecismo da Igreja Católica, § 900, “*uma vez que, como todos os fiéis, os leigos são encarregados por Deus do apostolado em virtude do Batismo e da Confirmação, eles têm a obrigação e gozam do direito de trabalhar para que a mensagem de salvação seja conhecida e recebida por todos os homens e por toda a terra.(...) Nas comunidades eclesiais, a ação deles é tão necessária que sem ela o apostolado dos pastores não pode, o mais das vezes, obter pleno efeito.*”

saúde, educação, saneamento básico, trabalho e outras lutas populares para melhoria da situação das camadas empobrecidas.

Em 1991, A Igreja Católica no Brasil propôs, como reflexão quaresmal<sup>78</sup>, as relações de fraternidade social e o mundo do trabalho. Com o lema “Solidários na dignidade do trabalho”, a Campanha da Fraternidade<sup>79</sup> convocou todos os católicos do Brasil a pensarem em novas formas de apoio e organização das relações do trabalho a partir dos critérios religiosos da justiça, da igualdade e da solidariedade. A CNBB<sup>80</sup> incentivou a organização de grupos populares que auxiliassem os homens e mulheres na redescoberta de alternativas para a inclusão no mercado de trabalho e de formas de solidariedade com aqueles que não conseguiam o mínimo para o sustento pessoal e familiar a partir da sua força de trabalho.

A população do bairro, juntamente com os religiosos agostinianos, buscou concretizar esta reflexão da Igreja Católica. Neste mesmo ano, a Comunidade religiosa consegue a doação do primeiro maquinário de metalurgia doado pelo Centro de Aperfeiçoamento do Trabalhador – C.A.T. – do município de Betim. A partir deste momento, os religiosos começaram uma

---

<sup>78</sup> Cf. O Catecismo da Igreja Católica § 1438, a quaresma é um dos tempos, ao longo do ano de culto litúrgico cristão, em que os fiéis se dedicam a penitência, através da reflexão de suas atitudes e posturas entre os irmãos da comunidade cristã e a sociedade em geral. “*Esses tempos são particularmente apropriados aos exercícios espirituais, às liturgias penitenciais, às peregrinações em sinal de penitência, às privações voluntárias como jejum e a esmola e à partilha fraterna através das obras de caridade e missionárias.*” Este período de celebração penitencial da Igreja Cristã Católica Apostólica Romana perdura durante quarenta dias contados a partir da quarta-feira de Cinzas até a Semana de reflexões e orações sobre a paixão, morte e ressurreição de Jesus Cristo.

<sup>79</sup> A “*Campanha da Fraternidade*” é uma campanha realizada anualmente pela Igreja Católica Apostólica Romana no Brasil, sempre no período da quaresma, com o objetivo de despertar a solidariedade de seus fiéis e a toda sociedade em relação a uma realidade concreta que se encontra presente no Brasil. A cada ano é escolhido um tema, sobre determinada realidade a ser refletida e transformada e um lema, que explicita em que direção deve construir as soluções. Este projeto foi lançado nacionalmente pela CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) em 1963, sob o impulso do Concílio Vaticano II, sendo realizado pela primeira vez na quaresma de 1964 com o primeiro tema: “*Igreja em Renovação*”. A partir de 1970, o Papa se faz responsável pela abertura das atividades da Campanha da Fraternidade, através de um comunicado oficial à Igreja do Brasil, incentivando os fiéis a refletirem e organizarem gestos concretos de mudança de vida pessoal e social a partir do tema escolhido como reflexão para o ano.

<sup>80</sup> A CNBB (*Conferência Nacional dos Bispos do Brasil*) é uma instituição permanente dos Bispos do Brasil conforme o cânon 447 do Código do Direito Canônico, “*é uma reunião de bispos de uma nação ou determinado território, que exercem conjuntamente certas funções pastorais em favor dos fiéis de seu território, a fim de promover o maior bem que a Igreja proporciona aos homens, principalmente em formas e modalidades de apostolado devidamente adaptadas às circunstâncias de tempo e lugar, de acordo com o direito.*” A CNBB tem como finalidade a articulação entre as Igrejas particulares do Brasil e da Santa Sé, relacionar-se com outras Conferências Episcopais, de maneira especial a da América latina e estudar assuntos de interesses comuns estimulando a ação concorde e a solidariedade entre os padres, religiosos e as Igrejas. A atual presidência da CNBB é composta por Dom Geraldo Lyrio Rocha, arcebispo da Diocese de Mariana, Minas Gerais; Dom Luiz Soares Vieira, arcebispo de Manaus, Amazonas e Dom Dimas Lara Barbosa, bispo auxiliar do Rio de Janeiro.

longa empreitada para aquisição de um espaço para o desenvolvimento de seus trabalhos e assistência aos trabalhadores desempregados.

Os trabalhos da instituição de assistência à população operária do Barreiro começaram em uma garagem cedida por vizinhos da paróquia, onde ficaram os primeiros maquinários. As aulas teóricas eram realizadas nas salas da Paróquia do Cristo Redentor. Após longos meses buscando um espaço apropriado para a instalação da nova instituição socioeducacional e de parcerias para este trabalho com outros grupos religiosos do Bairro (como a Congregação das Irmãs de Santo Domingo) e com recursos econômicos estrangeiros da Espanha, os religiosos adquirem um terreno na Avenida Deputado Luiz Nardy, no bairro do Brasil Industrial e começam as atividades socioeducativas e de capacitação profissional com o nome de ASOCRE (Ação Social Operária Cristo Redentor).

A ASOCRE tinha como objetivo oferecer aos jovens e adolescentes desta região periférica e eminentemente industrial de Belo Horizonte a oportunidade de aumentar o seu grau de escolaridade e de profissionalização, acompanhada de uma formação que ressaltava os valores cristãos e a formação sindical e de classe.

A partir de 1992, já instalada no terreno de propriedade dos religiosos agostinianos, a ASOCRE começa a funcionar oferecendo cursos profissionalizantes (os dois primeiros foram Tornearia Mecânica e Corte e Costura) e oficinas sócio-educativas, em busca da integração desta população na sociedade do trabalho. Ao longo de sua existência, a instituição foi ampliando o seu trabalho social na comunidade, com cursos de alfabetização para adultos, EJA, oficinas de capacitação diversificadas, pré-vestibular comunitário, entre outras ações sociais e educativas que visassem à inclusão desta população no mercado de trabalho.

Em 1999, a ASOCRE, que era dirigida pelos religiosos agostinianos através da Paróquia do Cristo Redentor, troca de mantenedora, passando a administração para a rede de filantropia da Sociedade Inteligência e Coração, também pertencente aos agostinianos. Desde então, a ASOCRE passa a se chamar EPSA, ou seja, Escola Profissionalizante Santo Agostinho. Esta mudança foi algo imprescindível para a situação da instituição, uma vez que teve uma substancial e significativa mudança tanto nas suas instalações físicas, com obras de ampliação e melhoria dos espaços, quanto na prestação de serviço à comunidade, com a organização de novos cursos, nova administração pedagógica e novos profissionais da educação.

Uma das principais ações do EPSA, expressa em seus estatutos, é “desenvolver a educação em articulação com as necessidades da comunidade onde está inserida, a fim de proporcionar a formação humana, pessoal e profissional, para o exercício da cidadania, propiciando aos educandos oportunidades de inserção – e reinserção – no mercado de trabalho.”

Assim, a instituição desenvolve trabalhos a partir de cursos de capacitação profissional na área industrial e comercial, Educação de Jovens e adultos (EJA), cursos de informática, pré-vestibular comunitário e outras ações sociais e educativas de integração da população empobrecida com a sociedade local. Para tanto, possui uma organizada infra-estrutura institucional para atender as demandas populacionais e também auxilia na formação através da distribuição de materiais paradidáticos aos educandos selecionados para receber a assistência sócio-educativa, através dos critérios estabelecidos pela legislação brasileira de filantropia.

O grupo de educadores sociais responsáveis pela educação dos jovens e adultos atendidos pela instituição é composto por profissionais que possuem distintas formações, abrangendo desde a formação específica industrial requerida para a formação do educando que buscará uma colocação em algum posto nas indústrias da região até profissionais com formação para atuação nas diferentes áreas de docência (pedagogia entre outras) e da assistência social e psicologia, para o atendimento integral do aluno em suas necessidades sociais.

O grupo de educadores envolvidos na formação deste sujeito beneficiado pela ação sócio-educativa desta instituição tem como característica o olhar – e o diálogo – multidisciplinar, que busca atender as necessidades profissionais, educativas e sociais desta população em estado de vulnerabilidade social. Esta relação entre estes profissionais diretos e indiretos e a prática sócio-educativa é reforçada pela formação contínua, que é desenvolvida e organizada de forma periódica pela coordenação e supervisão pedagógica da instituição.

No ano de 2010, até o final do primeiro semestre, 1417 (mil, quatrocentos e dezessete) educandos foram beneficiados pela ação de diversos cursos e oficinas sócio-educativas desenvolvidas pela instituição em cursos de curta (como os de Culinária e Informática de 02 meses), média (como os cursos de Modelagem e Costura Industrial e Eletricista de 06 meses) e longa (como Pré-vestibular e Eletrotécnica de 12 a 18 meses) duração.

Ações sociais (como as oficinas sócio-educativas para crianças, jovens e adultos), que abrem a instituição para a população do bairro, também são organizadas periodicamente e não estão contabilizadas no número anteriormente exposto. Através destas ações, a população do bairro – e adjacências – é atendida com serviços de assistência social, jurídica e psicológica, movimentando os educadores institucionais e outros que são convidados de maneira voluntária a participar destes ‘mutirões de assistência social e cidadania’.

Desta forma, o EPSA, a Escola Profissionalizante Santo Agostinho, continua promovendo a educação não-formal no bairro do Barreiro de Cima, beneficiando uma população que se encontra na região periférica a oeste de Belo Horizonte. Nascida da inquietação da própria população local, ajudada pela reflexão sócio-religiosa dos agostinianos inseridos naquela realidade de desemprego e de pouco investimento social da região, esta ONG caritativa se utiliza de ações sócio-educativas promovendo, não somente a profissionalização da camada empobrecida, mas também outras ações como aumento de escolaridade, de renda familiar e novos relacionamentos sociais.

Nesta ONG caritativa, os educadores “mineiros”, empenhados em atividades sócio-educativas se dedicam a ampliar os horizontes da população imersa em uma situação de vulnerabilidade social e pobreza, capacitando, através da educação, para uma oportunidade de ‘escavar’ suas expectativas de futuro, a recuperação da sua auto-estima e a valorização da pessoa, a partir da utilidade no campo de trabalho.

### *3.2.2. Educando entre o ‘morro’ e o ‘asfalto’ do subúrbio carioca: o AIACOM.*

A instituição AIACOM nasce de um projeto desenvolvido no ano de 1992 pela comunidade paroquial de Nossa Senhora da Consolação e Correia no bairro do Engenho Novo, no Rio de Janeiro. Os Freis da Ordem de Santo Agostinho chegaram neste bairro no ano de 1933, ficando responsáveis pela construção e administração de um templo religioso no local. Ao longo dos anos, os religiosos que ali passaram viram a comunidade local crescer e com ela também seus problemas.

No ano de 1952 implantou-se um colégio particular que, mesmo não possuindo um caráter assistencial, tentava prover as necessidades do local oferecendo à população um

ensino de qualidade com preços módicos. O Liceu Santa Rita de Cássia funcionou até o ano de 1987, quando, após várias discussões com a comunidade local acerca da dificuldade em mantê-lo sem a sua colaboração econômica, optou-se por encerrar as suas atividades.

Além do espaço físico do antigo colégio, que passou a ser ocupado com o trabalho pastoral realizado pela Igreja, permaneceram a experiência educacional dos religiosos com a comunidade local e adjacências – afinal, foram mais de 30 anos de trabalho educacional com esta população – e a inquietação de buscar outro espaço para a realização de um trabalho que atendesse aquele povo.

Em 1992, os religiosos já notavam que desde um pouco antes do fechamento do Liceu Santa Rita de Cássia, a grande massa populacional do bairro do Engenho Novo crescia, porém, numa faixa de pobreza que compreendia os morros que circundavam a região, dando origem a comunidades organizadas de maneira precária e que guardavam nelas grandes conflitos sociais, desde o empobrecimento das massas ao narcotráfico, que despontava como algo forte naquela região, com reflexos nos casos de violência registrados até mesmo contra a Igreja e os seus membros.

Por isso, o religioso responsável pela administração da igreja, juntamente com a comunidade paroquial, começou a organizar ações concretas na tentativa de diminuir a violência e dar uma perspectiva de melhoria de vida para as crianças, adolescentes, jovens e adultos destas comunidades, que cresciam cada vez mais ao redor dos bairros do Engenho Novo e Vila Isabel, área que compreendia a ação pastoral e religiosa da Igreja Católica.

Realizaram-se assembleias com a população e os religiosos e organizaram-se grupos de voluntários – que trabalhariam em estilo de oficinas no espaço físico do antigo Liceu Santa Rita de Cássia e da Igreja – que pudessem cooperar em atividades lúdico-pedagógicas, ocupando o tempo ocioso destas crianças, adolescentes e jovens, associadas a uma prática educacional caracterizada por espaços de reforço escolar para atender as carências educacionais da região. Além deste trabalho, seria oferecido atendimento social e de capacitação profissional que articulasse novos caminhos de melhoria de vida para estas crianças e suas famílias.

Assim, surgia o AIACOM. Seu próprio nome denota o sentido de construção desta realidade institucional que se propõe a ser um armazém (A) de idéias (I) e ações (A) comunitárias (COM). O trabalho se dá nesta estrutura, mantida pela comunidade local, com a

articulação do administrador paroquial<sup>81</sup> da Igreja e em parceria com voluntariados, durante uns quatro anos.

Em 1996, a procura pela instituição cresce de tal maneira que se torna um ônus muito pesado para se manter a mesma estrutura paroquial, que acaba sobrecarregando a Igreja e os seus membros. Além disso, o espaço físico torna-se insuficiente, sendo necessária a obtenção de outro espaço que mantenha uma nova estrutura para atender as crescentes necessidades como também a busca de novas parcerias.

Neste momento, o AIACOM sai da tutela da Igreja Paroquial para ser assumido pela Sociedade Inteligência e Coração. Esta entidade filantrópica católica, citada anteriormente, ao assumir a instituição, reconfigura a sua estruturação e sua organização dando uma nova gestão e facilitando a ampliação de recursos e atendimentos a esta população. O sistema de voluntariado diminui e começam a se estabelecer setores e áreas administrados por pessoas na área de Pedagogia, Serviço Social e Psicologia, além da criação de um corpo permanente de educadores sociais que passam a ser formados a partir da filosofia e ideologia constituídas pela direção que assume a organização.

Com a presença da SIC, a instituição amplia a sua ação educacional e social com novos espaços e valores, atinge maior número da população, aumenta o seu espaço físico e consegue fazer um trabalho de busca das reais demandas daquela população e de articulação entre a população e os órgãos sociais do Município para a modificação da situação das comunidades. A instituição passa a identificar-se cada vez mais com uma ONG, e não somente porque se encontra registrada junto ao Conselho Municipal de Assistência Social como uma OSCIP, mas por realizar este papel de mediadora entre a sociedade civil e a população atendida.

Nestes dezoito anos de existência, a instituição se configura como um espaço alternativo sócio-educativo que se propõe a contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e suas famílias em situação de risco social, moradores de comunidades empobrecidas dos bairros do Engenho Novo, Vila Isabel e adjacências, subúrbios da cidade do Rio de Janeiro. As ações do projeto buscam desenvolver a consciência crítica e o espírito solidário, envolvendo neste processo a família e a comunidade.

---

<sup>81</sup> Segundo o Cânon 519, do Direito Canônico, o administrador paroquial, ou *pároco*, é “o pastor da própria paróquia a ele confiada; exerce o cuidado pastoral da comunidade que lhe foi entregue, sob a autoridade do bispo diocesano, em cujo ministério do Cristo é chamado a participar, a fim de exercer em favor dessa comunidade o múnus de ensinar, santificar e governar, com a cooperação dos outros presbíteros ou diáconos e com o auxílio dos fiéis leigos de acordo com o direito.”.

Visando diminuir o processo de exclusão social do segmento atendido, o AIACOM oferece atendimento pedagógico, social, odontológico e psicológico, além de refeições diárias.

Enquanto filosofia de trabalho, o AIACOM mantém os seguintes princípios básicos: educação libertadora visando a transformação das relações sociais; fortalecimento da cidadania; priorização no desenvolvimento das potencialidades emocionais, cognitivas e sociais; valorização das tradições e desenvolvimento identitário; e capacitação profissional de jovens e adultos para sustentabilidade e aumento da geração de renda familiar.

Para alcançar seu objetivo, o AIACOM desenvolve sua ação metodológica através de duas linhas que, embora estejam articuladas, desencadeiam ações pedagógicas específicas: a linha sócio-educativa e a sócio-familiar.

A linha sócio-educativa se dá através do atendimento direto e efetivo, em meio aberto (cf. art 90 da Lei 8069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente), para crianças e adolescentes, dos 04 aos 17 anos, buscando a sua formação humana e social. Realizado diariamente em dois turnos e oferecendo 04 refeições, cria um espaço alternativo de convivência e articulação para o desenvolvimento de atividades ligadas à arte, cultura, lazer, educação, promoção em saúde e acompanhamento escolar.

A linha sócio-familiar compreende ações direcionadas ao trabalho comunitário e à capacitação profissional por meio de oficinas de geração de renda atendendo, prioritariamente, às famílias das crianças e jovens da instituição. Desta forma, busca-se atuar nas necessidades e conflitos sociais que levam à desestruturação destes grupos familiares, despertando uma melhoria na qualidade de vida e uma inserção econômica, crítica e participativa no meio social.

O grupo de profissionais envolvidos no processo de educação desta população, assim como o do EPSA, é uma equipe multidisciplinar onde cada um dos membros possui a formação específica para sua atuação, seja na educação com as crianças, adolescentes e adultos (teatro, reforço escolar, EJA, entre outros), seja na capacitação profissional de seus familiares (informática, modelagem, corte e costura, culinária, entre outras). Outras parcerias também são articuladas pela ONG como o 'Projeto Aprendiz dos Correios' e do 'Projeto Petrobrás', de capacitação de jovens no mercado de trabalho, potencializando assim, a ação de integração da população ao mercado de trabalho formal.



Os trabalhos destes profissionais são organizados pela coordenação pedagógica a partir de eixos temáticos que buscam responder as necessidades imediatas, de caráter educacional e social, da comunidade local. Para tanto, os educadores sociais, assim como todo o grupo operacional (religioso, administrativo, pedagogos, psicólogos, serviço social e auxiliares) recebem formação periódica a respeito do eixo temático com especialistas sobre o tema para auxiliar na prática e na avaliação do trabalho anual.

Vale a pena ressaltar as etapas da organização anual em que se desenvolvem as atividades institucionais.

a) O eixo temático: É o tema a ser desenvolvido pelas linhas sócio-educativas e sócio-familiares e seus grupos constituintes. Ele é escolhido pela equipe pedagógica da instituição e seus educadores, em assembleia de programação do ano. Os temas são propostos a partir da avaliação feita pelos jovens e adolescentes no final do ano anterior, na qual eles podem externar as suas expectativas e os seus desejos. Assim, os educadores podem construir um retrato da sua realidade e, a partir de um tema que atinja os interesses dos jovens atendidos, estes se sentem comprometidos com a participação efetiva nas atividades, gerando ações concretas para si mesmos.

b) O objetivo geral: Deste eixo temático extrai-se um objetivo geral a ser alcançado durante o ano com implicações concretas na vida daqueles que sofrem a ação pedagógica.

c) As unidades temáticas: São criadas para melhor desenvolvimento do eixo temático e para uma fácil adequação do tema pelos diversos grupos e seus educadores. São compostas de um princípio norteador, que é comum a todos os grupos, de um objetivo específico, que é trabalhado a partir das capacidades e das especificidades dos grupos que compõem as linhas e de conteúdos trabalhados, que são discutidos entre a coordenação pedagógica e os educadores de cada grupo, que apontam as suas ideias e suas pesquisas com respeito ao tema escolhido pela assembleia de educadores, no início do ano letivo.

A partir desta organização de trabalho sócio-educativo-assistencial, a direção pedagógico-administrativa do AIACOM – assim como o EPSA e as demais instituições

filantrópicas da SIC – apresenta todos os anos um relatório<sup>82</sup> de atividades aos religiosos agostinianos, mostrando a participação nas atividades realizadas e os objetivos alcançados durante o ano. Este relatório serve de parâmetro para que os religiosos que compõem o conselho administrativo-econômico-religioso da Sociedade Inteligência e Coração autorizem ou não a continuidade do projeto e determinem o destino das verbas empregadas na instituição no próximo ano.

Enfim, entre o morro e o asfalto do subúrbio do Rio de Janeiro estão educadores realizando atividades sócio-educativas que buscam atender as demandas de uma camada empobrecida. Mais do que um ‘armazém de ideias’, a ONG caritativa AIACOM organiza ações concretas de desenvolvimento educacional e de geração de renda para as famílias em estado de vulnerabilidade social das comunidades (morros) do São João, Macacos e Matinha, nos bairros de Engenho Novo, Vila Isabel e adjacências, sendo local de formação de identidade social e grupal tanto para a população atendida quanto para os educadores que participam deste projeto social.

3.2.3. *Quando a BR-040 liga mais do que duas cidades: o trabalho investigativo e o pesquisador.*

Esta pesquisa elaborada como parte da tese de doutoramento em Educação, utilizando uma abordagem psicossocial da formação identitária do educador responsável pelas atividades sócio-educativas em espaços de educação não-formal, nasce da inquietação do pesquisador sobre o seu próprio trabalho institucional como um dos representantes da mantenedora da rede de ONGs caritativa.

Os educadores envolvidos no processo sócio-educativo das camadas empobrecidas vão se constituindo como profissionais em relação a este grupo de demandas sociais, educacionais e assistenciais muito específicas. A população empobrecida visa ser atendida através dos serviços prestados por instituições do Terceiro Setor, como as que se apresentam

---

<sup>82</sup> Os relatórios são apresentados no final de cada ano, na reunião geral dos religiosos agostinianos do Brasil. Nesta assembléia são avaliados todos os trabalhos realizados pelos religiosos e das instituições filantrópicas ou não que estão sob o governo da Sociedade Inteligência e Coração. É um momento anual de discussão e reorganização de suas atividades sociais e religiosas e onde se dão os encaminhamentos necessários para continuar os trabalhos nas diversas regiões do Brasil.

como foco de estudo. Entender como se constitui o processo identitário deste educador social, e como este se organiza em seu grupo de pertença socioprofissional, orientando determinadas práticas educativas com a população atendida, é fundamental para os responsáveis em apreciar, avaliar e administrar o trabalho realizado pelo Terceiro Setor e seus sujeitos sociais.

A compreensão dos processos de negociação identitária dos educadores sociais pode se transformar em uma ferramenta importante para propostas de novas formas de atendimento a camada empobrecida, novas parcerias no campo social e de possíveis problemas de ‘naturalização e cegueira’ das práticas institucionais que atrapalham o desenvolvimento dos objetivos da mantenedora desta rede de ONGs caritativas.

Desta forma, outras mantenedoras do Terceiro Setor – religiosas ou não – podem organizar – e reorganizar – sistemas de avaliação institucional de suas práticas, formação continuada de seus profissionais e novas formas de relacionamento de trabalho, levando em consideração os sujeitos da prática educacional, potencializando as suas habilidades, e auxiliando nas discrepâncias que surgem na relação com a camada empobrecida e suas demandas sócio-educativas.

A tradição de uma ação reflexiva sobre o seu trabalho profissional e suas relações sociais, que o pesquisador desta tese busca realizar no campo sócio-educativo do Terceiro Setor, surge da própria formação recebida pelo grupo no qual ele se encontra inserido.

A Ordem de Santo Agostinho, em seus mais de 750 anos de existência, desde a Grande União<sup>83</sup> dos Agostinianos, realizada pelo Papa Alexandre IV, em 1256, e que deu origem à mesma, possui uma tradição de reflexão filosófica, teológica e educacional dos trabalhos exercidos por seus religiosos nos diversos campos de atuação social.

No campo da Educação, os documentos institucionais deixam claro que ela é parte intrínseca do trabalho dos religiosos agostinianos. Nas constituições da Ordem, o §178 diz: “tenhamos todos em grande estima o apostolado da educação e consideremo-lo como uma das missões próprias da nossa Ordem. Promovam, pois (...) a ereção de centros para instruir com

---

<sup>83</sup> A Grande União foi a tentativa bem sucedida da união de vários grupos de eremitas que utilizavam a regra de Santo Agostinho sob a égide de Ordem de Santo Agostinho. Ela aconteceu em março de 1256 e foi promovida pelo Papa Alexandre IV. Os grupos de eremitas que fizeram parte desta união foram: Os eremitas de São João Bom (1169), os Eremitas de Brétino (1227), os Eremitas de São Guilherme (1157), Eremitas de Monte Favale (1225) e os Eremitas de Santo Agostinho de Toscana (1244). Após a Grande União de 1256, todos fizeram parte da ‘*Ordem dos Eremitas de Santo Agostinho*’, que conhecemos nos dias atuais como ‘*Ordem de Santo Agostinho*’.

solicitude a crianças e jovens, qualquer que seja a sua condição.” Deste modo, o trabalho educativo não está destinado somente à educação formal dos colégios e institutos, mas também aos ‘centros educativos’ que atendam às diversas necessidades da população.

Esta organização do trabalho educativo, presente desde a origem da formação da Ordem de Santo Agostinho na Igreja Católica Apostólica Romana, é algo constantemente debatido por religiosos e educadores da própria instituição, na contemporaneidade, à luz do que foi deixado como orientação por Agostinho de Hipona<sup>84</sup>, fundador e inspirador das obras religiosas, sociais e educacionais da Ordem.

Fincias (2006) organiza as posturas e os limites da educação agostiniana, a partir de algumas características que devem ser desenvolvidas pelo religioso formado para a atividade educacional na Ordem e o que ele deve desenvolver em sua relação com os seus educandos dos colégios e outros centros educativos.

As principais disposições daquele que desempenha a educação nos moldes agostinianos são: o amor e a dedicação ao trabalho educativo, ter uma profunda fé nas possibilidades de cada educando, ensinar levando o aluno a escutar o seu interior, estimular a autonomia do educando, uma atitude de aprendizagem enquanto participa do processo de aprendizagem, adaptação à condição e ritmos de seus educandos, uma educação realizada com a qualidade de sua própria vida e atitudes, educar com alegria e orientar a educação a uma profundidade intelectual, espiritual e solidária (cf. *ibidem*, p. 190-198)

A partir destes pontos podemos entender porque Seco (2004) ressalta também outro aspecto importante da pedagogia agostiniana, que deve estar presente nos centros educacionais agostinianos: a educação ‘na’ e ‘para’ a amizade. Este aspecto vivencial do processo de ensino-aprendizagem do educador deve levar a motivação de desenvolvimento de práticas educativas que se encontrem com as necessidades dos educandos nos centros em que os religiosos se fazem responsáveis.

---

<sup>84</sup> Aurélio Agostinho (Aurelius Augustinus), Agostinho de Hipona ou Santo Agostinho, nasceu dia 13 de novembro de 354 em Tagaste, antiga colônia do Império Romano no norte da África. Foi filósofo, teólogo, escritor, bispo e Doutor da Igreja católica (que o mantém no cânon dos santos da Igreja Católica). É uma importante figura no desenvolvimento do cristianismo no Ocidente. Sua doutrina filosófica e teológica é influenciada pelo neoplatonismo de Plotino (250 d. C), porém, ao converter-se ao cristianismo, organiza sua própria abordagem da filosofia e teologia. Deixou muitos escritos importantes para o pensamento filosófico e teológico como ‘*As confissões*’, ‘*A cidade de Deus*’, ‘*De magistro*’, ‘*A trindade*’, ‘*Sermões*’, entre outros. Seu pensamento influenciou de maneira significativa o pensamento antropológico e cultural do período medieval. É patrono da Ordem religiosa dos Agostinianos. Morreu na cidade de Hipona, onde foi bispo, no dia 28 de agosto de 430. Atualmente, seus restos mortais se encontram na cidade de Pávia, na Itália.

“Impregnar o ambiente de atmosfera amistosa, com educadores companheiros e pais com os quais é agradável conviver, para criar, entre todos, a cultura da gratuidade. A cultura da gratuidade significa atitude de acolhida e disponibilidade, uma generosa dedicação de tempo. Esse fato significa promover em torno da escola movimentos sociais e organizações de voluntários cujo capital sejam pessoas criativas. Somente uma instituição educativa formada por professores e pais desta categoria, com momentos de encontro gratuito, pode criar o clima de amizade fundamental para uma educação a partir da pedagogia agostiniana da amizade.” (SECO, 2004, p. 25)

A pedagogia agostiniana da amizade motiva o relacionamento entre os religiosos, os profissionais de seus centros educativos, os alunos e suas famílias, em relações sociais que têm como foco constante a aprendizagem, a criatividade, a gratuidade e a reflexão do processo educacional.

O trabalho educacional encontra consonância com outro aspecto do trabalho da Ordem e que constantemente é motivado nos diversos períodos de formação básica do religioso: o apostolado social. Como recomenda o § 201b, na formação dos religiosos que fazem parte da Ordem: “em nossa formação, estudos e atividades estejam impregnados do sentido social. Para conseguir este objetivo, exponham-se sistematicamente nos estudos de filosofia e teologia às chamadas ciências sociais.” Assim sendo, o religioso formado pela Ordem busca levar sempre em consideração uma reflexão social das suas atividades desenvolvidas junto à sociedade, “cuidando que nossas iniciativas atendam sempre às necessidades dos mais urgentes, preferentemente dos mais pobres e marginalizados da sociedade.” (cf. Constituições da Ordem de Santo Agostinho, § 201c.)

O trabalho educacional, tido como uma ‘missão da ordem’ e uma reflexão social das atividades oriundas da formação básica do religioso agostiniano, fomentam a constante ponderação sobre a ação social e apostólica no mundo. O campo da educação não formal transforma-se em um espaço privilegiado no qual se realizam estas duas funções que devem ser desenvolvidas pelos agostinianos: a educação e a reflexão social de sua prática, seja ela religiosa ou não.

“Todos os irmãos colaborem com a solução das questões sociais, que atualmente mais preocupam a Igreja e a sociedade humana, por exemplo, a justiça e a paz, os direitos humanos, a dignidade da mulher, a defesa da vida, a proteção da natureza, uma ordem econômica mais equitativa. A adscrição da Ordem entre as Organizações não-governamentais (ONGs) manifesta seu empenho nestas questões. Os superiores, pois, tanto locais como maiores, promovam atividades adequadas, para que os irmãos e as comunidades participem das iniciativas da Igreja e da Sociedade civil.” (Ibidem, § 203.)

Este chamado à participação dos religiosos em atividades que envolvam a realidade social e a educação pede de cada um deles um aperfeiçoamento e preparação específica para a realização de seu trabalho e atividade apostólica, de acordo com as reais demandas da população atendida. Com isto, uma reflexão crítica do seu trabalho social, religioso e educacional é necessária e constantemente motivada pelos superiores da instituição religiosa.

Desta forma, o pesquisador, formado a partir desta realidade institucional, constrói o seu processo investigativo, sem abandonar a sua formação religiosa, porém, ao mesmo tempo, criticando a realidade social na qual desempenha suas funções educacionais. Para além do que liga a BR-040, ou seja, os estados do Rio de Janeiro e Belo Horizonte, estão tanto os laços institucionais das duas ONGs escolhidas para a pesquisa quanto o desejo de uma melhor compreensão dos sujeitos desta educação não-formal realizada no campo social, através das instituições do Terceiro Setor.

Assim, ao retomar a tradição educacional da instituição e cumprir a reflexão social crítica dos trabalhos que lhe foram ensinados em mais de 15 anos de pertença ao grupo de religiosos agostinianos, o pesquisador se sente seguro em trilhar um caminho entre as duas ONGs caritativas estudadas, e buscar, a partir de uma abordagem psicossocial da educação não formal, os resultados necessários para uma reflexão de sua própria instituição e de seu próprio trabalho, que irá motivar também a outros educadores – religiosos ou não – a fazerem este mesmo processo pessoal e social que leva ao crescimento do sujeito enquanto educador no social.

Enfim, após entendermos os sujeitos da pesquisa, o campo social e as motivações do pesquisador, é necessário entendermos o recorte realizado para esta análise psicossocial. Os dois grupos de sujeitos pesquisados – um grupo de cada uma das instituições – constituíram-se da seguinte maneira: o diretor da instituição socioeducativa, o coordenador pedagógico e

dois educadores sociais. Eles representam 20% dos educadores do grupo das ONGs caritativas focadas neste estudo.

Para a escolha dos educadores foram levados em consideração os seguintes critérios: um deles é o mais antigo do grupo e o outro é um recém-contratado da instituição. O parâmetro para a escolha destes profissionais teve a intencionalidade de verificar se, e de que maneira, o histórico da pertença dos indivíduos ao grupo de educadores interfere na reprodução e na manutenção de representações dos educandos-pobres atendidos, ou se estas representações são comuns aos educadores independentemente do tempo em que atuam nas instituições estudadas, fazendo, assim, parte da constituição de uma identidade de educador social partilhada na sociedade.

Os quadros abaixo elucidam o grupo de educadores envolvidos no processo de educação social nesta pesquisa:

1ª Instituição: AIACOM – Rio de Janeiro – RJ

<i>Entrevistado</i>	<i>Função institucional</i>	<i>Formação</i>	<i>Gênero</i>	<i>Faixa Etária</i>
1º	Gestor educacional	Licenciatura em Pedagogia	Feminino	40 anos
2º	Coordenador pedagógico	Licenciatura em Pedagogia	Feminino	30 anos
3º	Educador social (mais antigo na instituição)	Licenciatura em Informática	Masculino	30 anos
4º	Educador social (mais novo na instituição)	Licenciatura em Pedagogia	Feminino	30 anos

2ª Instituição: EPSA – Belo Horizonte – MG

<i>Entrevistado</i>	<i>Função institucional</i>	<i>Formação</i>	<i>Gênero</i>	<i>Faixa Etária</i>
1º	Gestor educacional	Licenciatura em Filosofia	Masculino	30 anos
2º	Coordenador pedagógico	Licenciatura em Pedagogia	Feminino	40 anos
3º	Educador social (mais antigo na instituição)	Licenciatura em Química	Masculino	40 anos
4º	Educador social (mais novo na instituição)	Licenciatura em Pedagogia	Feminino	30 anos

Este quadro mostra o perfil básico, não somente dos sujeitos da pesquisa, mas também do grupo de educadores da rede sócio-educativa em questão: todos possuem formação de nível superior (as coordenações apresentam alguma *especialização lato sensu* na área da educação. Em questão, a do Rio de Janeiro, em Educação inclusiva e a de Belo Horizonte, em orientação e supervisão pedagógica), porém de áreas de atuação diferenciadas; não fazem parte integrante da hierarquia da instituição religiosa católica como religiosos ou religiosas; foram contratados como educadores sociais, a partir de seleção realizada pelo setor de Recursos Humanos da SIC, a mantenedora da rede filantrópica; possuem uma atuação de, no mínimo, três anos nos trabalhos sócio-educativos das instituições pesquisadas; estão na faixa etária entre 30 e 40 anos; e, em sua maioria, são do gênero feminino. Todos os educadores entrevistados possuem vínculo empregatício de 20 ou 40 horas semanais em atividades sócio-educativas com adolescentes, jovens e adultos das camadas empobrecidas.

Enfim, a pesquisa não segue o seu caminho de investigação sem o esclarecimento de suas principais metas e objetivos. A escolha das técnicas consideradas mais adequadas para o tipo de pesquisa realizada ajuda o pesquisador a manter o seu foco no objeto de estudo e auxilia na partilha dos dados obtidos no final do estudo. A caracterização dos sujeitos da pesquisa se faz importante para podermos entender os dados recolhidos e organizá-los, levando em consideração a realidade do espaço socioeducacional em que foi realizada esta pesquisa e proporcionou levar em consideração todas as variantes possíveis para uma melhor compreensão das práticas e discursos dos educadores sociais nas ONGs caritativas.

Na estrada metodológica percorrida pelo pesquisador, acerca das representações surgidas na formação da identidade profissional do educador social, não basta apenas saber qual a técnica de obtenção de dados utilizada, tampouco conhecer os sujeitos e instituições participantes desta investigação. A maneira através da qual se analisaram os dados obtidos é fundamental para entendermos como se construíram os resultados oriundos da utilização do referencial teórico das representações sociais de Serge Moscovici e da identidade profissional de Claude Dubar. Faz-se necessário caminhar mais um pouco pela estrada desta pesquisa sobre a identidade profissional do educador social e elucidar o tipo de análise realizado nesta pesquisa.



### 3.3. O 'esconde-esconde' entre as representações e metáforas do educador social

Nesta pesquisa sobre as representações sociais e a formação identitária profissional dos educadores sociais foi utilizada a análise retórica do discurso segundo Aristóteles, Olivier Reboul, Perelman e Olbrechts-Tyteca e Tarso Bonilha Mazzotti.

As entrevistas recolhidas junto aos educadores sociais foram organizadas a partir dos gêneros discursivos segundo a retórica aristotélica. Através da determinação da ordem discursiva, buscou-se a identificação das figuras retóricas, conforme Olivier Reboul, para entender a organização argumentativa do grupo social frente a sua formação identitária profissional.

A partir desta organização do discurso dos educadores sociais, podemos nos aproximar das suas diversas figuras, entre elas as de sentido, que, possivelmente, condensam os modelos figurativos das representações sociais, conforme proclama Tarso Mazzotti, e que se encontram presentes na formação identitária dos educadores e na sua vivência com outros grupos sociais, entre eles, os educandos-pobres das ONGs caritativas.

O aprofundamento das figuras retóricas foi realizado a partir da 'dissociação de noção' encontrada na teoria argumentativa de Perelman e Olbrechts-Tyteca, auxiliando na compreensão dos elementos constituintes de cada uma das figuras que se apresentam, no discurso dos educadores, em 'pares filosóficos', funcionando como mantenedores dos modelos figurativos, das possíveis representações sociais, existentes no processo de atribuição e pertença identitária dos educadores sociais.

Desta forma, estabelecemos, neste momento de nossa pesquisa, a relação entre as distintas teorias argumentativas como possíveis ferramentas de análise da relação entre as representações de educandos-pobres e o processo de formação identitária dos educadores sociais.

A importância do discurso como forma de análise que ajuda a identificar os sujeitos e seus grupos no meio social possui suas raízes na Grécia antiga com o filósofo Aristóteles<sup>85</sup> de

---

<sup>85</sup> Aristóteles, filósofo grego, nasceu em Estagira em 384 a. C e morreu aos 62 anos na ilha de Eugéia em 322 a. C. Aos 18 anos, entra para a academia de Platão, onde ficou até a morte do Mestre. Foi preceptor de Alexandre da Macedônia. De volta a Atenas, em 335, treze anos depois da morte de Platão, Aristóteles fundava, perto do templo de Apolo Lício, a sua escola. Daí o nome de *Liceu* dado à sua escola, também chamada *peripatética*

Estagira (384- 322 a.C.). Em seu escrito ‘A Arte Retórica’, de aproximadamente 338 a.C., composta de três livros, Aristóteles apresenta a retórica como uma técnica própria do espírito homem enquanto ser racional que, ao possuir capacidade de raciocínio (*noûs*) e de produzir discurso (*lógos*), se movimenta a partir de figuras de convencimento e persuasão no convívio social.

De fato, a retórica se torna uma arte (*techné*), ou seja, um elemento necessário e de ordem prática entre os sujeitos para a sua participação na sociedade como cidadão ateniense. Assim, o bom uso do ‘lógos’ comunicava um tipo de vivência real (ou ao menos pretendida) dos sujeitos em seus grupos sociais que continuamente buscavam reconhecimento e bom posicionamento no contexto social da época.

A arte poética de Aristóteles possui um propósito totalmente prático, constituindo-se em um manual para o orador identificar os tipos de discursos proferidos pelos sujeitos, a partir de seus grupos, assim como a sua organização na transmissão do raciocínio lógico de seus oradores em relação ao auditório formado pelos diferentes grupos na sociedade.

Como o próprio Aristóteles (1998, p.39), nos livros I, III, 1, reconhece, “um discurso comporta três elementos: a pessoa que fala (*éthos*), o assunto de que se fala (*lógos*) e a pessoa a quem se fala (*pathos*), sendo que o fim do discurso refere-se a esta última, que eu chamo de ouvinte e a quem se pretende persuadir com o discurso.”

Desta forma, aquele que discursa organiza o seu conteúdo lógico, para que, na relação com o ouvinte, possa persuadi-lo ou convencê-lo de que o que está em seu conteúdo seja a realidade de algo. Aquele que ouve o discurso possui o papel de “*expectador e juiz*” simultaneamente (idem, p.39), ou seja, ao mesmo tempo em que ele escuta o discurso proferido pelo orador, ele julga se o conteúdo do discurso é relevante ou não, pois, uma vez que o sujeito adere a um determinado conteúdo, partilha, diretamente ou indiretamente, de um

---

devido ao costume de dar lições, em amena palestra, passeando nos umbrosos caminhos do ginásio de Apolo. Aristóteles foi essencialmente um homem de cultura, de estudo, de pesquisas, de pensamento, que se foi isolando da vida prática, social e política, para se dedicar à investigação científica. As obras doutrinárias de Aristóteles podem ser divididas da seguinte maneira: *Escritos lógicos*, cujo conjunto foi denominado mais tarde como *Órganon*; *Escritos sobre a física*: abrangendo a cosmologia e a antropologia; *Escritos metafísicos*: a Metafísica distribuída em catorze livros; *Escritos morais e políticos*: com os escritos *Ética a Nicômaco*, *Ética a Eudemo*, a *Grande Ética* e a *Política*; e os *Escritos retóricos e poéticos*: compostos pelos livros a *Retórica* e a *Poética*. As obras de Aristóteles manifestam um grande rigor científico, sem enfeites míticos ou poéticos, exposição e expressão breve e aguda, clara e ordenada que servem de estudo e aplicação filosófica até os dias atuais.

conjunto de significados e de representações, sobre determinados assuntos, com os sujeitos presentes em seus grupos de pertença.

Portanto, Aristóteles identifica, no livro I, III, 1, três gêneros de discursos oratórios que se organizam entre os sujeitos na sociedade: o gênero deliberativo (*symbouleutikón*), o gênero judiciário (*dikamkón*) e o gênero epidíctico (*epideiktikón*). Para ele, cada auditório pede um discurso específico. Neste caso, o estudo da retórica permite o melhor conhecimento das ferramentas argumentativas utilizadas para a persuasão do auditório sobre determinado assunto, a parte do tempo histórico que é próprio do discurso e a finalidade da utilização do gênero.

O gênero deliberativo é o discurso que leva o ouvinte a deliberar sobre determinado assunto, a partir do aconselhamento do orador. Este gênero comporta em si aquilo que é conveniente ou não ser aderido pelo ouvinte. Esta adesão está relacionada a assuntos de interesse particular e/ou público. Aristóteles, no livro I, IV, 2, indica que o gênero deliberativo é utilizado, principalmente, para assuntos que envolvam os interesses públicos e políticos e cita como os cinco assuntos do discurso deliberativo as finanças, defesa nacional, importações, exportações e a legislação. Este discurso busca evidenciar o futuro, uma vez que o aconselhamento se dará buscando associar as categorias do futuro com a deliberação a ser tomada pelo ouvinte.

O gênero judiciário é o discurso que pleiteia a respeito do cometimento ou não de questões de injustiça. Neste, o orador se aparelha da palavra a partir de um estratagema (*stratégos*) que busca provas para alicerçar os silogismos retóricos. Este gênero discursivo, característico da oratória forense, deve se debruçar sobre três temas fundamentais: as causas da injustiça; o estado daqueles que cometem a injustiça e as pessoas que sofrem e contra quem são cometidas as injustiças. (cf. ARISTÓTELES, I, XII). Ele comporta em si a acusação ou defesa, uma vez que o seu discurso está montado a partir desta temática e evidencia o passado, já que toda a argumentação incidirá sempre sobre os fatos pretéritos.

O gênero epidíctico, também conhecido como demonstrativo, é o discurso que busca sacramentar os valores da temática exposta pelo orador. Ele persegue a virtude (*aretês*) como uma faculdade de produzir e conservar todos os outros bens produzidos nas relações dos sujeitos em sociedade, como a justiça (*diskaiosyne*), a coragem (*andría*), a sabedoria prática (*swphrosyre*), a magnificência (*megaloprépeia*), a magnanimidade (*megalopsychía*), a liberalidade (*eleutheriòstes*), a calma (*praòtes*), a prudência (*phrónesis*) e a sabedoria

(*sophía*). (cf. Aristóteles I, IX, 5) Este discurso comporta em si o belo ou a censura, ou seja, aquilo que é elogiável no contexto do orador e do ouvinte. Assim sendo, o discurso evidencia o presente, pois, para louvar ou censurar algo, por mais que utilizemos a lembrança do passado ou presumamos o futuro, sempre apoiamo-nos no estado presente das coisas.

Há dois pontos teorizados por Aristóteles sobre o discurso de gênero epidíctico e que merecem ser resgatados na análise desta práxis discursiva: os signos de elogio e o recurso de amplificação.

Segundo Aristóteles IX, II, 14, os signos (*semeîe*) são obras e/ou lugares comuns, reconhecidos pelos oradores e pelos ouvintes através do discurso, como dignos de elogio por congregarem em si os valores da virtude. Desta forma, a ação da virtude sobre um tema vivido e compartilhado pelos sujeitos se transforma em um ‘signo’ capaz de transmitir ao grupo a sua compreensão sobre a temática e o que deve ser realizado para que algo seja belo (ou bom), uma vez que tudo o que produz a virtude é necessariamente belo e digno de ser elogiado. E para Aristóteles IX, IV, 33, o elogio é “um discurso que mostra em todo seu esplendor a grandeza da virtude. Convém mostrar que os atos são deveras produzidos pela virtude.” Ou seja, o elogio reafirma a virtude assumida pelos sujeitos através de suas práticas sociais.

Este ‘*signo*’ da práxis virtuosa social se apresenta no discurso epidíctico dos sujeitos como uma marca identitária do seu grupo que, ao assumir o elogio sobre determinado tema, reconhece-se e é reconhecido no contexto social através da articulação de seu discurso e da sua realidade. Veja-se este exemplo de Aristóteles IX, II, 26-27 a respeito do signo e do belo que ele representa para aqueles que aderem ao signo discursivo.

São belos igualmente os usos peculiares a cada povo e tudo quanto manifesta as práticas estimadas no seio de cada comunidade; por exemplo, em Lacedemônia, é belo crescer o cabelo: é esse o distintivo de um homem livre, pois não é fácil a um homem de cabelo comprido entregar-se a um mister servil. É belo não exercer nenhum mister, porque um homem livre não deve viver para servir outrem. (Ibidem, p.63)

Assim sendo, o ‘signo’ no discurso retórico epidíctico não representa somente o discurso sobre determinada questão da realidade, mas também aquilo que foi escolhido como preferido para o grupo, a ser vivido e partilhado em suas relações interpessoais e, por isto, passa a ser digno de ser elogiado por todos. Ou seja, para Aristóteles uma análise deste

discurso possibilitaria a descoberta das técnicas que os sujeitos utilizam para expressar o lugar comum (*tópoi kónoi*) que eles ocupam e como organizam as suas diversas práticas.

Neste caso, os elogios aos signos – produzidos pelas virtudes – articulado no discurso epidíctico tem a função social de buscar persuadir o auditório (*pathos*) para que, ao aderir ao ‘signo’ (*semeîe*) do orador, através do raciocínio lógico do discurso (*lógos*), legitime a sua idéia e de seu grupo no contexto social.

Para que este ‘*signo*’ cumpra o que o discurso epidíctico se propõe, a amplificação (*aiúxesis*) é apontada por Aristóteles como um dos recursos mais utilizados na prática discursiva epidíctica. Se os ‘signos’ são feitos virtuosos do modo de ser dos sujeitos, a própria conduta moral do sujeito também deve ser elogiada. Para este tipo de elogio sobre a conduta é que Aristóteles recomenda a amplificação, que funcionará como uma espécie de ‘figura’ do discurso que ligará as obras da virtude com o próprio (*psyché*) de cada sujeito. Como Aristóteles (I, VIII, 40) expõe, “entre as formas comuns a todos os discursos, a amplificação é, em geral, a que melhor se presta aos discursos epidícticos, porque nela o orador toma os fatos por aceites e só lhe resta revesti-los de grandeza e de beleza.”

Por isso, ao sublinhar o papel da amplificação no discurso epidíctico, não se pode deixar de falar do recurso da comparação como um dos meios de obtenção de conceitos relativos ao valor de uma ação virtuosa – e, conseqüentemente, da personalidade do elogiado – atribuída a alguém, com aquela praticada por um outro.

A amplificação enquadra-se logicamente no elogio, porque estribada na superioridade e a superioridade está no número de coisas boas. Pelo que, não havendo possibilidade de comparar alguém com as pessoas de renome, ao menos convirá compará-lo com outras pessoas, visto que a superioridade parece revelar o mérito. (ARISTÓTELES, IX, VII, 39)

Esta comparação aparece através de distintas figuras utilizadas no discurso dos sujeitos sempre com o intuito de construir um discurso epidíctico encômio sobre determinado tema, possibilitando aos sujeitos a capacidade de ‘elogio’ ou ‘censura’, ou seja, ‘adesão ou exclusão’ dos ouvintes a respeito das obras e, conseqüentemente, do grupo de que faz parte aquele que profere o discurso. (cf. ARISTÓTELES, IX, VIII, 41)

Se os dois primeiros livros da Retórica de Aristóteles compreendem-se como um manual técnico sobre a arte da retórica, abordando o discurso em si, os seus gêneros, suas finalidades e suas projeções, o terceiro livro preocupar-se-á com a prática do discurso, na qual a entonação da palavra, a orientação, a disposição dos argumentos e outros elementos passam a ser fundamentais para a expressividade do discurso. Na temática deste livro, interessa-nos a ordem do discurso.

A ordem (*táxis*) do discurso para Aristóteles é dividida em duas partes: a exposição (*próthesis*), preocupada em apresentar o objeto do discurso e a persuasão (*pístis*), que procura convencer o ouvinte acerca do objeto apresentado, segundo a finalidade do orador. Aristóteles reforça que a identificação destas estruturas básicas dá a clareza para entender os objetivos pelos quais o orador busca convencer o seu auditório, podendo ser admitido no máximo o exórdio (*brooímion*) e o epílogo (epílogos) como parte do discurso. Qualquer outra divisão do discurso não passará de “*palavreado oco e simples.*” (ARISTÓTELES, III, XIII, 5)

O exórdio introduzirá o tema a ser discursado pelo orador, que ele compara ao prólogo, na poesia, e ao prelúdio, na aulética<sup>86</sup>. Este pode ser utilizado em todos os gêneros discursivos. No discurso epidíctico, as fontes do exórdio são o elogio e a censura sobre determinado assunto; no deliberativo, dizem respeito aos conselhos que induzem a fazer uma coisa ou não; no judicial, são as provas apresentadas com o efeito de buscar a conciliação do juiz em determinado processo. Em todas estas, o exórdio está direcionado ao ouvinte com o fim de sensibilizá-lo com o tema que será proferido, ou seja, a preocupação deve ser de fazer o auditório mostrar-se “atento às coisas que se revestem de importância, que pessoalmente lhe dizem respeito, ao que provoca admiração e causa de agrado” (ARISTÓTELES, III, XIV, 7) Desta forma, o filósofo chama atenção do orador para que suscite no auditório a sensibilidade psicológica no exórdio e que refletiu sensivelmente no sucesso persuasivo.

Logo após, segue-se a narração (*diégesis*), que tem por objetivo apresentar o objeto do discurso segundo a finalidade do orador em relação ao seu auditório. No gênero epidíctico, a narração não pode ser contínua, pois deve ir versando as ações uma de cada vez, para que componham um fundo discursivo. A narrativa não deve ser nem tão longa, que provoque cansaço ao auditório, nem tão curta que não ajude na valorização do fato em si. Aristóteles fala da justa medida que “consiste em dizer tudo o quanto ilustra o assunto, ou prove que o

---

<sup>86</sup> Cf. Aristóteles III, XIV, 1, aulética é o mesmo que ‘música de flautas.’

fato se deu, que constitui um dano ou uma injustiça, numa palavra, que ele teve a importância que lhe atribuímos.” (ARISTÓTELES, III, XVI, 4)

No discurso judiciário, a recomendação é que a narrativa seja breve, evitando discorrer acerca daquilo que parece ser comumente aceito, preocupar-se em demonstrar se o fato existiu ou não, não permitindo que cause algum tipo de injustiça. No gênero deliberativo, a narrativa limitar-se-á a fatos pretéritos, com o objetivo de lembrá-los, para que os ouvintes possam deliberar melhor sobre o porvir. Como Aristóteles diz sobre este tipo de narrativa, “neste caso, o orador não assume o papel de conselheiro. Se os fatos narrados são custosos de se acreditar, deve prometer dar a razão deles sem tardar e entregar-se à decisão daqueles que o auditório quiser designar.” (ARISTÓTELES III, XVI, 11)

Em seguida apresenta-se a exposição retórica que se faz por meio da persuasão (*pístis*). No discurso judicial, a questão das provas que deverão ser incisivas e atacar diretamente o litigioso. Os entimemas (*enthymema*), ou seja, o silogismo retórico que serve como prova de persuasão, não devem ser alinhados uns após aos outros, mas sim entremeá-los. (cf. ARISTÓTELES, XVII, I, 6) Desta forma, recorrer ao passado comporta uma certa necessidade para constituir a ordem dos acontecimentos que estão em juízo. Neste tipo de discurso, ainda poderão ser utilizadas a interrogação e a facécia<sup>87</sup>, como formas de reforçar as provas utilizadas pelos oradores do discurso.

No discurso deliberativo, a exposição pode incidir nos seguintes pontos: ou a coisa que se aconselha não acontecerá ou, mesmo que aconteça, não será tão útil ou importante como se tenta persuadir. As provas deverão cuidar para que aquele que discursa não relate alguma informação falsa que prejudicará na decisão que advirá no futuro dos ouvintes.

No discurso epidíctico, é importante a inserção de elogios episódicos. Desta forma, amplificação possui a sua funcionalidade em demonstrar que os fatos e ações são virtuosas, belas e úteis para os ouvintes. Elas servirão como provas para que se obtenha a adesão do auditório sobre o tema. Raramente precisará demonstrá-las, uma vez que o discurso panegírico bastará para persuadir o auditório, salvo se estes se apresentem como inacreditáveis ou que um outro tenha sido acusado por os haver praticado. (cf. ARISTÓTELES, III, XVII, 3)

---

<sup>87</sup> Facécia é uma figura de pensamento semelhante à Ironia.

E, encerrando a ordem do discurso, apresenta o epílogo ou peroração, dividindo-o em quatro partes: dispor o ouvinte em favor ou contra o adversário; amplificar ou minimizar o tema discursado; excitar as paixões do ouvinte e recapitular os pontos principais do discurso para clarificar o pretendido com o discurso. (cf. ARISTOTELES, III, XIX, 1). Esta parte é comum a todos os gêneros do discurso.

Enfim, após esta breve conceituação da arte retórica por Aristóteles em suas finalidades, seus gêneros e a ordem dos discursos, entendemos que a ordem discursiva (*taxis*) das entrevistas dos educadores sociais visa persuadir (*pistis*) seu auditório sobre o contexto vivido em sua relação de alteridade com os outros grupos que fazem parte da sua formação identitária. A narração (*diégesis*) sobre a sua formação identitária e seu processo de atribuições e pertenças grupais é expressa nas entrevistas através de signos (*semeie*) que tentam demonstrar, entre outras coisas, o ‘lugar comum’ (*tópoi kónoi*) que eles ocupam, e as suas escolhas, individuais e coletivas, enquanto educadores sociais.

Assim sendo, o ‘*logos*’ do discurso dos educadores sociais expressa como eles conseguem organizar a sua vivência com os grupos sociais formadores da sua identidade. E para isto eles se utilizam de amplificações do discurso com o intuito de convencimento da importância de suas escolhas e pertença grupal. Esta amplificação, como diz Aristóteles, servirá para o educador social como uma forma de associar a virtude das obras (*areté*) com a própria individualidade (*psiche*) de cada um. Portanto, as figuras do discurso utilizadas pelos educadores organizam, não somente o seu conceito sobre o seu grupo, mas falam da sua relação pessoal e da pertença grupal deste sujeito.

Reboul (2004) nos aponta que os discursos que circulam no ambiente social possuem como um de seus objetivos o convencimento de um orador a respeito de determinado assunto, em relação ao seu auditório específico, ou seja, os discursos dos sujeitos não são inocentes e possuem um caráter persuasivo. Os argumentos que compõem o discurso expressam a concepção de mundo que o orador professa e da qual deseja que o seu auditório se convença como verdadeira ou preferível. A eficácia do discurso dependerá da aceitação do auditório que, por sua vez, depende do poder de convencimento do orador e do interesse do público.

Daí surge uma das finalidades da arte retórica, na identificação e de aproximação dos discursos escritos e falados como



(...) a arte de defender-se argumentando em situações nas quais a demonstração não é possível, o que a obriga a passar por 'noções comuns', que não são opiniões vulgares, mas aquilo que cada um pode encontrar por seu bom senso, em domínios nos quais nada seria menos científico do que exigir respostas científicas. (Ibidem, p.27)

A existência do discurso e a identificação de seus elementos constitutivos estão no fato de que os argumentos utilizados na comunicação sobre determinado assunto possuem um acordo prévio entre o orador e seu auditório (ibidem, p.164), ou seja, que as premissas comuns são entendidas pelos grupos e que repousam sobre fatos que são entendidos por todos, mas que precisam ser esclarecidos, debatidos, organizados, legitimados ou aceitos como pertinentes ao grupo.

Os discursos trazem os lugares do preferível, aceito pelos grupos na medida em que estes assumem o discurso do orador como verdadeiro e digno de ser praticado pelo grupo no ambiente social. Estes lugares do preferível pelos grupos, descritos no discurso podem ser divididos em três espécies (Ibidem, p.165):

- a) O lugar da quantidade, que é aquilo que é preferido pelo grupo por proporcionar mais bens ou bens duráveis. Este lugar determina a norma e o que seja obrigatório para convivência dos sujeitos. Sendo assim, eles descrevem o local da existência dos sujeitos;
- b) O lugar da qualidade tem o sentido contrário ao da quantidade, pois coloca em questionamento o intercambiável, valorizando o insubstituível, o original, aquilo que seja único. Este lugar busca mostrar a superioridade do essencial em relação ao acidental ou fortuito;
- c) O lugar da unidade busca a síntese dos dois anteriores, ou seja, a unidade daquilo que seja verdadeiro e que possua para os sujeitos um valor absoluto, conjugando os bens existenciais aos bens essenciais para serem vivenciados entre os sujeitos. Este lugar produz a ordem dos relacionamentos pelos discursos.

Ao orador cabe a conclusão, porém o auditório não é obrigado a aceitá-la, e, se o faz, é a partir de premissas que na verdade expressam crenças importantes para aquele grupo e não necessariamente as seriam para outro que escutasse o mesmo discurso. Neste caso, o auditório faz uma renúncia pelo tudo ou nada em favor do mais ou menos verossímil.

Primeiro não há argumento infalível, pois todo argumento pode ser contraditado por outro argumento. O segundo é que a argumentação não é inerentemente falaciosa; se todo o argumento pode tornar-se sofisticado por erro de prova, é porque também pode deixar de se tornar sofisticado, falando-se então, de pleno direito, em objetividade da argumentação. (Ibidem, p.194)

As figuras são utilizadas na argumentação que compõe o discurso, para assegurar ao orador uma melhor persuasão sobre determinada realidade a ser aceita como verossímil ao seu auditório. As figuras organizam a argumentação para que esta fundamente a estrutura do real, ou seja, as figuras em relação à estrutura do real “criam-na, ou pelo menos a completam, fazendo que entre as coisas apareçam nexos antes não suspeitados.” (ibidem, p.181) Neste tipo de argumentação, que busca estruturar a realidade vivida pelos sujeitos, a analogia e a metáfora são estruturas essenciais.

A analogia é utilizada na argumentação para construir uma estrutura do real que permita encontrar e provar uma verdade graças a uma semelhança de relações. Desta forma, ela exhibe duas relações: o *tema*, que é o que se quer provar e o *foro*, que é o que se serve para provar. Ela é diferente da comparação e do exemplo, pois lida com realidades heterogêneas ampliando o poder de persuasão do argumento utilizado pelo orador.

Reboul (ibidem, p.187) nos diz que a metáfora “é uma analogia condensada que expressa certos elementos do tema ou do foro, omitindo outros.” Ela condensa uma símile que pode ser explicada como analogia. A metáfora é uma forma de argumento por condensar uma analogia. Porém, ela se organiza de forma mais convincente por ser redutora, ou seja, traduzir semelhanças buscando anular a diferença entre os elementos da argumentação. Ela estabelece contato entre dois campos heterogêneos, entre o tema e o foro, ressaltando um elemento comum e pondo em destaque uma semelhança que mascara as diferenças entre eles.

De fato, a metáfora se constitui uma das figuras discursivas privilegiadas na constituição dos argumentos utilizados pelo orador para convencer o auditório da verossimilitude da realidade que é transmitida, auxiliando na escolha de seus lugares comuns em que transitam as relações, os valores e as práticas sociais entre os sujeitos. Ao aproximar dois campos heterogêneos, a metáfora cria um fluxo entre os dois, invocando outras metáforas que conduziram a estes espaços de ação do grupo sobre determinado tema da realidade.

Como diz Reboul (ibidem, p. 188), “a metáfora é, por excelência, a figura que fundamenta as estruturas do real.” E esta afirmação tem sua justificativa na capacidade que

ela possui em organizar elementos distintos em sua estrutura, reduzindo as suas diferenças e aproximando-os entre si para propor uma nova realidade que identifica os sujeitos em suas relações sociais.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002) reconhecem o discurso produzido no ambiente educacional como do gênero epidictico da Retórica. O discurso do educador não está fundamentado sobre a defesa ou o ataque de seus adversários, nem tampouco no interesse político prático e imediato, mas sim em uma preocupação em argumentar em favor da promoção de valores e conhecimentos que são frutos de uma comunhão social. Para isto, embora esteja seguro da boa vontade de seu auditório, ele deve possuir um prestígio reconhecido.

Como o próprio Aristóteles (1998) coloca em seu livro Retórica II, I, 5, “a confiança que os oradores inspiram provém de três causas, sem contar as demonstrações; e são as únicas que obtêm a nossa confiança. Ei-las: a prudência, a virtude e a benevolência.” A sua autoridade pessoal está amparada no prestígio do seu grupo em relação ao auditório a que fala o que auxilia na aceitação deste último dos elogios de determinados valores e conteúdos. Os educadores são encarregados por uma comunidade de tornarem-se os porta-vozes dos valores reconhecidos por ela.

Os discursos epidicticos têm por objetivo aumentar a intensidade de adesão aos valores comuns do auditório e do orador; seu papel é importante, pois sem esses valores comuns, em que poderiam apoiar-se os discursos deliberativos e judiciários? Enquanto neles os valores são meios que permitem determinar uma ação, na epidictica a comunhão em torno aos valores é uma finalidade que se persegue, independentemente das circunstâncias precisas em que tal comunhão será posta à prova. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p.58-59)

O papel do discurso epidictico se encontra em consonância com o discurso do espaço educativo. Seu apelo aos valores comuns e não contestados, feito por alguém qualificado que reforça a adesão a estes valores em vista a ações posteriores é muito mais próximo da Educação do que qualquer outro discurso como o jurídico, político ou de propaganda.

Isto não significa que o discurso epidictico garanta um discurso educativo livre de refutações ou controvérsias entre o seu orador e seu auditório. Porém, na Educação, seja qual for o seu objeto, supõe-se que o discurso do orador, se nem sempre expressa verdades ou teses

aceitas por todos, pelo menos defende valores que não estão, no meio que os delegou, sujeitos a controvérsias.

Portanto, ao identificarmos o discurso do educador social com o gênero epidíctico conforme Aristóteles e reconhecermos as figuras retóricas segundo Reboul, como um elemento importante de organização de signos (*semêite*) discursivos presentes nas entrevistas, repletos de valores, conceitos, representações e ‘atribuições-pertencas’ vividas pelos educadores sociais no seu relacionamento com os educandos-pobres nas ONGs caritativas, comprometemo-nos a outro passo na análise de nosso material.

O aprofundamento das figuras retóricas encontradas nos discursos epidícticos dos educadores sociais foi feito a partir da ‘*dissociação de noção*’ segundo o contexto argumentativo de Perelman e Olbrechts-Tyteca. A dissociação de noção nos auxilia no entendimento da organização dos elementos que compõem as figuras retóricas e na sua relação entre as ideias, valores e conceitos estabelecidos em seus signos retóricos e a persuasão discursiva do grupo social em relação a sua formação identitária.

Assim, ao utilizarmos este conceito argumentativo em nossa análise, buscamos uma melhor compreensão de como os modelos figurativos das representações sociais, existentes no processo identitário do educador social, organizam-se nas diversas figuras retóricas do discurso, apresentando-se como possíveis espaços de ‘ancoragens’ de estruturas do campo simbólico (valores, conceitos, representações, entre outros) das escolhas vividas pelos educadores no interior do seu grupo.

Além disto, a ‘*dissociação de noção*’, aplicada aos discursos epidícticos dos educadores, auxilia no entendimento de como as figuras retóricas – que condensam os modelos figurativos das representações presentes na negociação identitária dos educadores – expressam uma organização específica do processo básico de ‘atribuição e pertença’, com o intuito de dar coesão à identidade profissional do educador frente aos desafios representados pelo outro da ação sócio-educativa.

Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002, p. 148), o discurso argumentativo é composto de noções que devem ser constantemente negociadas entre o orador e o auditório e, a partir do momento em que aceitas por este último, demonstram e organizam a concepção do grupo sobre determinado tema. Ou seja, “os valores aceitos pelo auditório, o prestígio do orador, a própria língua de que se serve, todos esses elementos ficam em constante interação quando se

trata de ganhar a adesão dos espíritos.” (p. 150) Assim, o discurso produzido pelo indivíduo fala das noções que transitam em seu grupo e que constituem a sua forma de vivenciar determinada situação social.

Porém, para entender as noções utilizadas pelos seus grupos, é necessário considerar o poder de flexibilização dado pela linguagem às noções utilizadas pelos discursos dos grupos. Na verdade, esta flexibilidade da noção argumentativa permite salientar tanto mudanças que novas experiências dos indivíduos trazem de suas vivências com outros grupos e indivíduos quanto expressar adaptações de princípios em relação a novas circunstâncias organizadas pelos grupos.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002, p.157) já nos recordam que “as concepções (noções) que defendemos são de um pensamento vivo, flexível, adaptáveis e, por isso, sempre atuais.” Desta forma, os autores propõem, ao estudarmos os discursos, uma “dissociação de noções”, que ajuda a entender melhor quais os valores, conceitos e ideias que utilizados como instrumentos de persuasão pelo grupo para justificar a flexibilidade ou ‘enrijecimento’ de uma determinada noção – e conseqüentemente determinada prática – com contexto social do seu grupo.

O uso argumentativo das noções influi, portanto em sua confusão. É na medida em que elas servem de instrumento de persuasão que o acordo sobre sua utilização será feito com mais dificuldade. Os valores universais, considerados instrumentos de persuasão por excelência, são designados, ninguém se espante, pelas noções mais confusas de nossos pensamentos. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 159)

Em outra obra, o próprio Perelman (2004, p. 110), ao trabalhar a questão da lógica na retórica, nos reafirma este pensamento, a partir do momento em que reconhece que,

(...) ao passo que as noções formalizadas são duras, unívocas, transpõem-se tais quais do princípio ao fim de um raciocínio, e de um raciocínio para o outro na medida em que se mantém o mesmo sistema convencional, as noções não formalizadas são plásticas, oferecem a quem se manipula possibilidade quase infinitas de diversas utilizações.

Desta forma, pode-se inferir que a ‘dissociação de noções’ utilizadas pelo orador no seu discurso argumentativo – em nosso caso, o educacional – pode nos levar a compreender como estas noções são vivenciadas no interior do grupo em relação aos outros grupos sociais.

Perelman (2004, p 117) nos recorda que as noções utilizadas pelo orador no discurso estão vinculadas à ‘maleabilização’ e/ou endurecimento de determinada noção a ser aceita ou não pelo grupo. É necessário também levar em consideração que, embora não seja uma via de regra na composição dos discursos epidícticos, a maioria das noções são definidas mediante a contraposição a outras noções já estabelecidas ou vivências pelo contexto social.

Neste contexto argumentativo, a proposta de ‘dissociação’ das noções, expressas no discurso, consiste em afirmar que estas são compostas a partir de associação de elementos que deveriam ficar separados e independentes e que a sua dissociação determina um “remanejamento mais ou menos profundo dos dados conceituais que servem de fundamento para a argumentação.” (PERELMAN, OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p, 468).

Este dá origem à formação de “*pares filosóficos*”, que organizarão um protótipo nocional de “*aparência – realidade*”, expresso ao longo de todo o discurso argumentativo. Este processo de dissociação de noção auxilia no entendimento de como os sujeitos organizam os elementos do seu discurso com o intuito de convencer o auditório a respeito de determinada tomada de posição em relação ao social.

A dissociação das noções e elementos que constituem o discurso epidíctico produzido pelos educadores sociais pode ser organizada a partir de um par filosófico composto de dois termos expressos da seguinte forma:

<b>termo I</b> <hr/> <b>termo II</b>	<b>aparência</b> <hr/> <b>realidade</b>
---	--

O termo I corresponde àquilo que se apresenta como aparente, ou seja, aquilo que é imediato, atual e que pode ser conhecido diretamente. Ele apresenta uma plasticidade importante para que o auditório, ou seja, aquele que ouve o discurso, seja convencido da escolha realizada pelo grupo ao se organizar a partir desta noção ou elemento do discurso.

O termo II, que somente é compreendido em relação ao termo I, fornece um critério, uma norma que permite distinguir aquilo que é válido para o grupo, explicando e qualificando a sua escolha a partir de um pensamento concreto a respeito do que se apresenta no discurso.

Esse ponto nos parece essencial por causa de sua importância na argumentação. Enquanto o estatuto primitivo do que se oferece como objeto de partida da dissociação é indeciso e indeterminado, a dissociação em termos I e II valorizará os aspectos conformes ao termo II e desvalorizará os aspectos que se lhe opõem; o termo I, a aparência, no sentido estrito da palavra, não passa de ilusão e erro. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002, 473)

O par filosófico “*aparência – realidade*”, termo I – termo II, promovido pela dissociação de noções, é importante para o trabalho de análise retórica do discurso dos educadores, pois, como Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002, p. 477) nos colocam, “a dissociação exprime uma visão de mundo, estabelece hierarquias, cujos critérios se esforça por fornecer.”

O processo de dissociação apontada pelos autores tem sua correlação com o que Aristóteles (1998) já nos colocava com respeito a “amplificação ou atenuação” dos termos e noções do discurso, com o intuito de mostrar as qualidades de determinado objeto ou coisa (cf. ARISTÓTELES, XXVI, I) que aparecem, de alguma forma, nas diversas figuras do discurso – ou na disposição das mesmas no discurso – e que se apresentam, nesta pesquisa de abordagem psicossocial, em um caminho válido para descoberta do lugar do preferível escolhido pelo grupo social de educadores para organizarem as principais representações que fazem parte da constituição de sua identidade profissional.

Assim, a utilização da busca pelos “pares filosóficos” sistematizados pelas figuras retóricas do discurso dos educadores nos apontou como estes educadores buscam organizar as suas justificativas a respeito de determinadas ações e práticas sociais realizadas em seu grupo social. Em verdade, a dissociação das figuras do discurso epidíctico, nos termos de ‘aparência e realidade’, proporciona uma aproximação sobre como os sujeitos organizam os seus próprios entendimentos sobre as suas vivências de alteridade e de identidade profissional no interior do seu grupo social.

Os valores, conceitos e outras noções expressos nos ‘pares filosóficos’ presentes em seus discursos constituem um campo simbólico importante utilizado pelos educadores sociais no seu processo de negociação identitária com o educando-pobre da sua prática educativa. Portanto, nesta pesquisa de abordagem psicossocial, a ‘dissociação de noção’ fez-se importante na descoberta dos possíveis locais de ‘ancoragem social’ dos modelos figurativos das representações sociais presentes no processo identitário do educador social e como este organizava o seu campo simbólico de vivência identitária, através de figuras retóricas do discurso que, algumas vezes, traziam em si a discrepância em seus termos I e II, sem trazer aparentes prejuízos à relação de alteridade entre os educadores sociais e os educandos-pobres.

Assim sendo, a associação da técnica de ‘dissociação de noção’ com o estudo das representações sociais no processo identitário de atribuição e pertença da profissão de educador social pode nos indicar como estas representações sociais podem ser reconhecidas como uma forma de adesão de seus interlocutores a respeito dos lugares comuns (*tópoi kónoi*) que imprimem identidade aos sujeitos. Esta ideia da utilização das representações sociais como ‘marcas identitárias’, que compõem o campo simbólico partilhado pelos educadores, após a sua adesão ao grupo sócioprofissional da ONGs caritativas, correlaciona-se com os estudos de Tarso Mazzotti sobre os modelos figurativos das representações sociais e as metáforas dos discursos argumentativos.

Mazzotti (2003) propõe, na realização de uma análise retórica em busca das representações sociais, que as metáforas, ao coordenarem e condensarem os discursos dos membros se constituem em *modelos figurativos* das representações contidas nos discursos dos sujeitos pesquisados. Elas são locais onde se encontram os significados e as predicções de afirmativas entre os seus pares, pertencentes a um grupo. Desta forma, as metáforas condensam aquilo que se torna preferível (lugar comum) a ser realizado pelos sujeitos e seus grupos, refletindo muito de sua prática social, seja a respeito de suas atividades no interior do grupo, seja ao relacionamento dos grupos sociais.

Uma vez que os grupos reflexivos desenvolvem suas representações por meio de conversações, visando assimilar e acomodar novos objetos que lhes são apresentados, então é necessário examinar o processo argumentativo realizado nos grupos, e, ao mesmo tempo, avaliar as representações sociais por meio das figuras argumentativas. (Ibidem, p.91)



Para Mazzotti (2008, p.138), os procedimentos de produção de metáforas e metonímias coincidem com os de objetivação e ancoragem, uma vez que “a precedência dos valores é examinada, em cada caso, segundo o lugar dos preferíveis, ou seja, esquemas gerais de pôr em relação o que se considera melhor ou pior, fazer ou ter.”

Isto não quer dizer que as metáforas sejam as representações sociais, mas que elas trazem em si processos cognitivos explicativos sobre determinados temas a serem conhecidos e internalizados pelos sujeitos. A partir de sua relação estrutural entre o tema I e o tema II das metáforas no discurso epidíctico dos educadores, alguns elementos heterogêneos têm as suas diferenças reduzidas com o intuito de produzir certa similitude entre eles. Desta forma, torna-se mais fácil assimilar alguns conteúdos e significados partilhados entre os sujeitos no grupo a respeito de determinado assunto social.

Assim sendo, as articulações entre elas se constituem em possíveis núcleos figurativos das representações sociais de um grupo em relação a um tema ou objeto no contexto social.

Por isto, Mazzotti (2003) também nos alerta que não basta identificar as metáforas que caracterizam determinado grupo social, mas sim deve haver uma investigação cuidadosa das significações das mesmas, junto aos entrevistados que a ele pertencem. Esta investigação pode – e deve – auxiliar no processo de análise, para que se encontre a predicação presente na metáfora, e o pesquisador verifique a atitude do grupo em relação ao que foi preferível ou não pelo grupo, e que se encontra expresso nas metáforas usadas em seu discurso.

As metáforas, por serem analogias condensadas, podem ser examinadas de maneira a expor o esquema analógico utilizado pelos entrevistados, viabilizando uma interpretação mais controlada de seus argumentos. As técnicas usuais ou da hermenêutica ou da teoria da argumentação retórica são adequadas para a realização da análise das metáforas e de outras figuras argumentativas e de linguagem presentes nas representações sociais, permitindo maior controle das interpretações produzidas pelos pesquisadores. (Ibidem, p.101)

Uma vez que as analogias encontradas nas metáforas, através de suas estruturas argumentativas, são construídas a partir do vivenciado pelos grupos sociais, elas se constituem como uma prova do que é vivenciado por um auditório, expresso através de uma semelhança de relações. As metáforas são eficazes no discurso argumentativo por serem redutoras na apresentação do foro e do tema que constitui a analogia condensada neste

discurso. Portanto, elas são capazes de ser mais convincentes, traduzindo, a partir de semelhanças, a identidade vivida por aquele grupo em determinada situação do social

Assim, podemos dizer também que as metáforas, por terem este caráter congregacional entre as atividades e os relacionamentos dos seus sujeitos, também são indicadores importantes do processo de formação identitária dos grupos profissionais. A partir do momento em que os discursos dos sujeitos carregam esta forma de organização dos sujeitos e o funcionamento de seus grupos, as figuras nos ajudam a entender o preferível como marca identitária e que pode coincidir, ou não, com as representações partilhadas entre os sujeitos no processo de negociação identitária.

As metáforas e outras figuras retóricas podem expressar as relações e atividades no campo profissional dos sujeitos, constituindo-se num caminho possível para a descoberta, também, das atribuições realizadas pelos sujeitos, de que forma elas são aceitas ou não por eles e como elas expressam a pertença dos mesmos aos seus grupos sociais. Por isto, este tipo de análise, realizado por Mazzotti, tornou-se pertinente nesta pesquisa sobre as representações e o processo identitário do educador social, pois se pôde encontrar no discurso epidíctico do educador, sobre a atribuição e pertença ao grupo social nas instituições caritativas, figuras que condensam a sua cognição sobre os temas básicos que constituem a sua identidade enquanto educador social e sua pertença ao grupo institucional.

A partir da organização destas figuras utilizadas para amplificar o elogio da escolha do que é elogiado e vivenciado pelo grupo, investigou-se como elas se organizam entre si e quais as conexões estabelecidas entre estas figuras que sustentam e determinam, através da retórica grupal, a unidade em suas relações de alteridade e as práticas sócio-educacionais que aparecem tanto como marcas identitárias dos sujeitos quanto núcleo figurativo de representações sociais partilhadas no contexto social dos educadores.

Para tanto, no primeiro momento da investigação retórica deste material discursivo recolhido na pesquisa qualitativa, foi realizada uma análise, dividida em duas partes: o processo de categorização figurativa e a organização temática das figuras retóricas empregadas no discurso. Demonstrar-se-á, de forma exemplar, o emprego deste método de análise e o tratamento dado ao discurso retórico de duas (uma de cada instituição estudada) – das oito – entrevistas recolhidas entre os educadores como materiais de análise. Estas são as motivações para a escolha destas duas entrevistas como exemplares: os educadores possuem a mesma faixa etária e o mesmo gênero; possuem a mesma graduação (pedagogia); o mesmo

tempo de vínculo institucional, porém com funções diferentes em suas instituições de trabalho; e, em seus discursos epidícticos sobre o trabalho profissional como educadores sociais se encontra a maioria das metáforas e/outras figuras, utilizadas pelos outros educadores tanto de Belo Horizonte quanto do Rio de Janeiro.

A transcrição do conteúdo das entrevistas foi realizada com o cuidado de reproduzir a oralidade do educador da forma mais fidedigna possível. Esta preocupação está baseada na lógica de que, quanto mais o material escrito se aproxime da ‘oralidade’ do material recolhido dos educadores sociais, mais se poderia se captar as figuras retóricas organizadas pelo mesmo, e a capacidade persuasiva dos argumentos utilizados pelos educadores em seus discursos epidícticos sobre a sua formação identitária. Pois, como nos aponta Reboul (2004, p. 114), as figuras somente são retóricas se desempenharem o papel persuasivo. Assim, “toda figura de retórica é um condensado de analogias” e carregará consigo o desejo do orador em convencer um auditório sobre determinado conteúdo a ser vivenciado – ou já articulado – em seu grupo social.

A classificação dos tipos de figuras utilizadas foi a sistematizada por Reboul (2004, p. 113-137) e, basicamente, podem ser classificadas da seguinte maneira: as *figuras de palavras*, que designam a sonoridade do discurso, como o trocadilho e a rima; as *figuras de sentido*, que determinam a significação das palavras e/ou dos grupos de palavras, como a metáfora e a metonímia; as *figuras de construção*, que nos falam sobre a estrutura da frase, como a elipse; e as *figuras de pensamento*, que dizem respeito às ideias dos sujeitos discursivos, como a alegoria e a ironia. À medida em que elas foram utilizadas no decorrer da análise retórica do material, suas diversas nuances, foram sendo explicadas ao longo do texto, através do recurso de referências em nota de rodapé.

De maneira particular em nossa análise, atentou-se às *figuras retóricas de sentido*, uma vez que, utilizando como base os estudos sobre as representações sociais de Mazzotti, buscamos as metáforas como locais comuns da organização cognitiva dos sujeitos a determinada temática social, em uma atenção especial ao seu tema e foro, que indicou possíveis conexões entre os sujeitos e a sua participação em uma representação social que auxilia na sua própria construção identitária. A este momento da análise chamou-se processo de ‘categorização figurativa’ ou ‘*kinésis*’, uma vez que as figuras retóricas facilitam a ‘*movimentação*’ de significados e representações sobre determinados assuntos entre os sujeitos do discurso.

Depois de separadas do discurso, as figuras foram organizadas segundo o seu tema e foro. Aristóteles (1998) diz que a metáfora é uma das formas mais simples de argumentação e que ela é a única expressão a ser usada por todo tipo de gente, em todo tipo de discurso, seja na conversação corrente, seja nos discursos retóricos mais elaborados. (cf. Livro III, II, 6). De fato, ele nos diz que.

A metáfora é o meio que mais contribui para dar ao pensamento, clareza, agrado e o ar estrangeiro de que falamos; nem é possível tomá-la de outrem. Devemos, portanto selecionar epítetos e as metáforas que se adaptam ao assunto, para o que guiar-nos-emos pela analogia; sem isso, correremos o risco de desagradar por falta de conveniência, uma vez que os contrários são particularmente sensíveis quanto postos em paralelo. (ARISTÓTELES, III, II, 8b-9)

Desta forma, ao organizar as metáforas em temas, estamos fazendo o processo inverso do orador, buscando nos aprofundar sobre o significado que o orador atribuiu às figuras discursivas, refletido na escolha das figuras selecionadas por ele para dar um peso maior de persuasão sobre a temática que ele busca comunicar em seu grupo ou sobre seu grupo. Neste momento de análise, que se denominou organização temática das figuras, haverá dois processos investigativos distintos.

O primeiro processo foi realizado logo após a organização das figuras em temas. Ao organizarmos as figuras de acordo com o tema, buscamos inferir determinados aspectos da cognição dos sujeitos a respeito dele. A '*kinésis*' dada pelas figuras apontou a uma determinação compreensão sobre como os sujeitos pensam e se organizam a respeito dos assuntos constituintes da sua formação identitária. A este conjunto de idéias expressas pelas figuras e agrupadas a partir do seu tema comum se denomina '*katechesis*' (palavra grega que significa '*instrução em alta voz*'), pois elas cumprem a função de instruir sujeitos e grupos a respeito de suas dinâmicas internas, podem colocar as contradições, ou não, vividas pelos grupos a respeito do tema e se mostram importantes na compreensão do funcionamento interno e externo dos sujeitos no grupo, da mesma forma que lhes reforçam a pertença grupal.

O segundo processo é consequência dos anteriores. Aristóteles, no livro III, capítulo IV, faz uma comparação entre a metáfora e a imagem. Para ele, metáfora e imagem são muito similares. Veja como ele explica esta diferenciação.

Quando Homero diz de Aquiles que se atirou como um leão, é uma imagem; mas quando diz: Este leão atirou-se, é uma metáfora. Como o leão e o herói são ambos corajosos, por uma transposição Homero qualificou Aquiles de leão. (...) As imagens devem ser utilizadas da mesma maneira que as metáforas, pois que das metáforas só se distinguem pela diferença por nós apontada. (ARISTÓTELES III, IV, 2)

Assim, a imagem se diferencia da metáfora pelo poder que possui de “*qualificar*” determinado objeto do discurso retórico e por mais que pertença à categoria da poética (Aristóteles III, IV, 1), o seu uso é admoestado como eficaz no discurso retórico. Esta “*qualificação*” promovida pela imagem reforça um dos objetivos do discurso epidíctico, que é o elogio do que deve ser louvável e que aponta o lugar do preferível pelo grupo, que condensa um conjunto de significados e valores que indicam uma possível representação partilhada pelos sujeitos.

Desta forma, capturar no discurso a imagem transmitida pelos sujeitos discursivos faz parte da investigação no campo das representações sociais, assim como dos processos de identidade profissional. Moscovici (2009, p. 26) nos aponta esta importância afirmando que “compreender uma representação social, ao mesmo tempo coerente e difusa, é inicialmente identificar o seu núcleo figurativo, que associa um conceito a uma imagem, da mesma forma que um poema ou um discurso associa a forma e a matéria.” Ou seja, o discurso pode servir como um catalisador das imagens criadas pelos sujeitos sociais, que se encontram como modelo figurativo das representações sociais, justificando, assim, a importância de uma análise retórica do discurso em função da busca destas imagens e metáforas indicativas de representações.

No campo da formação da identidade profissional, as imagens também se articulam como uma forma investigativa de compreensão dos processos básicos de formação identitária, encontrados de maneira especial no processo biográfico dos sujeitos. Nele, a constituição da identidade profissional não é somente uma identidade no trabalho, mas uma projeção de si no futuro. Como Dubar (2005, p. 150) relata, “não se trata apenas de escolha da profissão ou de obtenção do diploma, mas de construção pessoal de uma estratégia identitária que mobilize a imagem de si, a avaliação de suas capacidades e a realização de seus desejos.”

Assim, a preocupação da busca de imagens no discurso atende às expectativas da investigação, possibilitando esta compreensão tanto das representações quanto da identidade

profissional do educador social. A este encontro das imagens que se relacionam com a identidade do educador social denomina-se *'areté'*, pois a imagem aparecida no discurso realiza a função do gênero epidíctico característica da educação, que é pôr ante os olhos do auditório a grandeza de uma virtude exteriorizada por meio da imagem.

Este processo, anteriormente explicado, é aplicado em duas das entrevistas escolhidas como exemplares no conjunto dos educadores sociais das ONGs caritativas. Utilizaremos como exemplo, o material retórico recolhido da coordenadora pedagógica do AIACOM – RJ e do Educador Social do EPSA – MG.

Quadro 1: Coordenadora pedagógica – AIACOM – RJ

<b>FURACÃO – ‘Areté’</b>		
<b>Satisfação Pessoal</b>	<b>O Sistema Escolar</b>	<b>Educador Social</b>
“Eu vim caminhando, me promovendo” – 06 “Eu cheguei a um equilíbrio” - 06 “Eu fico lá para fazer a diferença” – 12 “Eu tenho uma relação de muito afeto” – 12 “Cobro mais de mim do que deles” – 15 “A gente tem ganhos” – 17 “A gente não pode ganhar o mundo” – 17 “ A gente tem educadores que... poxa!” – 17 “ Um ou dois que a gente consiga ter um outro olhar para o futuro (...) já paga.” – 17 “Estar me aplicando, estar me reciclando” – 18 “Sacudi minha vida de ponta cabeça, e voltei para ali, porque era ali” – 18 “Voltei diferente” - 18	“Escola é uma camisa de força” – 08 “Dando conteúdo super complexo” – 08 “Tem que ter muito melindre” – 08 “Você é minha empregada” – 09 “Até xingada eu fui” – 08 “Não vou te ouvir e pronto.” – 08 “O menino vai se arrastando” – 08 “A escola acha que temos o pozinho mágico” – 12 “Aí a escola imediatamente manda para o AIACOM” – 12 “Esperam que a gente tenha esta fórmula pronta.” - 12	“A gente vai tecendo o conhecimento junto.” – 04 “Tom de igualdade com o menino” – 05 “Ela vai fazer o diferencial” – 05 “Fazer o diferencial” – 06 Tem que se ver de dentro da situação” – 07 “Tem que ir inteiro” – 07 “Não se vêem dentro, muito dentro” – 07 “Todo mundo tá na ação” – 07 “Ele não consegue se ver ali” – 08 “Não dá para ir a ferro e fogo” – 09 “ Nosso papel é fazer essa diferenciação” – 11 “Tem que ter afeto” – 13 “ Tem que ter ânsia de pesquisar. Não pode ser acomodado” – 13 “Honestidade de dizer: não o dando conta” – 14 “Ele tem medo” – 14 “Eles devem se entregar mais aos meninos.” – 15 “Nós somos culpados pelo trabalho” – 16 “Eles odeiam a gente” – 17 “A gente é várias vezes agredido aqui.” – 17 “Eles não entendem o nosso trabalho” - 17
<b><i>Kinésis</i></b>	<b><i>Kinésis</i></b>	<b><i>Kinésis</i></b>

<b>FURACÃO – ‘Areté’</b>	
<b>A instituição sócio-educativa</b>	<b>Educando-pobre</b>
“É um trabalho diferente” – 01 “Dinâmica muito corrida” – 03 “É um incêndio que a gente apaga todo dia” – 03 “A gente tem que estar antenado” – 04 “Meu desafio é este” – 04 “Tive que pegar tudo e jogar fora” – 06 “Eu acho tudo de bom” – 08 “O AIACOM é uma pedra” – 07 “Prazeroso até na sala de aula” – 08 “Você pode cuidar mais, você pode mostrar mais.” – 08 “Eu não gosto de me prender ao livro” – 09 “É um trabalho!” - 09 “Esse aprendizado de forma lúdica, diferenciada” – 09 “Não se pode deixar em barato o que ele faz equivocado” – p.10 “Já sei com quem estou lidando” – 11 “É uma luta desigual” – 11 “Esse equilíbrio não é uma coisa de hoje para amanhã” – 12 “A gente quase apanhou na sala” – 14 “A gente é chamado para apagar incêndio” – 14 “Não dá para a gente dar o caminho o tempo todo” – 14 “Retorno do menino: ganhou a turma ontem” – 15 “Para mim é acesso, oportunidade, cultura.” -16 “É ver o outro de maneira diferente” – 16 “É uma transformação mesmo com esses poréns, faz parte do processo pedagógico.” - 16	“Trabalhar com adolescente é muito difícil” – 05 “A turma não contribui” “Eles têm que aprender alguma coisa” – 06 “O garoto pipoca aqui desde fevereiro” – 09 “Morar na comunidade. (...) São esses que têm que estar aqui.” – 10 “Acesso às coisas, a gente sabe que ele não tem” – 10 “Questões afetivas muito grandes, é uma coisa horrível, falta afeto, faltam condições financeiras.” – 10 “Sentam nas últimas fileiras.” – 11 “Não tem como essa criança ser diferente.” – 13 “Eles estão sujando o asfalto” – 16 “Criança é criança em qualquer lugar” - 17
<i><b>Kinésis</b></i>	<i><b>Kinésis</b></i>

No exemplo acima, percebe-se a *kinésis*, ou seja, o movimento dado pelas figuras organizadas, a partir de um tema corrente no decorrer do discurso. As figuras conduziam a estas temáticas, construindo um discurso retórico de persuasão a respeito do processo vivido pelo educador na negociação identitária entre o que lhe era atribuído pelos diversos sujeitos do campo educacional (educandos-pobres, seus familiares, instituições, outros educadores que partilhavam o mesmo espaço e do bairro) e o que ele considerava como marcas de sua pertença grupal em relação a outros grupos educacionais ou não.

No decorrer do discurso, foi-lhe pedido que utilizasse uma metáfora – neste caso específico foi escolhido, o furacão – como forma de amplificação do seu discurso. A imagem, furacão, busca ser uma analogia condensada do processo vivido por ele e que, associada a outras categorias figurativas no processo de atribuição e pertença do processo identitário do educador social, tende a comportar a ação das representações – sociais ou não – e da alteridade vivida no interior de seu processo. Esta figura foi analisada juntamente com as

outras figuras escolhidas pelos educadores através do processo de dissociação de noção em busca de possíveis relações entre os campos simbólicos do termo II de cada uma das figuras de sentido apresentadas e sua relação com as representações sociais utilizadas pelos educadores sociais como parte da sua negociação identitária.

Vejamos como este processo de análise também é utilizado no discurso de outra educadora.

Quadro 2: Educadora do EPSA – MG

<b>RELÓGIO – ‘Areté’</b>		
<b>Satisfação Pessoal</b>	<b>Ser Professor</b>	<b>Educador Social</b>
“Eu me sinto em família” – 02 “Eu quero ser educadora” – 02 “Eu não tenho problema de disciplina com a turma.” – 02 “Prazer em trabalhar” – 02 “Eu reflito muito minha ação. – 05 “Sou firme nas minhas decisões” – 05 “Não sou boazinha” – 05 “Eu sou muito humana” – 06 “Eu estou feliz” – 06 “Uma pessoa feliz e alegre que a qualquer hora, como um relógio, pára, chama a atenção, entra num acordo e recomeça.” – 09 “Sentir-se à vontade” – 09 “Se estou falando do meu trabalho, estou falando de mim” - 10	“Trabalho, antes de ser professora, como educadora.” – 01 “Professor não tem seleção. Faz prova e pronto.” – 03 “Professor não é recrutado” – 03 “Não desenvolve o trabalho social como o educativo” – 04 “Professor é conhecedor de conhecimento” – 01 “Não trabalha o lado social de filtro afetivo” - 02	“Ter conhecimento para poder atuar como educadora” – 01 “O educador tem muito.” – 02 “Ele tem que ser além do professor.” – 02 “Tem que estar voltado para o lado social, a empatia, envolvimento, afeto” – 02 “Ajudar o próximo” – 02 “Ser mãe” – 03 “Tem uma seleção” - 03 “Mais do que se pode oferecer.” – 05 “Bom retorno, consigo desenvolver um trabalho.” – 05 “Ninguém está pronto. Melhorar a cada instante.” – 06 “Aprender a viver com a situação” – 06 “Resgatar a família (...) trabalho perdido” – 06 “Vínculo do profissional na vida do educando” – 07 “Envolver cada vez mais o aluno” – 08 “Estar em uma equipe orientada” – 08 “Nós podemos ser flexíveis, externar idéias.” - 09
<i>Kinésis</i>	<i>Kinésis</i>	<i>Kinésis</i>



<b>RELÓGIO – ‘Areté’</b>	
<b>A instituição sócio-educativa</b>	<b>Educando-pobre</b>
“Ela é seletiva” – 03 “Tem uma credibilidade, a escola é diferente.” – 04 “Valor muito grande” – 04 “Sinto o diferencial” – 05 “Espera mais do que o profissional professora: espera a educadora.” – 05 “A instituição deve ajudar a criar o meu filho” – 07 “Deu uma reviravolta” – 07 “Transferência de responsabilidades da família para a instituição” – 07 “A instituição acolhe. Ela tem calor humano” - 10	“Vem de uma camada social diferenciada” – 01 “Acreditar que ele é capaz” – 02 “Pedem socorro o tempo todo” – 02 “Idéias atrapalhadas, estão desordenados” – 02 “Ninguém acredita nele” – 02 “Sentem-se acolhidos” – 04 “Tem que sair de forma diferenciada” – 05 “O aluno lembra a família – 07 “Esperam conteúdo” – 07 “Representam o resto da sociedade” – 07
<i>Kinésis</i>	<i>Kinésis</i>

Empregando-se os mesmos critérios do quadro anterior, percebe-se como as figuras do discurso utilizadas pelo educador relatam o seu processo de identificação com o trabalho, suas práticas e realizações pessoais e profissionais. Algumas figuras se repetem, acompanhando a cultura pessoal e regional de cada educador, porém motivando a aproximação de temáticas semelhantes a respeito do mesmo processo. A imagem metafórica de amplificação – o relógio – se apresenta distinta à do outro educador, porém coerente com as demais figuras utilizadas no seu discurso retórico, representando a firmeza que a educadora propõe no trabalho de educação no espaço sócio-educacional.

Constroi-se, portanto, uma proposta de análise retórica do discurso epidíctico produzido pelos educadores sociais, a partir de uma ‘*categorização figurativa*’ organizada em: ‘*kinésis, katechésis e areté*’. A descoberta da ‘*kinésis*’ proporcionada pela metáfora no discurso nos faz compreender de que forma o orador utilizou-se das figuras, buscando a adesão do auditório sobre determinado assunto, trazendo à tona aquilo que foi escolhido como digno de ser elogiado e vivido pelos sujeitos nos grupos sociais.

A ‘*katechesis*’ nos permite entender quais os conteúdos dos objetos relatados pelas figuras, ressaltando o seu processo de coesão e difusão inerente às representações sociais e que organizam as práticas e as relações sociais. A ‘*areté*’ proporciona entendermos a imagem produzida pela vivência das temáticas pelos sujeitos do discurso e que servem como marca

identitária do grupo e dos sujeitos, construída a partir da adesão a uma *'katechesis'* do grupo e, ao mesmo tempo, mantida e reproduzida através da *'kinésis'* do discurso, dando o seu caráter constantemente dinâmico e processual vivido pelos sujeitos sociais.

Observemos como ficam nos quadros, a partir da *katechesis* produzida pela temática de cada um dos educadores, as categorizações do discurso retórico destes educadores exemplares.

Quadro 1: Coordenadora AIACOM – RJ

Imagem amplificada do Educador sobre seu processo de identidade profissional: <b>FURACÃO</b>		
<b>Katechésis feito pela Kinésis: A instituição sócio-educativa</b>	<b>Katechesis feito pela Kinésis: Educando-pobre</b>	<b>Katechesis feito pela Kinésis: Realização Profissional</b>
Diferenciação Dinâmico Desafiador Difícil Criativo Trabalhoso Desigualdade Perigoso Oportunidades Transformação	Difícil Não colaborativos Moradores de comunidades Necessitado de conteúdos e de bens materiais Falta de afetividade Relação difícil na escola e família Esquecidos 'Sujos' Igualdade	Crescimento pessoal e profissional Equilíbrio Fazer a diferença Extremamente afetivo Cobrança pessoal pelos resultados Conformismo Admiração Pedagogo diferente Pertença ao trabalho e ao espaço educativo
<b>Katechesis feito pela Kinésis: Sistema Escolar</b>	<b>Katechesis feito pela Kinésis: Educador social</b>	
Conteudista Educador explorado e não reconhecido Difícil Sem atratividade Sem soluções para o trabalho com educandos-pobres Insuficiente	Referencial, diferenciado Trabalho em equipe Colaborador Comprometido com o processo educativo Diplomático Afetivo Humildade Criativo e Despojado Tomar a iniciativa Incompreendido	

Quadro 2: Educadora do EPSA – MG

Imagem <i>amplificada</i> do Educador sobre seu processo de identidade profissional: <b>RELÓGIO</b>		
<b>Katechesis feito pela Kinésis: Educando-pobre</b>	<b>Katechesis feito pela Kinésis: Ser Professor</b>	<b>Katechesis feito pela Kinésis: Instituição sócio-educativa</b>
Diferenciado Necessitado de auxílio Desacreditado Idéias confusas e atrapalhadas Famílias desorganizadas Resto da sociedade Falta de afetividade	Conteudista Não é selecionado, recrutado Não afetivo Somente profissional Desarticulação do trabalho educativo com o social Rigidez Professor não é educador.	Seletiva Avaliativa Exigências ao professor: ser educador Auxilia às famílias na criação dos filhos Encargo das responsabilidades da família Acolhedora Transformadora de realidades
<b>Katechesis feito pela Kinésis: Realização Profissional</b>	<b>Katechesis feito pela Kinésis: Educador- Social</b>	
Familiarizada Prazerosa Firme e decidida Feliz Pessoa alegre e realizada Bom relacionamento com todos Identificação com o trabalho	Ter conhecimento para atuar como educador (algo a mais) Conciliador entre o social e os conteúdos Além de professor Afetivo, empático, aperfeiçoado Figura materna Selecionado Vínculo com o aluno, a instituição e a família Flexibilidade Trabalho em equipe	

A partir desta análise sobre cada material discursivo, é proposto um segundo momento de investigação denominado: comparação de quadros retóricos e inferências investigativas. Após a análise constituída segundo uma *'categorização persuasiva do discurso epidíctico'*, são construídos quadros que se denominam quadros retóricos, nos quais os três elementos estão presentes e são comparados entre os demais quadros formados pelos outros materiais discursivos.

A comparação entre *'katechesis'* das *'kinésis'* do discurso é realizada através de *'processos de distanciamento'*, ou seja, os conteúdos são analisados a partir das ligações *'diretas-indiretas'* entre as duas, da mesma forma que é levada em consideração a falta de aparente conexão entre elas. Esta conexão abre um caminho para inferência de possíveis modelos figurativos de representações sociais sobre temas comuns aos educadores sociais no seu processo identitário.

As ligações entre os conteúdos são características da possível presença de representações sociais que, a partir da relação social entre os diversos sujeitos que compõem os grupos, fortalece o seu estilo sistêmico de interdependência de vários sujeitos em relação a um ambiente físico e social comum.

Nos quadros a seguir, tem-se o exemplo das ligações feitas entre duas categorias dos quadros anteriores.

<b>Katechesis feito pela Kinésis: Educando-pobre</b>	<b>Katechesis feito pela Kinésis: Educando-pobre</b>
Educador AIACOM - RJ	Educadora EPSA - MG
Díficil Não colaborativos Moradores de comunidades Necessitado de conteúdos e de bens materiais Falta de afetividade Relação difícil na escola e família Esquecidos Considerados 'sujos' pelo entorno social Igualdade	Diferenciado Necessitado de auxílio Desacreditado Idéias confusas e atrapalhadas Famílias desorganizadas Resto da sociedade Falta de afetividade

<b>Katechesis feito pela Kinésis: Educador Social</b>	<b>Katechesis feito pela Kinésis: Educador Social</b>
Educador AIACOM - RJ	Educadora EPSA - MG
Referencial, diferenciado Trabalho em equipe Colaborador Comprometido com o processo sócio-educativo Diplomático Afetivo, Humildade Criativo e Despojado Tomar a iniciativa Incompreendido	Ter um conhecimento a mais para atuar como educador Conciliador entre o social e os conteúdos Além de professor Afetivo, empático, aperfeiçoado Figura materna Selecionado Vínculo com o aluno, a instituição e a família Flexibilidade Trabalho em equipe

Este trabalho de aproximação dos conteúdos dos discursos inferiu que, as comparações feitas com as metáforas, e outras figuras, utilizadas na retórica do discurso dos educadores (kinésis) mantêm uma relação de complementariedade e/ou de similaridade no discurso persuasivo dos educadores sociais a respeito de seu processo identitário. Como Palmonari (2009, p. 39) reconhece “cada indivíduo tem em si mesmo a sociedade (através de suas representações) e a sociedade funciona graças às ações dos indivíduos.” Deste modo, as ligações realizadas no interior da proposta da comparação das ‘*katechesis*’ do discurso retórico dos educadores pode legitimar uma interdependência de conteúdos criados pelos sujeitos na relação social, que identifica o grupo e os motiva a práticas comuns em relação a determinado objeto.

Através destas relações, os diversos tipos de representações – inclusive as sociais – são encontrados, motivando contínuas ligações com outros conteúdos e outros tipos de

representações uma vez que “as representações sociais consistem em um processo interativo de reconstrução e criação de sentidos relativos a fenômenos que se impõem à atenção de um grupo ou uma comunidade.” (Ibidem, p. 40) O reconhecimento destas ligações ‘*diretas-indiretas*’ não apenas buscou evidenciar a presença das representações, mas também nos ajudou a entender o fluxo informativo, o peso que é dado a estes conteúdos pelo grupo e as atitudes como uma das dimensões das representações como forma de conhecimento.

Estas ligações ‘*diretas-indiretas*’ entre as ‘*katechesis*’ nos indicaram relações complementares ou suplementares que mostram suas consequências no processo identitário dos sujeitos e que são apreendidas pelo conteúdo discursivo que as expressa através de conteúdos retóricos e representações – sociais ou não – promovendo três tipos de estruturas relacionais.

No primeiro tipo de estrutura, os conteúdos (*lógos*) se relacionam entre si, promovendo uma forte ligação das idéias e imagens fornecidas tanto pela ‘*katechesis*’ quanto pela ‘*kinésis*’ do discurso retórico, fortalecendo assim as relações entre os sujeitos e as suas práticas a respeito de um determinado tema. A este tipo de ligação estrutural se denominou *relações de identificação triangulares*.

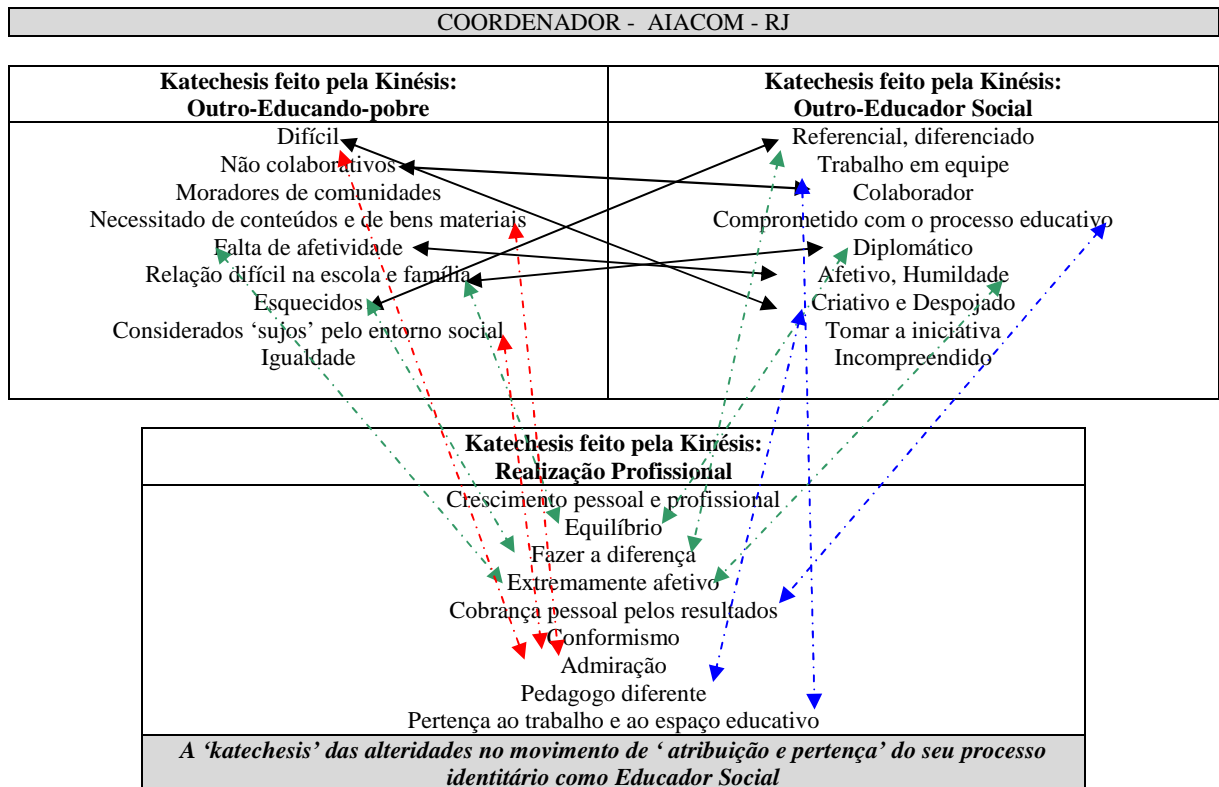
No segundo tipo, os conteúdos se relacionam entre si, com o intuito de afirmar as relações entre os seus pares, a partir da similaridade ou complementação de suas principais idéias, valores, significados e sentidos a respeito de um determinado tema, fortalecendo-os como parte constituinte de sua identidade, enquanto pertencente a um determinado grupo social e profissional. A este tipo de ligação se denominou *relações de identificação afirmativa*.

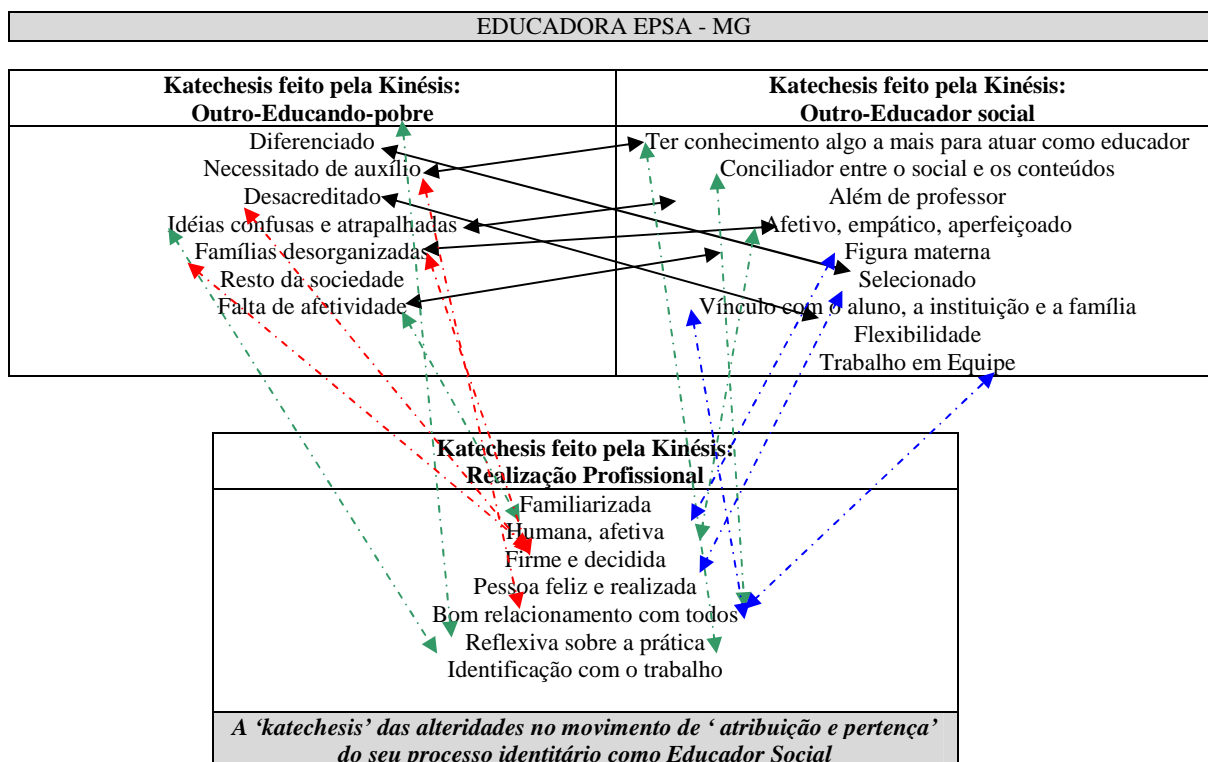
No terceiro tipo, os conteúdos se correlacionam com a intenção de justificar os significados, valores, condutas e práticas em relação àqueles que, ao mesmo tempo, não são seus pares, mas constituem parte de sua formação identitária e, por isto, não podem – ou não deveriam – ser excluídos dos seus relacionamentos, tendo assim, um papel essencial no

processo de identificação e diferenciação dos sujeitos e de seus grupos sociais. A este tipo de ligação se denominou *relações de identificação correlacional*.

Nas ligações de relações triangulares, os conteúdos da *'katechesis'* se relacionam entre si simultaneamente, sustentando o 'logos' dos discursos. Os quadros abaixo, feitos a partir das duas entrevistas exemplares, nos ajudam a perceber graficamente estas triangulações acontecidas no interior do discurso de todos os educadores sociais que foram sujeitos desta pesquisa.

Primeiramente, vejamos as relações entre os conteúdos sobre os outros (educandos e educadores) e a 'realização de si mesmo' no processo identitário profissional'. As relações complementares são sinalizadas pela seta 'cheia'  $\longleftrightarrow$  e as relações de suporte de conteúdos pela seta 'pontilhada'  $\leftarrow\cdots\rightarrow$





Após visualizarmos, neste exemplo, como se buscou organizar este processo de relações de alteridade, no movimento de atribuição e pertença expresso nos discursos dos educadores sociais entrevistados, verificamos, nos próximos quadros, os três tipos de ligação entre os seus conteúdos que originaram as seguintes relações dos seus processos identitários: *triangulares, identificatória afirmativa e identificatória correlacional*.

Educadora Social AIACOM – RJ Triangulações	Educadora Social EPSA – MG Triangulações
<b><i>Falta de afetividade (outro-pobre), Afetividade (outro-educador) e extremamente afetivo (realização profissional)</i></b>	- Necessitado de auxílio (outro-pobre), ter um conhecimento a mais (outro-educador) e reflexiva sobre a prática (realização profissional)
- Relação difícil na escola e na família (outro-pobre), Diplomático (outro-educador) e equilíbrio (realização profissional)	- Famílias desorganizadas (outro-pobre), conciliador entre o social e os conteúdos (outro-educador) e bom relacionamento com todos (realização profissional)
- Esquecidos (outro-pobre), referencial (outro-educador) e fazer a diferença (realização profissional)	- Falta de afetividade (outro-pobre), afetivo, empático e aperfeiçoado (outro-educador) e humana e afetiva (realização profissional)

Percebe-se que, na triangulação, o outro-pobre é o elemento mais fraco da relação, ou seja, está colocado de fora da relação de identificação, aproximando sempre a 'realização

profissional’ com a representação do ‘outro educador social’. Por exemplo, na terna na faixa em cor preta, no quadro acima, o educador se representa a si como extremamente afetivo, como deve ser o grupo dos educadores sociais (representação do outro-educador), para suprir a carência afetiva do educando-pobre (representação do outro-educando).

Neste caso, a katechesis – ‘realização profissional’ – parece legitimar as representações da alteridade do processo identitário, indicando uma condução nas negociações de atribuição e pertença, reforçada nos ‘estagano-outros’ originados pelas representações. Além disto, elas contribuem para uma amenização da diferenciação entre os pares e uma exacerbação das diferenças do outro-educando-pobre que podem justificar uma exclusão deste, no processo de constituição do educador social, em suas práticas socioeducativas.

Estas triangulações são constituídas de ligações a partir de outras ligações, que são as ligações de relações identificatórias afirmativas e as correlacionais. Nas ligações que ajudam a formar as relações identificatórias afirmativas, os conteúdos do ‘outro-educador’, partilhados pelo grupo como uma representação, relacionam-se com a ‘katechesis’ de realização profissional, no processo identitário, com a intenção de afirmação à sua constituição enquanto educador social. Veja no seguinte quadro:

<b>Educadora Social AIACOM – RJ</b> <b>Ligações de identificação afirmativa</b>	<b>Educadora Social EPSA – MG</b> <b>Ligações de identificação afirmativa</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalho em equipe - pertença ao trabalho e ao espaço educativo</li> <li>- Comprometimento com o processo educativo - cobrança pessoal pelos resultados</li> <li>- Criativo e despojado - Pedagogo diferente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Figura materna – Familiarizada;</li> <li>- Vínculo com o aluno, a instituição e a família – Bom relacionamento com todos</li> <li>- Trabalho em equipe – Bom relacionamento com todos.</li> </ul>

As ligações legitimam, fortalecem e afirmam a identificação do sujeito, através da relação entre as representações de educador social e a ‘realização profissional’ como educador social. Por outro lado, nas ligações de relações identificatória correlacionais, os conteúdos da representação de outro-educando-pobre se relacionam com os conteúdos da ‘realização profissional’, no processo de negociação identitária, com a intenção de justificar as condutas e práticas dos educadores em relação aos educandos, caracterizando-os como, ao mesmo tempo, diferentes e necessários para a existência do seu grupo. Veja o próximo quadro.



<b>Educadora Social AIACOM – RJ</b> <b>Ligações de identificação correlacional</b>	<b>Educadora Social EPSA – MG</b> <b>Ligações de identificação correlacional</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Difícil – Conformismo;</li> <li>- Necessitados de conteúdo e bens materiais – Conformismo</li> <li>- Considerados ‘sujos’ pelo entorno social – Conformismo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Famílias desorganizadas – Familiarizada com a situação</li> <li>- Desacreditado – Firme e decidida</li> <li>- Necessitado de auxílio – Firme e decidida</li> </ul>

Por exemplo, para o educador social da instituição sócio-educativa mineira, no binômio “famílias desorganizadas (outro-pobre) – familiarizada com a situação (realização profissional)”, por mais que as famílias dos pobres tenham como característica a desestruturação de sua realidade, a sua identidade enquanto educadora social a faz desenvolver o trabalho independente do sujeito, uma vez que ela esta ‘familiarizada’ com a situação de desorganização que os pobres experimentam em seu cotidiano. Desta forma, a sua prática encontra-se enraizada na sua identidade e organizada a partir da representação social de educando-pobre para atender ao ‘estegano-outro’ do processo de negociação identitária, que será melhor entendido no decorrer da análise de todo o material, quando articulado com a teoria da identidade profissional de Dubar.

Enfim, é neste jogo de esconde-esconde discursivo que a pesquisa de abordagem psicossocial se desenvolve. Ao escutar o relato dos educadores sociais e analisá-lo a partir da retórica do discurso segundo Aristóteles, das ‘figuras retóricas’ de Reboul e da ‘dissociação de noção’ da argumentação de Perelman, seguimos ‘estrada a fora’ em nossa investigação para encontrar aquilo que parece ‘escondido’ nos discursos persuasivos dos educadores sobre o seu processo de negociação identitária socioprofissional segundo a teoria de Claude Dubar: os modelos figurativos das possíveis representações sociais.

Estes últimos participam do processo identitário como marcas identitárias deste jogo de ‘alteridade’ entre educador e educando-pobre no campo da educação não-formal do Terceiro Setor caritativo. Compreender como este ‘modelo figurativo’ das representações se encontra organizado nas metáforas do discurso persuasivo – como nos aponta Mazzotti – usando a Teoria das Representações Sociais, em uma abordagem societal de Willem Doise, leva-nos entender melhor a sua contribuição na construção do educador social enquanto sujeito identificado em um grupo social que partilha, em sua especificidade profissional, determinados conceitos comuns à profissão.

Esta investigação não busca trazer a ideia de que um educador que trabalha no Terceiro Setor exerce uma função mais social do que qualquer outro profissional no campo da

educação. Ao contrário, busca legitimar a importância de entendermos a formação da identidade profissional do educador que trabalha com camadas empobrecidas, como uma parte do nosso processo formativo pedagógico. Assim, as formações acadêmicas poderão se olhar no seu próprio espelho programático e se questionar se elas possibilitam, ao longo dos anos de formação, ferramentas para que os sujeitos construam o seu 'ser educador', entendendo o espaço educacional como um espaço social em um contínuo processo com as demandas apresentadas por aqueles que o compõem: os próprios educadores e seus educandos.

***CAPÍTULO 4. O QUE AS REPRESENTAÇÕES NÃO PERMITEM AO EDUCADOR VER, A IDENTIDADE DO PROFISSIONAL NÃO SENTE: O PROCESSO DE FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DO EDUCADOR SOCIAL DE ONGS CARITATIVAS.***

Neste capítulo, busca-se apresentar o resultado das análises do material recolhido entre os educadores sociais das ONGs caritativas, articulando a fundamentação teórica já vista nos capítulos anteriores. Na medida em que se busca mostrar os resultados encontrados nesta pesquisa de abordagem psicossocial sobre a formação da identidade profissional do educador social, a partir da importância das representações sociais, também houve o esforço em demonstrar como foram realizados os procedimentos de apreensão das representações sociais dos discursos epidícticos dos sujeitos sociais e sua relação com o processo de negociação da identidade profissional dos educadores.

Após a transcrição dos discursos dos educadores sociais – identificados e tratados como ‘*epidícticos*’, conforme a teoria retórica de Aristóteles, efetuaram-se a busca e a classificação das figuras que os compunham – segundo o estudo da argumentação de Olivier Reboul, Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca – com o intuito de compreender a sua eficácia na amplificação do discurso e na manutenção dos ‘*signos*’ que se encontram no processo identitário dos educadores sociais plasmados nas ‘*metáforas*’ do discurso. Essas últimas funcionam como catalisadoras de modelos figurativos de possíveis representações sociais do grupo – segundo o estudo de Tarso Mazzotti e de ‘*ancoragens*’ de um grupo social específico, os educadores sociais, em uma abordagem societal de Willem Doise.

A partir das representações – sociais ou não – encontradas no discurso, foi analisada a importância destas no processo básico de formação identitária do educador social, segundo o referencial teórico de Claude Dubar. O estudo desenvolvido sobre as representações sociais e as demais representações, no contexto maior das crenças, valores, normas, entre outros elementos constitutivos de sua identidade socioprofissional, buscou demonstrar os resultados sobre a relação entre a funcionalidade das representações, no processo de atribuição e pertença do grupo de educadores sociais no campo sócio-educativo específico das ONGs caritativas, e suas possíveis consequências, na prática educacional, para as populações pobres beneficiadas pela educação não-formal, no sistema filantrópico brasileiro.

Assim, da mesma forma que não é possível ‘fechar’ os olhos para as articulações entre as representações sociais, a alteridade e outros elementos sócio-culturais vividos pelo educador em seu processo identitário profissional nas instituições sociais caritativas, ‘sentir’ que é possível realizar uma análise do processo básico de atribuição e pertença da negociação da formação identitária profissional do educador social faz com que esta pesquisa alcance sua relevância entre os estudos de abordagem psicossocial da educação não-formal. Eis o processo de análise em busca dos resultados das representações sociais em articulação da identidade profissional do educador social.

4.1. “*Saciando-se com o que cai da mesa do rico Epulão*”<sup>88</sup>: as categorias figurativas do processo identitário do educador social.

Após a análise retórica dos oito discursos produzidos pelos educadores sociais das duas ONGs caritativas, foram organizadas algumas ‘katechesis’, ou seja, ‘categorias figurativas’, produzidas a partir das metáforas e outras figuras retóricas encontradas no discurso epidíctico dos educadores a respeito da vivência de sua identidade socioprofissional. A opção feita pelo pesquisador por uma transcrição ‘*ipsis litteris*’ das entrevistas dos educadores foi fundamental para uma melhor identificação das diversas figuras presentes nos discursos epidícticos e suas posteriores categorizações figurativas. Em seguida, desenvolvemos cada uma destas ‘katechesis’ que compõem a identidade profissional do educador social, mostrando como a ‘kinesis’ entre elas origina um discurso comum aos sujeitos deste grupo social. Discurso, este, constituído, entre outras coisas, de algumas representações partilhadas em suas relações sócio-educativas e presentes no processo de atribuição e pertença profissional. Vejam-nas no quadro abaixo:

<b>Categorias figurativas do discurso epidíctico dos educadores sociais sobre seu processo identitário</b>	
<b>1</b>	O educando-pobre
<b>2</b>	O educador social
<b>3</b>	A realização pessoal
<b>4</b>	O sistema escolar
<b>5</b>	ONG caritativa

<sup>88</sup> Cf. a leitura bíblica parabólica “O Rico e Lázaro” do Livro de Lucas, capítulo 16, versículo 21, previamente explicado na nota de rodapé 45, exposta no capítulo 1.

A partir destas categorias figurativas, utilizamos trechos dos discursos do grupo de educadores sociais entrevistados, a partir de pseudônimos que não identifiquem os sujeitos e seus cargos específicos na instituição. Desta forma, cada um dos pseudônimos corresponde a uma entrevista realizada com um educador social, gestor ou coordenador das Instituições Caritativas, e não está relacionado nem com o cargo, nem com o gênero dos profissionais entrevistados. Esta medida tem como objetivo salvaguardar a imagem destes sujeitos institucionais, estabelecendo o sigilo garantido pela pesquisa científica com seres humanos. No quadro abaixo, encontram-se a designação dos sujeitos das entrevistas e os seus pseudônimos<sup>89</sup>.

<b>Educadores Sociais entrevistados</b>			
<b>SARA</b>	<i>Como o nome de Abraão, seu nome foi trocado em Gênesis 17, 15 de 'Sarai' para 'Sara', que significa 'Princesa'. Junto com Abraão, é considerada a mãe do povo hebraico.</i>	<b>ZACARIAS</b>	<i>Do hebraico 'Zekaryiah', significa 'Deus se lembrou'. Personagem do 'evangelho da infância de Jesus' Zacarias servia a Deus e ao povo no Templo e, após receber a visita de Gabriel, o anjo, ficou mudo por não acreditar nas ordens de Deus. Volta a falar após o nascimento de seu filho João. (Lucas 1, 5-25)</i>
<b>DEBORA</b>	<i>Do hebraico 'Deborah', significa 'abelha, mulher valente e decidida.' Profetisa e casada com Lapidot, anima o povo para batalha e antecipa a vitória de Israel. (Juízes 4)</i>	<b>MARTA</b>	<i>Do aramaico, significa 'a senhora da casa'. Aparece nos escritos bíblicos como irmã de Lázaro e Maria. É conhecida na tradição cristã por dar de comer a Jesus após suas viagens. (Lucas 10, 38-41)</i>
<b>SAMUEL</b>	<i>Do hebraico 'sh'aul', significa 'pedido de Deus, 'do Senhor recebi'. Sua mãe era estéril e o concebeu como graça divina. Desde cedo o entregou ao serviço de Deus e dos irmãos. (I Samuel 2, 11ss.) Foi profeta e juiz do povo de Israel.</i>	<b>SIMEÃO</b>	<i>Varição do nome 'Simão' (do hebraico Sh'mon), significa 'aquele que ouve'. Vários personagens usaram este nome, porém fazemos referência ao que se encontra no evangelho de São Lucas 2, 21-40. Participou, junto de Ana, da apresentação de Jesus no templo de Jerusalém.</i>

<sup>89</sup> Cf. SCHÖKEL, Luis Alonso. Bíblia do peregrino. São Paulo: Paulinas, 2002

<p><b>JÓ</b></p>	<p><i>Do hebraico 'Job', significa 'voltado para Deus'. Personagem de um dos livros do conjunto conhecido como 'Sapienciais', é o exemplo daquele que serve a Deus e, sendo testado constantemente pelas adversidades da vida, permanece fiel ao serviço a Deus e aos irmãos. (Jó 1, 6-11)</i></p>	<p><b>SUZANA</b></p>	<p><i>Do hebraico 'Sosanna', significa 'pura como um lírio'. Aqui, fazemos referência à personagem que, juntamente com outras mulheres, atendiam a Jesus e aos seus discípulos partilhando os seus bens para sua missão com os mais pobres. (Lucas 8,1-3)</i></p>
------------------	--	----------------------	---

Os pseudônimos escolhidos para os educadores são personagens que compõem a cultura religiosa judaico-cristã, fazendo uma referência à instituição religiosa mantenedora das ONGs estudadas, a Igreja Católica Apostólica Romana. Cada personagem possui em comum a sua função no contexto religioso: representa o serviço tanto a Deus quanto aos irmãos mais pobres.

A escolha destes pseudônimos deu-se pela sua representatividade no contexto cultural da religião cristã, que enxerga estes personagens como referência de ações sociais elementares entre todos na sociedade e, de maneira particular, os mais pobres e marginalizados da sociedade. Adotando estes pseudônimos, busca-se, também, dar um maior relevo ao 'discurso em si', produzido pelo grupo de educadores sociais no campo educacional das ONGs caritativas, inferindo que, independente do cargo que ocupa na instituição, as representações e outros elementos constitutivos de sua identidade profissional são partilhados de maneira comum entre todos que compõem este grupo sócio-profissional.

Delineando o conjunto de 'categorização figurativa' da pesquisa, vejamos como se organiza o discurso epidíctico destes educadores sobre a vivência de sua identidade profissional enquanto educadores sociais. Os trechos dos discursos apontados ao longo da análise, assim como os grupos realizados pelo pesquisador têm como objetivo demonstrar a força do movimento retórico (kinésis) sobre a temática que compõe as categorias figurativas, nesta análise retórica do discurso, e expressa a relação da atribuição e pertença dos sujeitos ao seu grupo e os elementos constitutivos de seu processo identitário.

#### 4.1.1. “*Eles são fragmentados...*”: O educando-pobre.

A ‘kinésis’ desenvolvida na temática sobre o ‘educando-pobre’, nos discursos dos educadores sociais, é sempre de um sujeito que ‘é’ pobre e não que ‘está’ pobre. Ou seja, a sua condição de ‘ser’ pobre aparece dissociada do seu ‘estado’ de pobreza. Isto é expresso no discurso persuasivo dos educadores que caracterizam este sujeito da prática educativa sem condições básicas de um relacionamento social saudável. Veja como Jó fala sobre a sua experiência com esta população empobrecida.

*Entre as classes pobres, falta muita coisa. É uma coisa horrorizante. Falta afeto, faltam as condições financeiras, falta alimentação. Isto gera um comportamento muito mais complicado. (Jó)*

O discurso de caráter hiperbólico<sup>90</sup> acentua o tom do discurso a respeito do educando-pobre do seu campo educacional, ultrapassando uma questão meramente material. A sua condição de pobreza expressa na metalepse<sup>91</sup> do discurso (*falta afeto, dinheiro e alimentação*) mostra que o educador entende este sujeito como marcado pela pobreza a tal ponto que ele se impregna, ontologicamente, da mesma. Com certeza, a metáfora ‘comportamento muito mais complicado’ parece expressar que o ser pobre passa por questões muito mais profundas do que a questão da falta material, mas que se enraíza no grupo social de pobres atendido pela instituição. Por isto, a auxese<sup>92</sup> “*É uma coisa horrorizante*” não destoa do discurso que ele faz sobre o seu educando, uma vez que o problema não seria apenas de caráter material, porém de caráter moral ou, até mesmo, genético.

Em outra parte do discurso, Jó tenta confirmar o seu discurso partilhado entre os educadores sobre os pobres, invocando a visão da comunidade local em que está instalada a ONG caritativa.

<sup>90</sup> *Hipérbole* é uma figura de sentido que aumenta (*auxese*) ou diminui (*tapinose*) as coisas em excesso, apresentando-as bem acima ou bem abaixo do que realmente aparentam.

<sup>91</sup> *Metalepse* é uma figura de sentido composta de uma sequência de metonímias.

<sup>92</sup> *Auxese* é uma figura de sentido hiperbólica de aumento das coisas.

*É triste falar isso, muitos prédios, comércios aqui do asfalto, aqui no asfalto, as pessoas acham que nós somos os culpados por tirar os meninos e meninas do morro, tipo eles sujam o asfalto, eles não prestam... Não é todo bairro, mas isto é muito triste. **Eles não conseguem ver o benefício que todo mundo ganha quanto tira eles de lá de cima, porque a gente sabe que a influência não presta, é muito forte.** (Jó)*

A metonímia<sup>93</sup> “*eles sujam o asfalto*” busca validar o seu discurso sobre a “carência horrorizante” dos pobres no discurso de outros sujeitos fora da instituição. Eles ‘*sujam*’ o asfalto pelo não exercício básico de convivência social (jogando lixo, pixando muros e não respeitando as regras sociais) ou pela sua presença no asfalto? Para Jó, a população do bairro acha que pelos dois motivos. A relação ‘ser e estar pobre’ continua presente, justificando as práticas e as relações sociais dos pobres com a sociedade local.

A utilização do recurso retórico de apodioxé<sup>94</sup>, espalhado em diversas partes do discurso como: “*É muito triste falar isso*”, “*as pessoas acham que nós somos os culpados*” e “*eles não conseguem ver o benefício*”, tenta mostrar a superioridade do grupo de educadores sobre a comunidade local.

Porém, Jó não consegue perceber que a utilização deste recurso que legitima a sua fala, e busca colocar o seu grupo em destaque no restante do contexto social do bairro, pouco difere do que ele mesmo diz a respeito do pobre. A metáfora<sup>95</sup> “*a gente sabe que a influência não presta*” complementa a metáfora anterior: “*isto gera um comportamento muito mais complicado.*” Desta forma, ambos, educadores e população local, partilham da mesma representação dos pobres atendidos na instituição: “*eles não prestam*”.

O discurso de Jó é validado pela organização retórica de Débora que consegue também expressar esta relação dialética – ser e estar pobre – que se configura como um importante

---

<sup>93</sup> *Metonímia* é uma figura de sentido que designa uma coisa por meio de outra que lhe está habitualmente associada. A importância da metonímia está no poder que ela tem de criar símbolo, condensando um argumento fortíssimo.

<sup>94</sup> Apodioxé é uma figura de pensamento que busca argumentar em favor da superioridade do orador ou em nome da inferioridade do auditório.

<sup>95</sup> *Metáfora* é uma figura de sentido que designa uma coisa com o nome da outra que tenha com ela uma relação de semelhança.



ponto de convergência do olhar do educador a respeito do pobre. Veja como Débora relata sua experiência com os pobres do campo educacional.

*O aluno vem de uma realidade sofrida pelo empobrecimento, e ficam empobrecidos. Eles são os explorados. (...) Empobrecidos no sentido material, no sentido dos conflitos psicológicos, da desestrutura da família, do entorno, né? A pobreza que falo não é só material, embora eu saiba que ela pese muito, né? Mas o fundamental não é só o material. Ele tem muita dificuldade de encontrar uma saída para outros problemas, né? (Débora)*

Em uma relação com o que foi escrito por Jó, Débora reconhece uma constante ligação entre a falta material e as ‘outras faltas’ existentes na vida dos educandos. Porém, Débora continua a mesma linha discursiva de Jó, mesmo sendo de instituições sócio-educativas distintas. A metáfora “*eles vêm de uma realidade sofrida de empobrecimento e ficam empobrecidos*” deixa clara uma crença que parece ser partilhada pelos educadores: que o estado de pobreza faz com que os educandos mudem para uma essência basicamente ‘pobre’. Esta essência e existência, impressas no discurso sobre a pobreza, trariam duas consequências para o educando do campo social: a primeira, a de que eles são “*explorados*” nas relações sociais; e a segunda, que estariam desabilitados para a resolução de seus conflitos e de outros problemas, sejam de ordem material ou não.

Esta pobreza que é vivida e que, de certa forma, ‘impregna’ a vida dos educando, tem sua origem, segundo os educadores, nas suas relações primárias familiares. Veja como Samuel enxerga a relação da pobreza dos educandos, a partir da sua configuração familiar.

*São pessoas extremamente pobres, vêm de famílias assim, que não conhecem o pai, nunca viram o pai. Esses alunos são frutos das drogas, têm muita dificuldade de aprendizagem. A gente percebe isto. Eles precisam de um tratamento especial. (Samuel)*

Os educandos são caracterizados pela pobreza presente na sua família, que marca a sua existência e sua essência nas relações sociais. Quando escutamos no discurso de Samuel a cláusula<sup>96</sup> ‘não conhecem o pai, nunca viram o pai’, falamos de uma ausência que abrange duas realidades: a de ver, ou seja, da convivência cotidiana dos sujeitos no grupo familiar, e a de conhecer, ou seja, de um relacionamento mais profundo que daria a garantia de laços familiares mais estáveis entre os sujeitos pobres.

Porém, esta relação está expressa de maneira particular na sinédoque que parece ocupar o lugar central do discurso. Através da metáfora “*eles são filhos das drogas*”, Samuel localiza o seu interlocutor no espaço das relações educacionais e condiciona, de certa forma, as condições com as quais eles se relacionam entre si. A relação filial entre o educando e ‘as drogas’ passa a representar o local periférico no qual habita este sujeito que frequenta o seu campo educativo. O resultado final da vivência da marginalização dos sujeitos sociais produz, em suas famílias, frutos que perpetuam a pobreza na sociedade.

Este mesmo olhar sobre as famílias dos educandos é feito por Sara. Para ela, como educadora, a família faz parte das múltiplas carências vividas por este grupo social.

*Ele é um menino diferenciado, porque há uma falta de estrutura familiar, falta condição financeira, falta um computador, faltam materiais necessários para a sua sobrevivência, tudo isto dificulta o nosso trabalho. O menino não tem um apoio em casa, uma pessoa que possa acompanhá-lo. No nosso caso, a mãe chega tarde em casa, sem a menor condição de olhar um caderno, porque ela vai pra panela pra deixar a comida pronta para o outro dia. Ela não tem uma observação de mãe mais apurada para fazer uma intervenção com o seu filho. Então fica este emaranhado, uma confusão. É isto que se vê neles. (Sara)*

---

<sup>96</sup> Cláusula é uma figura de palavra que designa uma sequência rítmica, que gera um sentimento de evidência própria a satisfazer o espírito e conseguir a adesão do auditório.

A gradação<sup>97</sup> do discurso, “*falta de estrutura familiar, falta condição financeira, falta um computador, faltam materiais necessários para a sua sobrevivência*”, que busca ampliar a gravidade da pobreza para estes sujeitos, traz em si o conflito provocado pelo ‘estar e ser pobre’ de uma representação de educando-pobre enraizada na sua vivência familiar. Esta vivência faz com que a metonímia “*Ele é um menino diferenciado*” ganhe a sua amplificação e a força do ‘signo’ que o educador utiliza em seu discurso sobre o educando-pobre.

A pobreza parece ser um fator que provoca a ‘incapacidade’ da configuração familiar saudável, na representação dos educadores sobre a convivência familiar. A metáfora “*Ela não tem uma observação de mãe mais apurada para fazer uma intervenção com o seu filho*”, mostra um certo descrédito, pela educadora, com respeito à própria função da maternidade nas famílias pobres. O ‘olhar mais apurado’, exigido no discurso de Sara, parece vir do educador na instituição que o livra do estado de pobreza.

Ao falar do outro e de sua configuração familiar, Sara marca, com sua retórica, o seu lugar nas relações institucionais com os pobres. Na metáfora “*Então fica este emaranhado, uma confusão. É isto que se vê neles*”, ela atribui para si, indiretamente, a capacidade de enxergar a situação vivida pelos pobres. Diferente da mãe dos seus educandos-pobres, ela tem a capacidade de enxergar a realidade vivida por eles, classificá-la como confusa e fazer uma intervenção a partir da educação na ONGs caritativa em que trabalha.

Esta relação entre as ‘faltas’ dos educandos-pobres e o trabalho institucional do educador social é constante nos discursos sobre o outro da relação nas ONGs caritativas. Veja como Suzana enxerga o educando-pobre e sua relação profissional.

*Trabalhar com pobre, com excluído, não é tarefa fácil não, né? É o que nós fazemos aqui. Eles são fragmentados, vêm de uma fragmentação familiar, hoje existe ausência de pai, as mães chefiando os lares. Eles vêm do conflito, eles vêm deste conflito. E outra questão é o da violência urbana. Eles conhecem tudo. A cooptação pelas drogas, os problemas da prostituição infantil, o tráfico, eles conhecem. Eles vivem*

---

<sup>97</sup> Gradação é uma figura de construção que consiste em dispor as palavras na ordem crescente de extensão ou importância.

*tudo isto. Entra nas suas famílias. Eles ficam assim, desprotegidos. É complicado. (Suzana)*

A complicação em trabalhar com estes educandos, pelo seu estado de pobreza, faz esta tarefa ser, ao mesmo tempo, penosa e necessária. O ambiente de pobreza em que se encontra este educando é incorporado em sua vida pessoal, familiar e comunitária. A metonímia “*Eles são fragmentados*” expressa, em seu signo retórico, a consequência de uma vivência da pobreza por parte dos educandos. A fragmentação, presente no discurso, atinge tanto o material “*violência urbana*” quanto o relacional “*fragmentação familiar*”. Desta forma, a característica principal deste grupo social vem da cláusula “*Eles vêm do conflito, eles vêm deste conflito.*”

Quando Suzana profere a metáfora “*Eles ficam assim, desprotegidos*”, tenta demonstrar a força desta pobreza e como estes educandos são ‘*feridos*’, ‘*marcados*’ pela pobreza. Desta forma, faz parte do trabalho do educador social a realidade do pobre que se transforma em vetor complicador do seu processo de ensino aprendizagem. Por isto, tem força a aposiopese<sup>98</sup> do início do seu discurso “*Trabalhar com pobre, com excluído, não é tarefa fácil não, né?*” Desta forma, seu discurso busca a aderência do ouvinte a respeito de algo que ela proclama em todo o seu discurso sobre o outro da relação educativa: *trabalhar com os pobres é algo difícil e penoso.*

Marta retoma a mesma discussão sobre a dificuldade expressa no educando-pobre, no ambiente educativo institucional onde circula.

***Estes alunos pedem socorro o tempo todo! Socorro no sentido que eles chegam todos com as idéias, com a vida desordenadas, atrapalhadas. O que a gente faz? Educa... Fazer o quê?(Marta)***

---

<sup>98</sup> Aposiopese é uma figura de construção caracterizada pela interrupção da frase para passar ao auditório a tarefa de completá-la. Sua força argumentativa advém do fato de retirar o argumento do debate para incitar o outro a retomá-lo por sua conta.

A metáfora “*Estes alunos pedem socorro o tempo todo*”, que abre o seu discurso sobre os educandos-pobres, já coloca a sua função nesta relação. A relação educacional com os educandos-pobres ultrapassa os conteúdos programáticos dos cursos propostos pelas instituições educacionais. As metonímias “*eles pedem socorro o tempo todo*” e “*vidas desordenadas, atrapalhadas*” se correlacionam, mostrando o foco da atenção que deve ser desenvolvida por aquele que se faz responsável pela educação desta população. Os pobres são caracterizados por uma pobreza desestruturante, que ‘desorganiza as suas vidas’ e os faz ‘serem pobres’.

Assim, o educando-pobre é um sujeito de demandas que parecem infundáveis. No discurso de Marta, a sinalização de um constante ‘socorro’ por parte dos educandos-pobres reforça a dificuldade do trabalho educacional com os pobres, citado anteriormente no discurso de Suzana. A atribuição para si de um trabalho penoso e constantemente desgastante para o educador social parece vir da formação desta representação sobre as necessidades dos pobres.

A aposiopese “*O que a gente faz? Educa... Fazer o que?*”, organizada no discurso de Marta, tenta justificar, não somente diante do auditório, mas para si mesma, a sua prática com o educando-pobre. Diante de uma realidade desorganizada e marcada pela constante ausência, a educação é posta como a única ferramenta que ela tem a oferecer a este público. Vale ressaltar que o gesto de ‘educar’ é posto de maneira ‘indefinida’ pela educadora, ou seja, não se explica de que tipo de educação ela está falando. Assim, Marta dá margem para que o ouvinte entenda que a sua concepção da ‘educação’ utilizada para os pobres é genérica. O ato de educar – que pode ser instrucional, moral, de valores, entre outros – é a saída encontrada para atender esta demanda ampla apresentada pelos educandos afetados pela pobreza.

Desde o seu lugar, no processo educativo com esta população, Marta educa àqueles que pedem socorro. Esta é a função atribuída para si mesma como a sua única saída no trabalho sócio-educacional com os pobres. “*Fazer o quê?*” é uma pergunta que carrega muito mais do que a resposta em si, mas que reafirma a atribuição que Marta se dá em relação ao seu trabalho educacional com os pobres.

O discurso de Simeão expressa esta concepção partilhada pelos educadores a respeito das demandas dos educandos-pobres e traz para si o peso da responsabilidade em educá-los.

*Nosso aluno é realmente carente, não carente financeiro, mas carente de tudo mesmo. Carente de tempo, de família, de escola. Eles nunca tiveram uma oportunidade na vida. É assim que eles chegam aqui, pedindo que as coisas mudem.*  
(Simeão)

Na metáfora “*É assim que eles chegam aqui, pedindo que as coisas mudem*” se encontra esta mesma atribuição, feita anteriormente por Marta, e que parece provir de uma representação dos pobres partilhada pelos educadores. A localização da *tapinose*<sup>99</sup> do discurso sobre um educando que possui uma “*carência de tudo mesmo*” promove no educador a responsabilidade de aceitar um trabalho educacional com os pobres em uma perspectiva de mudança que ultrapassa a questão material.

A metáfora “*Eles nunca tiveram uma oportunidade na vida*” não contém em si somente a questão financeira. O educando-pobre pede deste profissional que as mudanças sejam outras, ou seja, mudanças no sentido da sua própria vida. A palavra-chave para identificar este sujeito pobre é ‘*carência*’. Esta carência é que o torna um sujeito ‘*fragmentado*’, ‘*confuso*’ e, portanto, ‘*diferenciado*’, exigindo do educador uma postura condizente às condições de trabalho neste espaço educativo.

A carência é reforçada no discurso pela metonímia “*de tempo, de família, de escola*”, que mostra os aspectos que o educador percebe serem as principais faltas na vida deste educando pobre: a questão do ‘tempo’ marca como este educando chega em defasagem em relação a outros da mesma faixa etária; a questão da ‘família’, na qual os valores e as relações afetivas aparecem desorganizadas; e, a questão ‘escolar’, na qual os conteúdos programáticos não parecem ser apreendidos por causa da situação de pobreza vivida pelo educando. Estes três tipos de carências se apresentam como atribuições relevantes feitas pelos educandos-pobres e assumidas pelos educadores sociais como parte de suas atividades nas ONGs caritativas.

Enfim, veja como neste pequeno trecho da retórica de Zacarias sobre este educando-pobre resumem-se os outros discursos do campo sócio-educativo.

---

<sup>99</sup> *Tapinose* é uma figura de sentido hiperbólica que, no texto, produz o sentido de diminuição de determinado argumento.

*É um ser carente de atenção, de oportunidade, de aprendizado. Ele precisa ser educado, (...) é um menino que é discriminado pela sociedade, à margem da sociedade (...) é um ser no sentido da palavra carente mesmo. (Zacarias)*

As faltas expressas na constituição deste sujeito pobre que é educado pelas ONGs e seus educadores nos ajudam a entender um discurso comum sobre o ‘educando-pobre’, a partir de uma estrutura cognitiva partilhada pelos educadores, no contexto da educação sócio-educativa das instituições caritativas. A tapinose “*É um ser no sentido da palavra carente mesmo*” exemplifica como os educadores, no decorrer da constituição do discurso sobre o ‘educando-pobre’, partilham sentidos, crenças e significados de que a pobreza produz no sujeito uma carência ‘ontológica’ intrínseca à carência ‘existencial’.

Desta forma, o ‘estar pobre’ e o ‘ser pobre’ estão organizados um em função do outro. *O educando é e está pobre*. Esta representação, partilhada pelos educadores, reafirma que a vivência da pobreza ‘fragmenta’ o educando, tornando-o um ser carente em todos os aspectos de sua vida (material, afetivo, relacional, entre outros). Isto nós podemos verificar, ao longo do discurso dos educadores sobre os educandos, ao se utilizarem de adjetivos como ‘sujos’, ‘confusos’, ‘diferentes’, ‘desprotegidos’, ‘incapazes’. Estes adjetivos, na ‘*diégesis*’ (narração) do discurso dos educadores, justificam e legitimam o lugar do pobre na relação social como expresso na metonímia de Zacarias “*é um menino que é discriminado pela sociedade, à margem da sociedade*”.

A enálage<sup>100</sup> “*Ele precisa ser educado*” se transforma no ponto principal de atuação da instituição educativa – e consequentemente dos educadores sociais – sobre este grupo representado como ‘carente’, de forma abrangente, ampla e genérica, como nos é colocado ao longo dos discursos dos educadores. Os educadores atribuem para si a responsabilidade de atender às demandas destes sujeitos, não importando qual seja a natureza das mesmas. De fato, a ‘carência’ que caracteriza o grupo dos educandos-pobres é a que, no grupo dos educadores sociais, apresenta-se como ‘marca identitária’ do seu trabalho profissional nas ONGs caritativas.

---

<sup>100</sup> *Enálage* é uma figura de sentido que torna as coisas mais presentes, embora também mais confusas, quando apresenta, em determinado momento do discurso, um deslocamento gramatical de determinada palavra.

A pergunta que nos resta fazer é: como é possível educar um sujeito representado, metonimicamente, como “*carente no sentido mesmo da palavra?*” Talvez a próxima categoria figurativa consiga nos aproximar de uma resposta satisfatória.

#### 4.1.2. “*Você tem que estar inteiro para a ação*”: O Educador Social.

No discurso epidíctico de todos os educadores, fica bastante claro que, para enfrentar a situação de pobreza em que se encontra o educando, o profissional da educação deve ser uma pessoa diferenciada. Para trabalhar em ONGs caritativas, é necessário ser mais do que professor, é preciso ser um ‘professor-educador’. E na ordem do discurso dos educadores, conseguimos entender como expõem o objeto ‘ser educador social’, em uma busca constante de persuadir a todos sobre o seu processo de atribuição e pertença com seus interlocutores do ambiente educacional, em busca de construir a sua identidade socioprofissional.

O discurso de Samuel é um exemplo da utilização da narração como forma de apresentação deste objeto que busca se construir no trabalho com a população empobrecida.

*O professor que trabalha nesta instituição tem que ter um perfil diferente dos outros, né? E a diferença está em educar com a razão e o coração, você não acha? Desta forma eles (os educandos) percebem a diferença sim, que nós trabalhamos com a inclusão. (Samuel)*

A amplificação do discurso através da metonímia “*tem que ter um perfil diferente dos outros, né?*” é um dos pontos de abertura para uma reflexão a respeito da diferenciação do educador e do professor. E o próprio Samuel é capaz de elencar qual seria o elemento principal para esta diferenciação: “*educar com a razão e o coração*”. Esta metonímia concentra a raiz de todos os outros discursos proferidos pelos educadores sociais. Veja, a partir dos grifos feitos pelo pesquisador, como esta mesma temática aparece no discurso dos outros educadores.



*A atenção que você dá, a preocupação, o zelo que você tem. Mostrar que sentiu falta daquela pessoa, dar o que eles não encontram em casa. **Eles esperam mesmo uma pessoa diferente, não sei como colocar uma pessoa diferente, mas talvez buscam em nós (educadores) algo com que não estejam habituados a conviver.** (Zacarias)*

*Uma característica é a da colaboração, a dimensão do trabalho de equipe (...) o pessoal trabalha com ânimo, com entusiasmo em uma aproximação com o adolescente. **É uma relação bem próxima, uma relação diferente, sabe, assim, o professor brinca com o aluno... é uma característica nossa.** (Débora)*

*Trabalhar com pobre, com excluído, não é tarefa fácil, não... O que o professor aprende na faculdade é trabalhar com elite. O bom, o que tira nota é o limpo. **Aqui não é assim, é diferente. A gente tem que ser diferente.** (Suzana)*

A palavra ‘diferença’, expressa nas diversas figuras do discurso, busca expressar a vivência da construção da identidade deste profissional da educação no ambiente sócio-educativo. Na metáfora “*Trabalhar com pobre, com excluído, não é tarefa fácil, não...*” do discurso feito por Suzana, deixa exposto que a relação com a pobreza em que se encontra o educando modifica a ação e as relações educacionais. A vivência da representação de ‘educando-pobre’ na sua prática educacional parece condicionar a ‘marcação identitária’ deste grupo, diferenciando-o dos demais profissionais da educação. Como dizem as metáforas empregadas por Suzana “*Aqui não é assim, é diferente. A gente tem que ser diferente*”

Porém, a ‘diferença’ que se apresenta no discurso como uma das marcas da identidade do educador social não aparece de forma clara para eles. Quando Zacarias fala da atribuição de outrem feita pelos educandos, deixa claro esta imprecisão: “*Eles esperam mesmo uma pessoa diferente, não sei como colocar uma pessoa diferente*”. É bem verdade que, logo após, ele intui que talvez “*buscam em nós (educadores) algo com que não estejam habituados a*

*conviver.*” Porém, esta metáfora amplifica não a questão da diferenciação do seu trabalho educacional, mas a imprecisão do que seja esta ‘diferenciação’ do seu trabalho.

No discurso de Débora, percebe-se o esforço de entender esta diferenciação que faz parte do trabalho e, conseqüentemente, da identidade do educador social. Através da perissologia<sup>101</sup> “*É uma relação bem próxima, uma relação diferente*”, Débora tenta convencer o auditório que a diferença está na relação de proximidade do educador social com o seu educando que, por causa da pobreza, necessita de forma diferenciada deste tipo de relação. E reforça, na metonímia “*é uma característica nossa*”, a importância deste tipo de relacionamento como constitutivo do ser ‘educador social’.

Na verdade, esta ‘*diferenciação*’ do trabalho educativo do educador social, caracterizado por uma ‘*relação de proximidade*’, e que é apresentada como uma ‘marca identitária’ deste grupo, também se encontra no discurso dos educadores com o outro termo: o da ‘afetividade’.

*Aqui os educadores são extremamente educados, simpáticos, amorosos, afetuosos e dedicados. São todos muito dedicados ao trabalho, muito mesmo, e, como falei no início, **trabalham com amor**. Acho que isso é honesto. **Este é o diferencial.***  
(Samuel)

*Nesta instituição, o professor ele tem que ser, além de professor, tem que ser educador e, para ser educador, ele tem que estar voltado, ele tem que ter um olhar para o lado social, para a questão da empatia, **para a questão do envolvimento, para a questão do afeto**, se não, se não, ele não consegue.* (Marta)

---

<sup>101</sup> Perissologia é uma figura de construção que propõe repetição de uma mesma idéia com palavras diferentes.

*Eu acho que educador... tem que ter flexibilidade, se colocar no outro para entender que o educando está num processo de somatório, que ele vai tirando soluções das reflexões que vai fazendo. (...) Ele tem que exercitar isso, o afeto, você tem que ter um domínio, um equilíbrio emocional, isso é muito positivo. (Suzana)*

*Eu acho que a habilidade (para ensinar) é a paciência, a paciência... eu sou perseverante também, não desisto fácil, não (...) o educador tem que conhecer bem o que ele está fazendo para afetar o aluno com o que ele traz. (Simeão)*

A partir dos grifos do pesquisador, podemos perceber a ‘kinesis’ deste tema sobre a ‘diferenciação’, que é apontada como marca identitária do educador no campo de trabalho sócio-educativo. Os argumentos expostos são exemplares de como, em todos os discursos, a temática sobre a *afetividade* como parte de diferenciação do trabalho é utilizada pelo grupo de educadores sociais.

A afetividade é mostrada nos discursos dos educadores como um produto da relação de proximidade entre o educador e o educando-pobre. Quando Suzana apresenta a sua metonímia “*Eu acho que educador... tem que ter flexibilidade, se colocar no outro*”, abre as condições necessárias para que alguém faça parte do grupo dos educadores sociais. A metonímia ‘*se colocar no outro*’ transforma a tarefa do educador quase na ordem do impossível. Veja-se bem: uma coisa é ‘colocar-se no lugar do outro’, outra é ‘colocar-se no outro’. Para o educador, a metáfora ‘colocar-se no lugar do outro’ é pouco para um sujeito que, como ele mesmo diz, “*está num processo de somatório, que ele vai tirando soluções das reflexões que vai fazendo.*” O estado de pobreza em que ele se encontra imerso necessita mais do educador para que realmente possa entendê-lo. Por isto, ‘colocar-se no outro’, além de dar a capacidade de entendê-lo, mostra a capacidade de intervenção que este profissional tem na vida dos seus educandos.

Esta tarefa não é fácil, como Suzana argumenta através da metalepse “*Ele tem que exercitar isso, o afeto, você tem que ter um domínio, um equilíbrio emocional*”. O afeto passa a ser o exercício necessário para que o educador consiga desenvolver o seu trabalho de

relação com o educando-pobre. Isto parece requerer dele, na realização de sua tarefa, mais do que o conteúdo a ser ensinado, mas também um ‘equilíbrio emocional’.

O discurso de Simeão vem corroborar o de Suzana, na medida em que reforça a necessidade de uma relação diferenciada com esta população. Embora na metáfora “*o educador tem que conhecer bem o que ele está fazendo para afetar o aluno*”, reforce a necessidade da preparação do professor com o seu conteúdo para poder afetar o seu educando, ele associa dois elementos importantes para o trabalho com esta população: a paciência e a perseverança. Na metáfora: “*eu sou perseverante também, não desisto fácil não*”, Simeão quer mostrar que, para afetar este público, o conteúdo não basta. A determinação do profissional em fazer o seu trabalho, de forma paciente e perseverante, é fundamental para a constituição de um trabalho social de caráter mais afetivo e efetivo.

Na linha de raciocínio de Simeão, o discurso de Marta faz sentido. Quando ela argumenta, a partir da metáfora: “*o professor ele tem que ser além de professor, tem que ser educador*”, coloca a discussão sobre o afeto em pauta. Para o trabalho com esta população empobrecida, o conteúdo não basta, na visão dos educadores. A pobreza obriga os professores a terem um outro tipo de relacionamento, como ela amplifica, através da gradação, em seu discurso “*ele tem que ter um olhar para o lado social, para a questão da empatia, para a questão do envolvimento, para a questão do afeto*”. Pois, segundo a mesma, se o educador não tiver estas características, “*ele não consegue.*”

Este envolvimento afetivo é bem caracterizado no discurso de Samuel, que parece resumir as qualidades necessárias para que se reconheça um educador no campo sócio-educativo das ONGs caritativas. Ao argumentar sobre os educadores, ele elenca as principais características que os tornam reconhecidos. Na hipérbole “*os educadores são extremamente educados, simpáticos, amorosos, afetuosos e dedicados. São todos muito dedicados ao trabalho, muito mesmo*”, Samuel busca construir uma imagem do educador social que levará ao signo de marca identitária condensada em uma metonímia “*trabalham com amor*”.

A educação com a camada empobrecida, neste ambiente sócio-educativo, parece ter a sua eficácia somente se conjugada com outros sentimentos como “*simpatia, amor e dedicação.*” Esta devoção ao trabalho com os pobres faz do educador uma figura “amorosa”, que se distancia dos outros profissionais da educação. Esta marca identitária de uma educação feita com ‘amor’ parece atender às expectativas desta população que, apenas com o conteúdo, não será atendida em suas carências. O educador social se sente impelido pelo grupo a se

revestir de uma ‘afetividade’ como diferencial de seu trabalho sócio-educativo, apresentando-a como um elemento fundamental na organização de sua prática e justificativa de sua permanência na instituição.

O que mais impressiona é que a representação do educando-pobre se apresenta de tal forma que não deixa este grupo perceber que estas características não são exclusivas para uma educação com as camadas empobrecidas. Todo e qualquer tipo de relação educativa necessita de envolvimento pessoal e social para ser eficaz.

Outro aspecto do educador social é a idéia de um comprometimento com um tipo de educação diferenciada para os pobres. Veja como esta ideia é construída nos discursos dos distintos educadores.

*É um dos sinais de um bom trabalho, assim, a alegria que passa, a capacidade de acolher este público (risos), capacidade de se relacionar com este público, acho que esse é um sinal bem claro, a abertura, o entusiasmo, o desejo de aprender. O profissional que chega achando que já sabe tudo, que já tem o seu trabalho preparado não combina com esse espaço. (Débora)*

*Eles conhecem o aluno pelo nome, sabem o nome de cada aluno. Não é todo mundo que faz isto não. O relacionamento é muito importante, então eu percebo que realmente eles vestem a camisa e gostam. (Samuel)*

*A instituição espera de nós, como profissionais, este lado mais humano, a preocupação com a questão do resgate da dignidade, resgate social, junto com essa questão profissional mesmo, de como educador, me preocupar com o outro. (...) É ir um pouco além da formação profissional. (Zacarias)*

*Quando eu vejo um professor batendo um papo com o aluno falando, ‘não faz isso não, isso não é bom... precisa fazer isso que vai ser melhor para você’, dando conselho, essa pessoa para mim é educadora porque está envolvida no processo. E eu vejo isto aqui, eu vejo este envolvimento aqui. (Marta)*

O comprometimento expresso no discurso deste tipo de educação com as camadas empobrecidas indica a vivência do processo de atribuição e pertença vivida pelos educadores em suas ONGs caritativas. Quando Samuel se utiliza da metonímia “*eles vestem a camisa e gostam*” nos mostra que a adesão a um projeto específico de educação é feito pelo grupo de educadores sociais, que criam laços de pertença grupal e se identificam por características comuns e que os destacam dos outros grupos profissionais.

Débora mostra muito bem quais seriam estas ‘marcas identitárias’ de pertença dos sujeitos ao grupo dos educadores sociais. Isto fica expresso na metáfora do discurso: “*É um dos sinais de um bom trabalho, assim, a alegria que passa, a capacidade de acolher este público (risos), capacidade de se relacionar com este público*”. Nos signos retóricos de “*a abertura, o entusiasmo, o desejo de aprender*” estão os elementos essenciais daqueles que participam do grupo social de educador social.

A própria Débora explica que “*o profissional que chega achando que já sabe tudo, que já tem o seu trabalho preparado, não combina com esse espaço.*” Esta metáfora mostra, de forma clara, que a pertença grupal se faz a partir desta negociação entre as necessidades do espaço educativo, as demandas do público atendido e o desejo de participar do grupo, assumindo para si as atribuições dos grupos de seu processo identitário.

Na vivência deste processo de negociação identitária, Zacarias expressa bem o que é necessário para vivê-lo de maneira coerente. A metáfora “*É ir um pouco além da formação profissional*” mostra a sua relação com o discurso de Débora sobre a postura daquele que quer fazer parte do trabalho com este público. A atribuição da instituição exige abertura, expressa no discurso metonímico “*A instituição espera de nós, como profissionais, este lado mais humano, a preocupação com a questão do resgate da dignidade, resgate social.*” Ser ‘mais humano’ e ‘resgatar’ são amplificações que buscam a persuasão da importância de uma abertura para a negociação que transforme um ‘profissional da educação’ em ‘educador’,

assumindo os desafios desta relação de proximidade com os pobres que marca a identidade deste grupo profissional.

O envolvimento que Marta proclama como característica fundamental para o educador que trabalha com os pobres é uma das marcas que o grupo carrega como fruto da diferenciação do seu trabalho. A hipotipose feita por Marta, ao comentar sobre o trabalho de seu colega, mostra que o envolvimento é uma peça fundamental na unificação dos educadores como grupo, e faz uma estreita ligação com o que já foi falado por Samuel. Marta reconhece, na atitude do seu colega de trabalho, a atitude do grupo, ao apresentar a metáfora, “*essa pessoa para mim é educadora porque está envolvida no processo. E eu vejo isto aqui, eu vejo este envolvimento aqui.*” O envolvimento no processo educativo, com todas as suas agruras e desafios, é o que identifica o sujeito como educador social.

Veja como isto se reproduz neste outro argumento feito por Simeão.

*A gente dá um motivo para a pessoa, mostra: ‘olha é isso aqui’, bota a pessoa focada, resgata alguma coisa que às vezes ficou perdida, nós nos envolvemos neste processo de inclusão social, na verdade vejo que é um resgate mesmo.*  
(Simeão)

No discurso dos educadores sociais, o trabalho com este público diferenciado, ou seja, pobre, requer uma postura diferenciada. Apenas o conteúdo parece não resolver as carências deste grupo. A ‘afetividade’, por mais que pareça vir travestida de ‘*um resgate*’, apresenta-se como esta diferenciação do grupo de educadores que assume para si as atribuições da instituição e dos educandos-pobres, expressas em um envolvimento, ou comprometimento, com a necessidade de ser um grupo diferente dos outros no campo profissional da educação.

A pergunta sobre como se educa a um sujeito representado como ‘*carente no sentido da palavra*’ encontra pistas para sua resposta na vivência da formação da identidade do educador social. Na verdade, a sua formação identitária é constituída a partir da busca de uma resposta para este pergunta: Como ser um profissional diferente, a ponto de sanar as carências dos educandos no meu campo de trabalho educacional? Veja, por exemplo, como Jó condensa em seu discurso a vivência do seu trabalho enquanto educador social.

*A nossa dinâmica é muito doída, é muita corrida. Por isto, a maior contribuição é você ir inteiro para atividade com o menino, você tem que estar inteiro para ação. Entender que a minha participação é importante. Eu percebo que alguns educadores ainda têm dificuldade em se ver muito dentro. E como você se vê dentro desse processo é muito importante. Nosso trabalho é um ponto de referência. (Jó)*

O discurso de Jó indica uma postura que busca, de certa forma, atender às demandas deste espaço educativo. Na metáfora “*Por isto, a maior contribuição é você ir inteiro para atividade com o menino*”, Jó condensa a busca deste educador social: ser inteiro. A busca constante pela diferenciação dos outros grupos, a justificativa da importância de se ter outro tipo de relacionamento mais próximo e a questão do envolvimento no processo de aprendizagem cognitiva e social dos alunos são reflexos desta construção de ‘ser um educador por inteiro’.

A busca pela consolidação desta identidade social ‘inteira’, capaz de atender às múltiplas carências da população empobrecida, é o ideal que movimenta os outros aspectos das relações do educador no seu campo de trabalho. Mas para isto Jó aponta outra necessidade básica do processo de construção do grupo profissional de educadores sociais: a responsabilidade sobre o seu próprio processo identitário como educador social. Isto fica expresso na metonímia “*como você se vê dentro desse processo é muito importante.*” Assim, Jó recorda que o reconhecimento do educador na formação do processo do educando-pobre é uma forma de ele se reconhecer por inteiro na formação de seu próprio processo enquanto educador, acentuando assim a importâncias das relações interpessoais no ensino-aprendizagem com esta camada empobrecida.

A sinédoque<sup>102</sup> do discurso “*Nosso trabalho é um ponto de referência*” parece uma convocatória para que o educador possa continuar o seu trabalho de construção do seu ‘ser educador’, sem abandonar os outros que fazem parte da sua relação social. No trabalho com os pobres, o educador social se reconhece como tal e por ‘inteiro’. Como diz outro momento do discurso de Jó:

---

<sup>102</sup> *Sinédoque* é uma figura de sentido que designa uma coisa por meio de outra que tem com ela uma relação de necessidade.



*Se eu pudesse mudar algo nos educadores, mudaria isto, que eles pudessem se **entregar mais aos meninos**, até na hora do conflito. **Sem medo de ser feliz.** (Jó)*

A metáfora “*se entregar mais aos meninos*” parece ser o lugar escolhido (topoi) pelo grupo como preferido no discurso para que o educador entenda que realizou um bom trabalho, ou melhor, sintá-se, verdadeiramente, um educador social. Esta figura de sentido encontra o seu respaldo na enálage “*Sem medo de ser feliz.*” O trabalho com os pobres, por mais difícil que seja, é produtor de um prazer que busca no grupo a sua aprovação, em um constante processo de persuasão e de elogio da ação educativa, exigindo os méritos em educar aqueles que outros educadores não quiseram – ou não conseguiram – educar.

Mas de que forma a adesão do indivíduo ao grupo social de educadores sociais, sua entrega e envolvimento afetivo ao trabalho educativo, trazem a felicidade que os educadores buscam para continuar o difícil trabalho de educar os pobres? Eis a categoria da realização pessoal.

#### 4.1.3. “*Então, eu me sinto muito ‘gostado’ aqui*”: A realização pessoal.

A realização do educador no exercício do seu trabalho com as camadas empobrecidas é um discurso recorrente nas entrevistas analisadas. Se, por um lado, a prática educativa com o outro-pobre da minha relação socio-educativa aparece como penosa em diversas partes das falas dos educadores, o discurso sobre a realização pessoal dos educadores ameniza os impactos oriundos desta relação.

Esta categoria, que parece como algo importante na constituição da identidade dos educadores sociais, surge nos curtos relatos de determinados momentos de sua vida profissional e pessoal. Estes pequenos trechos são encaixados no discurso, na maioria das

vezes através de hipotipose<sup>103</sup>, com o intuito de persuadir o ouvinte sobre a sua escolha profissional em trabalhar com os pobres. Desta, em forma de exórdio<sup>104</sup>, esta categoria surge buscando legitimar a permanência dos sujeitos no grupo de educadores sociais como uma escolha livre e pessoal.

Veja no trecho dos discursos apresentados a seguir:

***Eu me sinto a pessoa mais realizada do mundo.(...) eu fiz o curso que eu gosto, que eu escolhi, trabalho com amor. Eu tenho 26 anos de educação e nunca parei no tempo, sabe, eu nunca parei no tempo, eu acompanho congressos, encontros de educação (...) Eu gosto de trabalhar com esta clientela. Eu sinto um amor muito grande, sem demagogia, muito grande mesmo. (Samuel)***

***Para mim é prazer estar na sala, com os educandos, se sentir educadora, eu estudei para isso. Tanto que eu voltei para a pós e estou fazendo gestão, para estar me ampliando, estar me reciclando (...) Dei uma volta ao mundo, sacudi minha vida de ponta-cabeça para estar aqui. (Jó)***

O discurso de caráter hiperbólico – auxese – de Samuel mostra a constante busca pelo elogio de ter escolhido esta tarefa educacional. A realização pessoal expressa no discurso “*Eu me sinto a pessoa mais realizada do mundo*” e “*Eu gosto de trabalhar com esta clientela*” busca mostrar que a escolha pessoal do educador em trabalhar com os pobres é a motivadora da sua realização pessoal e profissional. É um trabalho constante e cansativo que exige muito do educador. Na hipálage<sup>105</sup> “*eu nunca parei no tempo*” há a força argumentativa para

<sup>103</sup> *Hipotipose* é uma figura de pensamento que consiste em pintar o objeto de que se fala de maneira tão viva que o auditório tem a impressão de tê-lo diante dos olhos.

<sup>104</sup> *Exórdio* é a primeira parte de um discurso oratório. Ele pode ser uma indicação do assunto, um conselho, um elogio ou uma censura, conforme o gênero do texto em causa.

<sup>105</sup> *Hipálage* é uma figura de sentido que consiste em um deslocamento de atribuição, dando uma maior expressividade ao recurso metonímico.

convencer o auditório sobre o esforço e a energia que o educador deve ter para trabalhar com esta ‘clientela’ ‘fragmentada’ pela sua condição de pobreza.

Este mesmo esforço e preparação que o educador precisa para atender às demandas da população também são colocados por Jó. Quando este último relata sua vida acadêmica e seus estudos de pós-graduação, as metonímias “*para estar me ampliando, estar me reciclando*” cumprem o seu papel de amplificar no discurso a dedicação e o esforço necessários para que este profissional continue o seu trabalho com as camadas empobrecidas. Este esforço profissional é refletido na vida pessoal e expresso na sinédoque “*sacudi minha vida de ponta-cabeça para estar aqui.*” Desta forma, o educador que escolhe trabalhar com a população pobre – e fazer parte deste grupo socioprofissional – deve saber assumir as consequências, muitas vezes desestruturantes, das relações deste ambiente educativo, que podem produzir certo tipo de desestruturação na vida pessoal e exigir uma preparação constante na vida profissional.

*Eu aprendi a conviver com esta situação. Eu acho que este perfil favorável é uma construção de tempos. A questão social, ela me envolve muito. (Marta)*

A enálage “*este perfil favorável é uma construção de tempos*” traz em si outro aspecto da realização do trabalho do educador social: a ‘convivência’ do educador com a população empobrecida produz um conjunto de valores, conhecimentos e crenças que se torna intrínseco, tanto como parte do seu trabalho quanto de sua vida pessoal. Ou seja, as relações educativas, além de produzirem ‘prazer’ pessoal, produzem um tipo de ‘envolvimento’ com as questões sociais que aparece como uma das peças fundamentais na vivência da identidade deste educador. Isto aparece muito neste outro trecho do discurso de Marta.

*Em qualquer instituição que seja, eu procuro fazer um trabalho social. Antes de professora, como educadora. Eu tenho este lado mais humanístico, que parece peculiar de algumas pessoas (...) Eu acredito que eu desempenho ainda mais aqui aquilo que já existe em mim, que é o trabalho com o social mesmo. (Marta)*

A vivência do trabalho educativo com as camadas empobrecidas faz os educadores entenderem que a sua prática é carregada de um lado social que parece provir não somente das necessidades dos pobres com que eles se relacionam, mas também de uma aptidão natural para trabalhar com esta população. A metáfora “*Eu tenho este lado mais humanístico e que parece peculiar de algumas pessoas*” marca muito bem este aspecto. O trabalho social com as camadas empobrecidas é para aqueles que carregam dentro de si uma aptidão ‘inata’ de educar os mais desfavorecidos.

Esta é a idéia amplificada no discurso de Marta, quando declara “*eu desempenho ainda mais aqui aquilo que já existe em mim*”. Na verdade, o sentimento de ‘inatismo’ em relação ao trabalho educativo com os pobres se configura muito mais como um “dom” que alguns educadores possuem para trabalhar na árdua seara da educação com os pobres. Desta forma, a realização pessoal é fruto do encontro da prática educativa com os pobres e um ‘dom’ existente em alguns educadores para o trabalho com esta população. Este encontro produz todos os outros sentimentos que convencem não somente os ouvintes do discurso, mas também o próprio educador, sobre a relevância de seu trabalho educacional.

*Eu tenho certeza que eu passo muita informação, que trocamos muitas ideias, que eu sou uma peça importante aqui na instituição. Não sou o mais importante, mas acho que faço funcionar (...) Então, neste aspecto, a escola me vê como uma peça importante. (Simeão)*

*Eu vou te falar que eu me dedico ao máximo, eu sou prisioneiro daqui, porque eu tenho convicção, eu acredito, isso aqui para mim me preenche. Posso falar de uma realização pessoal, me sinto aprovado por todos, colegas, alunos, por todos. (Suzana)*

Nas metonímias “*eu sou uma peça importante aqui na instituição*” de Simeão e “*eu sou prisioneiro daqui*” de Suzana encontramos forte vivência da atribuição e pertença dos

sujeitos nos grupos de educadores sociais, produzindo-lhes uma realização pessoal e profissional.

A metonímia “*a escola me vê como uma peça importante*”, encontrada no discurso de Simeão, encontra, na antanáclase “*acho que faço funcionar*”, o seu complemento fundamental. A atribuição feita pela instituição ao seu trabalho com os pobres é assumida por Simeão, que consegue enxergar em seu trabalho o atendimento a esta demanda institucional que lhe é conferido. A aceitação desta atribuição provoca no educador um sentimento de pertença grupal, expresso através de um sentimento de realização pessoal. Isto fica claro quando, no seu discurso, o cleuasma<sup>106</sup> “*Não sou o mais importante*” encontra na enálage “*mas acho que faço funcionar*” o seu complemento principal, que leva o ouvinte a entender que Simeão se identifica com o grupo de educadores sociais.

Esta mesma relação também se encontra no discurso de Suzana. A força da metonímia “*eu sou prisioneiro daqui*” mostra uma adesão hiperbólica à atribuição feita pela instituição ao educador. Seu complemento está na metáfora “*isso aqui para mim me preenche*”. Assim, podemos compreender que o trabalho institucional com os pobres é incorporado pelo grupo de educadores no processo de atribuição e pertença em sua identificação socioprofissional, expressa no discurso em metáforas ou cláusulas como “*me sinto aprovado por todos, colegas, alunos, por todos.*”

Desta forma, podemos inferir que o surgimento da categoria figurativa da realização pessoal no discurso dos educadores sociais apregoa um dos aspectos da vivência de seu processo básico de atribuição e pertença institucional. Os sentimentos expressos como pessoais são formas de externar o movimento dinâmico – aparente na ‘kinésis’ da análise – das suas relações com os educandos-pobres, no ambiente sócio-educativo. O discurso busca expor, através das figuras retóricas, que a realização pessoal dos educadores nasce do encontro da crença de um ‘*dom inato*’ do educador para trabalhar com os pobres e que, de alguma forma, justifica a sua permanência no grupo de educadores sociais, apesar das penas e agruras do trabalho. Desta forma, a ‘realização pessoal’ coincide com o sentimento de ‘realização profissional’ do educador social.

---

<sup>106</sup> *Cleuasma* é uma figura de pensamento que versa sobre o desgabo que o orador faz de si mesmo para angariar confiança e simpatia do auditório.

*Eu me sinto hiper questionada, mas ao mesmo tempo entusiasmada, né? Eu gosto deste espaço. Acho que aqui é um campo de crescimento, de amadurecimento. Eu amo o que eu faço, eu gosto da educação, da educação aqui.*  
(Débora)

*Eu me sinto à vontade falando do meu trabalho aqui. Eu não temo pelo o que eu falo ou faço aqui. Estou falando sobre o meu trabalho, como eu não posso estar falando sobre mim mesma? Não tem como... (Marta)*

*A gente tem alguns ganhos trabalhando aqui. A gente tem educadores aqui que, poxa, sem palavras, fazem um trabalho com estes adolescentes... A gente consegue alcançar, sim, um outro olhar para o futuro, eu acho que só isto já paga estar por aqui. (Jó)*

O ambiente da educação não-formal proporcionado pelas ONGs caritativas e dedicado às camadas empobrecidas se transforma em um local de realizações pessoais e profissionais na visão dos educadores. Na metáfora de Débora “*Acho que aqui é um campo de crescimento, de amadurecimento*”, ela expressa também a função do seu trabalho, que é um desenvolvimento para sujeitos das relações educativas. E isto é reconhecido no interior do grupo social de educadores.

Encontramos esta consonância nas metonímias de Jó: “*A gente tem educadores aqui que, poxa, sem palavras, fazem um trabalho com estes adolescentes...*” O grupo se reconhece nas ações de seus pares e valoriza a sua permanência no grupo como forma de crescimento pessoal e coletivo. Os termos ‘sem palavras’ e ‘um trabalho’ deixa claro esta valorização grupal. A metonímia subsequente “*A gente tem alguns ganhos trabalhando aqui*” coloca de forma pontual que, estes ganhos, para além da questão financeira, são um ‘ganho’ pessoal, produzido através da atividade profissional com esta população empobrecida. Esta realidade está expressa na metonímia “*A gente consegue alcançar, sim, um outro olhar para o futuro*”. A enálage “*um outro olhar para o futuro*” amplifica a ideia do discurso. O educador tenta

convencer a si mesmo e ao auditório que a prática sócio-educativa das ONGs promove um ‘*outro olhar para o futuro*’, tanto para o educando-pobre quanto para o educador social.

Marta também expressa este encontro entre a realização profissional e pessoal no seu discurso. Na conglobação<sup>107</sup> “*Estou falando sobre o meu trabalho, como eu não posso estar falando sobre mim mesma?*”, o educador se reconhece no seu trabalho e do próprio grupo. Por isto falar do ‘seu trabalho’ é falar em sua identidade enquanto educador. Assim, no discurso, as realizações pessoais e profissionais se unem para expressar uma vivência identitária constituída em um complexo ambiente sócio-profissional. Como expressa a própria Marta, através da apodioxé “*Eu não temo pelo que eu falo ou faço aqui.*”, a realização pessoal dá a segurança de que o trabalho realizado com esta população segue o seu influxo correto.

Enfim, este trecho do discurso de Simeão sobre a realização do seu trabalho no espaço socio-educativo resume, de forma adequada, os conceitos expostos na análise desta *katechesis* do discurso epidíctico dos educadores sociais.

*Eu me sinto muito bem valorizado enquanto professor, educador, como pessoa... Assim, meu pai falava: ‘Eu crio vocês para as pessoas gostarem de vocês.’ Então, eu me sinto gostado aqui, (...) me sinto amparado na função de professor que represento aqui. É um prazer enorme trabalhar aqui. (Simeão)*

A realização pessoal do trabalho realizado é uma das garantias de que o educador social se utiliza, na articulação dos dois movimentos básicos da identidade do educador social: o de pertença a um grupo de trabalho específico, que atende às demandas de uma população empobrecida e que é representada pelo mesmo grupo como ‘carente’ em todos os sentidos (pessoal, social educacional, entre outros); e o de atribuição, para si e para outrem, do seu trabalho. Desta forma, os sentimentos e valores expressos no discurso mostram de que forma os sujeitos vão aderindo ao que foi atribuído para eles no decorrer do seu processo

---

<sup>107</sup> *Conglobação* é uma figura de pensamento que acumula argumentos para uma única conclusão.

identitário, assim como reforçando a sua convicção de que eles possuem um “dom inato” para o trabalho penoso com os pobres, e portanto, são pessoas dignas de elogio e de comiseração.

Com isto, busca-se mostrar que a categorização figurativa da ‘realização pessoal’ faz parte – junto de outras representações, categorias, valores, normas e crenças – da constituição da identidade profissional do educador social em ONGs caritativas. A realização pessoal dos educadores expressa certo tipo de adesão profissional, feita pelos indivíduos, que permite a entrega e o envolvimento com o projeto institucional de educar os pobres.

A metáfora “*me sinto amparado na função de professor que represento aqui.*” tem um pouco esta função. O educador que adere ao grupo não se sente desamparado no trabalho realizado com os pobres. O envolvimento com o trabalho é fruto da função que ele representa no contexto da educação não-formal utilizado pelas ONGs: atender as carências de uma população empobrecida.

A gradação “*Eu me sinto muito bem valorizado enquanto professor, educador, como pessoa*” mostra a valorização que aqueles que, por terem o dom de permanecerem no grupo, recebem em seu trabalho. O discurso mostra uma espécie de ‘evolução’, organizada por Simeão, que vai mostrando que o seu trabalho como educador o faz crescer como pessoa. Por isto, estes educadores tendem a ver a sua realização pessoal e profissional de maneira concomitante, de forma a mostrar ao auditório (aos outros profissionais da educação) a grandeza do exercício educativo com os pobres no espaço das ONGs caritativas.

Desta forma, justifica-se a felicidade em realizar este difícil trabalho de educar os pobres. A metonímia “*Então, eu me sinto gostado aqui*” tenta traduzir este sentimento. Em sua identidade profissional, o educador social das ONGs caritativas vê, na sua realização pessoal – e conseqüentemente, profissional – a segurança de uma ‘afetividade’ que é sentida por ele no desenvolvimento da sua atividade. Assim, o ‘bom educador’ no campo sócio-educativo é aquele se ‘*sente gostado*’, para além dos resultados de sua prática, que, por sinal, encontra-se ausente no discurso organizado por todos os oito educadores ouvidos nesta entrevista.

Porém, se o educador social das ONGs caritativas constroi a sua identidade a partir da crença de que a sua realização pessoal e profissional está no ‘privilégio’ de fazer parte de um espaço institucional e de uma prática educacional que têm como diferencial a ‘afetividade’, que atinge tanto educando quanto educador, ‘quem são’ ou ‘onde estarão’ os elementos



antagônicos, que, presentes no discurso retórico dos educadores sociais, têm a finalidade de exaltar as virtudes (*areté*) dos que participam do processo de formação identitária ‘daqueles que educam os pobres’? Os educadores apontam para as instituições de educação formal, ou seja, a escola.

#### 4.1.4. “A escola é uma camisa de força”: O sistema escolar.

Nesta categoria, as figuras retóricas expostas no discurso dos educadores se organizam para construir dois subtemas que se correlacionam, com o intuito de acentuar a função, a importância e a diferenciação de ‘ser educador social’ no campo de educação não-formal das ONGs caritativas. Os dois subtemas apresentados neste discurso são: a ‘escola e o ‘professor’.

No decorrer do discurso dos educadores, a escola aparece como o espaço antagônico de aprendizagem que, pela sua estrutura e sua organização, não atende às necessidades das camadas empobrecidas. A comparação entre o trabalho realizado no sistema formal de educação e nos espaços sócio-educativos do Terceiro Setor é constante e, de alguma forma, necessária para a diferenciação do trabalho constitutivo da identidade deste profissional.

*Quando a gente fala de diferencial da escola formal... o trabalho que a gente faz aqui é tudo de bom. Você pode criar mais, você pode mostrar mais... Não que você não possa fazer numa escolar formal, mas sabe... Às vezes acho que falta vontade, de todos, falta uma orientação adequada para uma visão mais crítica de todas as coisas. (Jó)*

No discurso dos educadores, por mais difícil que pareça o trabalho educativo com a camada empobrecida, o trabalho escolar é uma situação mostrada como empecilho para o desenvolvimento pessoal e profissional tanto do educador quanto do educando. A metáfora “o trabalho que a gente faz aqui é tudo de bom” mostra a escolha do ambiente da educação não-formal como preferível para o desenvolvimento das potencialidades do sujeito como profissional da educação. À continuação, Jó completa a idéia discursiva com a metonímia

“*Você pode criar mais, você pode mostrar mais...*”, apontando assim os benefícios de sua escolha pelo seu ambiente profissional.

De fato, Jó aponta as dificuldades de se realizar o mesmo trabalho no sistema formal de educação. A metáfora “*falta uma orientação adequada para uma visão mais crítica de todas as coisas*” elucida bem esta preocupação. Na visão do educador, a escola não tem a preocupação de estimular a criatividade do trabalho educativo do profissional da educação.

Na verdade, o discurso organizado por Jó busca convencer que a escola possui outro interesse, distinto da relação educador e educando. Veja no trecho a seguir.

*Olha, o trabalho aqui é uma pedreira, mas não trabalharia em escola, sabe, por tudo mesmo... A escola é uma camisa de força... que é o que a gente vê aqui hoje na instituição, o menino está dando um conteúdo, nossa, super complexo e ele mal sabe escrever o nome dele. E infelizmente vão ficando para trás, porque o professor tem todo um planejamento a seguir. Quem pegou, pegou, que não pegou fica para trás.*  
(Jó)

*Porque você sabe, existe ‘professor’ e ‘Professor’... Tem aquele que trabalha e aqueles que escorregam na casca de banana. (...) Ainda existem professores bacanas e outros que cometem erros... Na escola particular isso não pode acontecer, porque ele sabe que se não fizer o que pedem, ele vai ser mandado embora.* (Samuel)

Embora o espaço sócio-educativo das ONGs caritativas se apresente como um local de difícil empreitada educacional para o profissional da educação – expresso na metonímia “*o trabalho aqui é uma pedreira*” –, o educador social busca continuamente persuadir que este ainda é local preferível para o atendimento das demandas educacionais e sociais das camadas empobrecidas. A metonímia “*A escola é uma camisa de força*” representa bem a ideia que o educador social tem a respeito das atividades desenvolvidas na escola. O ‘planejamento’

exposto no texto, ao invés de representar um conjunto de ações pautadas para o bom relacionamento cognitivo dos sujeitos da educação, para Jó, não passa de uma “*camisa de força*” que deve ser vestida pelo professor para cumprir os interesses da escola e não dos alunos. As consequências deste processo escolar, voltado para os interesses da própria escola em detrimento ao dos alunos, são expressas na auxese “*o menino está dando um conteúdo, nossa, super complexo*” e “*ele mal sabe escrever o nome dele*”. O educador social concebe que o trabalho escolar é inadequado às necessidades destes sujeitos que, como aparece nos discursos anteriormente expostos, são ‘*carentes em tudo na vida*’.

Da mesma forma, o educador social também concebe o trabalho do professor como limitado e circunscrito aos interesses da escola. No discurso de Samuel, vemos que o trabalho na escola classifica o professor em dois tipos de profissionais, organizados de maneira clara no discurso a partir da antanáclase<sup>108</sup> “*existe ‘professor’ e ‘Professor’*”.

Em seu discurso, Samuel, como educador social, enxerga que o profissional da educação que trabalha na educação formal é classificado como competente em sua função a partir do momento em que adere aos interesses da escola. Este é o professor com ‘P’ maiúsculo, ou seja, aquele que faz o que a escola pede. Para a escola, este é o profissional que “*trabalha*” realmente pela educação. O outro professor – com ‘p’ minúsculo – é ilustrado na metáfora “*escorregam na casca de banana*”. Este, que não cumpre o que foi designado pela escola, está constantemente ameaçado pelo desligamento.

Esta é como uma das diferenças básicas da escola e da instituição da ONG. A valorização do profissional não está no cumprimento dos conteúdos organizados de forma rígida e sistemática. Em uma representação de educando-pobre pautado na ‘falta’ e na ‘fragmentação’ do sujeito pelo seu estado de pobreza, a possibilidade de uma organização ‘criativa’ e ‘flexível’ dos conteúdos é considerada como fundamental para a permanência tanto do educando quanto do educador na educação não-formal.

---

<sup>108</sup> *Antanáclase* é uma figura de palavra que se aproveita dos dois sentidos ligeiramente diferentes de uma mesma palavra. Ela tem o seu poder argumentativo nas pseudotautologias.

*Na escola você cria alguns laços, alguns vínculos, mas você não é impulsionado para isto, não é cobrado. Você é cobrado no conteúdo. (...) Poucos são os que têm uma questão voltada para a formação mesmo, sabe, uma visão social. (...) Você está ali como instrumento para aprendizado do outro. (Zacarias)*

O discurso de Zacarias busca marcar, invariavelmente, este diferencial do enfoque da educação escolar e o da educação não-escolar na questão da afetividade. A educação escolar, em sua estruturação e organização, prioriza os conteúdos em detrimento aos vínculos relacionais do processo de ensino-aprendizagem. As metáforas do discurso de Zacarias “*você não é impulsionado para isto*” e “*Você é cobrado no conteúdo*” mostram que a postura da escola é entendida pelos educadores sociais como insuficiente para as demandas da população empobrecida e dos professores que fazem parte dos espaços educacionais. Esta verdade pode ser corroborada pela metáfora por Jó, “*E infelizmente vão ficando para trás porque o professor tem todo um planejamento a seguir*”.

Para os educadores, o sistema escolar que não enxerga o interesse dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem “*vão os deixando para trás*” é o mesmo que classifica o profissional da educação a partir da capacidade de cumprir “*o que pedem*”, ou, caso contrário, “*será mandado embora*”. Assim sendo, na concepção dos educadores a escola ‘*deixa para trás*’ tanto os alunos quanto os professores que não conseguem se enquadrar em sua estrutura educacional.

Tal discurso proporciona ao ouvinte entender que o trabalho do educador social é recolher aqueles que não conseguiram ser atendidos pelo sistema formal, ou seja, os que “*ficaram para trás*”. Veja como isto se estrutura no discurso dos educadores, a partir da argumentação de Samuel.

*A nossa clientela é de exclusão, já vem do fracasso escolar. A nossa clientela vem do abandono, de quatro, cinco, seis reprovações. Ela vem de várias reprovações. (...) Acima de 14 anos, a escola pública não aceita no ensino fundamental. Foram expulsos por causa da idade, da indisciplina, porque não conseguem ir para frente. (Samuel)*

O trabalho do educador social se justifica na concepção de um “*fracasso*” que corresponde ao sistema em que se organiza a educação não formal, afetando, assim, a vida dos alunos. Na concepção dos educadores sociais, a escola, ao não dar conta do educando-pobre, tende a ‘expulsá-lo’ ou a ‘reprová-lo’, abandonando-o em seu complexo processo de aprendizagem, por não se enquadrar em sua rígida estrutura. Desta forma, esta escola que parece não enxergar a condição especial de pobreza que envolve estes estudantes tem o poder de estigmatizá-los como sujeitos ‘fracassados’ na sociedade.

As metonímias “*A nossa clientela é de exclusão*” e “*A nossa clientela vem do abandono*”, mostram as consequências da vivência escolar destes sujeitos, como também delimitam o grupo de educados que serão o foco do trabalho dos educadores sociais. Aqueles que ‘ficaram para trás’ na escola são, conseqüentemente, ‘os abandonados’ e os ‘excluídos’ que formam a ‘*clientela*’ das instituições sócio-educativas.

Esta mesma reflexão serve para o professor que atua no sistema escolar. A metáfora do discurso de Zacarias “*Você está ali como instrumento para aprendizado do outro*” expressa que o educador enxerga o papel do profissional mais como um ‘objeto’ do processo estruturado pela escola do que como um ‘sujeito’ da relação educacional. O educador sente que o trabalho educacional tende a responder a uma máquina institucional e educacional, na qual o professor é apenas um ‘instrumento’ que pode ser manipulado ao bel-prazer da escola e dos interesses de seus conteúdos, porém sem nunca explicar quais seriam estes últimos.

Esta aparente ausência de um espaço de iniciativa ou autonomia do professor busca mostrar, como entendem os educadores sociais, a principal diferença da vivência do profissional da educação na escola e nas ONGs caritativas. A perissologia “*Poucos são os que têm uma questão voltada para a formação mesmo, sabe, uma visão social*”, presente no discurso de Zacarias, oferece-nos alguns sinais.

Os foros do discurso ‘*formação mesmo*’ e ‘*visão social*’ são palavras distintas que representam uma mesma concepção de educação para as camadas empobrecidas. Por serem pobres, os educandos precisam mais de uma ‘formação’ que de uma ‘educação’ no modelo posto pela escola. Nesta concepção, reside a ineficiência tanto da estrutura escolar quanto do profissional da educação envolvido neste processo. Zacarias já aponta metaforicamente que “*poucos são os que têm uma questão voltada para a formação*”, mostrando que o grupo de educadores enxerga dois processos distintos: o de ‘ensino-aprendizagem’, desenvolvido pela

escola e ineficiente para os educandos-pobres, e o de ‘formação’, que consegue articular o conteúdo com as demandas sociais do indivíduo.

A representação de educando-pobre, conjugada com uma concepção de sistema escolar existente no grupo de educadores sociais, leva-nos a inferir uma ‘cegueira’ dos educadores sociais a respeito da vivência do seu próprio trabalho nos ambientes educacionais. Os educadores sociais não conseguem entender que o processo de ensino-aprendizagem é parte constituinte da formação do indivíduo. Esta dicotomia expressa no seu discurso se apresenta como fruto do entendimento de um educando-pobre que, como um ser ‘fragmentado’, tem sua vivência educacional também ‘fragmentada’ entre a educação formal, que sozinha não atende às suas demandas sociais, e educação não-formal, que, em sua concepção, é aquela que consegue formar o indivíduo na totalidade.

Assim, o ‘fracasso’ do sistema escolar, tal como concebem os educadores, justifica a permanência de espaços sócio-educativos. Os educadores sociais, mesmo recebendo a mesma formação acadêmica dos outros profissionais da educação, não se deixam ‘corromper’ pela estrutura do sistema escolar, criando outro tipo de vivência da sua formação profissional, caracterizado pelo atendimento à formação – em detrimento ao que eles entendem como ‘ensino’ – dos educandos-pobres.

A epanalepse<sup>109</sup> “*Quem pegou, pegou, que não pegou fica para trás*” se transforma em signo providencial do discurso do educador social a respeito do trabalho desenvolvido no interior das escolas. Neste sentido, o discurso do educador social busca convencer que o seu trabalho educativo não-formal, muito mais do que um complemento da educação escolar formal, é uma solução para resolver os problemas deixados pela rigidez e pela ineficiência do sistema escolar com as populações empobrecidas. Veja nos discursos a seguir.

*Lidar com aquela média de sala é ótimo. Na escola, o aluno aprende com o professor que lança o conteúdo do jeito dele e todos aprendem cada um do seu jeito. Difícil é lidar com aquele aluno que tem que ter um jeito especial de ensinar para ele aprender, que não aprende igual a todo mundo. Esta dificuldade é a nossa aqui. (Sara)*

---

<sup>109</sup> Epanalepse é uma figura de construção de repetição pura e simples. Propõe duplo problema, o da correção e da utilização.

*Colégio particular é outro esquema, tem uma estrutura de muito melindre (...). Eu tive experiência num colégio grande e eu fiquei... Nossa! E ainda falam mal dos meninos daqui, sabe... (Jó)*

*Na educação, aqui, na parte social tem outras questões que vão além da pedagógica, só do aprendizado... A visão que eu tenho é que você tem que ter um diferencial. Não é qualquer pessoa que está disposta a fazer isso não. (Zacarias)*

O discurso epidíctico destes educadores busca constantemente a persuasão dos ouvintes de que o trabalho sócio-educativo desenvolvido pelas ONGs caritativas é o único capaz de atender as necessidades dos educandos-pobres. E para isto eles utilizam as figuras para censurar o trabalho desenvolvido pelo sistema escolar.

Nos discursos de Sara e Jó, as respectivas metáforas, “*o professor que lança o conteúdo do jeito dele e todos aprendem cada um do seu jeito*” e “*Colégio particular é outro esquema, tem uma estrutura de muito melindre*” reforçam o entendimento dos educadores sociais sobre os professores e a escola. Sara, ao discursar acerca do professor, enfatiza o seu próprio trabalho como educadora. Enquanto na escola o professor ‘lança o conteúdo’, na instituição sócio-educativa o trabalho educativo é associado às demandas sociais – raiz de todas as outras – da população empobrecida, fortalecendo a ideia de um trabalho árduo, porém, ao mesmo tempo, promotor da realização pessoal do educador.

Por outro lado, os educadores reconhecem na estrutura escolar um ‘*outro esquema*’ diferente das instituições sócio-educativas. Na concepção do grupo de Jó, a rigidez da estrutura escolar se apresenta na necessidade de salvaguardar as relações ‘*melindrosas*’, oriundas da necessidade de manter a sua estrutura organizacional e os interesses dos alunos e que não parecem se encontrar em nenhum momento do processo de ensino-aprendizagem. A contrafissão<sup>110</sup> “*Eu tive experiência num colégio grande e eu fiquei... Nossa!*” mostra a desaprovação do educador social neste tipo de relação formal de educação representado pela

---

<sup>110</sup> *Contrafissão* é uma figura de pensamento que consiste em uma espécie de optativo que sugere o contrário do que se diz.

escola, reforçando, assim, a sua pertinência no campo da educação não formal. A prolepse<sup>111</sup> “*E ainda falam mal dos meninos daqui, sabe...*” cumpre a sua função retórica de mostrar que as ‘*agruras*’ da educação social dos pobres são preferíveis aos ‘*melindres*’ da educação escolar.

Esta ideia está bem marcada na metáfora “*Difícil é lidar com aquele aluno que tem que ter um jeito especial de ensinar para ele aprender*”, expressa anteriormente por Sara. O educador social tem que ter um ‘*jeito especial*’ de ensinar para este aluno que, fragmentado pela pobreza, não consegue ser educado pelo outro profissional da educação. O educador se apoia na exclusão – e no aparente fracasso – deste aluno do ambiente escolar para atribuir a si mesmo a sua ‘*difícil*’ tarefa de educar os pobres.

Isto é corroborado pelo discurso de Zacarias, quando explicita, de maneira metonímica, “*Você tem que ter um diferencial*”. A tentativa de convencimento da ‘*diferenciação*’ do trabalho do educador social, organizada a partir de uma representação de educando-pobre e de suas demandas sociais, apresenta-se como uma marca identitária que, se, por um aspecto, produz um ponto de pertença entre os educadores sociais, por outro, reforça uma fragmentação na concepção de educação de seu grupo. Assim, o educador organiza um discurso, para si e para os outros, que legitima a existência de dois tipos de vivência educacional: uma considerada ‘*boa*’, por estar preocupada com a formação do indivíduo em sua totalidade, a partir da vivência social, e outra, ‘*não tão boa*’, que não se encontra focada na formação dos indivíduos, mas sim no seu próprio conteúdo e na organização estrutural da escola.

Nas condições apresentadas acima, a amplificação feita por Zacarias na metáfora “*Não é qualquer pessoa que está disposta a fazer isso não*” faz-nos compreender que, nesta concepção fragmentada sobre educação, ele constroi um conceito de ‘*diferenciação*’ de seu trabalho em relação ao professor e à escola, a partir de uma pertença a um grupo que se dedica ao trabalho social da educação com a camada empobrecida. A contradição implícita no foro do discurso é expressa pela ‘*cegueira*’ em perceber que a polarização – formação e conteúdo – produzida como marca de diferenciação do grupo dos educadores sociais, é infundada, uma vez que toda educação é realizada no e para o social, e que o conteúdo programático das escolas e dos currículos nacionais é organizado para atender parte da formação do sujeito.

---

<sup>111</sup> *Prolepse* é uma figura de pensamento que antecipa o argumento para voltá-lo contra ou a favor dele.



Porém, as diferenciações do educador e do professor não terminam na escolha de um tipo de educação, mas na postura diferenciada que o educador deve criar na sua relação com o educando para ser aceito pelo grupo. Marta expressa esta ideia em um dos trechos de seu discurso.

*Por exemplo, quando você passa para o Estado. Você passa por um teste escrito, naquela prova, e você vai para sala de aula... **Não tem uma seleção.** (...) Os profissionais que estão na sala de aula, porque passaram, tá na Lei, estão com o serviço garantido. **Não existe aquele momento de ‘vamos bater um papo para saber se você tem perfil.’ Eu acho que aí tem uma diferença.** Aqui, eu entreguei um currículo na portaria, recebi um telefonema para ver se eu poderia conversar, se eu tinha interesse. Eu sei que na conversa devem ter avaliado algumas coisas...(...) **A forma de recrutar é uma diferença,** de desenvolver um trabalho social junto com o educativo, os dois não podem ser desvinculados. (Marta)*

Em seu discurso, Marta organiza a diferenciação básica para pertença a este grupo de educadores sociais. A palavra ‘seleção’, fundamental neste discurso, confunde-se com a ideia de ‘ser escolhida’. Ao falar da diferença entre professor público e o educador social que trabalha em ONGs caritativas, a metáfora “*Não tem uma seleção*” ganha o seu espaço de reflexão. Ao percebermos o relato de sua entrada na instituição, entende-se que, na opinião dos educadores sociais, o concurso público dá a estabilidade financeira e capacita o professor para lecionar sua disciplina em uma escola. Porém, não o autoriza para desenvolver um trabalho como ‘educador’ uma vez que, para isto, ele deve ser selecionado de uma forma distinta.

A apóstrofe<sup>112</sup> “*Não existe aquele momento de ‘vamos bater um papo para saber se você tem perfil’*” e a metonímia “*Eu acho que aí tem uma diferença*” expressam o que venha a ser esta seleção. Para ser um educador social de ONGs caritativas, você deve ter um ‘perfil’ que passa a ser, junto com a educação voltada para o social, o diferencial deste profissional. A

<sup>112</sup> *Apóstrofe* é uma figura de pensamento que versa em dirigir-se a algo ou alguém diferente do auditório real, para persuadi-lo facilmente.

metonímia “*A forma de recrutar é uma diferença*” mostra como estes educadores no campo das ONGs caritativas são, mais do que preparados com uma educação voltada para o social, ‘escolhidos’ para fazer parte deste grupo social circunscrito, levando ao patamar de ‘predileção’ dos sujeitos para trabalhar com estes sujeitos. Veja como isto se encaixa em outras partes dos discursos.

*Eu trabalhei em uma escola e tinha um professor (...) Ele sabia tanto que não conseguia perceber que **ele não podia ser apenas uma pessoa para ensinar determinada disciplina. Ele não trabalhava esse lado humano, esse lado social, esse filtro afetivo e não conseguia um bom trabalho. Excelente professor puramente dentro da disciplina dele. Ele não se encaixaria aqui.** (Simeão)*

*Quando eu estava na escola pública, o que existia era o magistério, não tinha outra opção. **Eu não escolhi ser professora, eu fui escolhida. Só que eu gostei e fiquei... eu permaneci.** Pelo meu temperamento, se eu não tivesse gostado, eu teria ido embora, mas eu gosto daqui, eu trabalho no que eu gosto mesmo. **Eu acho que vale a pena.** (Sara)*

O discurso dos educadores sociais é que trabalhar nas ONGs caritativas não é tarefa para qualquer profissional da educação. O ‘perfil’ citado anteriormente pode ser entendido como uma ‘identificação’ das qualidades que o grupo consegue enxergar como necessárias, para que alguém possa aderir ao trabalho educacional com os pobres. Na verdade, é uma atribuição de grupo para o indivíduo que se apresenta para fazer parte do contexto educacional não-formal.

O discurso de Simeão mostra que nem todos os profissionais da educação estão dispostos – ou têm a capacidade – de realizar esta negociação e por isto são preteridos para o trabalho de educador social. Na metáfora “*ele não podia ser apenas uma pessoa para ensinar determinada disciplina*” já vai marcando uma característica deste ‘perfil’ exigido no trabalho como educador social. A metalepse “*Ele não trabalhava esse lado humano, esse lado social,*

*esse filtro afetivo*” organiza o que venha a ser o perfil exigido pelas ONGs caritativas para o educador fazer parte deste grupo.

A força da figura retórica de sentido *‘filtro afetivo’* carrega em si o que o grupo de educadores – e a instituição sócio-educativa – entende como o elemento principal da sua ação com a população empobrecida. Por este *‘filtro afetivo’* passa tanto o educando quanto o educador, que aprende que, para pertencer a este grupo, terá que trabalhar, além dos conteúdos, o lado humano e social das relações com os educandos, passando assim por um processo constante de negociação identitária profissional enquanto um educador social que busca atender as constantes – e instáveis – mudanças das demandas sociais dos pobres. A metáfora *“Ele não se encaixaria aqui”*, presente no discurso a respeito da vivência educacional do professor na escola, mostra o resultado da não disponibilidade do profissional da educação em construir este perfil exigido pelas ONGs caritativas. A dicotomia *‘professor’* e *‘educador’*, resquício da outra dicotomia *‘formação’* e *‘conteúdo’*, ganhará força através de outro par expresso nos termos *‘perfil’* e *‘predileção’* no campo da educação não formal.

No discurso de Sara, o quiasmo<sup>113</sup> *“Eu não escolhi ser professora, eu fui escolhida”*, seguido do assíndeto *“Só que eu gostei e fiquei... eu permaneci”*, busca expressar ao ouvinte sobre este processo básico de negociação identitária vivida pelos educadores no seu grupo social. Para Sara, a escolha do sujeito para participar das atividades do grupo não é a garantia da permanência do mesmo. O educador passa por um processo composto, no discurso, por três estágios: *‘gostar’* do ambiente, propor-se a *‘ficar’* nesta relação educacional específica das ONGs caritativas, e *‘permanecer’* no grupo social através das atividades sócio-educativas com os pobres.

Sara consegue reconhecer o seu lugar neste grupo de pertença e que movimenta a sua identidade enquanto educadora social. A metáfora *“eu trabalho no que eu gosto mesmo”* busca reafirmar que o processo de identificação com o espaço de trabalho sócio-educativo tem o seu respaldo na confirmação de uma realização do seu trabalho profissional. Da mesma forma, a metáfora *“Eu acho que vale a pena”* tenta convencer que este processo de integração ao grupo de educadores sociais é válido, apesar das possíveis *‘penas’* que possam ser considerados por alguns na construção do perfil de educador social de ONGs caritativas.

---

<sup>113</sup> *Quiasmo* é uma figura de construção que é uma oposição baseada numa inversão. Ela está a serviço de um argumento de dissociação. Neste caso, o argumento é sedutor, porém redutor.

Enfim, a categorização figurativa ‘sistema escolar’, entendida pelos educadores sociais a partir dos aspectos ‘escola’ e ‘professor’, pode ser condensada nestes dois trechos dos discursos dos educadores sociais das ONGs caritativas.

*Eu acho que a escola só reforça o que estes meninos vivem na sociedade, eu tenho visto isso. (...) Se o menino é questionador, ele é um problema para o professor. Para a gente, ser questionador é bom, você está trazendo transformação, você tira o menino da comunidade, correndo atrás de bala perdida, evitando acontecer uma tragédia. Este menino consegue aqui o que não consegue lá. Ele articula, fala de direitos humanos, reivindica seu espaço. Por que dizem que este menino é um problema? “E a escola tem sido muito assim, vejo que a escola só reforça o que a sociedade tenta impor mesmo.” (Zacarias)*

*A ‘Marta’ que trabalha aqui, é a mesma ‘Marta’ que trabalha como efetiva no Estado. Eu consigo ter o mesmo perfil. (Marta)*

O discurso do educador social sobre as instituições educacionais formais e sua estrutura organiza as figuras retóricas para uma constatação simples, contudo de grande importância na compreensão do processo realizado pelo grupo na sua formação identitária profissional. A escola, como instituição educacional formal, não consegue atender às demandas das camadas empobrecidas, pelo seu caráter rígido, imposto pela sua estrutura e seus conteúdos, assim como, pela relação de alteridade entre seus profissionais da educação e os educandos ‘fragmentados’ pela vivência da pobreza em sua realidade social.

Em verdade, a escola é apresentada, por estes educadores sociais, como corresponsável pela fragmentação destes sujeitos, por não conseguirem propor novas estruturas mais ‘flexíveis’ em seus relacionamentos educacionais e sociais com esta população. Quando Zacarias traz no exórdio sobre a temática da escola as metáforas “a escola só reforça o que estes meninos vivem na sociedade” e “vejo que a escola só reforça o que a

*sociedade tenta impor mesmo*”, aponta uma concepção de educação de um profissional que, olhando de fora o processo de ensino-aprendizagem formal, recebe os educandos que buscam, em seu espaço sócio-educativo, sanar a fragmentação, educacional e relacional, através da qual se transformam em ‘vítimas’ de um sistema formal de educação que, segundo os educadores sociais, não alcança – ou é capaz – de atender às suas demandas.

Com isto, o educador social busca traçar em seu processo de constituição profissional o elemento diferenciador, capaz de conciliar os déficits de aprendizagem, as necessidades materiais e uma formação de valores e conceitos para uma vivência social mais harmoniosa. A chave utilizada para iniciar o processo aparece no signo da ‘afetividade’ que, não obstante esteja explicado de forma consistente, aparece no decorrer do discurso retórico de todo o grupo social.

A apóstrofe “*Por que dizem que este menino é um problema?*”, surgida no interior do discurso, busca uma adesão do ouvinte para a idéia de que a escola e o seu profissional da educação não conseguem entender os processos vividos pelos sujeitos na vivência de sua pobreza. Em compensação, a ONG caritativa se transforma no espaço diferencial no qual os sujeitos, marcados pela carência, desenvolvem-se de maneira satisfatória e são atendidos – e compreendidos – em suas necessidades.

O resultado do esforço dos educadores sociais para serem ‘diferenciados’ em sua prática aparece na antítese<sup>114</sup> “*Este menino consegue aqui o que não consegue lá.*”. A diferenciação do educador, sintetizada no signo retórico ‘filtro afetivo’, torna-se uma das marcas da negociação de ‘atribuição e pertença’ vivida pelo grupo na sua formação socioprofissional. O educador consegue expressar esta vivência identitária do seu grupo quando consegue organizar metáforas em seu discurso, como a de Zacarias: “*você está trazendo transformação*”. Esta ‘transformação’ presente neste discurso é um dos resultados do trabalho sócio-educativo que se encontra enraizado na constituição da identidade do educador social.

Outro aspecto é o do privilégio em ser ‘educador social’. Visto anteriormente nos discursos sobre a realização pessoal e profissional, este aspecto é retomado pelo educador social ao falar de seu processo identitário. Embora o educador da instituição sócio-educativa reconheça semelhanças, na formação recebida por outro profissional da educação, a

---

<sup>114</sup> *Antítese* é uma figura de construção que se apresenta como uma oposição filosófica de teses ou uma oposição retórica que sobressai graças a uma repetição.

diferenciação do signo discursivo ‘filtro afetivo’ aparece para amplificar as figuras retóricas que legitimam uma escolha, ou seja, um ‘perfil’ para desempenhar a função de educador social diferentemente do ‘perfil’ exigido para o trabalho no sistema educacional formal.

O pequeno trecho do discurso de Marta sintetiza este elogio retórico requerido pelo educador social. A epanalepse “A *‘Marta’ que trabalha aqui é a mesma ‘Marta’ que trabalha como efetiva no Estado*” mostra que a disposição quase que ‘inata’ – como foi explicitado na categorização figurativa da realização profissional – é fundamental para uma adesão da atribuição, colocada pelo grupo de educadores sociais, no processo de negociação identitária. A figura discursiva ‘perfil’ da categoria de ‘sistema escolar’ está em consonância tanto com a figura ‘privilégio’ de ‘realização pessoal’ quanto com a figura “resgate” de ‘educador social’.

Em todos eles, o educador se identifica como o profissional da educação que, em determinado momento de sua formação profissional, opta por uma educação diferenciada do restante dos profissionais da educação. No espaço da educação não-formal das ONGs caritativas e no educando fragmentado pela ‘pobreza’, o educador encontra os locais preferíveis para a sua realização pessoal e profissional. Assim, o educador participa de um constante processo de atribuição e pertença ao grupo, a partir da adesão a uma educação que tem em seu discurso a formação, como um conceito de educação que consegue envolver os conteúdos, as necessidades relacionais dos alunos e as suas demandas sociais. Por isto, os educadores sociais destas ONGs caritativas podem se identificar, como educadores sociais, na metáfora expressa por Marta: “*Eu consigo ter o mesmo perfil.*” Esta metáfora, ‘*perfil*’, passa a condensar um dos resultados desta negociação identitário do educador social.

Desta forma, no discurso sobre a vivência do processo de sua identidade profissional, a categorização ‘sistema escolar’ se faz importante para o objetivo do discurso epidíctico dos educadores sociais. O sistema educacional formal, entendido pelo educador social, através de dois de seus elementos, a ‘escola’ e ‘professores’, vem a se constituir como uma categoria figurativa de ‘antagonismo’ necessária para que ele compreenda – e expresse – o seu próprio processo de identificação enquanto educador social. As figuras organizadas a partir dos substantivos ‘escola’ e ‘professor’, no decorrer do discurso, buscam organizar a sua visão sobre a diferenciação que marca a vivência da alteridade profissional deste educador em relação ao grupo de profissionais da educação, formal e não formal.

Embora a categorização figurativa ‘sistema escolar’ não se apresente como o modelo figurativo de uma representação social específica, esta proporciona um conjunto de conceitos

e significados a respeito da vivência da alteridade dos educadores no grupo maior de profissionais da educação, que se mostra fundamental no processo de negociação identitária dos profissionais da educação não formal das ONGs caritativas.

A força da metonímia *‘a escola é uma camisa de força’* está na relação que ela cria com as ONGs caritativas, nas figuras retóricas do discurso dos educadores sociais. Se a escola é concebida como o ‘lugar da rigidez’, ‘do encarceramento’ tanto do aluno – aumentando a sua fragmentação e carências – quanto do professor – que se torna um reproduzidor dos conteúdos e necessidades institucionais –, que instituição se apresentará como aquela que terá a capacidade de produzir uma educação integral, humana e ‘libertadora’? O discurso dos educadores aponta a ONG caritativa como uma forte candidata ao posto.

#### 4.1.5. “A gente é chamado para apagar incêndio”: as ONGs caritativas.

No discurso epidíctico dos educadores sociais sobre o processo educativo com os pobres no Terceiro Setor, a categoria figurativa ‘ONGs caritativas’ aparece com um relevo privilegiado na constituição de sua identidade profissional. Vejamos como e de que maneira esta categoria é relacionada, no argumento retórico dos educadores, com as demais categorias previamente explicadas nos subcapítulos anteriores.

As instituições sócio-educativas destinadas ao trabalho voltado para a população empobrecida são apresentadas como os únicos espaços educativos capazes de articularem o conteúdo e as necessidades básicas dos educandos-pobres. Este passa a ser o diferencial que organiza toda uma série de relações, justifica as práticas e legitima as representações educacionais dos educadores neste ambiente de educação não-formal na rede de instituições caritativas.

*A instituição para mim é acesso, é oportunidade, é cultura, é ver meu filho ou minha filha de forma diferente, são as possibilidades que ele tem, por isto que tem gente que está com o nome aqui há anos, esperando para estudar conosco.*  
(Jó)

*Quando o aluno fala, ‘eu estudo no EPSA’, ele já se sente importante, por ser uma instituição de grande credibilidade em todos os sentidos. Eu percebo isso aqui... A instituição deu a oportunidade de muitas pessoas voltarem para sala de aula, para se educarem novamente. Isto é muito bacana mesmo. Então, eu acho assim, que deu uma reviravolta. As pessoas aqui perto, mais ainda tiveram a oportunidade de fazer um curso aqui, já se sentem importantes, ‘eu moro perto do EPSA’. É um efeito muito positivo de verdade. Ele é uma referência. (Marta)*

*Eu acho que esta instituição tem um papel, o seu papel está bem definido, além do pré-vestibular, supletivo ou outros cursos de capacitação profissional (...) Ela tem uma função social, a gente dá o valor, o devido valor, levanta a auto-estima (...) Aqui é muito bacana, é um caminho. Uma instituição com elevador, com porteiro, as carteiras todas bonitas, as salas todas maravilhosas, com datashow, então...Onde eles vão ter isto? Eles sabem que fazemos o melhor, ajudamos a inserir no trabalho, na vida... acho que é isto... (Simeão)*

Através dos discursos analisados, as instituições se apresentam como locais de referência, de oportunidades e de valores, que não se constituem apenas de uma relação de conteúdos programáticos pré-estabelecidos, mas também de um conjunto de estratégias e de práticas, variando de acordo com as realidades dos cursos que são oferecidos para a população empobrecida, com o intuito de atendê-las em suas necessidades sociais básicas.

Na metalepse “A instituição para mim é acesso, é oportunidade, é cultura” expressa o espaço ocupado pelas ONGs na vida dos empobrecidos e a importância como local de constituição da identidade do educador social e do educando. A realização do seu trabalho sócio-educativo promove nos educandos-pobres uma acessibilidade a outra realidade, para atender as suas necessidades e de suas famílias. Assim sendo, a presença da instituição sócio-educativa possibilita ao educando ser reconhecido de uma outra forma pelo seu grupo de



pertença. Na metáfora do discurso de Jó, “*é ver meu filho ou minha filha de forma diferente*”, o educador sinaliza este trabalho organizado pelas ONGs caritativas de marcar socialmente os indivíduos em seu contexto, possibilitando serem enxergados de uma maneira diferenciada pelo seu próprio grupo social.

A metáfora de Marta “*ele já se sente importante*” indica e corrobora esta realidade de promoção identitária das instituições caritativas. A permanência deste educando-pobre nos cursos e atividades sócio-educativas das ONGs caritativas gera, no interior do grupo social, uma diferenciação desta população, que começa a se perceber com o potencial de organizar as suas relações sociais de maneiras distintas. “*Sentir-se importante*” é uma metáfora que indica pertença grupal, pois expressa reconhecimento dos sujeitos, dentro e fora do grupo e, melhor, busca retirar este indivíduo das marcas imputadas pelas ‘carências’, materiais e relacionais, de seu estado de pobreza, e que aparece no discurso como empecilho para o desenvolvimento educacional dos sujeitos.

A existência da instituição caritativa se apresenta no discurso como transformadora e propiciadora de ‘marcas identitárias’ para as comunidades envolvidas no processo de ensino-aprendizagem de educação não-formal. A metonímia “*Então, eu acho assim, que deu uma reviravolta*” mostra a força do dinamismo que as relações produzidas neste ambiente sócio-educativo fazem na vida dos educandos e dos educadores. As pessoas começam a utilizar este espaço sócio-educativo como ponto de ‘referência’ – como se apresenta na metonímia “*Ela é uma referência*” – para as relações comunitárias do local.

Assim, as instituições oportunizam um conjunto de valores, crenças, relações e representações importantes em um processo de negociação de ‘atribuições e pertencas grupais’ tanto para os educandos-pobres quanto para os educadores sociais. A utilização das práticas sócio-educativas confirma a necessidade das instituições sócio-educacionais caritativas junto às comunidades empobrecidas, sem deixar de reconhecer – e legitimar – a coexistência de outras instituições educacionais formais no mesmo espaço social.

Desta forma, o reconhecimento, por parte da população local e dos educadores, das ONGs caritativas, consolida a sua importância na vida das comunidades em que se encontram, tanto no Rio de Janeiro quanto em Belo Horizonte. Por se transformar em ‘referência’ para a população local, a instituição promove um sentimento de aparente ‘mudança’ na situação vivida pelas camadas empobrecidas e nos outros grupos locais que se relacionam com a mesma. A cláusula presente no discurso de Simeão, “*Ela tem uma função social, a gente dá o*

*valor, o devido valor, levanta a auto-estima*”, preocupa-se em argumentar que, embora alguns conteúdos organizados pelas ONGs caritativas se assemelhem com os das instituições formais de ensino, as primeiras possuem, como diferencial, uma ‘função social’ que parece não ser reconhecida como tal nas outras instituições em que este mesmo educando-pobre participa na comunidade. A figura de sentido ‘valor’ é atribuída no discurso como marca diferencial desta instituição caritativa no meio social deste educando.

Na amplificação do discurso, a metáfora ‘valor’ é entendida pelo educador como a capacidade de exercer um trabalho com o conteúdo dos cursos, em que se promova a capacitação deste educando, mas que também o auxilie na construção de uma perspectiva de vida diferenciada para si e para sua família. Assim, ‘*levantar a auto-estima*’ do educando-pobre é uma atribuição da instituição ao trabalho do educador social, que, com o seu conteúdo, busca valorizar a vida deste público, auxiliando-o a viver o seu estado de pobreza de maneira diferenciada à realidade a que está se acostumado.

A metonímia “*Aqui é muito bacana, é um caminho*” mostra como o educador concebe a verdadeira função da instituição, como um ‘caminho’ educacional alternativo para esta população empobrecida. Na verdade, o ‘caminho’ que a instituição sócio-educativo apresenta para o pobre, como parte de seu processo de ensino-aprendizagem, fala de uma inserção deste grupo não somente na realidade do trabalho, oportunizada no acesso às coisas materiais, mas também em relações sociais que pareçam um pouco menos ‘desiguais’ entre os pobres e o restante da sociedade.

A metalepse “*ajudamos a inserir no trabalho, na vida...*” busca legitimar, no discurso, a função desempenhada pela instituição. O resultado da prática institucional do educador social é organizar os conteúdos de forma que os pobres se sintam capacitados a acessar o mundo do trabalho, de maneira a diminuir o grau de ‘desigualdade’ em relação aos outros grupos sociais e, ao mesmo tempo, que eles almejem um ‘estilo de vida’ que busque sanar as possíveis faltas ocasionadas por ‘serem’ e ‘estarem’ pobres. A conclusão deste argumento posto por Simeão, a respeito de seu trabalho e da instituição, parece estar sintetizada na metonímia “*Eles sabem que fazemos o melhor*”, colocando nas mãos da população atendida o reconhecimento das atividades sócio-educativas organizadas pela instituição sócio-educativa e executadas pelo grupo de educadores sociais.

A ‘katechesis’, produzida pelos discursos sobre as ONGs caritativas, privilegia os dois principais sujeitos das relações de alteridade básica encontrada no interior do processo de

atribuição e pertença do ambiente sócio-educativo caritativo. As figuras do discurso dos educadores buscam relacionar as categorias educando-pobre e educador social, na promoção de um movimento – a ‘Kinesis’ – importante para a compreensão da constituição da identidade socioprofissional deste educador no Terceiro Setor, de caráter filantrópico. Neste momento, faz-se necessário analisar como estes dois sujeitos se apresentam vinculados a esta categoria de ONGs caritativas, transformando-se em uma importante representação do processo identitário do educador social.

No discurso epidíctico dos educadores sociais, uma das primeiras relações que eles realizam é a organização do discurso entre a instituição sócio-educativa e os educandos-pobres. A existência desta instituição em relação a estes é algo que promove tanto o ser humano empobrecido quanto a pobre instituição. De fato, se a função da instituição é trazer este empobrecido a uma visibilidade social que promova a diminuição das desigualdades sociais de seu entorno, através da educação para o trabalho e para a vida em sociedade, esta mesma visibilidade também é atribuída à instituição que se transforma em um elemento importante no campo das relações da comunidade local.

*Eles se sentem acolhidos. Mesmo porque eu acho que, para os alunos aqui, só pelo fato deles falarem assim “eu estou no EPSA” para eles já é um valor muito grande. Já é um valor muito grande, daí é... A instituição, só pelo nome, pela credibilidade, pela ação social que se sabe é feita, esse aluno já vê que é uma escola diferente. (Marta)*

*Então, no meu entendimento, a instituição preenche essa lacuna do aluno, ela pretende dar a esses alunos a oportunidade de ter esse discernimento, os caminhos para saber o que é certo e errado. Constantemente, a instituição se utiliza da relação entre nós para aproveitar o espaço, para educar, para falar destas coisas no cotidiano. (...) A gente trata do assunto de maneira reflexiva, que dá todo o instrumento para que o aluno tenha essa consciência e esse discernimento. (Suzana)*

No discurso de Marta, a metáfora “*Eles se sentem acolhidos*” já indica a adesão dos educandos-pobres a esta instituição. Esta adesão institucional é fruto de uma identificação do educando com a instituição, uma vez que ele vê algumas de suas necessidades atendidas por ela. Esta visibilidade conferida pela instituição ao educando é expressa na apóstrofe “*só pelo fato deles falarem assim: “eu estou no EPSA” para eles já é um valor muito grande*”. Não obstante, a educadora reforça a ação da instituição ao construir uma epanalepse, com a repetição da última frase “*Já é um valor muito grande, daí é...*” no discurso, ampliando, assim, a importância da instituição como marca identitária dos educandos que participam de suas atividades. O seu grupo social, a sua família e todo o restante da sua comunidade o enxerga de forma ‘diferente’ – como já foi citado no discurso de Jó – porque ele é afetado pelas atividades institucionais a tal ponto de reconhecerem a necessidade de sua existência, pelo que a constitui, ou seja, a diferença na condução de seus trabalhos. Desta forma, faz sentido a metáfora “*esse aluno já vê que é uma escola diferente*”, porque ele também se sente em uma situação diferenciada, por ser beneficiado com as relações desenvolvidas nesta instituição caritativa. Veja neste outro trecho do discurso de Marta.

*Por que eles pensam... o meu filho está em uma instituição e... Eu conheço a instituição, eu coloquei lá porque eu acredito nela. Eu quero que a instituição educacional me ajude a educar meu filho. (Marta)*

Para os educadores, os responsáveis pelos jovens envolvidos no processo sócio-educativo acreditam no valor da instituição e na ação que ela pode realizar na vida dos seus filhos, marcando-os com o benefício de uma educação destinada às suas necessidades. Na metáfora “*Eu conheço a instituição, eu coloquei lá porque eu acredito nela*”, o substantivo ‘instituição’ representa um grupo de ações e relações que podem beneficiar estes pobres. A instituição representa, para as camadas empobrecidas, um auxílio para a educação da sua prole, de maneira diferenciada das demais instituições que eles frequentam no seu cotidiano. A metáfora “*Eu quero que a instituição educacional me ajude a educar meu filho*” passa a ser uma atribuição dada pela camada empobrecida, que confia na instituição e nos educadores, e nas relações diferenciadas que ajudem na criação de seus filhos para a vida de forma mais ampla.

É por isto que Suzana faz um esforço de sistematizar, em seu discurso, uma diferenciação vivida pelo educando e o educador no interior do espaço sócio-educativo. A instituição atende as carências do aluno, como está expresso na metonímia “*a instituição preenche essa lacuna do aluno*”, a partir das suas práticas educativas e de suas relações interpessoais. Suzana expressa o elementar do trabalho educacional, através da gradação “*a instituição se utiliza da relação entre nós para aproveitar o espaço, para educar, para falar destas coisas no cotidiano*”. Neste trecho do discurso, Suzana ressalta as relações desenvolvidas neste espaço educacional como favoráveis para o desenvolvimento intelectual dos alunos e que não se encerrará nos conteúdos aprendidos, mas que terão reflexos na sua vida cotidiana. Em verdade, este é um dos diferenciais preferidos pelo educador social e pela instituição, como colocado na metáfora “*pretende dar a esses alunos a oportunidade de ter esse discernimento, os caminhos para saber o que é certo e errado.*”

Constantemente, o educador social busca a definição do diferencial de seu trabalho nas ONGs caritativas, a partir das marcas sociais, e identitárias, que a sua atividade produz na vida dos educandos-pobres. Veja nesta outra parte dos discursos.

*O trabalho da instituição aparece no retorno do menino, é, o retorno deles, porque **quando ele vem com aquele brilho no olho**, comentando, é porque o trabalho foi feito(...) Eles gostam, porque sabem que ali se trabalha mesmo. (Jó)*

*Eu percebo que **eles (os educandos) vestem a camisa**, porque o EPSA é um nome forte, porque **o EPSA é um nome forte na cidade**, porque **as escolas agostinianas são diferentes**. Você pode perceber assim, do contato com as pessoas, com os alunos, com o educador, **é uma instituição diferente**. Diferente no sentido assim, **é uma instituição em que você sente o perfume da afetividade**, e é diferente. (Samuel)*

A amplificação do discurso dos educadores a respeito do trabalho desenvolvido nas ONGs caritativas, em figuras mais vivas, no corpo do texto retórico, tem o objetivo de identificar a vivência dos educandos e educadores neste espaço. As respectivas metonímias de Jó e de Samuel, “*quando ele vem com aquele brilho no olho*” e “*eles (os educandos) vestem a camisa*”, mostram como este educando se deixa marcar pela vivência das relações sócio-educativas destas instituições, promovendo a sua identificação grupal.

As relações estabelecidas como diferenciais no campo de educação não-formal marcam a todos das práticas sócio-educativas, inclusive a instituição, que se fortalece no ambiente do Terceiro Setor, dando à rede filantrópica uma visibilidade e projeção social nas cidades do Rio de Janeiro e Belo Horizonte. A metáfora “*o EPSA é um nome forte na cidade*”, proferida por Samuel, mostra esta realidade. Para o educador, a instituição marca a vida dos sujeitos envolvidos em seus processos sócio-educativos e, em contrapartida, estes reforçam a visibilidade da instituição e a diferenciação de suas ações na sociedade. As metonímias “*as escolas agostinianas são diferentes*” e “*é uma instituição diferente*” reforçam constantemente a presença da instituição, e sua importância, no ambiente social.

A viva – e significativa – metáfora expandida<sup>115</sup> do discurso de Samuel, “*é uma instituição em que você sente o perfume da afetividade*”, tem esta função amplificadora do discurso: a de condensar o que já foi relatado em outras categorias figurativas como uma das principais diferenciações das ONGs caritativas, mostrando assim certo tipo de vivência dos educadores e educandos-pobres no interior destes espaços filantrópicos do Terceiro Setor.

Mas os educadores também reconhecem que, embora muitos educandos-pobres se identifiquem com as propostas das instituições, alguns não aderem aos seus propósitos e se evadem. Porém, esta evasão não é tida como produto das práticas institucionais de conteúdos e relacionais, mas da realidade da pobreza vivida pelos seus educandos.

*O foco desta escola é outro. Esse aluno retornou para a escola conosco, procurou um caminho, é importante desenvolver mais esta pessoa, ensinar a viver com sabedoria, né? Ai, ele vai caminhando, vai pro lado que a gente deseja e de repente vai embora. É uma perda... não foi legal para escola, não foi legal para mim... dá uma sensação de*

---

<sup>115</sup> *Metáfora expandida* é uma figura de sentido que se apresenta como uma sequência coerente de metáforas que permite uma personificação argumentativa.

*incompetência, mas o que fazer? Ele não entende que a gente está falando para ele que é importante a escola, que é o melhor caminho para quem quer um bom emprego, pra quem quer ganhar dinheiro, para quem quer sobreviver. A escolha é dele. (Simeão)*

*Nós aceitamos o educando em qualquer tempo, nós damos plantão no sábado, atendimento individualizado, atendimento a pequenos grupos, formamos turmas flexíveis, porque o que nós estamos querendo é reintegrá-lo, diferente de outros lugares de educação por que eles passaram. Então, às vezes, ele vai, mas se tiver a oportunidade, se ele quiser, ele volta. Nós estamos aqui... (Samuel)*

Na visão dos educadores, a evasão é fruto do desinteresse desta população, que não consegue priorizar a vivência no espaço sócio-educativo promovido pelas ONGs caritativas, em detrimento às suas necessidades materiais – e emocionais – imediatas. Por causa da pobreza, muitos educandos saem das instituições, por não conseguirem conciliar o trabalho com os estudos. A instituição se vê como o local privilegiado para o educando-pobre, para além de suas necessidades imediatas, para que alcance um trabalho digno e que o integre novamente à sociedade.

Na gradação feita por Samuel, a instituição é “o melhor caminho para quem quer um bom emprego, pra quem quer ganhar dinheiro, para quem quer sobreviver”. A sequência proposta pela instituição sócio-educativa se encontra invertida frente à realidade vivida pelas camadas empobrecidas. Para a instituição, o melhor caminho para integração do pobre na sociedade é expresso na terna “**emprego-dinheiro-sobrevivência**”, enquanto que, para aqueles que não permanecem nas instituições, é “**sobrevivência-dinheiro-emprego**”.

Desta forma, podemos perceber como a atuação da representação de educando-pobre interfere não somente no pensamento, mas também na prática desenvolvida sobre este pobre. A metonímia “*Ele não entende que a gente está falando para ele que é importante a escola*” mostra uma organização da prática institucional que atende às demandas de um ‘pobre

representado' pela instituição e seus educadores e que, não necessariamente, corresponde à realidade vivida pelo educando-pobre que frequenta estes espaços sócio-educativos.

A enálage “*A escolha é dele!*” mostra a transferência da responsabilidade pelo possível fracasso que a evasão dos pobres deste espaço possa representar na identidade do profissional da educação. A instituição possui o ‘caminho’ para o desenvolvimento do educando-pobre. A aposiopese “*ensinar a viver com sabedoria, né?*” sintetiza o objetivo do trabalho que a ONG propõe para esta camada empobrecida. Porém, a evasão é fruto da não capacidade do educando em se submeter ao processo organizado pela instituição. O educador pode até sentir-se ‘incompetente’, porém este sentimento não é capaz de fazê-lo repensar sobre a sua prática, uma vez que ela esta enraizada em uma representação de educando-pobre, justificada por outra representação, a de ONG caritativa. Nesta repousa a garantia de que o processo educacional está correto e que segue o seu fluxo normal de desenvolvimento do educando e do educador.

Samuel deixa claro em seu discurso esta certeza na metáfora “*o que nós estamos querendo é reintegrá-lo, diferente de outros lugares de educação por que eles passaram.*” O trabalho da instituição desenvolvido pelo educador social, para a camada empobrecida, é considerado como o mais adequado, em comparação com os outros espaços de educação existente. Contudo, esta prática institucional está construída a partir de uma representação de educando-pobre, que parece visar mais a existência e a permanência da instituição no campo filantrópico do Terceiro Setor do que as necessidades do educando-pobre.

Esta constituição do trabalho institucional, que compõe a diferenciação deste último em relação aos demais campos de educação, articula-se a partir de uma crença de que ele subsiste independente da permanência do educando-pobre. Nas metáforas de Samuel, em que ele expressa “*Nós aceitamos o educando em qualquer tempo*” e “*se ele quiser, ele volta. Nós estamos aqui..*” encontra-se o fundamento da vivência destas representações.

A instituição possui a organização legitimada pela sociedade – a partir da ‘credibilidade’ e da ‘força nominal’ da instituição na sociedade – para auxiliar os educandos-pobres, a partir de suas práticas. Se, por acaso, alguns não conseguirem se identificar com a instituição por não atender as suas necessidades básicas, a instituição permanecerá com a sua estrutura. A instituição se sente tão segura de seu trabalho e de suas escolhas institucionais na prática educativas, que espera que estes educandos voltem, de forma espontânea, para os



espaços sócio-educativos. Veja os motivos apresentados, nesta outra parte do discurso dos educadores.

*Aqui o aluno não ganha o peixe, como em outras escolas, ele aprende a pescar. Então é por isto que, quando abre inscrição, a pessoa procura e dá fila. Aqui, além de ter bons profissionais selecionados, bom material, lanche, tudo, tudo de graça, o aluno não paga nada, a instituição é limpinha, é bonita, não falta nada para o aluno, não falta nada para o professor. (Samuel)*

A organização da instituição busca atender a esta representação ‘salvacionista’ da pobreza de que as ONGs caritativas se revestem com o seu discurso. A representação de educando-pobre como aquele que possui todo o tipo de ‘faltas’ e ‘carências’ encontra seu amparo na estrutura das instituições sócio-educativas caritativas. Na metalepse “*não falta nada para o aluno, não falta nada para o professor*” o educador busca mostrar que a instituição é realmente o local privilegiado para o atendimento das ‘carências’ dos pobres e, conseqüentemente, o seu desligamento do grupo não é resultado da ‘falta’ de algo na instituição, mas sim da ‘falta’ de algo no próprio educando afetado pela pobreza. Esta ideia é reforçada principalmente quando esta metalepse já citada é colocada em relação à cláusula “*tudo, tudo de graça, o aluno não paga nada*” que acentua ainda mais a possível falta de interesse de alguns pobres em relação ao que é oferecido pela instituição.

Uma das possíveis justificativas dadas pela instituição para a saída deste educando está no próprio sistema em que ela está organizada. Quando o educador explica o trabalho desenvolvido na instituição, a partir da expolição<sup>116</sup> “*Aqui o aluno não ganha o peixe como em outras escolas, ele aprende a pescar*”, organiza argumentos para chegar à conclusão de que, por mais que a escola possua toda a estrutura para o desenvolvimento do educando, tirando-o da sua condição de pobreza, será necessário um esforço da parte do educando para que isto realmente aconteça. Assim sendo, podemos inferir que aqueles que abandonaram a instituição não conseguiram – ou não puderam – desenvolver as suas habilidades para ‘pescarem por si mesmos’ o necessário para atender as suas demandas sociais e educacionais.

---

<sup>116</sup> Expolição é uma figura de pensamento que retoma o mesmo argumento com formas diferentes.

Assim, a instituição continua o seu trabalho, independente dos resultados. Pelo contrário, no discurso de Samuel, a gradação “*quando abre inscrição, a pessoa procura e dá fila*” mostra que a instituição, pela sua representação no campo da educação não-formal, continua desenvolvendo seu trabalho de forma sistemática e tendo o reconhecimento das camadas empobrecidas que vêm na sua prática uma forma de identificar-se com uma realidade diferente da ‘pobreza’ em que se encontram imersos.

De outra forma, porém com a mesma finalidade de identificação com a instituição, o educador também vai se constituindo como sujeito da relação de alteridade no ambiente sócio-educativo, a partir dos seus valores, crenças e representações sobre a ONG caritativa. Esta última alimenta este processo, partilhando com o grupo os seus projetos e condicionando as suas práticas educativas em relação à população a ser atendida.

Os próprios educadores reconhecem que a formação de sua identidade, enquanto educadores sociais responsáveis pelo trabalho com os pobres, é algo construído no interior da dinâmica de relações educativas com os pobres, característico das ONGs caritativas.

*Eu acho que ela tem que aprender. A pessoa não vem pronta pra trabalhar aqui, na instituição, com os pobres, mas ela tem que ter abertura para trabalhar com eles. Sinceramente, se não tiver, não adianta nem contratar porque não vai dar certo. Uma vez, uma educadora falou para mim: “sabe que estou me sentindo aliviada, já devia ter dado esse passo de sair há muito tempo.” Não sofreu porque saiu, depois de anos de trabalho aqui. (...) uma pessoa maravilhosa para outro perfil de alunos, organizada, pontual, trabalhos maravilhosos, lindos, **boa professora, mas para o perfil daqui não dava.** (Sara)*

*A instituição é muito diferente, tem uma estrutura forte, a quantidade de pessoas que atende é um diferencial muito grande. **Eu tive que ir me aprimorando...** tem muita coisa nova aqui... **você tem que estar disposto a aprender, a lidar com essas situações para trabalhar aqui, trabalhar com o ser humano, com a questão social.** (Zacarias)*

No discurso de Sara, a metáfora “*A pessoa não vem pronta pra trabalhar aqui, na instituição, com os pobres*” mostra o esforço que o profissional da educação deverá se propor a vivenciar para permanecer na instituição. O predicado verbo-nominal ‘*não vem pronta*’ organiza a ideia de que o profissional da educação além de ‘ter o conteúdo’ que o qualifica para o exercício da docência, deverá ‘aprender a ser’ educador desta camada empobrecida. A metáfora seguinte, “*ela tem que ter abertura para trabalhar com eles*” explicita o que é necessário para se transformar em um educador deste tipo de instituição. A ‘abertura’ significa uma habilidade que o profissional deve criar para poder trabalhar os conteúdos específicos com esta população. E a instituição se encarrega de ensinar-lhe isto.

No discurso de Zacarias, isto fica claro quando ele organiza a sua experiência como educador na metáfora expandida “*você tem que estar disposto a aprender, a lidar com essas situações para trabalhar aqui, trabalhar com o ser humano*”. Neste discurso, ele consegue identificar que a aprendizagem do educador passa pelas suas condições de trabalho com estes pobres, ou seja, a relação com a situação de pobreza vivida pelos educandos ensina os educadores a construírem uma prática educativa que atenderá às necessidades dos pobres, da instituição e, por conseguinte, o fará permanecer neste espaço educativo. Afinal, a perissologia “*trabalhar aqui, trabalhar com o ser humano*” se torna central para que o educador entenda em que aspecto deve focar o seu trabalho neste espaço institucional.

Assim sendo, metáforas presentes no discurso, como “*Eu tive que ir me aprimorando*” e “*boa professora, mas para o perfil daqui não dava*”, tendem a buscar a construção de signos que mostrem como os educadores também vão se configurando como parte do trabalho com esta população. Os profissionais que estão dispostos se abrem para uma espécie de ‘aprimoramento’ de sua condição profissional de educador para ser um educador ‘*no*’ e ‘*do*’ social. Desta forma, vai se formando a ideia de que, para ‘ser educador’, os conteúdos são importantes, porém o aspecto do desenvolvimento relacional com os pobres pesa muito mais, no momento da permanência deste profissional na instituição.

De fato, a relação com o outro-pobre, expressa em um discurso sobre ‘afetividade’, é que promove o ‘perfil’ necessário para que ele desenvolva as suas atividades. Ele pode ser um ‘bom profissional’, ou seja, ter o conteúdo, mas não possuir o ‘perfil’ para este ambiente.

*A gente tem uma identidade como social, né? A gente é muito aberto, todos têm lugar, por isto, a gente tem estas características, por exemplo, de abertura, de aprender de novo a cada dia, né? A questão relacional, a pessoa tem que aprender a se relacionar, ser capaz de superar os pequenos conflitos. Acredito que estes requisitos são necessários para exercer uma função aqui, são muito importantes, senão ele acaba não ficando. (Débora)*

*Eles (educadores) gostam de trabalhar aqui. Eu acho que isso é um ponto positivo, passam a conhecer a filosofia agostiniana... porque a primeira coisa que nós fazemos quando recebemos um educador é dar o material para ele ler, estudar. Nas reuniões pedagógicas a gente sempre tem que falar da instituição, né? Ensinar com carinho é o objetivo, ainda mais aqui em que os alunos são diferentes de uma escola. (Samuel)*

Os educadores reconhecem que a própria instituição dá as diretrizes para este trabalho e atribui aos educadores características indispensáveis para fazer parte do grupo dos educadores sociais que trabalham em sua rede de filantropia. A questão relacional é colocada por Débora como fundamental na formação e permanência do profissional neste campo de trabalho. Na metáfora “a pessoa tem que aprender a se relacionar”, o educador coloca que a aprendizagem a ser desenvolvida pelo profissional que almeja ser educador social passa pela questão do relacionamento como ‘status quo’ da sua vivência no ambiente de educação não-formal das instituições caritativas e que o leva a outras características deste mesmo ambiente como ‘a abertura, a aprendizagem cotidiana e a capacidade de superar conflitos.’

A instituição sócio-educativa parece amparar estes profissionais que se colocam ‘abertos’ à adesão dos atributos impostos pela ONG caritativa, em seu processo de atribuição e pertença ao grupo de educadores sociais. Samuel aponta, no seu discurso, que materiais específicos e reuniões pedagógicas ajudam na construção identitária deste espaço educacional, porém é a metonímia “Ensinar com carinho” que se transforma no signo que deve sintetizar o resultado final do processo vivido por este educador, na formação de sua identidade nestas

ONGs. A metáfora “*aqui, em que os alunos são diferentes de uma escola*” parece justificar o objetivo de uma formação específica para o profissional da educação que trabalha com os pobres, da mesma forma que a metáfora “*senão ele acaba não ficando*” sinaliza a vivência do profissional que não consegue aderir à atribuição feita pela instituição como parte da sua identidade profissional enquanto educador.

O próximo trecho do discurso de Sara parece adequado para sintetizar a relação entre a instituição sócio-educativa e a formação da identidade profissional do educador social.

*Para esse perfil de aluno, realmente, não digo que a pessoa tenha que chegar aqui já sabendo, mas **ela tem que se abrir, tem que ter algumas qualidades que a faculdade não ensina, pois tem que vir da personalidade dela, da pessoa dela, de abertura ao trabalho. Aqui a gente ensina o trabalho em equipe, o trabalho geral. De verdade, eu não acho que é para qualquer pessoa.** (Sara)*

A representação do educador social parece ter a sua construção organizada a partir da atribuição da ONG caritativa. O espaço sócio-educativo se transforma no espaço da aprendizagem, tanto para o educando quanto para o educador. No trecho do discurso acima, a metáfora “*tem que vir da personalidade dela*” busca sintetizar o esforço que deve ser feito pelo educador em relacionar o que ele traz em suas ‘identidades herdadas’ a outras ‘constituídas para si’, como a que lhe é atribuída pela instituição, como características principais para o desenvolvimento do seu trabalho educativo. Segundo o discurso dos educadores, elas não são adquiridas na ‘faculdade’, mas sim na relação com a situação de pobreza vivida pelos educandos.

Embora a instituição organize as tarefas destes profissionais no espaço educativo, como expresso na gradação “*Aqui a gente ensina o trabalho em equipe, o trabalho geral*”, se os educadores não mostrarem abertura para esta aprendizagem institucional, eles não pertencerão ao grupo dos educadores sociais das ONGs caritativas. A epanortose<sup>117</sup> “*De verdade, eu não acho que é para qualquer pessoa*”, no final do discurso de Sara, busca

<sup>117</sup> *Epanortose* é uma figura de sentido que retifica o que se acaba de dizer. Faz o discurso ser mais sincero e faz o auditório participar do encaminhamento dado pelo orador.

concluir o seu pensamento sobre o processo de negociação do educador social sobre bases, não de aprendizagem, mas sim de uma aptidão inata do sujeito em trabalhar com os pobres. A ideia de que o trabalho ‘não é para qualquer pessoa’ ultrapassa a questão do ‘perfil’ anteriormente citado pelos outros discursos, colocando a questão identitária em outro patamar, o de uma verdadeira ‘vocação’ para o trabalho com os pobres.

As ONGs caritativas se apresentam, no contexto filantrópico do Terceiro Setor, como locais de ensino-aprendizagem, tanto para os educandos-pobres quanto para os educadores sociais. Ambos os grupos possuem, em suas marcas identitárias, a presença destas instituições como uma grande atribuidora de valores, crenças e significados sobre os conteúdos a serem apreendidos pelas camadas empobrecidas e a forma pela qual estes conteúdos devem ser trabalhados com esta população.

Enfim, as representações de educando-pobre e de educador social que surgem no discurso destes últimos parecem organizadas a partir de uma representação social de ONG caritativa como aquela responsável pelo ‘resgate’ dos educandos da sua condição de pobreza. Veja como este trecho do discurso de Jó articula esta relação entre as três categorias figurativas.

*Acho que nós temos que ser flexíveis, conosco e com os meninos também... A gente é chamado para apagar incêndio em diversas situações, por isto é que temos que ser maleáveis, criativos, para trabalhar aqui, você tem que ser criativa. A gente está dando o tempo todo um caminho, dando uma solução, é uma correria. (Jó)*

As duas imagens – ‘apagar incêndio’ e ‘caminho’ –, criadas a partir das metonímias do discurso do educador, condensam bem esta relação entre ONG caritativa, educando-pobre e educador social. A metonímia “A gente é chamado para apagar incêndio em diversas situações” expressa a relação entre o espaço das ONGs e a população empobrecida. A sua condição de pobreza ocasiona situações em que se faz necessário o resgate pela instituição, colocando-os em uma situação mais segura diante das desigualdades vividas na sociedade atual. Esta instituição passa a organizar a educação de forma a oportunizar, a esta população,

algumas ‘acessibilidades sociais’ no campo do trabalho, do sistema de educação formal e das relações sociais com os diversos grupos sociais.

A metonímia “*A gente está dando o tempo todo um caminho*” utilizada pelo educador social é outra imagem de ‘resgate’ produzida pelas ONGs caritativas e partilhadas pelos educadores sociais. A partir do momento em que o educador adere às atribuições feitas pela instituição no processo de organização do seu trabalho sócio-educativo, este é ‘resgatado’ do grupo maior de profissionais da educação, passando a se identificar com o grupo de educadores sociais de ONGs caritativas. Assim, este profissional ‘resgatado’, no ambiente das instituições sócio-educativas, compromete-se com o ‘resgate’ da população atingida pela pobreza, utilizando-se de um ‘filtro afetivo’ nas relações sócio-educativas entre os educadores sociais e os educandos-pobres.

Assim, o primeiro a ser resgatado pela instituição é o ‘educador social’. Este ‘resgate’ faz parte da negociação identitária deste profissional, uma vez que, no processo de ‘atribuição e pertença’, entre o grupo de educadores e a instituição, o educador recebe a diferenciação do seu trabalho no campo da educação não-formal. A partir desta diferenciação, constituinte da sua identidade – apresentada no discurso a partir do signo ‘afetividade’ – o seu grupo organiza a sua prática institucional, local onde acontece o segundo ‘resgate’ promovido pelas ONGs caritativas.

A palavra ‘caminho’, metonímia sobre o trabalho do educador social, condensa a vivência deste educador social com as representações de educando-pobre. O trabalho sócio-educativo desenvolvido junto às camadas empobrecidas deve oferecer ‘caminhos’ que os levem a sair da condição de ‘carência’ promovida pela pobreza. As oficinas, cursos e atividades educacionais das ONGs caritativas possuem a função de ‘resgate’ – material e moral – desta população. Portanto, a vivência destas práticas educativas e sociais, nas ONGs caritativas, expressa ‘representações sociais de ONG caritativa’ que, ao mesmo tempo em que organizam as práticas no interior das instituições, condicionam e ‘retroalimentam’ as representações dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de educação não-formal.

Desta forma, as instituições sócio-educativas oferecem um ‘caminho’ para os educadores seguirem e exercerem as suas práticas sócio-educativas, legitimando-os como responsáveis pela organização de estratégias educacionais para os ‘caminhos’ a serem seguidos pelos educandos-pobres. As metonímias subsequentes ‘*dando uma solução*’ e ‘*é*

*uma correria*' indicam o resultado da vivência desta identidade profissional, capacitando-os para dar 'soluções' aos problemas apresentados pelos pobres nos ambientes sócio-educativos e caracterizando o seu trabalho de 'resgate' desta população como 'difícil' e 'desgastante'.

Assim, a organização do discurso epidíctico dos educadores sociais aponta para a ONG caritativa como o '*modelo figurativo*' de uma educação integral, humana e 'libertadora' que tem como foco as relações interpessoais entre educadores e educandos-pobres. Se a escola representa a 'rigidez', a representação social de ONG caritativa representa a '*abertura*' para um processo educativo diferenciado com a população empobrecida, um '*caminho*' para relações mais afetivas entre os profissionais da educação e os seus educandos e o '*resgate*' de ambos para uma realidade educacional que atenda as suas necessidades pessoais e sociais, transformando-se em uma 'marca identitária' importante no processo de negociação sócio-profissional do educador de ONGs caritativas. Desta forma, configura-se, no discurso dos educadores sociais, uma representação social de ONG caritativa que organiza também a sua concepção de educando-pobre e educador social, no contexto da sua formação identitária sócio-profissional.

Por fim, as 'katechesis' do discurso retórico dos educadores sociais, organizadas nesta análise a partir de cinco categorias figurativas, mostram a dinâmica da construção identitária dos educadores sociais nas instituições caritativas. As 'kinesis' expressas pelas diversas figuras retóricas elucidam o processo de organização das crenças, valores, normas, regras, sentidos, significados e representações que os educadores utilizam no seu processo de negociação identitária na educação não-formal. De fato, estes acabam se apresentando como 'elementos constituintes' da identidade profissional do educador social que 'saciam' o desejo de participarem integralmente deste grupo.

Para o educador social, aderir ao discurso da instituição, com suas representações e outros elementos figurativos garantidores de sua manutenção na sociedade, é participar da 'rica mesa' da cultura institucional de educar os pobres, construída pelos órgãos competentes da Instituição Católica na história da educação brasileira. A utilização dos pseudônimos dos educadores sociais, neste momento da análise, apenas busca elucidar como o educador faz este esforço no processo de formação identitária em participar da instituição, aderindo, de maneira consciente ou inconsciente, aos signos constitutivos deste espaço sócio-educacional. As diversas categorias figurativas, que compõem o trabalho das ONGs caritativas, saciam as



necessidades, tanto de educadores quando de educandos-pobres, de se reconhecerem em suas práticas institucionais.

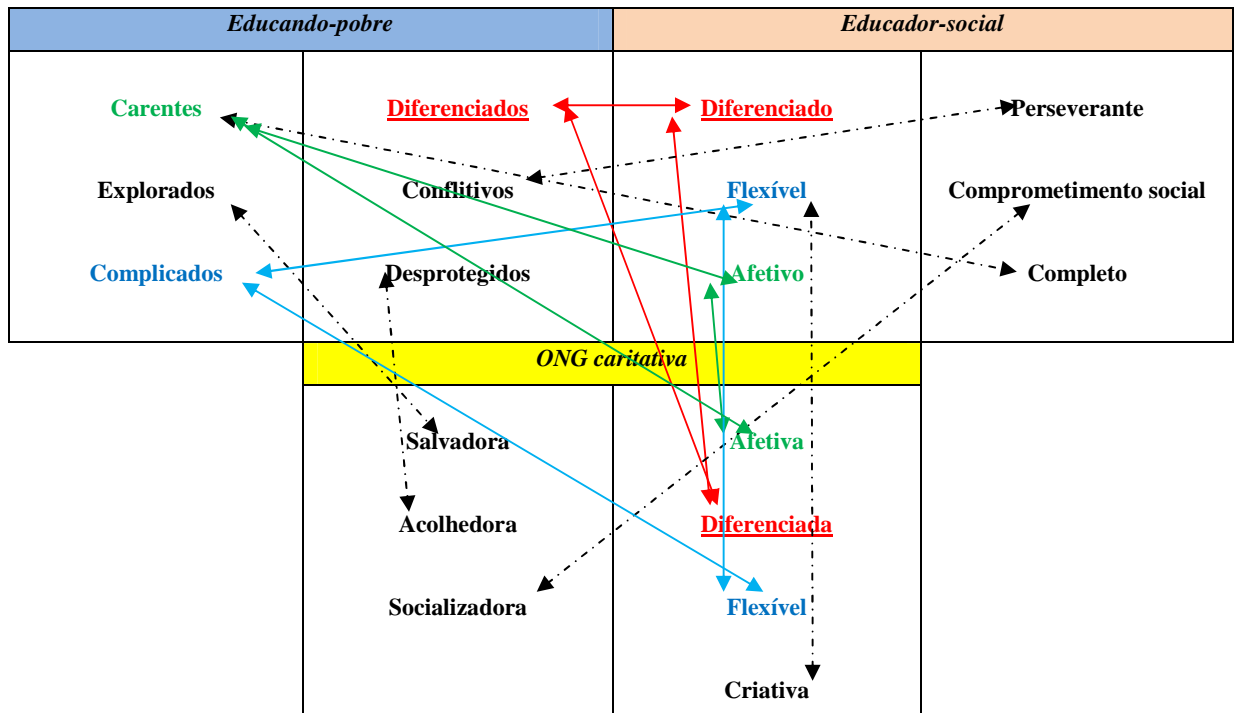
4.2. “Atribui quem pode, representa quem tem o juízo”: as representações e categorias no processo de atribuição e pertença profissional do educador social.

Ao final da apresentação da análise das categorias figurativas emergentes do discurso epidíctico dos educadores social, faz-se necessário organizá-las de forma a compreender as suas ligações constitutivas do processo de formação identitária sócio-profissional do educador social. Veja a distribuição a partir das ‘*katechesis*’ e ‘*Kinésis*’ das categorias figurativas.

<i>Categorias</i>	<i>Katechesis</i>	<i>Kinésis da katechesis</i>	
<b>O educando-pobre</b>	“Eles são fragmentados”	Carentes Explorados Complicados	Diferenciados Conflitivos Desprotegidos
<b>O educador social</b>	“Você tem que estar inteiro para a ação.”	Diferenciado Flexível Afetivo	Perseverante Comprometimento social Completo
<b>A realização pessoal</b>	“Então, eu me sinto muito ‘gostado’ aqui.”	Humano Importante Maduro	Valorizado Amado/satisfeito Ampliado/reciclado
<b>O sistema escolar</b>	“A escola é uma camisa de força”	<i>A instituição escolar</i>	Acrítica Excludente Rígida Conteudista
	“Ele não trabalhava esse lado humano, esse filtro afetivo”	<i>O professor</i>	Insensível Antissocial Descompromissado Desinteressado Reprodutor
<b>A ONG caritativa</b>	“A gente é chamado para apagar incêndio”	Salvadora Acolhedora Socializadora	Afetiva Diferenciada Flexível/criativa

O quadro anterior busca mostrar a organização das categorias em suas *katechesis* e *kinésis*. As figuras discursivas, organizadas em categorias, têm a função de anunciar uma ‘*katechesis*’ sobre um aspecto relevante do processo de formação identitária vivenciado pelo educador social nas ONGs caritativas. Estas ‘*katechesis*’ foram organizadas a partir das ‘*kinésis*’ das figuras do discurso que, ao mesmo tempo em que movimentam a retórica, condensam valores, significados e sentidos sobre cada uma das cinco temáticas partilhadas pelos educadores sociais nos ambientes educativos em estudos. Depois da análise retórica das figuras do discurso dos educadores e da organização deste quadro-resumo das partes de cada uma das categorias, chega-se às seguintes inferências.

A categoria ‘ONG caritativa’ faz relações diretas com as categorias ‘educando-pobre’ e ‘educador social’. Em verdade, no decorrer do discurso dos educadores entrevistados, esta primeira categoria anteriormente citada se apresenta como uma representação social de ONGs caritativas partilhada pelos educadores no ambiente sócio-educativo. Assim, as ligações diretas entre os valores, significados e/ou crenças das outras duas categorias, ‘educando-pobre’ e ‘educadores sociais’, se relacionam com os da representação social ‘ONG caritativa’, de forma a configurar a ‘marca sócio-identitária’ presente na identidade social deste ambiente educacional. O quadro, a seguir, busca sistematizar, graficamente, esta relação de identificação triangular.



Assim sendo, as relações entre os conteúdos constitutivos de cada uma destas três categorias figurativas se relacionam entre si, através de ligações que complementam e/ou dão suporte para a existência das mesmas. Na representação gráfica acima, a categoria ‘ONG caritativa’ consegue fazer uma relação de identificação triangular que une as três categorias de forma diferenciada das demais categorias e coloca no centro da relação entre elas uma imagem que servirá como ‘marca’ na formação identitária do educador social: *a ‘diferenciação’*.

Para o educador social que trabalha nas ONGs caritativas, a crença comum partilhada tanto pelo educador quanto pelo educando-pobre é a diferença do tipo de educação realizado neste espaço, transformando-se, conseqüentemente, em uma marca, ao mesmo tempo, social e identitária, dos educandos-pobres e educadores sociais. Na verdade, esta ‘marca social’, carregada tanto pelos educadores sociais quanto pelos educandos-pobres, é resultado da vivência destes grupos em relação à partilha de uma representação social de ONG caritativa que se apresenta como modelo figurativo de *‘resgate, abertura e caminho’* para práticas e relações sociais diferenciadas, tendo a ‘educação sócio-educativa’ como a marca de diferenciação em suas identidades.

A triangulação *‘educador-diferenciado’* para *‘educandos-diferenciados’* em *‘Instituições-diferenciadas’* reforça a ideia de que as categorias ‘educador social’ e ‘educando-pobre’ se encontram ancoradas numa representação social de ONG caritativa. Uma vez que esta última tem como modelo figurativo o *‘resgate’*, a *‘diferença’* se torna parte essencial da identificação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem deste espaço sócio-educativo.

Assim, levando em consideração as peculiaridades de cada um dos grupos de sujeitos da prática educativa, a ancoragem das representações de *‘educando-pobre’* e *‘educador social’* na representação social de ONG caritativa indica uma *‘marcação social’* que tem, em sua zona de intercessão com a ‘marca identitária’ dos educadores sociais no processo de formação identitária, a *‘diferenciação’* como elemento principal nas práticas e relações dos grupos sociais.

Veja, neste quadro exemplar, como é ressaltada, a partir da dissociação de noções presente nos trechos descritos, a questão da ‘*diferenciação*’ no discurso dos educadores sociais.

<b><i>Categorias</i></b>	<b><i>Trecho dos Discursos</i></b>	<b><i>Pares filosóficos</i></b>
<b>Educando-pobre</b>	“ <i>Ele é um menino <u>diferenciado</u>, porque há uma falta de estrutura familiar, falta condição financeira, falta um computador, <u>falta materiais necessários para a sua sobrevivência</u>, tudo isto dificulta o nosso trabalho” (Sara)</i>	<u>DIFERENCIADO</u> CARENTE
<b>Educador Social</b>	“ <i>O professor que trabalha nesta instituição <u>tem que ter um perfil diferente dos outros, né?</u> E a <u>diferença</u> está em <u>educar com a razão e o coração</u>, você não acha? Desta forma <u>eles (os educandos) percebem a diferença sim...</u>” (Samuel)</i>	<u>DIFERENCIADO</u> COGNITIVO- AFETIVO
<b>A ONG caritativa</b>	<i>A instituição, só pelo nome, pela credibilidade, pela <u>ação social</u> que se sabe é feita, esse aluno já vê que é <u>uma escola diferente</u>.</i> (Marta)	<u>DIFERENCIADO</u> SOCIAL

O educador terá que constituir uma identidade diferenciada do restante do grupo dos profissionais da educação, como expressa a metáfora “*tem que ter um perfil diferente dos outros, né?*” Seu grupo social será diferenciado pelo trabalho de associar o lado cognitivo da relação do campo educacional com certa postura de ‘afetividade’ que valorize a participação desta camada empobrecida na instituição sócio-educativa. Este ‘perfil’ é a marca da diferenciação do educador social no processo de identidade.

A marca da ‘diferenciação’ do educando-pobre está na sua condição de pobreza. As carências apontadas pelos educadores transformam a essência deste sujeito, que é refletida nas suas relações interpessoais no campo da educação. A gradação do discurso constitui a quantidade de ‘faltas’ importantes para a sobrevivência desta população, marcando assim, a sua identidade enquanto educando ‘diferenciado’, legitimando o recebimento dos benefícios sociais administrados no campo do Terceiro Setor pelas ONGs caritativas.

Estas ‘diferenciações’ conseguem ser organizadas na vivência institucional nas ONGs caritativas. De fato, ela não somente promove a diferenciação entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem em espaços sócio-educativos, mas também justifica e legitima a sua existência ‘diferenciada’ na sociedade fazendo parte do conjunto de instituições do Terceiro Setor. A ‘credibilidade’ dada pela história da Instituição Religiosa Católica pela sua ‘ação social’, como expressa no trecho do discurso do educador social, é justificada no emprego da

metáfora “*esse aluno já vê que é uma escola diferente*” produzida no discurso epidíctico do educador social. O educando-pobre percebe que está numa escola ‘diferente’, porque se percebe como ‘diferente’, exercendo práticas ‘diferenciadas’ com educadores ‘diferenciados’ no campo da educação.

De fato, a dissociação das noções de ‘*educando-pobre*’, ‘*educador social*’ e ‘*ONG caritativa*’ possui em comum o termo I aparente ‘diferenciação’, dado, possivelmente, pela vivência da representação social neste ambiente sócio-educativo. Os trechos exemplares utilizados no quadro anterior sintetizam bem esta formação de pares filosóficos existentes no decorrer do discurso dos educadores sociais. O termo aparente, termo I, dos pares filosóficos produzidos pela dissociação de cada uma das categorias se apresenta de forma comum (no termo ‘DIFERENCIADO’). Esta é a ‘plasticidade’ surgida no discurso dos educadores que amplifica (cf. ARISTÓTELES, XXVI, I) a importância do trabalho educativo, da mesma forma que atenua a vivência das faltas promovidas pela pobreza aos diversos grupos sociais, com o objetivo de buscar a adesão da sociedade a respeito da prática sócio-educativa desenvolvida pelo grupo social.

O termo II de cada um dos pares apresenta a realidade que cada uma destas temáticas busca, como norma e/ou critério válido para o grupo sócio-educativo, de maneira a explicar e qualificar a sua escolha a partir de um pensamento partilhado pelo grupo.

No par filosófico ‘*diferenciado – carente*’, formado pelas figuras da categoria ‘educando-pobre’, o termo II mostra o critério que marca a permanência dos sujeitos como participantes deste grupo social que recebe os benefícios proporcionados pelas instituições do Terceiro Setor. A ‘carência’ inclui os sujeitos em um determinado grupo, reconhecido pelas leis filantrópicas brasileiras, que, por atender determinados critérios de avaliação sócio-econômica, são merecedores de práticas organizadas por instituições sociais públicas e privadas. Esta ‘diferenciação’ está condicionada pela realidade construída socialmente pelos grupos de ‘carência’, entendida nas relações com outros grupos como material, social e pessoal.

Na categoria ‘educador social’, o par filosófico ‘*diferenciado – cognitivo-afetivo*’ apresenta em seu termo II a característica escolhida pelo grupo social de educadores como identificadora de seu trabalho nas ONGs caritativas. A prática educativa é diferenciada por utilizar um componente considerado ‘afetivo’ nas relações cognitivas entre os educadores e educandos-pobres. Esta escolha grupal, expressa ao longo do discurso epidíctico, busca

convencer ao auditório da importância de sua prática e da existência do seu grupo para a sociedade, no trabalho com a população ‘diferenciada’ pela pobreza. A ‘amplificação’ que o par filosófico promove no discurso é expressa na aposiopese “*E a diferença está em educar com a razão e o coração, você não acha?*” associando, assim, o componente ‘afetividade’ – como elemento de elevação da auto-estima do sujeito cogniscente – ao processo de educar aos pobres.

E no par filosófico ‘*diferenciado – social*’ da categoria ‘ONG caritativa’, o termo II qualifica o seu espaço como local da produção de uma ação social, que modifica as relações entre os sujeitos, marcando de forma diferenciada a sua identidade profissional e grupal. Através da prática sócio-educativa, o educador social vai se constituindo como um ser de relações diferenciadas com os pobres. Porém, a prática profissional deste educador parece encontrar espaço somente nestas instituições sócio-educativas, pela sua característica, amparada na flexibilidade e criatividade para o exercício da sua profissão como educador e na intenção de atender às demandas desta população empobrecida. Esta é a ‘diferenciação’ do espaço das ONGs caritativas, expressa através do termo I do discurso dos educadores sociais.

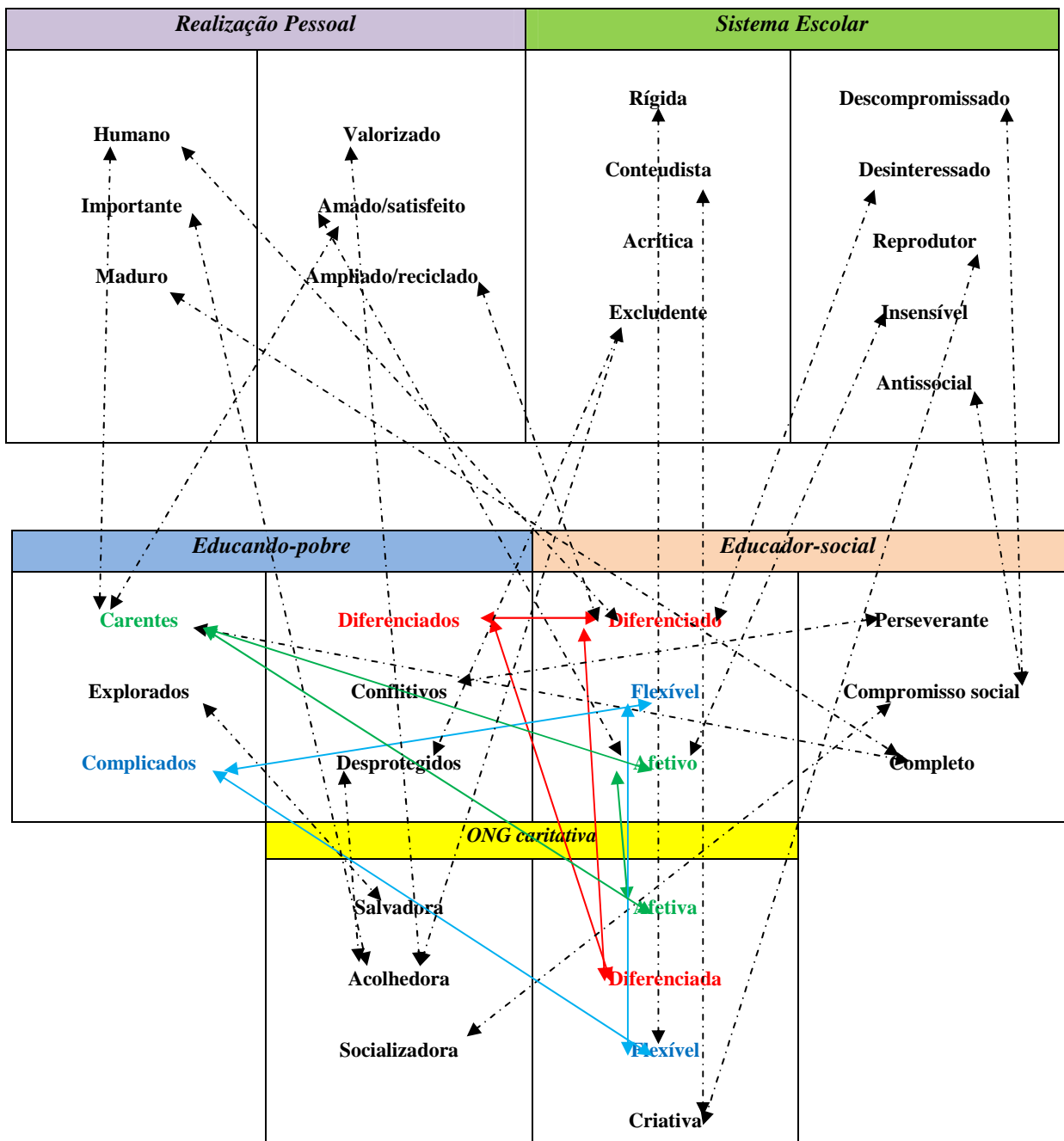
Portanto, o termo I da dissociação destas noções se apresenta como esta zona de intercessão entre as categorias educando-pobre, educador social e ONG caritativa. Provavelmente construído a partir da representação social de ONG caritativa do educador social, este termo comum das dissociações reforça a crença de uma ancoragem das representações de educando-pobre e educador social na representação social de ONG caritativa. O termo II salvaguarda a especificidade de cada uma destas categorias, mostrando que, mesmo possuindo pontos comuns de diferenciação, elas possuem uma função social a ser cumprida no interior da relação social, marcando assim a identidade profissional do educador social.

Esta realidade não é inédita na história da educação para as camadas empobrecidas no país. De fato, no espaço da educação não-formal, as instituições sócio-educativas sempre se apresentaram como este espaço de educação diferencial para estas populações. Como já organizada nos primeiros capítulos desta tese<sup>118</sup>, a educação diferenciada dos pobres promove para este grupo uma rede de ‘acessibilidades funcionais’, tanto para as camadas empobrecidas, através da ‘acessibilidade dos bens sociais e materiais’, quanto para a própria

---

<sup>118</sup> Cf. a revisão de literatura desta tese, subcapítulo 1.1 “Uma história para ler, contar, recolher e trabalhar: educando pobres no Brasil” (p. 11 -49).

instituição sócio-religiosa, através da ‘acessibilidade à participação efetiva na sociedade brasileira’. A ‘*diferenciação*’ proposta pelas relações de identificação triangulares promovida pela ancoragem das representações de ‘educando-pobre’ e ‘educador social’, na representação social de ONG caritativa, passa a ser o elemento de crença comum entre as três categorias figurativas. A partir dela, outras categorias, valores, significados, conceitos e representações se movem para constituir a rede sócio-educativa na qual se articula a negociação identitária dos educadores sociais. Veja como esta identificação triangular, promovida pela representação social de ONG caritativa, também se relaciona com as outras categorias figurativas.



Desta forma, as ligações marcadas graficamente por setas pontilhadas mostram as relações de *identificação afirmativa* e relações de *identificação correlacional*, que trabalham no interior das relações sociais, com o intuito de legitimar e justificar a marca identitária '*diferenciação*', resultado da representação social de ONG caritativa, no processo identitário do educador social.

As relações de *identificação afirmativa* se apresentam nos quadros a partir dos pares filosóficos '*afetivo – carente*' e '*flexível – complicados*'. Elas têm a função de fortalecer a importância destes valores – afetividade e flexibilidade – como elementos importantes na formação identitária. De fato, estes termos I são produzidos pela força da representação social de ONG caritativa, partilhada no interior do grupo. Os termos '*afetivo*' e '*flexível*' estão em consonância com a '*diferenciação*' proposta pela vivência da representação social presente no processo de formação identitária dos educadores sociais, nas instituições sócio-educativas.

Os aparentes termos I são ressaltados pela sua ligação com o termo II, que parece afirmar, ou melhor, justificar a sua existência nesta categoria. Para um '*educando-pobre*', que é compreendido pelo educador social como um sujeito oriundo da pobreza, produtora de um conflito pessoal e social, que *complica* a sua permanência no sistema escolar excludente, é necessário *flexibilidade*, tanto para o educador quanto para a ONG. Somente assim, o educador conseguirá desenvolver o seu trabalho sócio-educativo. Da mesma forma, as relações interpessoais entre os sujeitos da educação das camadas empobrecidas devem promover um tipo de educação preocupado em *afetar* este sujeito de forma a atender as *carências* educacionais, sociais e pessoais desta população.

Assim, as relações de identificação afirmativa, expressas nos pares filosóficos '*afetivo – carente*' e '*flexível – complicado*', aparecem no discurso retórico dos educadores com a força amplificadora de reforçar os dois termos aparentes em relação à identificação triangular descrita anteriormente. A '*diferenciação*' proposta pela representação social como termo I de crença comum dos educadores sociais e dos educandos-pobres passa por outros dois termos aparentes que não triangulam, mas reforçam a compreensão de laços vinculares estreitos entre o educador social e as ONGs caritativas e que se encontram presentes na sua identidade profissional. A '*afetividade*' e '*flexibilidade*' são termos I dos pares filosóficos escolhidos nas relações sociais do grupo como características da vivência da representação social de ONG caritativa na formação da identidade profissional do educador social.



Veja, neste quadro exemplar de trechos discursivos, como as relações de identificação afirmativa mostram esta aproximação entre a representação social de ONG caritativa e a categoria educador social, utilizando como uma das marcas de diferenciação a ‘*afetividade*’ e ‘*flexibilidade*’ em seus discursos retóricos.

<i>Educador social</i>	<i>ONG caritativa</i>	<b>Educador Social + ONG Educatando-pobre</b>	<i>Educatando-pobre</i>
<p>“Ele tem que exercitar isso, <u>o afeto</u>, você tem que ter um domínio, um equilíbrio emocional, isso é muito positivo.” (Suzana)</p>	<p>“Diferente no sentido assim é uma instituição que você sente o perfume da <u>afetividade</u>, e é diferente.” (Samuel)</p>	<p><u>AFETIVIDADE</u> CARENTE</p>	<p>É um ser carente de atenção, de oportunidade, de aprendizado. Ele precisa ser educado, (...) é um menino que é discriminado pela sociedade, a margem da sociedade (...) é um ser no sentido da palavra <u>carente mesmo</u>. (Zacarias)</p>
<p>“Eu acho que educador... tem que ter <u>flexibilidade</u>, se colocar no outro.” (Suzana)</p>	<p>“A gente é muito aberto, todos tem lugar, por isto a gente tem estas características, por exemplo, de <u>abertura</u>, de aprender de novo a cada dia, né? A questão relacional, a pessoa tem que aprender a se relacionar, ser capaz de superar os pequenos conflitos.” (Débora)</p>	<p><u>FLEXIBILIDADE</u> COMPLICADO</p>	<p>“Entre as classes pobres falta muita coisa. É uma coisa horrorizante. Falta afeto, faltam as condições financeiras, falta alimentação. Isto gera um <u>comportamento muito mais complicado</u>.” (Jó)</p>

Nota-se que, na primeira e na segunda coluna, da esquerda para a direita, há uma ligação entre as figuras do discurso sobre o Educador Social e a ONG caritativa. A ONG caritativa se apresenta como o espaço ideal para o desenvolvimento do trabalho do educador social, através da ‘flexibilidade’ e da ‘afetividade’, marcas (termos aparentes do discurso) da sua identidade enquanto profissional da educação. Estas marcas são resultados da ‘diferenciação’, promovida pela vivência da representação social de ONG caritativa partilhada entre os educadores sociais.

Da mesma forma, estas duas categorias que se identificam entre si, estão em relação à terceira coluna, sobre os educandos-pobres, com o intuito de afirmar e justificar a existência das suas relações neste espaço sócio-educativo. Os dois termos I estão em relação aos termos II (carente e complicado), qualificando o educando-pobre da sua relação educacional. A pobreza ocasiona ‘faltas’ e ‘comportamentos complicados’ às camadas empobrecidas. Por isto, no processo de negociação, a ‘flexibilidade’ e a ‘afetividade’ são impressas na identidade do educador. Elas continuam a serviço da ‘diferenciação’ promovida pelas representações sociais, porém organizam as características de cada grupo e as práticas sócio-educativas a serem realizadas entre eles.

Assim, os educandos-pobres se apresentam como o ‘outro’ do processo de ‘diferenciação e identificação’ (cf. MOSCOVICI, 2005, p. 51) dos educadores sociais, enquanto a ONG caritativa assume o papel de parceira neste processo de identificação do grupo social, fornecendo as representações necessárias para a constituição da sua identidade em relação a outras categorias que, como as representações sociais, encontram-se neste processo de negociação identitária do educador social. A estas relações chamaremos de identificação correlacional.

As relações de identificação correlacional se caracterizaram pela busca de uma correlação entre os elementos constitutivos das categorias do discurso epidíctico dos educandos. Em verdade, elas dão uma sustentação às relações – triangulares e afirmativas – produzidas pelas representações sociais. A organização dos pares filosóficos da relação de identificação correlacional, na análise do discurso, se faz importante para a compreensão de como se articulam as categorias, valores, conceitos, normas, hierarquias, significados e outros elementos importantes que, junto com as representações sociais, fazem parte do processo de negociação identitária dos educadores sociais.

O quadro proposto a seguir tem a função de elucidar a existência de outros elementos constitutivos da negociação identitária vivida por este educador social nas ONGs caritativas. Embora não haja a intenção de nos deter em cada um dos pares filosóficos organizados no quadro, este serve para mostrar que as representações sociais são constituídas – e constituem – um conjunto maior de conteúdos que participam do processo de ‘atribuição e pertença’ destes educadores sociais. A mudança das representações sociais, neste processo, também mudará as relações entre os pares filosóficos formados pelos conteúdos do discurso dos educadores, e,

consequentemente, as práticas e as relações constitutivas da formação da identidade do educador social.

Os pares filosóficos apresentados foram montados a partir das cinco categorias do discurso epidíctico dos educadores sociais e mostram as diversas ligações correlacionais entre as figuras do discurso, com o intuito de ampliar ou atenuar cada uma destas categorias, buscando, assim, a adesão do auditório para a credibilidade do seu discurso e da justificativa da sua permanência no grupo social das ONGs caritativas. Vejamos alguns destes pares filosóficos e seus termos de aparência e realidade.

<u><i>Realização Pessoal</i></u> <i>Educando-pobre</i>	<u><i>Realização Pessoal</i></u> <i>Educador Social</i>	<u><i>Educando</i></u> <i>ONG caritativa</i>	<u><i>Sistema Escolar</i></u> <i>Educando-pobre</i>
Humano – Carente Amado – Carente	Humano – Diferenciado Ampliado – Diferenciado Maduro - Completo	Desprotegido – Acolhedora Explorado - Salvadora	Excludente – Desprotegido
<u><i>Realização Pessoal</i></u> <i>ONG caritativa</i>	<u><i>Educador Social</i></u> <i>ONG caritativa</i>	<u><i>Sistema Escolar</i></u> <i>ONG caritativa</i>	<u><i>Educando-pobre</i></u> <i>Educador Social</i>
Importante – Acolhedora Valorizado - Acolhedora	Comprometido – Socializadora	Rígida – Flexível Conteúdista – Criativa Reprodutor – Criativa Excludente - Acolhedora	Carente – Completo Conflitivo – Perseverante
<u><i>Sistema Escolar</i></u> <i>Educador Social</i>			
Desinteressado – Diferenciado Insensível – Afetivo Antissocial – Compromisso social Descompromissado – Compromisso social			

Estes pares filosóficos, propostos a partir de ligações correlacionais entre as categorias figurativas do discurso, constituem uma rede de informações, valores, significados, representações, que se constituem nos elementos do processo de negociação identitária do educador social, nas instituições sócio-educativas caritativas. Estas ligações produzem conceitos, articulam atitudes, pensamentos e ideias que podem ser partilhadas, ou não, pelos sujeitos da atribuição e da pertença identitária. Além disto, as ligações correlacionais mostram os pares formados entre as categorias e as representações, sociais ou não, do processo deste educador.

Os pares formados por categorias que não se apresentam como representações sociais servem como um canal de trânsito destas representações sociais para os sujeitos da prática sócio-educativa. As representações sociais, como condicionadoras e condicionadas por uma estrutura cognitiva partilhada pelos sujeitos responsáveis pela educação dos pobres, também dinamizam as relações entre os mesmos, uma vez que carregam as marcas desta vivência social e da identificação dos sujeitos institucionais.

Enfim, após mostrar as ligações realizadas pelas categorias figurativas do discurso, suas representações e seus conteúdos, que formam a ‘kinésis’, ou seja, o movimento dado pelas figuras do discurso aos elementos fundamentais da negociação identitária do educador social, inferimos que as representações de ‘educando-pobre’ são ‘representações sociais’ ancoradas no modelo figurativo das representações sociais de ONG caritativa, produzidas e partilhadas pelo educador social. O modelo figurativo de ‘*resgate*’ das representações sociais condiciona os valores, conceitos, crenças, significados dos educadores sociais tanto em suas práticas nas ONGs caritativas quanto na relação com os educandos-pobres. Deste modo as representações sociais de ONGs caritativas e de Educando-pobre se apresentam no processo de atribuição e pertença feita pelo educador social como importantes produtoras de ‘marcas identitárias’ deste grupo social expressas no conceito de ‘*diferenciação*’ presente em sua identidade enquanto profissional da educação no Terceiro Setor.

A dissociação das categorias em pares filosóficos promotores tanto da triangulação – que organizou a marca da ‘*diferenciação*’ no processo identitário do educador social – quanto as outras ligações afirmativas e correlacionais – que servem como rede na qual circulam os conceitos e valores constituintes das categorias figurativas – foi um trabalho necessário da investigação, para passarmos a outro momento desta análise, em que buscamos ver as possíveis ligações entre as representações sociais de ONGs caritativas e educando-pobre, e as outras categorias figurativas, no processo dinâmico de atribuição e pertença da identidade profissional do educador social.

Em uma abordagem societal das representações sociais, Doise (2002) concebe a constituição das representações sociais a partir das interações sociais entre os grupos na sociedade. Estas representações são entendidas por Doise – assim como por seus seguidores como Palmonari (2009), Oliveira (2009) e Menin (2005) – a partir do modelo tridimensional ou paradigma das três fases, já explicado previamente no capítulo 2 deste trabalho de

pesquisa, e que pode ser resumido em três hipóteses: crenças comuns, tomadas de posição e ancoragens.

Ao entendermos a categoria ‘ONG caritativa’ do discurso epidíctico dos educadores sociais como uma ‘representação social’ que, ao mesmo tempo em que participa do seu processo sócio-identitário de educador social, partilha o seu modelo figurativo com outras representações sociais, como a de ‘educando-pobre’, utilizamos este modelo tridimensional proposto por Doise para apreender de que forma as representações sociais de ONG caritativa e, conseqüentemente, de ‘educando-pobre’, participam ativamente do processo básico de atribuição e pertença destes educadores, nos espaços sócio-educativos caritativos da Igreja Católica.

Da mesma forma, faz-se necessário recordar que, em Dubar (2005), o processo identitário sócio-profissional se encontra organizado por meio de dois eixos: o horizontal, no qual se encontra o processo de atribuição e pertença de si e do outro; e o vertical, no qual se encontram as expectativas de futuro e as categorias herdadas pelo sujeito em relação à sua vivência em outros grupos sociais. (cf. DUBAR, 2005, 137-143).

Este processo de construção identitária do educador social nas ONGs caritativas é feito a partir de categorias identificadas nas relações sociais destes sujeitos no campo sócio-educativo. Através dos discursos epidícticos dos educadores sociais do Rio de Janeiro e de Belo Horizonte, encontramos cinco categorias (educando-pobre, educador social, sistema escolar, realização pessoal, ONG caritativa) mais relevantes, utilizadas pelos profissionais da educação não-formal em seu processo de identificação profissional, em instituições filantrópicas. Desta forma, as estratégias identitárias organizadas pelos educadores sociais, de aceitação, ou não, de atribuições e pertenças grupais ocorrem por meio de ‘campos simbólicos’ de representações partilhadas no grupo social.

Estas representações sociais existentes na dinâmica de formação identitária dos educadores arrastarão para o processo de negociação identitária um campo simbólico que, juntamente com outras categorias, estará fazendo parte ativamente das negociações identitárias dos educadores sociais, em seu ambiente de trabalho. Esta troca simbólica, promovida entre as representações sociais e outras categorias, da relação de interação social, acontecerá nos dois eixos do processo, movimentando assim a formação da identidade do educador social.

Com esta postura, não estamos descartando a existência das outras categorias e elementos na participação efetiva deste processo identitário. Estes elementos são fundamentais na constituição identitária do educador social e se articulam com as representações sociais presentes no discurso, de forma a buscar a adesão do público em favor da formação deste educador social e suas tomadas de posição em relação às suas interações sociais e práticas educacionais.

As representações sociais de ‘educando-pobre’ proferidas no discurso dos educadores sociais das instituições estudadas encontram-se ancoradas em representações sociais de ‘ONGs caritativas’, organizadas e partilhadas no interior do grupo. De fato, a vivência social do educador social com as populações empobrecidas, do Rio de Janeiro e de Belo Horizonte, promove um constante conflito de ideias e relacionamentos a respeito da formação destes educandos, caracterizando, por muitas vezes, o seu trabalho como ‘penoso’ ou ‘difícil’.

Algumas metáforas já vistas nos discursos dos educadores buscam expressar este conflito ‘sociocognitivo’, vivido no seu trabalho educativo com esta população. As representações sociais de ‘educando-pobre’, no processo identitário destes educadores, parecem ser organizadas com o intuito de atenuar – e até ressignificar – este trabalho com os pobres, no espaço sócio-educativo. O campo simbólico organizado pelo modelo figurativo das representações sociais no processo de negociação identitária dos educadores sociais marca as suas relações e práticas institucionais, da mesma forma que justifica a permanência destes educadores neste processo educativo.

Desta forma, entendemos que modelo figurativo de ‘*resgate*’, que as representações sociais de ONGs caritativas possuem, partilhados entre os sujeitos do processo sócio-cognitivo das instituições filantrópicas do Terceiro Setor, organizam a sua compreensão dos sujeitos do processo, educadores e educandos-pobres que, por sua vez, são ‘resgatados’ por esta instituição por meio de sua prática educacional. As representações sociais de ONG caritativas buscam se relacionar com os outros pares filosóficos, no decorrer do discurso,

originando e/ou organizando as distintas categorias figurativas que servem tanto de legitimação quanto de justificativa para a existência deste profissional e seu trabalho educativo.

Ao identificar as representações sociais de ONGs caritativas, a partir do modelo tridimensional de Doise, podemos inferir que a crença comum que compõe a primeira hipótese das representações sociais de ONG caritativa, que organiza a relação vivida pelos educadores sociais neste campo institucional, é o da *'diferenciação'*. A presença desta crença partilhada por educadores e educandos-pobres é oriunda das representações sociais de ONGs caritativas que transitam por meio das interações entre os dois grupos sociais e que, desta forma, acabam plasmadas no processo identitário profissional do educador social, por meio de marcas identitárias importantes no processo de atribuição e pertença.

De fato, podemos perceber que a *'diferenciação'*, organizada como crença comum das representações sociais de ONGs caritativas, no processo de formação identitária proposto por Dubar, encontra o seu lugar privilegiado no *'eixo vertical'* da formação identitária, marcada pela relação entre a *'identidade constituída para si'* e a *'identidade herdada do outro'*. Elas são fundamentais na compreensão do processo básico de atribuição e pertença de formação das identidades socioprofissionais dos indivíduos, haja vista que, “a construção das identidades se realiza na articulação entre os sistemas de ação, que propõem identidades virtuais e as *'trajetórias vividas'*, no interior das quais se forjam as identidades *'reais'* às quais os indivíduos aderem.” (cf. DUBAR, 2005, p. 140)

Juntamente a outras categorias sociais presentes neste eixo da formação identitária dos educadores sociais, as representações sociais contribuem na relação entre as *'identidades visadas'* e as *'identidades herdadas'*, com a crença comum da *'diferenciação'*, promovida pelo campo simbólico de *'resgate'* das ONGs caritativas. Vejamos esta realidade através do quadro exemplar.

<b>Eixo vertical do processo de formação identitária</b>			
	<i>‘Identidade visada’</i>	<i>‘Identidade herdada’</i>	
O que o educador constitui como projeto de futuro para si com o seu trabalho educativo	<p><i>“Eu quero ver um resultado no meu aluno, nas ações do meu aluno, nas atitudes do meu aluno, no falar do meu aluno. Eu quero provocar essa diferença nele. Eu tenho esta diferença, envolvida com ações sociais. (...) Acho que todos nós precisamos ser educadores, cada vez mais.”</i> (Marta)</p> <p><i>“É como eu te falei, o objetivo é... a gente tem que atingir o aluno, né? Eu tenho que acertar no alvo. É assim que se educa este aluno daqui.”</i> (Simeão)</p>	<p><i>“Os educadores trazem a experiência, a vivência para estes educandos. (...) São professores que estão antenados em jornal, que estão acompanhando notícias, eles sabem o que os jovens precisam (...) Isto é um diferencial bacana.”</i> (Samuel)</p> <p><i>“Eu me sinto muito bem valorizado enquanto professor, educador, como pessoa... Assim, meu pai falava: ‘Eu crio vocês para as pessoas gostarem de vocês.’ Então, eu me sinto gostado aqui, (...) me sinto amparado na função de professor que represento aqui. É um prazer enorme trabalhar aqui.”</i> (Simeão)</p>	As identificações recebidas pelo educador no seu processo de socialização primária
	<b>Categorias figurativas</b> Educador Social Sistema escolar ONG caritativa	<b>Categorias figurativas</b> Realização Pessoal Educador Social ONG caritativa	

O quadro exemplar acima mostra como os discursos epidícticos apresentam o movimento dinâmico ocorrido no eixo vertical da formação identitária. As representações sociais de ONG caritativa participam ativamente com as outras categorias constitutivas do discurso, porém a sua contribuição é dada a partir da partilha da crença comum da marca da ‘diferenciação’ do trabalho sócio-educativo, tanto para os educandos-pobres, quanto para os educadores sociais.

Nas ‘identidades visadas’, as categorias Educador Social e Sistema escolar se articulam com as representações sociais, imprimindo a crença comum da ‘diferenciação’ como marca constituinte do seu ser educador e do seu trabalho, de maneira diferenciada com o do proposto pelo sistema de educação formal, nas instituições escolares. A metonímia feita por Marta, *“todos nós precisamos ser educadores”*, expressa esta marca da diferenciação do seu trabalho, neste espaço. O profissional da educação que trabalha nas ONGs caritativas, que



tem como função o ‘resgate’ da pobreza, precisa se organizar para um trabalho diferenciado, que esteja em consonância com o que é proposto pela instituição. Por isto, o profissional organiza a sua identidade para aceitar estas atribuições, oriundas dos grupos sociais que compõem o espaço sócio-educativo, projetando para realizar trabalhos que atendam estas demandas. As antonomásias “*Eu quero ver um resultado no meu aluno*” e “*Eu quero provocar essa diferença nele*” querem mostrar como o educador social busca organizar em si a totalidade da realização do trabalho sócio-educativo, que deveria ser pensado, de maneira grupal, com a população empobrecida, fortalecendo, assim, a diferenciação da identidade que deve ser visada pelo educador que queira fazer parte deste grupo social.

A mesma diferença aparece quando o educador expressa o que ele pretende com o seu trabalho e com sua relação com o pobre da sua prática. Na aposiopese “*a gente tem que atingir o aluno, né?*”, ele busca a confirmação com o auditório sobre a atitude que deve internalizar como própria do seu grupo diante do trabalho com os pobres em ONGs caritativas. Na metonímia “*Eu tenho que acertar no alvo*” Simeão constitui o projeto para a realização de seu trabalho na instituição. Para ele, é necessário não somente entender as necessidades da população, mas adequar-se para atender às suas expectativas enquanto educador. A diferenciação está na metáfora “*É assim que se educa este aluno daqui*”, ou seja, para ‘este aluno daqui’ é necessário ter uma prática diferente, que deverá atingir a sua própria identidade enquanto educador, neste espaço sócio-educativo.

Da mesma forma, os trechos exemplares, expostos na coluna da ‘identidade herdada’ mostram o papel da crença comum oriunda das representações sociais, neste processo identitário. Ao se relacionar, nestes trechos, com outras categorias figurativas como Realização Pessoal e Educador Social, as representações sociais de ONGs caritativas se constituem como uma ‘marca’ herdada socialmente e partilhada por estes educadores que encontram, nestas instituições, a possibilidade de desenvolver a sua identidade construída por meio de outros processos sociais, passados ou simultâneos ao que se realiza nas interações sociais específicas, nestas ONGs caritativas.

A perissologia “*Os educadores trazem a experiência, a vivência para estes educandos*” mostra este educador como o detentor de uma ‘experiência’ que coincide com sua ‘vivência’ em outras interações sociais, que marcam a sua diferenciação neste espaço sócio-educativo enquanto profissional. Por isto, a metonímia de Samuel, “*Isto é um diferencial bacana*”, expressa como as ‘marcas identitárias’ dos processos passados são

importantes para a constituição do educador social neste espaço, já que ele consegue desta forma atender a população empobrecida de forma mais completa pois, como expressa na metonímia do mesmo discurso, “*eles sabem o que os jovens precisam*”, pois receberam estas informações a partir de uma vivência de ‘identidades herdadas’ por outros processos sociais.

Da mesma forma, a diferença é colocada no discurso de Simeão sobre a sua realização pessoal, como em conformidade com aquilo que foi herdado pelas suas interações sociais familiares e da realização de sua ‘identidade visada’, em processos identitários anteriores. A hipotipose “*Assim, meu pai falava: ‘Eu crio vocês para as pessoas gostarem de vocês’*” busca justificar a ‘identidade herdada’ de um processo identitário familiar que lhe permite partilhar o diferencial do grupo em relação à sua permanência enquanto educador social, nestas instituições caritativas. A metáfora “*me sinto amparado na função de professor que represento aqui*” mostra uma adesão à pertença grupal que vem oriunda da ‘diferenciação’ de uma identidade herdada de um processo anterior e que se encontra em relação a uma ‘identidade visada’. ‘Sentir-se amparado’ pelo grupo é um sentimento de pertença oriundo da realização de uma ‘identidade visada’ anteriormente e que foi constituída pela ‘identidade herdada’ da sua interação familiar com seu pai. A metonímia “*É um prazer enorme trabalhar aqui*”, mais do que uma afirmação, é uma conclusão da vivência do eixo vertical da formação identitária deste educador social, nas ONGs caritativas.

Assim sendo, as representações sociais de ONG caritativa do educador social se articulam com as categorias sociais, utilizadas no eixo vertical da formação identitária dos educadores destas instituições, organizando os valores, significados e outros elementos intrínsecos da formação identitária do educador social, a partir da crença comum da ‘diferenciação’, oriunda das representações sociais partilhadas no interior deste grupo.

Isto não significa que as crenças comuns, orientadas pelas representações sociais, não estarão presentes no processo horizontal de negociação identitária dos educadores. O próprio Dubar (2005, p. 141) acredita que “essa abordagem supõe a um só tempo uma relativa autonomia e uma necessária articulação entre as duas transações.” Ou seja, o eixo vertical, de tensão entre as ‘identidades visadas’ e as ‘identidades herdadas’ articula-se com o eixo horizontal de ‘atribuição e pertença’. Portanto, as representações sociais de ONGs caritativas estão presentes nos dois eixos, de maneira direta, como uma das categorias sociais utilizadas nas interações sociais entre os diversos grupos de atribuição e pertença do educador social, e,

de maneira indireta, através do processo dinâmico das ‘identidades herdadas’ e ‘identidades visadas’ do eixo vertical da formação identitária dos educadores sociais.

Ao salientarmos as crenças comuns da ‘diferenciação’, como o primeiro paradigma do modelo tridimensional das representações sociais das ONGs caritativas, mostramos a relevância deste aspecto das representações sociais, no eixo vertical da formação identitária. A primeira hipótese das representações sociais de ONG caritativa, que traz a marca da ‘diferenciação’ como promotora de crenças comuns sobre os diversos aspectos da vivência do educador social com outras categorias sociais presentes no discurso, coincide de maneira singular com os processos de formação das ‘identidade herdadas’ pelos educadores em interações sociais anteriores e ‘identidades visadas’ a serem construídas em seu processo identitário.

Em seu discurso epidíctico, o educador social acredita possuir um diferencial importante, herdado dos processos sociais anteriores – como o escolar e/ou familiar – ou, em alguns casos, um ‘dom’ que foi sendo desenvolvido, como profissional, no trabalho com os educandos-pobres. Da mesma forma, o educador se entende ‘chamado’ a este trabalho educacional diferenciado com a população empobrecida, partilhando com o grupo de educadores sociais um campo simbólico oriundo das categorias sociais – entre estas, as representações sociais – que auxiliam na constituição de um projeto de futuro para si, em seu desenvolvimento como profissional da educação. Através do discurso retórico dos educadores sociais, a ‘diferenciação’, apresentada como ‘crença comum’ motivadora de outras crenças no interior das categorias sociais do processo identitário, é concebida como elemento privilegiado para uma conexão entre as identificações recebidas anteriormente e a identificação constituída para si como projeto de futuro.

Esta mesma associação pode ser feita entre a segunda e a terceira hipótese do modelo tridimensional das representações sociais e o eixo horizontal – atribuição e pertença – do processo identitário do educador social.

Para Doise (2002, p. 30), a segunda hipótese constituinte das representações sociais está na “natureza das tomadas de posição individual em relação a um campo das representações sociais.” Assim, as representações sociais passariam informações sobre a organização das tomadas de posição dos indivíduos, na sua dinâmica social.

As representações sociais de ONGs caritativas, dos educadores sociais, surgem da interação social destes sujeitos com outros grupos, dentro e fora do espaço sócio-educativo do Terceiro Setor. As crenças comuns, organizadas a partir de uma ‘diferenciação’ da educação não-formal praticada nestes espaços, vão se organizando em um conjunto de explicações, através do discurso figurativo, sobre as escolhas realizadas pelos indivíduos para a sua permanência neste grupo e espaço educativo. Através da segunda hipótese, o educador social marca as suas escolhas por meio de um elemento utilizado como ‘naturalizante’ em seu processo identitário, denominado por ele de ‘filtro afetivo’ ou ‘afetividade’.

Assim, o educador social marca a sua ‘diferenciação’ na interação social, pois, ao trabalhar com as carências da população empobrecida, apresenta-se como o profissional capaz de se preocupar, não somente com as demandas educacionais desta população, mas também com outras demandas sociais e emocionais promovidas pela ‘falta’ dos bens materiais e sociais. O termo I aparente da ‘afetividade’ encontrado, em determinados momentos, no decorrer do discurso epidíctico do educador social, é um dos principais elementos do cumprimento da função, das representações sociais de ONGs caritativas, de ‘filtros sociocognitivos’ das interações sociais. Segundo Santos (2009, p. 58), as representações sociais devem ser estudadas a partir de seus papéis enquanto ‘filtros sociocognitivos’, ou seja, sistemas organizados que ajudam no acolhimento, decodificação e interpretação das realidades em que se encontram os grupos sociais.

O termo ‘afetividade’, apresentado pelos educadores sociais ao longo dos discursos, além de marcar a ‘diferenciação’ promovida pelas representações sociais destas ONGs, promove a funcionalidade de filtro ‘sociocognitivo’ das mesmas. Através do termo ‘afetividade’, os educadores justificam o acolhimento de diversas atribuições ao seu trabalho, decodificam as categorias importantes para a caracterização de si mesmos e se identificam com os outros educadores que fazem as mesmas escolhas profissionais, a partir da interpretação das necessidades sócio-educativas dos educandos-pobres das instituições caritativas cariocas e mineiras.

Esta função das representações sociais, que se vincula bem com a segunda hipótese do modelo tridimensional das representações, também se articula com o eixo horizontal da atribuição na formação identitária profissional do educador social. Para Dubar (2005, p.138), na identidade-para-outro do processo identitário, “um indivíduo é identificado e levado a endossar ou recusar as identificações que recebe dos outros e das instituições”, ou seja, a

partir do momento em que as categorias sociais de ONG caritativas se apresentam como representações sociais no processo de atribuição feita pelo outro ao trabalho do educador social, elas passam a exercer a sua função de filtros sociocognitivos, que orientam as escolhas e tomadas de posição do que é atribuído aos educadores sociais pelos outros grupos de sua interação sócio-educativa.

Vejamos, no quadro seguinte, como o termo ‘afetividade’ se apresenta como marca de um ‘filtro sociocognitivo’ relevante, promovido pelas representações sociais de ONG caritativas, no conjunto simbólico das categorias sociais presentes no discurso sobre a formação identitária do educador social.

<i>Atribuições dos outros no processo de formação identitária do educador social</i>			
<b>Outro-educando-pobre</b>	<b>Outro-instituição</b>	<b>Outro-educador social</b>	<b>Os outros sociais</b>
<p>“Eu acho que eles esperam de mim, por exemplo, <b>um carinho, um elogio... eles esperam de mim mais do que eu posso oferecer.</b> Eu sempre penso isso. Então <b>eu estou sempre buscando algo para oferecer, mas porque eu sempre acho que ofereço pouco</b>”. (Marta)</p> <p>“Tem aluno aqui que não quer sair da escola, que não passa na prova para <b>não perder o vínculo, a gente tem muito disso aqui. O que eles esperam da gente é que a gente dê algumas respostas que eles precisam ouvir para mudar a vida deles.</b> Tinha uma aluna aqui, por exemplo, que eu não lembro o que falei, mas ela me disse.” Olha, professor, eu já sei o que</p>	<p>“Esperam (a instituição) que eu dê uma palavra, <b>uma resposta para esta situação educacional, esperam que eu tenha alguma atitude (...)</b> é uma mistura de pensamentos, sentimentos, situações, sei lá, (risos), <b>querem que eu seja para o lado mais afetivo.</b>” (Zacarias)</p> <p>“Ele precisa entender a nossa <b>identidade como social, como missional, né?</b> A gente tem as nossas características próprias como <b>abertura, o aprender cada dia, o educador tem que ter condições de se relacionar, ser capaz de superar conflitos,</b> esses aspectos são muito importantes para a função que vai exercer aqui.”</p>	<p>“Hoje, nós, educadores, somos treinados para ensinar o aluno a ser algo. (...) Se eu fosse contratar <b>alguém (educador), contrataria quem ensina a ser pessoa, empregado, empreendedor, bom pai, bom filho.</b> É claro que isto quem ensina é a família, mas a instituição pode ajudar muito a ser um líder, <b>um cara que trabalha em equipe, uma pessoa cooperativa.</b>” (Simeão)</p> <p>“Eu acredito que ele <b>espera um bom retorno, consiga desenvolver o trabalho que... ah... eu penso assim... Eu recebo o aluno de uma forma, eles esperam que o aluno saia</b></p>	<p>“O nosso trabalho é de parceria com a escola, com a família, entendeu? <b>Mas a escola acha que a gente tem a fórmula pronta, um pozinho mágico.</b> Tem problema de comportamento? Manda para cá.(...) <b>Esperam muito que a gente tenha essa fórmula pronta.</b> Vamos lá, manda para lá que elas dão um jeito... <b>Esse equilíbrio é uma coisa que não é de hoje para amanhã.</b> Eles não entendem isto.” (Jó)</p> <p>“<b>Eles (os pais) olham para a gente enquanto educador, instituição assim... é... a gente é o caminho para ajudar nesse processo da família deles... a mãe é muito nova, o pai é muito</b></p>

<i>fazer, eu precisava ouvir o que o senhor falou. Isso foi muito importante, me agradeceu...” (Simeão)</i>	<i>(Débora)</i>	<i>de uma forma diferente. (...)” (Marta)</i>	<i>novo, não têm experiência, não foram preparados, e aí, você pode usar da credibilidade da educação para o filho dele de alguma forma... eles não querem perder a vaga, eles ficam muito preocupados com isto.” (Zacarias)</i>
<b><i>Categorias figurativas presentes na atribuição durante a interação social entre os grupos</i></b>			
Educando-pobre Educador Social ONGs caritativas	Educador Social ONGs caritativas	Educador Social Realização pessoal ONGs caritativas	Sistema Escolar Educando-pobre ONGs caritativas
<b><i>Alguns pares filosóficos</i></b>			
<u>Afetividade</u> Vínculo	<u>Afetividade</u> Atitude	<u>Afetividade</u> Cooperação	<u>Afetividade</u> Equilíbrio
<u>Afetividade</u> Soluções	<u>Afetividade</u> Superação	<u>Afetividade</u> Transformação	<u>Afetividade</u> Credibilidade
<u>Afetividade</u> Reflexão	<u>Afetividade</u> Abertura	<u>Afetividade</u> Sentimentos	<u>Afetividade</u> Auxílio

O agrupamento destes trechos relevantes dos discursos epidícticos dos educadores sociais mostra como a ‘afetividade’ se apresenta como o termo I das atribuições dos outros, da interação sócio-educativa, recebidas pelos educadores sociais, promovendo assim uma polissemia da noção social de ‘afetividade’ vivida por este grupo e partilhada pelos educadores no interior de suas representações sociais de ONGs caritativas.

Nas metáforas como a de Marta, “*Eu acho que eles esperam de mim, por exemplo, um carinho, um elogio...*”, de Débora, “*o educador tem que ter condições de se relacionar, ser capaz de superar conflitos*” ou de Simeão, “*Se eu fosse contratar alguém (educador), contrataria quem ensinasse a ser pessoa, empregado, empreendedor, bom pai, bom filho*”, podemos perceber que a questão da ‘afetividade’ vem travestida de outros termos do discurso, que buscam explicar de que forma o educador recebe a atribuição de ‘afetar’ com a sua prática a vida dos educandos-pobres. O termo I da ‘afetividade’ acaba se organizando a partir

de um termo II que se configura como uma marca identitária de diferenciação aceita pelos educadores sociais, uma justificativa das escolhas de suas práticas e uma conduta para os seus relacionamentos no campo sócio-educativo. A categoria figurativa ONG caritativa, como representação social partilhada pelos educadores sociais, arrasta para a negociação com as demais categorias figurativo-sociais um campo simbólico, constituído pelos termos surgidos da dissociação de ‘afetividade’, que organiza conceitos e valores distintos, que ultrapassam uma questão a respeito dos conteúdos programático da educação não formal.

Os pares filosóficos apresentados no quadro anterior são alguns exemplos de como esta afetividade é entendida de forma polissêmica, a partir de determinados valores morais, condicionados pelas representações sociais de ONG caritativa, e plasmado no discurso, como atribuição dos outros distintos das interações sociais. Os valores como ‘vínculo, atitude, reflexão, sentimentos, auxílio, equilíbrio’ e todos os demais que o quadro apresenta, são recebidos da representação social de ONGs caritativas, como atribuições oriundas da sua constituição enquanto instituição sócio-educativa-religiosa cristã. Os educadores sociais entendem que a ‘afetividade’, neste campo sócio-educativo, é dada pela própria organização da instituição caritativa que, utilizando-se da educação como ferramenta social, afeta o educando em sua condição de pobreza, promovendo nele processos sociocognitivos que servem, para além do conhecimento específico de determinado conteúdo, a reorganização de sua vida ‘fragmentada’ pela sua condição de pobreza.

Na hipotipose, promovida pelo discurso de Simeão, o trabalho realizado pela instituição na vida dos pobres que são educados pelas ONGs caritativas se apresenta de forma clara. Nos trechos da hipotipose “*O que eles esperam da gente é que a gente dê algumas respostas que eles precisam ouvir para mudar a vida deles*” e “*eu precisava ouvir o que o senhor falou. Isso foi muito importante, me agradeceu...*”, inferimos que uma das atribuições, aceita como marca identitária da constituição do seu grupo profissional, é o de ‘dar respostas’ a uma situação vivida pelo educando-pobre, capaz de concretizar a metáfora ‘*mudar a vida deles*’. Estas respostas parecem estar enraizadas na instituição que, pelo seu trabalho com os pobres, parece ter as soluções de como se realizam as práticas com esta população empobrecida e quais os valores e conceitos necessários para compor as respostas corretas a serem dadas, pelos educadores sociais, na educação com os pobres.

No trecho seguinte da mesma hipotipose, o reconhecimento da importância do conteúdo recebido por parte da instituição corrobora a função da instituição na vida destes

pobres. A frase “*eu precisava ouvir o que o senhor falou*” se transforma em uma perissologia, criando assim uma relação necessária entre ‘precisar ouvir’, do educando-pobre, e ‘a fala oficial’ do educador social. A auxese “*Isso foi muito importante*” é expressão da marca identitária de diferenciação na atribuição do outro-pobre em relação ao trabalho educativo do educador social. A finalização do discurso com a frase ‘*me agradeceu*’ leva o auditório a criar internamente uma gradação que promove a compreensão de como o educador enxerga este educando-pobre que recebe uma instrução nesta instituição.

Para o educador, o gesto de agradecer demonstra o reconhecimento do pobre a respeito de sua prática, da importância da instituição e da presença de seu grupo profissional na vida dos empobrecidos que, com um conteúdo diferenciado, em um espaço diferenciado e com uma população diferenciada, consegue afetá-los e atender as suas demandas sociais e morais. Neste caso, ao educando-pobre basta apenas agradecer a oportunidade de ser educado pelas instituições caritativas.

O discurso dos educadores sociais sobre a atribuição dos ‘outros-sociais’, ou seja, os grupos que se encontram fora do espaço físico do Terceiro Setor e que fazem parte do seu processo de interação social e constituição de sua identidade profissional, também busca expressar a sua vivência polissêmica do termo ‘afetividade’.

Quando Jó fala sobre a atribuição da escola em relação ao educador social que trabalha na instituição caritativa no Rio de Janeiro, ele consegue visualizar a sua própria marca de ‘diferenciação’ na atribuição que a escola faz a este educador. Na metonímia “*a escola acha que a gente tem a fórmula pronta, um pozinho mágico*”, o educador proclama a diferenciação existente no trabalho sócio-educativo a partir da metonímia ‘*pozinho mágico*’ mostrando que a ‘afetividade’ é fruto de um processo de interação do educador com o pobre e que a escola nem sempre é capaz de realizá-lo, atribuindo-o ao educador social.

A apóstrofe “*Tem problema de comportamento? Manda para cá.(...)*” feita pelo educador social, mostra como ele se sente desvalorizado no processo de atribuição da escola em relação ao seu trabalho educacional. Ser ‘educador social’ é resolver os problemas que a escola não é capaz de resolver porque o outro é ‘pobre’. Por isto, o educador social, em seu discurso de parceria e de trabalho conjunto, busca a valorização da ‘diferenciação’ do seu trabalho dado por esta ‘afetividade’ que é construída na interação social – e partilha de valores e conteúdos das ONGs – junto aos seus educadores e educandos-pobres.



A metonímia “*Esse equilíbrio é uma coisa que não é de hoje para amanhã. Eles não entendem isto*” externa que o processo de construção da noção de ‘afetividade’, na interação social com esta população, pode alcançar os extremos da dissociação, quando entendida como ‘desprezada’ e ‘necessária’ no discurso epidíctico a respeito dos grupos sociais fora da educação não-formal. Se, por um lado o termo I ‘afetividade’ aparece como ‘desprezada’ e colocada como secundária na educação formal e, desta forma, atribuída como tarefa da educação não-formal; pelo outro, o termo II, aparece como ‘necessária’, e procurada pelos profissionais da educação formal nas ONGs caritativas – com suas práticas organizadas a partir de valores e conceitos humano-cristãos – como parte da solução das demandas não atendidas pelo sistema formal. Assim, a metonímia demonstra um processo de organização de suas práticas com a camada empobrecida que é desconhecida pelos outros grupos educativos, por mais que eles consigam visualizar, em sua prática, uma ferramenta educacional importante para o atendimento às demandas das camadas empobrecidas.

Outra atribuição importante realizada pelo educador social, que legitima o espaço de ‘diferenciação’ da educação não-formal, justifica a importância da construção da ‘afetividade’ como parte da ferramenta educativa deste profissional e decodifica a polissemia expressa neste termo aparente do discurso dos educadores. É quando o educador discursa sobre a atribuição feita pela família dos educandos-pobres.

Zacarias, ao utilizar a metonímia, “*Eles (os pais) olham para a gente enquanto educador, instituição, assim... é... a gente é o caminho para ajudar nesse processo da família deles*” reafirma que o grupo social ‘*família*’, assim como a escola, atribui aos educadores, através da instituição, a responsabilidade de uma formação que vai além dos conteúdos dados pela educação formal. A figura metonímica do ‘*caminho*’ está ligada diretamente à expressão ‘*família deles*’, ou seja, é esperado que o educador, com sua prática educativa, afete aos educandos-pobres de forma a auxiliá-los no processo de desenvolvimento de seus vínculos, familiares e sociais, que estão corrompidos pela pobreza e causam a modificação dos ‘comportamentos’ e a fragmentação dos sujeitos, como expresso por Jó, no discurso anterior.

A diferenciação, marcada pela ‘afetividade’ como filtro sociocognitivo, auxilia na organização da prática educacional do educador social frente este grupo empobrecido. Na metáfora “*você pode usar da credibilidade da educação para o filho dele de alguma forma...*” percebemos que Zacarias tem a mesma preocupação de valorizar a ‘afetividade’ como ferramenta do seu grupo social a partir do termo ‘credibilidade’. Este último é oriundo da

ONG caritativa, que é a fornecedora do valor que justifica a prática educativa do educador social junto a esta população empobrecida. Esta prática legitima o campo imagético de ‘*resgate*’ das representações sociais das ONGs caritativas, no processo de atribuição e pertença da identidade profissional do educador social.

Na metáfora “*eles não querem perder a vaga, eles ficam muito preocupados com isto*”, entendemos que o grupo social ‘família empobrecida’ não quer perder o seu vínculo com a instituição, que garante um conjunto de acessibilidades e visibilidade sociais através da instituição caritativa. No discurso do educador social, a perda metonímica expressa na palavra ‘*vaga*’ não é a perda somente de uma prática educativa, mas de um conjunto de relações socio-educativas-valorativas, organizadas pelos educadores, com o intuito de atender à imagem de ‘*resgate*’ desta população pela educação não-formal, proposta pelas representações sociais de ONGs caritativas.

Esta realidade é constatada em outras partes do discurso, como na metáfora de Simeão “*Tem aluno aqui que não quer sair da escola, que não passa na prova para não perder o vínculo, a gente tem muito disso aqui*”. Os vínculos expressos nos discursos passam a constituir o resultado deste conjunto de valores vividos nas interações sociais que compõem e caracterizam este espaço educacional. O trecho discursivo ‘*não passar na prova*’ parece criar uma antítese no próprio discurso sobre o trabalho institucional deste educador.

O ‘*resgate*’ proposto no decorrer do discurso, e orientado pelas representações sociais que os educadores trazem no processo de atribuição e pertença de seu grupo como uma das marcas de diferenciação de sua identidade profissional, não parece dar autonomia ao educando pobre, como é promessa do resultado do termo I da afetividade, mas sim uma dependência desta população a esta instituição. O termo II desta dissociação, vínculo, auxilia na polissemia do termo I. A questão vincular, que deveria promover a possibilidade de uma autonomia que não é conseguida através do sistema escolar, aparece como dependência destes pobres a estas relações sócio-educativas. A afetividade se apresenta como um elemento de ligação entre os sujeitos de tal forma, que ele não consegue se desvincular para o soerguimento da sua condição de empobrecimento.

O reconhecimento desta realidade está na metáfora “*a gente tem muito disso aqui*”. A mesma afetividade, utilizada como diferenciação para a solução de possíveis problemas no processo de aprendizagem dos educandos-pobres, paralisa-os frente à sua própria independência e sua capacidade de se reorganizar depois de recebido um novo conteúdo,

nestas instituições caritativas. Assim, a polissemia produz uma noção de afetividade que, ao mesmo tempo em que ‘resgata’ o educando da sua situação de empobrecimento, o ‘aprisiona’ em seus vínculos e valores institucionais, os quais parecem não autorizá-los a uma vivência diferenciada da organizada pelas ONGs caritativas.

O termo ‘*afetividade*’ é apresentado pelo educador social como uma antanáclase, dando uma característica polissêmica ao discurso. Esta encontra sua justificativa na vivência relacional com outro termo polissêmico, o de ‘*pobre*’ gerado, também, na antanáclase da história da cultura brasileira, o local preferido para o seu desenvolvimento como diferenciação na formação da identidade do educador social. Este termo terá a função de compor o filtro sociocognitivo das representações sociais partilhadas no processo de atribuição e pertença da identidade profissional do educador social. A partir de uma compreensão de ‘*afetividade*’, modulada na imagem de ‘*resgate*’ de uma população ‘fragmentada’ pela pobreza, o educador social irá selecionar as atribuições dos outros da sua atuação profissional para atender este campo simbólico das representações.

Os termos II que formam a polissemia da noção de ‘*afetividade*’ são oriundos da constituição da própria instituição religiosa, e são expressos através de seus valores e conceitos, que são disseminados entre as categorias sociais partilhadas pelos grupos no processo de atribuição e aos quais aderem os educadores, como parte do seu trabalho sócio-educativo. As representações sociais de ONGs caritativas se constituem como um elemento fundamental na escolha da adesão a estas atribuições pelos educadores, da mesma forma que se apresentam como interpretadoras das outras categorias sociais e representações surgidas no interior deste processo identitário.

Seguindo o esforço de análise neste campo da formação da identidade profissional do educador social em ONGs caritativas, ao relacionarmos a segunda hipótese do modelo tridimensional da abordagem societal das representações sociais com o processo de atribuição dos outros no eixo horizontal do processo de formação identitária, não buscamos encerrar a participação deste aspecto das representações sociais no processo identitário como um todo. O que se pretende é mostrar onde se encontram os pontos fortes e as ligações relevantes das relações entre as representações sociais e a formação sócio-identitária dos educadores sociais.

Embora separemos, didaticamente, cada parte desta análise, devemos, invariavelmente, ter presente, em nossa abordagem psicossocial sobre a identidade profissional deste educador do Terceiro Setor, que este processo é realizado de maneira

dinâmica em todos os seus eixos e concomitantemente às interações sociais realizadas pelos educadores sociais, em seus ambientes profissionais, em um determinado tempo histórico-cultural.

Assim, necessário analisarmos as representações sociais pela terceira hipótese do modelo tridimensional proposto por Doise, em sua relação com o processo de atribuição e pertença de Dubar.

Para Doise (2002), a terceira hipótese da formação das representações sociais está relacionada à ancoragem organizada pelos sujeitos em suas interações sociais, e produtoras de ‘imagens’ que caracterizam o seu processo de assimilação e partilha do conjunto de crenças comuns (primeira hipótese), organizadas pelos sujeitos da interação com outros grupos sociais, como elemento importante para a tomada de posições a respeito de sua vivência, dentro e fora do seu grupo, sobre determinado aspecto da vida social (segunda hipótese), constituindo assim um campo simbólico que não somente representará o grupo em relação sociodinâmica com os demais, mas “a ancoragem das tomadas de posição em outras realidades simbólicas coletivas, como as hierarquias de valores, as percepções que os indivíduos constroem das relações entre os grupos e categorias e as experiências sociais que eles partilham com o outro.” (DOISE, 2002, p. 30)

A terceira hipótese deste modelo proposto por Doise caracteriza as representações sociais também a partir de ancoragens das tomadas de posição em realidades simbólicas coletivas. As ‘figuras’ constitutivas do campo simbólico da ancoragem das representações sociais de determinado grupo se apresentam como resultado da ‘marcação social’ das interações sociais vividas pelos grupos sociais. Esta vivência social do indivíduo, em seu grupo e pelos seus grupos, como nos colocam autores como Menin (2005) e Oliveira (2009), promove um desenvolvimento sociocognitivo oriundo da confrontação das diversas respostas derivadas das regulações sociais, que resultam em respostas organizadas em esquemas cognitivos a serem partilhados entre os grupos. Estas ‘marcas sociais’ resultantes dos conflitos sociocognitivos entre os grupos se expressam por meio de imagens postas em uma relação social dinâmica entre grupos, constituindo assim um ‘campo simbólico de identificação grupal’, em uma determinada interação social. Por meio do campo imagético das representações sociais, a ‘marcação social’ coincidirá com as ‘marcas identitárias’ dos grupos sociais, no processo de negociação identitária socioprofissional.

De fato, este processo dinâmico, promovido pela negociação identitária e a presença de algumas ‘imagens’ promovidas pelas representações sociais no processo de atribuição e pertença da identidade profissional, auxilia no cumprimento de uma das funções das representações sociais nos estudos psicossociais.

Ao se reportar ao campo simbólico das representações, Moscovici (2009, p. 21) nos recorda que “as representações constituem modelos e exemplos a serem seguidos para a condução social e dos quais não se pode afastar sem lhes sacrificar a coerência.” Estes modelos se apresentam como através de um campo de símbolos, imagens e/ou figuras que irão conduzir, justificar e organizar o processo vivido, simultaneamente, pelos indivíduos e seus grupos, no processo de ancoragem e objetivação daquilo que se apresenta como novo na dinâmica social, fazendo assim parte da estrutura dos campos representacionais envolvidos.

Assim, como Jovchelovitch (2008, p. 191) nos coloca, “as funções gerais e específicas das representações sociais são o resultado da função simbólica e compreendem o poder de nomear, de identificar e de categorizar.” Por meio de seu campo simbólico, as representações demonstram o que é real para um grupo social, expressando a sua identidade e fortalecendo a integração social, ao marcar as memórias sociais dos grupos e seus projetos institucionais.

Jodelet (2009) reafirma este caráter alegórico das representações sociais na constituição das interações sociais, ao declarar a sua funcionalidade simbólica a partir da metáfora dos ‘quatro L’ (Lugar, Ligação, Lei e Leveza) , já mencionada na revisão de literatura desta tese. Ao ocuparem o lugar do objeto que representam, as representações ligam os grupos sociais por meio da partilha de símbolos na interação social e justificam uma lei que organiza a ordem social, a partir de uma determinada leveza que nos remete ao imaginário grupal.

É desta forma que o campo simbólico das representações sociais demonstra o aspecto criativo dos grupos nas interações com os objetos e sujeitos representados no campo social. Como a mesma autora (2009, p. 29) diz “A significação transmitida pela alegoria supõe um trabalho de interpretação por parte daqueles entre os quais circula a comunicação. (...) Ela propicia, graças à contribuição do imaginário, a diversidade e a criatividade das representações sociais”. O campo simbólico das representações, capaz de produzir imagens que salvaguardam – ao mesmo tempo em que se constroem novas imagens – a identidade grupal, no processo de ancoragem, no campo das interações sociais, transforma-se em um dos

elementos importantes da negociação entre atribuição e pertença dos grupos, em suas interações sociais identitárias.

Oliveira (2009, p.725), utilizando-se de uma abordagem societal das representações sociais, aponta que “o conteúdo das representações depende das relações entre os grupos, na medida em que serve para justificar certo modo de encadeamento das relações, mantendo, ao mesmo tempo, a especificidade e a identidade de cada grupo.” No processo socioprofissional identitário, proposto por Dubar (2005), realizado a partir da interação social dos indivíduos, dentro e fora de seus grupos, o campo simbólico das representações sociais aponta a organização das formas de saber social ou paradigmas de crenças partilhadas entre os educadores sociais, com relação ao seu trabalho profissional com as camadas empobrecidas, em relação direta – ou indireta – ao seu grupo, em um processo de atribuição e pertença de suas práticas institucionais. Deste modo, o campo simbólico também se apresenta constituinte de uma ‘marca identitária’ do processo de negociação identitária do educador social, em suas relações sociais.

Segundo Dubar (2006, p. 51), a forma ‘identidade para si’ provém de uma reflexão consciente dos sujeitos sobre a sua incorporação de atribuições pelos outros do processo identitário, reconhecendo-se em categorias que foram a eles atribuídas, no decorrer deste processo. Na verdade, o sujeito “tem a necessidade de se ver reconhecido não só pelos ‘outros significativos’, mas também pelos ‘outros generalizados’, em uma busca de sua autenticidade”. Esta parte do processo básico de negociação identitária é conhecida como ‘ato de pertencimento’, no qual o sujeito se identifica com determinado grupo social a partir da aceitação – em um longo processo de negociação que envolve os dois eixos, vertical e horizontal, da formação identitária – das categorias sociais partilhadas entre os sujeitos que desempenham a mesma função social e que “devem ser legítimas para o próprio indivíduo e para o grupo a partir do qual ele define a sua identidade-para-si.” (cf. DUBAR, 2005, p.139)

Assim, a incorporação da ‘identidade grupal’, que promove a inclusão dos sujeitos em um determinado grupo social e a diferenciação em relação aos outros do mesmo campo social terá um ponto forte de ligação com a terceira hipótese do modelo tridimensional da abordagem sociodinâmica das representações sociais. As ancoragens feitas pelas representações sociais partilhadas no processo de interação social proporcionarão a compreensão de como os educadores sociais organizam as suas relações sociais a partir de

uma hierarquia de valores que caracterizarão o grupo, ao mesmo tempo em que conduzirão as suas práticas e relações sócio-educativas nas ONGs caritativas.

Os campos simbólicos das representações sociais indicarão como os sujeitos se relacionam na interação social com outros grupos, como eles estruturam as categorias sociais no processo de atribuição dos outros da relação de alteridade, no campo do Terceiro Setor, e como estas figuras simbólicas se organizam de forma ‘criativa’ para expressar as experiências partilhadas com os outros da prática institucional, caracterizando assim o pertencimento de cada indivíduo a este grupo profissional de educadores sociais.

No decorrer das entrevistas, os educadores sociais foram convidados a descrever sua atividade profissional a partir de imagens que pudessem identificá-los em seu trabalho sócio-educativo no campo das ONGs caritativas. As imagens foram organizadas nos discursos epidícticos dos entrevistados, e, a partir da dissociação dos termos destas figuras, no contexto discursivo das entrevistas, foi possível a organização de pares filosóficos.

Estes últimos mostram a influência das ancoragens dos educadores a respeito das particularidades de seu trabalho, promovidas pelas representações sociais de ONGs caritativas, que, ao se instalarem nos seus atos de pertencimento, oriundos da interação social vivida pelos educadores sociais, constroem um campo simbólico de imagens, que será utilizado na negociação identitária com os demais grupos do campo das instituições caritativas.

A partir dos quadros seguintes, vejamos a formação deste campo simbólico orientado pelas representações sociais, presente nos atos de pertencimento dos educadores sociais nas instituições caritativas.

#### **Imagens do campo simbólico utilizado pelos educadores sociais nos atos de pertencimento da negociação identitária socioprofissional**

<b>Furacão</b> <b>Movimento</b>	Jó	<p><i>“Eu sou muito acelerada, cobro muito mais de mim do que deles, eu acho que sou um furacão.”</i></p> <p><i>“Em parte, parece um furacão ele destrói, incomoda, se movimenta. Talvez a ONG continue sendo um furacão aqui, porque o furacão leva casa, destelha, e você tem que estar dentro do furacão.”</i></p>
------------------------------------	----	---

<p><b>Muro em construção</b></p> <p><b>Acolhimento</b></p>	Zacarias	<p><i>“Um muro em construção, como se eu estivesse construindo um muro, o processo de criação, em construção mesmo.”</i></p>
		<p><i>“A comunidade tem aqui um espaço para tudo, aqui tem tudo... Como se fosse a grande chave para a resolução de seus problemas, ai a imagem que eu tenho de um grande estádio, um maracanã, não por conta só de promover alegria, arte, cultura, mas como <b>que abrace uma grande multidão.</b></i></p>

<p><b>Sedutor</b></p> <p><b>Resgate</b></p>	Simeão	<p><i>“É a maneira de olhar para o aluno... a maneira de seduzir, você tem que olhar aqui assim, mostrar para o aluno o seguinte: ‘Isso é lindo, é maravilhoso, é bonito, é importante... carregue isto aqui na sua vida e você vai ver como isso vai melhorar a sua vida.’</i></p>
		<p><i>“É chamar, dar motivo, mostrar para a pessoa: olha é isso aqui, botar a pessoa focada, resgatar alguma coisa que às vezes ficou perdida, <b>vejo que é resgate mesmo</b>, é SAMU (risos) que vem na rua com a sirene ligada, chamando o aluno, vem aluno, vem aluno, 192...”</i></p>

<p><b>Coração</b></p> <p><b>Social</b></p>	Marta	<p><i>“Um coração... aqui todos são recebidos com carinho e o <b>coração é um sinal gráfico, um desenho que representa tudo isso. É acolhedor, que acolhe, você se sente à vontade, o calor humano, isso é muito importante para fazer um trabalho.</b>”</i></p>
		<p><i>“Essa linha de trabalho nós não podemos abandonar nunca, mesmo porque passamos <b>por esta seleção, este lado do social</b>, tem esse momento. Nós já sabemos que tipo de aluno que vamos receber também.”</i></p>

<p><b>Vestir a camisa</b></p> <p><b>Voluntariado</b></p>	Samuel	<p><i>“Eu vejo que... <b>ele vestiu a camisa, eu vejo que eles vestem a camisa pela alegria que eles chegam para trabalhar. É alegria, é o entusiasmo, sabe? E isto a gente vê no olhar. Eles gostam de trabalhar aqui, eles vêm com muito entusiasmo, com muita satisfação, com muita boa vontade... é isto</b>”</i></p>
		<p><i>“Eu gosto de trabalhar com esta clientela. Eu sinto um amor imenso, sem demagogia, porque eu não preciso disto mesmo (...) Eu sou feliz, e se me dissessem, ‘olha você não vai ser funcionária’, <b>eu faria esse trabalho voluntário sim. Aqui ou outro lugar. Faria e faço mesmo.</b>”</i></p>



<u>Luta</u> Abertura	Débora	<p>“Eu vejo isto na experiência com eles, pessoas como eu que têm o mesmo sonho, o mesmo desejo, <b>que estão aqui na luta, que estão doando sangue por este projeto...</b> isso me dá esperança, muita esperança para continuar trabalhando.”</p>
		<p>“Um sinal é a alegria que passa pela capacidade de acolhida (risos), <b>capacidade de se relacionar é um sinal bem claro, a abertura, o entusiasmo, o desejo de aprender.</b> É fundamental para todos nós.”</p>

<u>Semeador</u> Sensibilidade	Suzana	<p>“É um trabalho de semeador, sabe você não vai ver a colheita, às vezes, até vê os frutos, frutos bons, mas não se pode preocupar muito em recolher, a essência do nosso trabalho é muito positiva. Às vezes demora, mas <b>a imagem é esta, o semeador, a gente semeia e com certeza bons frutos virão mais para frente.</b>”</p>
		<p>“<b>Tem que ter essa sensibilidade.</b> A gente só acredita naquilo que a gente conhece. Não adianta você colocar pessoas que não têm esse vínculo, né? Não dá para disfarçar minha identidade, é meu jeito, sou pessoa do povo, sou pessoa simples, mas é a sua base, são suas origens. É muito intenso isso, sabe?”</p>

<u>Pesquisador</u> Selecionada	Sara	<p>“Olha, a observação é um traço mesmo. Ser observadora, perspicaz, sabe? Ter essa capacidade de observação, muita observação, de auto-avaliar o seu trabalho a cada dia, <b>de ser um pesquisador enquanto educador, sabe?</b> Tem que ser uma pessoa que se pesquisa, então tem que ser pesquisador, eu acho, tem que ser educador pesquisador.”</p>
		<p>“Eu escolhi essa profissão, ou ela me escolheu, não sei ao certo, <b>acho que a profissão me escolheu.</b> (...) Eu não escolhi ser professora e fui escolhida, só que eu gostei e permaneci. Eu acho que vale a pena...”</p>

Como podemos perceber, no quadro aparecem, ao lado de cada educador social, dois trechos discursivos. O primeiro trecho foi organizado por ele como resposta para o questionamento sobre a imagem que ele tem de si, no interior do seu grupo, sobre o seu posicionamento no trabalho educativo das ONGs caritativas estudadas. Assim, os trechos procuram mostrar a organização da imagem aparente no termo I do par filosófico sobre o ser ‘educador social’.

No entanto, no decorrer do discurso epidíctico, os educadores tentam justificar a ‘imagem’ que eles produziram sobre o trabalho sócio-educativo e o educador social a partir de

outras categorias sociais que ampliam a real compreensão sobre o que ele reconhece como atribuído para ele na interação social sobre o seu trabalho e a sua pertença dentro de um grupo de indivíduos que passaram pela mesma experiência social, partilham as mesmas categorias sociais e se utilizam do mesmo campo simbólico no processo constante de atribuições e pertencas nas ONGs caritativas.

Estes trechos discursivos, ligados direta ou indiretamente às imagens produzidas pelos educadores como termo aparente I, constituem-se no termo II do par filosófico. O seu intuito é o de cumprir, a partir das figuras retóricas do discurso, a ampliação do discurso sobre o processo de formação identitária. As figuras retóricas não somente organizam o campo simbólico, mas qualificam (cf. Aristóteles III, IV, 1) estas imagens utilizadas na negociação identitária dos educadores sociais, mostrando o quanto elas são louváveis para os sujeitos que pertencem ao grupo de educadores sociais, identificando-os, portanto, no processo de atribuição e pertença nas ONGs caritativas.

O termo I é composto das imagens que compõem o campo simbólico presente na negociação identitária realizada pelos educadores sociais das duas instituições caritativas. Veja no quadro seguinte a sua distribuição.

<i>Imagem do Educador Social no processo de atribuição e pertença</i>		
<b>Termo I</b>	Jó	<b>FURACÃO</b>
	Zacarias	<b>MURO EM CONSTRUÇÃO</b>
	Simeão	<b>SEDUTOR</b>
	Samuel	<b>VESTIR A CAMISA</b>
	Marta	<b>CORAÇÃO</b>
	Débora	<b>LUTA</b>
	Suzana	<b>SEMEADOR</b>
	Sara	<b>PESQUISADOR</b>

As metonímias construídas pelos educadores mostram a organização das figuras retóricas, a partir de imagens que constituem um campo simbólico de troca dos educadores sociais, no processo de identificação do seu grupo social em relação com os outros grupos sociais. Ao relatarem sobre suas experiências na formação de sua identidade como educadores sociais, eles falam a partir de seus trabalhos, a partir do seu grupo de pertença, apresentando

no discurso o que foi aceito por eles e pelo grupo como atribuições de seu trabalho a serem desenvolvidas neste campo de trabalho.

Na metonímia “*eu acho que sou um furacão*”, Jó coloca não somente a sua visão sobre a sua identidade pessoal, mas o esforço de realizar o que lhe é atribuído pelos outros. Na comparação “*eu me cobro muito mais de mim do que deles*” está este esforço em realizar o que lhe é atribuído na interação social pelos outros grupos mais do que espera dos educandos-pobres. É por isto que a auxese “muito acelerada” faz sentido para Jó e também justifica a existência de uma figura tão devastadora quanto a do furacão para representar o seu trabalho: pertencer ao grupo exige um grande esforço para o educador, de selecionar as atribuições com o intuito de atender às demandas dos grupos envolvidos pela processo sócio-educativo.

Este esforço característico do trabalho do educador social é corroborado pela outra imagem do campo simbólico partilhado pelos educadores, expresso no discurso de Débora. A metonímia “*estão aqui na luta ... estão doando sangue por este projeto*” mostra que o educador que se encontra neste espaço das ONGs caritativas sente o peso do trabalho com as camadas empobrecidas. Este sentimento de que é necessário algo mais do que o conteúdo para atender às demandas da população empobrecida é recebido como uma atribuição para o seu trabalho. O reconhecimento de pertença do sujeito deste grupo está expresso na perissologia “*peessoas como eu que têm o mesmo sonho, o mesmo desejo*”, que busca marcar a diferenciação do espaço de trabalho desenvolvido por este profissional, alimentando assim a continuidade e a permanência neste grupo, como aparece na gradação “*isso me dá esperança, muita esperança para continuar trabalhando.*”

A pertença a este grupo social é expressa a partir de atitudes que o educador social vai construindo, no decorrer da sua interação sócio-educativa. Quando Zacarias se utiliza da metonímia “*como se eu estivesse construindo um muro*”, ele nos remete a esta formação do indivíduo em contínuo processo de identificação com o seu trabalho e com o seu grupo social. O termo ‘construção’ abrange não somente o trabalho educativo, mas sujeito que se constitui enquanto pertencente a um grupo, por meio de seu trabalho, que o modifica, ao mesmo tempo em que é modificado pelo mesmo. Esta ideia é reforçada pela cláusula no final do trecho discursivo, por meio da frase “*em construção mesmo*”.

Complementando esta idéia, a imagem apresentada por Suzana vai além da construção pessoal e grupal da identidade do grupo de educadores, chegando ao resultado deste trabalho com as populações empobrecidas. Na metonímia, “*a imagem é esta, o semeador, a gente*

*semeia e com certeza bons frutos virão mais para frente*”, organiza-se a ação do educador social em sua interação com o educando-pobre. O trabalho é realizado, porém os ‘frutos’, ou seja, os resultados nem sempre são percebidos pelos mesmos. Talvez esta impressão esteja no fato de que não há um sistema numérico obrigatório, como o do sistema escolar, que meça o resultado da ação do profissional na vida do educando. Como indicado pelas reflexões anteriores, a prática educativa destes espaços afeta a vida dos educandos-pobres de uma forma que produz neles uma transformação, a qual muitas vezes não ocorrerá em tempo hábil de ser percebida pelo educador, no final do processo desenvolvido nas ONGs caritativas.

Na metáfora “*não se pode preocupar muito em recolher*” está expressa uma atribuição dada àqueles que estão neste campo de trabalho: é necessário que o profissional desenvolva o seu trabalho sem esperar ver o retorno, pois ele pode ser imediato ou a longo prazo, dependendo exclusivamente do ‘tempo de maturação’ do que foi ‘semeado’ no educando-pobre. A metonímia “*a essência do nosso trabalho*” é um estímulo para a continuação das atividades educacionais com a camada empobrecida, assim como a pertença deste profissional neste grupo sócio-educativo.

O esforço em construir marcas identitárias partilhadas pelos sujeitos nestes grupos sociais encontra sua consonância com outras figuras apresentadas no campo simbólico utilizado no processo de atribuição e pertença dos educadores sociais.

Simeão nos propõe uma diferenciação partilhada pelos sujeitos de seu grupo de pertença na expolição “*é a maneira de olhar para o aluno... a maneira de seduzir*”. Nesta figura, o argumento de ‘sedução’ toma a forma de ‘olhar para o outro de maneira diferenciada’, ou seja, como educando-pobre, possuindo necessidades específicas da sua condição de pobreza. Esta marca identitária partilhada pelos sujeitos nos grupos sociais é agregadora – ou dispersora – da pertença dos sujeitos. A ‘sedução’ produzida pelos educadores sociais com a sua prática institucional coloca o trabalho do sócio-educativo como promotor de um ‘resgate’ desta população de sua condição de pobreza.

A hipotipose do trecho discursivo “*você tem que olhar aqui assim, mostrar para o aluno o seguinte: isso é lindo, é maravilhoso, é bonito, é importante...*” mostra qual a postura à qual o educador social deve aderir, na prática educativa, para sua permanência no grupo. A perissologia “*isso é lindo, é maravilhoso, é bonito, é importante*”, no interior da hipotipose, amplia e qualifica mais ainda o discurso, mostrando que o educador se remete tanto à sua prática quanto à sua permanência no grupo social. A prática sócio-educativa construída nas

ONGs caritativas se faz ‘importante’ tanto para o educando-pobre quanto para o educador social.

É com o que Samuel parece concordar, quando apresenta a metonímia “*eu vejo que eles vestem a camisa*”. A clara imagem de ‘vestir a camisa’ passa a condensar uma adesão às atribuições feitas a este sujeito como pertencente ao grupo de educadores sociais destas instituições filantrópicas. E esta adesão se apresenta em posturas partilhadas entre outros sujeitos no interior do grupo. Na gradação “*eles vêm com muito entusiasmo, com muita satisfação, com muita boa vontade*”, o educador procura expressar os resultados da vivência grupal no campo sócio-educativo. Este conjunto de sentimentos, expostos no discurso, leva o auditório a acreditar nos benefícios de pertencer a este grupo e desenvolver o seu trabalho com os pobres, por mais que exija um esforço e um contínuo processo de construção do sujeito, em suas interações com os outros grupos sociais.

A metáfora “*E isto a gente vê no olhar, eles gostam de trabalhar aqui*” nos remete à postura de ‘sedução’ proposta no discurso de Simeão. Na imagem do ‘olhar’, repousa o local da ‘sedução’ e da possibilidade de ‘enxergar’ a realidade de pobreza presente nestes espaços educacionais de forma diferenciada, apontando outras alternativas para este educando-pobre. Em verdade, o educador social constroi a sua capacidade de sedução do aluno para a assistência das práticas sócio-educativas, se ele próprio é ‘seduzido’ a pertencer ao grupo de educadores sociais das instituições caritativas da Igreja Católica.

Ao juntarmos as duas imagens – a de ‘sedutor’ e a de ‘vestir a camisa’ – no mesmo campo simbólico, por meio da figura metafórica do ‘olhar’, percebemos que este ‘olhar diferenciado’ que caracteriza os educadores sociais é resultado do poder ‘sedutor’ do grupo social de educadores sociais na vida do profissional da educação e que deve ser reproduzido em seu trabalho institucional com as camadas empobrecidas. O primeiro a ser ‘seduzido’ pelo trabalho sócio-educativo é o educador, e a partir de sua pertença a um grupo social que se dedica a este trabalho, ele deverá ‘seduzir’ os pobres com a sua prática institucional.

Peculiarmente, na constituição deste campo simbólico, no interior do processo de atribuição e pertença deste educador social, as imagens existentes se eximem de transmitir as habilidades e competências pedagógicas como fundamentais no processo de constituição do seu trabalho profissional. As figuras surgidas no discurso epidíctico – como furacão, luta, semeador, muro em construção e sedutor – não estão necessariamente balizadas em uma

necessidade de formação pedagógica específica para o trabalho educativo com as camadas empobrecidas.

Embora todos os profissionais entrevistados tenham graduação em curso superior de pedagogia, ou de licenciatura em áreas afins, eles não organizam as figuras de seus discursos com a intenção de ampliar a importância dos métodos e didáticas, a partir de sua formação enquanto docentes. Para o trabalho com as camadas empobrecidas, a hierarquia utilizada pelo grupo para tomada de posição de suas atividades e de suas relações interpessoais e grupais é composta de outros valores – como ‘afetividade’ – oriundos das ancoragens feitas pelas representações sociais de ONGs caritativas partilhadas entre os educadores sociais, no seu processo de interação social.

A única figura que se apresenta como mais próxima de um diálogo com a formação superior do educador social exigida para a contratação nas ONGs caritativas é a formulada no discurso de Sara. Na aposiopese “*Olha, a observação é um traço mesmo. Ser observadora, perspicaz, sabe?*” é proposta a mudança de foco do ‘olhar sedutor’ para o ‘olhar observador’ que o educador deve criar na constituição de sua identidade. Para Sara, o espaço sócio-educativo com esta população empobrecida, assim como para os outros educadores, demanda esforço e uma contínua construção, porém com outra postura agregada à diferenciação comum dada pelo termo de ‘afetividade’ presente em todos os discursos. A cláusula “*Ter essa capacidade de observação, muita observação, de auto-avaliar o seu trabalho a cada dia*” leva à conclusão de uma atitude que deve estar intrínseca ao trabalho do educador social e que parece emanar da sua formação docente enquanto pedagoga: ser educadora e pesquisadora.

A epanalepse “*Tem que ser uma pessoa que se pesquisa, então tem que ser pesquisador, eu acho, tem que ser educador pesquisador*” tenta convencer ao auditório que o trabalho do educador social é respaldado por uma parte teórica que fundamenta a sua prática no campo da educação. Sara parece reivindicar o status ‘pedagógico’ de um trabalho sócio-educativo que, comumente, é marcado pelo discurso comum da ‘afetividade’ como o valor suficiente para resgatar os educandos da sua condição de pobreza.

O termo I evoca um papel reflexivo do educador frente ao espaço sócio-educativo de forma tênue e sem muita organização sobre as bases da individualidade de cada educador. A metáfora “*pessoa que se pesquisa*” faz transparecer este processo de auto-reflexão realizado pelo educador social. Não se vislumbra, no decorrer do discurso, uma reflexão em grupo como uma tarefa constituinte de seu grupo profissional. A tarefa reflexiva é algo individual. O

termo reflexivo *'se pesquisa'* é um imperativo pessoal do educador social e não um trabalho realizado de forma grupal. O ato de 'refletir' está na postura individual de cada educador frente ao seu trabalho pedagógico com os pobres e não no desenvolvimento de um trabalho de reflexão feito em grupo, buscando novos caminhos para a ação pedagógica coletiva em seu espaço institucional com os pobres.

Desta forma, o termo I, 'educador pesquisador', constitui-se em uma marca grupal débil e, facilmente, parece sucumbir frente às outras figuras do campo simbólico da pertença institucional. Adiante, ao falarmos do termo II das imagens, veremos por que ele permanece neste campo simbólico do educador social das ONGs caritativas.

Enfim, no discurso de Marta encontramos a figura que parece condensar todas as outras figuras amplificadoras do campo simbólico partilhado entre os educadores sociais a respeito da sua permanência no grupo de educadores sociais das ONGs caritativas. Em sua metáfora *"Um coração... aqui todos são recebidos com carinho e o coração é um sinal gráfico que representa tudo isto"*, ela busca condensar o seu discurso sobre o trabalho com camadas empobrecidas por meio do que ela chama *'sinal gráfico'* de acolhimento e carinho, recebido pelas populações empobrecidas, neste trabalho educacional.

O 'coração' passa a ser um signo representativo de uma ação sócio-educativa diferenciada, realizada pelo educador em um espaço caracterizado por carências oriundas da pobreza dos educandos. Esta marca diferenciadora do trabalho do educador social parece suprir qualquer necessidade dos educandos-pobres, em suas demandas sociais, assim como a demanda dos educadores sociais de uma preparação pedagógica mais específica para o trabalho com esta população.

A gradação *"É acolhedor, que acolhe, você se sente à vontade, o calor humano, isso é importante para fazer um trabalho"* organiza um conjunto de ações fundamentais para o desempenho desta tarefa educativa do educador com as camadas empobrecidas. O acolhimento desta população é o primeiro gesto a ser reconhecido como básico para o trabalho educativo com os educandos. Esta proximidade com o educando-pobre, declarada pela catacrese<sup>119</sup> *'calor humano'* com o aluno, faz com que o educador se sinta à vontade para desenvolver o seu conteúdo na expectativa de atender as demandas dos seus educandos-pobres.

---

<sup>119</sup> *Catacrese* é uma figura de sentido caracterizada por um tropo lexicalizado a tal ponto que nenhum outro termo próprio poderá substituí-lo.

Esta figura traz a característica escolhida pelo grupo no desenvolvimento de sua prática institucional. Se, aparentemente, no sistema formal de educação, a ‘formação’, o ‘método’ e a ‘didática’ marcam a ‘rigidez’ que exclui o educando-pobre, no sistema não-formal das instituições do Terceiro Setor, o ‘acolhimento’, a ‘afetividade’ e o ‘calor humano’ sinalizam uma prática inclusiva e efetiva para que este pobre encontre o seu lugar social, ao mesmo tempo em que identifica o grupo social dos educadores sociais a partir de suas práticas institucionais. A auxese “*isso é importante para fazer um trabalho*” explicita a escolha destes valores como marcas de diferenciação do grupo de educadores sociais.

Assim, vemos quais são as principais imagens especificadas pelos educadores sociais em seu discurso, com o intuito de ampliarem, por meio das figuras retóricas, o seu campo simbólico, utilizado na negociação com os outros grupos, na sua formação identitária enquanto educadores sociais. Contudo, embora as categorias figurativas utilizadas pelos educadores sociais, em seus discursos, sejam capazes de construir as imagens que se apresentam como signos da sua pertença grupal nas ONGs caritativas, elas não possuem a força de coligar imagens tão diferentes umas das outras, como apresentadas no quadro anterior, expresso no termo I da dissociação das imagens do campo simbólico dos atos de pertencimento do educador social.

Com isto, infere-se que a vinculação entre as diferentes imagens é dada a partir do termo II de cada uma das figuras, interligado com o campo simbólico das representações sociais partilhadas entre os educadores sociais. Estas passam a ser utilizadas como ‘*estratégia identitária*’ de coesão grupal, na negociação do processo de atribuição e pertença dos educadores sociais, em sua interação com outros grupos do seu campo educacional.





O termo II da dissociação das figuras retóricas que compõem o campo simbólico do educador social e de seu trabalho sócio-educacional se apresenta ligado ao termo I, dando a coesão necessária para permanecerem, no processo de negociação identitária do educador social, figuras aparentemente tão distintas – como, por exemplo, ‘furacão’ e ‘sedutor’ – mas que encontram a sua correlação no termo II que se apresenta como constituinte da norma que unifica o grupo, distingue os valores válidos para o grupo e qualificam a sua escolha grupal.

No termo II, as imagens apresentadas no discurso dos educadores sociais são organizadas a partir de valores ancorados no modelo figurativo partilhado pelas representações sociais – de ONGs caritativas e educando-pobre –, ao se colocarem como uma das categorias figurativas válidas no processo de negociação identitária do educador social, condicionam e organizam os valores a serem atribuídos e assumidos pelos educadores com outros grupos da sua interação social.

Desta forma, as representações sociais participam ativamente de uma ‘*estratégia identitária*’, na interação social do educador social com os outros grupos sociais envolvidos com a educação nas ONGs. O seu objetivo é manter a coesão grupal dos indivíduos, a marcação social – que coincidirá com as marcas identitárias do grupo de educadores e a função de ‘filtro sociocognitivo’ das atribuições feitas pelos outros grupos na sua formação identitária e a ancoragem destes valores, normas e crenças em suas pertenças grupais. Vejamos como o termo II se conjuga com as ancoragens promovidas pelo modelo figurativo – resgate – das representações sociais recorrentes no discurso do educador social.

No discurso de Simeão, o par filosófico ‘sedutor – resgate’ se apresenta como exemplo de promoção da coesão identitária promovido pelo modelo figurativo das representações sociais. O comportamento ‘sedutor’ desenvolvido pelo educador na interação com o educando-pobre tem a sua funcionalidade de ‘resgate’ da sua condição de pobreza. A gradação “*É chamar, dar motivo, mostrar a pessoa: Olha, é isso aqui; botar a pessoa focada, resgatar alguma coisa que às vezes ficou perdida, vejo que é resgate mesmo*” explica como o educador enxerga o seu trabalho neste processo sócio-educativo com a camada empobrecida.

O educador social destas instituições é um sujeito ‘sedutor’, porque deve apresentar motivos para que o educando permaneça neste espaço que irá resgatá-lo das mazelas do ‘ser e estar’ pobre. A segunda frase amplia o discurso, ao fazer uma perissologia com a primeira, trazendo como elemento principal o modelo figurativo de ‘resgate’ das representações sociais

de ONGs partilhadas pelo seu grupo, na constituição do seu campo simbólico. O resgate da população da pobreza, através da prática educativa, passa a compor o conjunto de marcas identitárias e sociais de seu grupo.

A referência a este modelo figurativo das representações causa, no discurso, o humor<sup>120</sup> utilizado por Simeão, que tem o intuito de atenuar a situação ‘penosa’ trazida pela interação com o grupo dos educandos-pobres. “*É SAMU (risos), que vem na rua com a sirene ligada, chamando o aluno, vem aluno, vem aluno, 192...*” A metonímia “SAMU” para designar a ação do grupo frente às condições de pobreza dos educandos é uma figura retórica forte. O trabalho do educador social é de socorro a esta população que se encontra ferida por ser pobre. A instituição é como uma ‘ambulância’, que possui, nas suas atividades educativas, o remédio necessário para o tratamento destas feridas causadas pela pobreza.

Nesta metonímia, arraigada no modelo figurativo das representações sociais de ‘resgate’, ele faz analogia do seu grupo sócio-educativo com o grupo socioprofissional dos ‘socorristas’, ou seja, enfermeiros e médicos responsáveis pelos primeiros socorros de vítimas nos locais de acidente. Porém, diferentemente destes últimos, são os pobres (os acidentados pela pobreza) que devem procurar a assistência necessária. A cláusula “*vem na rua com a sirene ligada, chamando o aluno, vem aluno, vem aluno, 192..*” ilustra esta situação. A instituição se apresenta como solução para os problemas dos fragmentados educandos-pobres, porém depende deles o interesse em participar das atividades. Ou seja, a eficácia da prática desenvolvida junto aos pobres depende exclusivamente do seu interesse e empenho pessoal em participar das atividades propostas pela ONG caritativa, eximindo, assim, os educadores sociais dos possíveis fracassos que possam aparecer no processo de ensino aprendizagem.

Esta visão de resgate social através da educação dos espaços sócio-educativos, como parte fundamental da identidade do grupo de educadores sociais, se encontra presente, de diferentes formas, nos discursos epidícticos dos educadores sobre a interação destes sujeitos com o grupo dos educandos-pobres. Assim, o termo II de cada uma das imagens ganha a sua força simbólica de ancoragem nas representações sociais de ONGs caritativas.

---

<sup>120</sup> *Humor* é uma figura retórica contrária a ironia. No humor, o próprio sujeito abandona a sua seriedade em nome de uma seriedade superior, a da razão, a do bom senso e a da moral, colocando-o bem acima do que ele denuncia ou critica.

Marta, em outra parte do seu discurso, reforça esta marca identitária da prática institucional de seu grupo. No trecho “*Essa linha de trabalho, nós não podemos abandonar nunca, mesmo porque passamos por esta seleção, este lado social*”, percebemos na metáfora ‘essa linha de trabalho’ a força argumentativa do termo II. O trabalho diferenciado com a população empobrecida passa pelo lado das necessidades sociais. A perissologia ‘*esta seleção, este lado social*’ está relacionada com o educando-pobre considerado beneficiado pelas ações sócio-educativas do Terceiro Setor, por passar pelo crivo designativo das leis de assistência social das instituições filantrópicas. E ganha a sua ampliação com a prolepse “*Nós já sabemos que tipo de aluno que vamos receber.*”

A partir deste argumento, Marta indica a maneira pela qual o educador deve organizar os seus conteúdos e suas relações com estes educandos. O educador antecipa o conhecimento do indivíduo antes de sua interação real no campo social. A ancoragem do seu campo simbólico nas representações sociais de ONGs caritativas promove uma representação social do educando-pobre e de suas supostas necessidades no campo social. Assim, o educador pode organizar a hierarquia de valores utilizada na interação com este grupo, antes mesmo que a interação tenha acontecido efetivamente.

No caso da interação sócio-educativa destes espaços institucionais, as representações sociais de ‘educando-pobre’, ancoradas nas representações sociais de ONGs caritativas, apresentam o educando-pobre como um ser ‘*fragmentado*’ pela pobreza e carente de uma inclusão social. Por isto, a prática do educador social está em consonância com o modelo figurativo de ‘*resgate*’ das representações sociais. A auxese ‘*não podemos abandonar nunca*’ recorda ao educador que os parâmetros sócio-educativos, organizados pelas representações sociais, devem ser seguidos na construção das práticas com esta população empobrecida, uma vez que ela identifica o educador e legitima as práticas de seu grupo social no campo educacional.

O mecanismo utilizado pelo educador social para a continuação neste projeto de resgate do educando-pobre, proposto pelas representações sociais presentes no seu processo identitário, está na marca de diferenciação – ‘*afetividade*’ – partilhada pelos sujeitos de seu grupo. Por isto, a imagem do ‘coração’ no termo I encontra o seu sentido no ‘social’ do termo II. O ‘calor humano’ promovido pela imagem de coração atende tanto à ancoragem de uma representação social de educando-pobre quanto ao resgate promovido pela prática do educador social no seu campo sócio-educativo. Assim, o termo II qualifica o tipo de resgate

do modelo figurativo das representações sociais, identificando os sujeitos de práticas semelhantes, legitimando suas relações com o outro-pobre da relação e diferenciando o grupo de educadores dos demais da sociedade.

Assim como o termo II, do discurso de Simeão e Marta, todos os outros termos II dos discursos dos outros educadores sociais fazem referências a determinados valores, posturas, normas e condições assumidos pela adesão dos educadores, oriundos do modelo figurativo das representações sociais das ONGs caritativas, como parte dos atos de pertença grupal deste profissional em negociação com outras categorias da interação social dos educadores.

No momento em que o educador social de ‘resgate’, como parte da atribuição de seu trabalho profissional, o educador constitui a sua pertença grupal a partir deste mesmo critério, promovendo práticas e interações sócio-educativas por meio de uma representação social de educando-pobre ancorada no mesmo modelo figurativo desta atribuição. Na constituição do campo simbólico presente na interação social entre o educador e os outros grupos, em especial o dos educandos-pobres, a marcação social fornecida pelas representações sociais, para a constituição da marca identitária da ‘afetividade’, apresenta-se através das experiências sociais vividas pelos educadores sociais na formação de sua identidade profissional.

O termo II de Suzana é justificado a partir desta experiência social trazida pelo educador para o campo sócio-educativo. Na pergunta retórica<sup>121</sup> “*Não adianta você colocar pessoas que não tenham esse vínculo, né?*”, Suzana está argumentando que a pertença a este grupo social se constitui pela identificação do educador social com a ‘pobreza’ vivida pelos educandos-pobres, em determinado momento de sua experiência social. Na metáfora “*Não dá para disfarçar minha identidade, é meu jeito, sou pessoa do povo, sou pessoa simples*”, Suzana se reconhece na ‘condição de pobreza’ do educando em uma experiência vivida que compõe a ‘identidade herdada’ do seu processo identitário. A gradação ‘*sou pessoa do povo, sou pessoa simples*’ marca a diferenciação presente na identidade do educador social, a partir do sentimento de proximidade do educador com a condição de pobreza da população com a qual ele interage socialmente.

A ‘sensibilidade’ evocada pelo termo II, mais que uma marca, transforma-se em um requisito para a pertença ao grupo de educadores sociais. Este termo busca referência nas ‘*identidades herdadas*’ do eixo vertical do processo identitário dos educadores sociais, com o

---

<sup>121</sup> Pergunta retórica é uma figura de pensamento que apresenta um argumento em forma de interrogação.

intuito de promover, aos educadores, a ‘proximidade’ necessária para se identificarem com o trabalho junto às camadas empobrecidas. Este processo deve gerar uma sensibilização por parte do educador para as necessidades sociais e educacionais vividas por estes educandos-pobres e uma valorização de seu trabalho no campo educacional.

O termo I de Susana, o sementeiro, mostra esta sensibilidade e proximidade do educador, em uma imagem que representa o cuidado do agricultor com a semente para o bom êxito do plantio. Esta analogia com o trabalho do educador social agrega os valores de ‘cuidado’ e ‘proximidade’ ao trabalho sócio-educativo do educador social como marca da ‘afetividade’ de sua identidade profissional.

Esta marca identitária da ‘proximidade’, exigida como parte da afetividade do educador social, será constantemente cobrada pelo seu grupo como ato de pertencimento. Esta atribuição será importante para o reconhecimento do seu trabalho diferenciado entre os outros grupos educacionais. Na compreensão do grupo, a proximidade com os pobres será uma garantia maior para o sucesso do trabalho educativo de ‘resgate’ do educando, nas ONGs caritativas.

Os termos II de Débora, Zacarias e Samuel organizam suas argumentações a partir deste aspecto da marca identitária. O movimento de aproximação a esta população surge da existência destas instituições nas comunidades encarecidas. Para os educadores, a ONG passa a ser o espaço privilegiado para que a população seja ‘recolhida’, por meio de suas práticas educacionais de resgate social e de valores, para que possa construir relações sociais diferenciadas.

A cláusula do discurso de Zacarias “*A comunidade tem aqui um espaço para tudo, aqui tem tudo*” tenta mostrar a relevância deste espaço educacional colocada no interior da comunidade empobrecida. Através da proximidade com a população empobrecida, as metáforas ‘*aqui tem tudo*’ e “*como se fosse a grande chave para a resolução de seus problemas*” do trecho discursivo apresentam a instituição como provedora das soluções de todas as mazelas acarretadas pela pobreza.

Portanto, a imagem do ‘Maracanã’, proposta por Zacarias, para acolher, em um único espaço, esta população e resolver seus tão diversos problemas, não se apresenta de forma inadequada. A força deste símbolo é explicada pelo próprio educador, na metáfora “*não por conta de só promover alegria, arte, cultura, mas como que abraça uma grande multidão*”. A

instituição é aglutinadora da população empobrecida, que vê em sua representação institucional física e pedagógica a possibilidade de resolução de seus problemas. A marca da proximidade atribuída ao educador social promove a sensação de que ele realiza o seu trabalho de maneira mais efetiva do que a categoria figurativa ‘sistema escolar’ como rígida e distante desta população.

A multiplicidade de ações e a capacidade aglutinadora de pessoas são características evocadas pela imagem do ‘Maracanã’ e atribuídas às ONGs caritativas. Esta imagem será atingida a partir do trabalho do educador social, que promoverá a construção contínua – em consonância com o Termo I da imagem presente no discurso de Zacarias – de vínculos de proximidade que buscarão assegurar o atendimento às necessidades desta população.

Os atos de pertencimento ancorados no modelo figurativo de ‘resgate’ e nas marcas de diferenciação de uma ‘afetividade’ que se apresenta, neste determinado momento da negociação identitária, como ‘proximidade’ da população empobrecida, exige do sujeito uma postura de abertura frente às demandas encontradas neste espaço multidisciplinar instaurado no meio das comunidades carentes.

Débora sinaliza esta realidade na gradação do seu trecho discursivo “*capacidade de se relacionar é um sinal bem claro, a abertura, o entusiasmo, o desejo de aprender*”. Este relacionamento próximo da população empobrecida e da sua realidade de fragilidade frente às necessidades sociais somente é conseguido pelo educador a partir de uma aprendizagem do trabalho junto a esta população. Esta aprendizagem é dada pela própria vivência junto ao grupo social que traz consigo a sua representação de pobre ancorada nas representações sociais de ONGs, partilhadas no seu grupo de educadores.

A ‘abertura’ passa pela aprendizagem tanto do trabalho diferenciado junto a esta população, neste espaço de resgate sócio-educativo, quanto em ‘aprender’ a representação de ‘educando-pobre’, partilhada no interior do grupo de educadores sociais. Na negociação identitária com as demais categorias da interação social com outros grupos, o modelo figurativo das representações sociais conduz as escolhas destas atribuições feitas pelos sujeitos e que os identificam em seu trabalho educativo.

Para este grupo, o acolhimento é um signo discursivo para externar a proximidade com o educando-pobre, que, não necessariamente, será o ‘pobre-presente’ da interação social. A partir do momento em que os educadores sociais se utilizam de representações sociais de

ONGs em seu processo identitário, estas passam a promover um ‘filtro sociocognitivo’ junto às categorias sociais da negociação de atribuição e pertença grupal. Deste modo, o ‘outro-pobre’ da sua interação social é representado para se adequar ao modelo figurativo de ‘resgate’ das ONGs caritativas. Portanto, acolher ao ‘pobre’ é, também, acolher a uma representação de ‘educando-pobre’ partilhada no interior do grupo de educadores sociais, que marca a sua pertença grupal e o identifica com os demais sujeitos de seu grupo socioprofissional.

Este processo apontado como importante para Débora e expresso na enálage “*É fundamental para todos nós!*” se apresenta como peso do termo I da imagem que compõe o campo simbólico dos atos de pertencimento dos educadores sociais. O trabalho de proximidade e de aprendizagem junto a esta população empobrecida é penoso para o educador social, porém é marcado com sinais externos de ‘alegria’ e ‘entusiasmo’ por pertencerem a este grupo de educadores. A ‘acolhida’ neste trabalho com a população pobre também passa a ser um sinal de recompensa para o educador social, que, ao mesmo tempo em que acolhe o ‘outro-pobre’ com sua prática sócio-educativa, também é acolhido – não pelo educando, pois ele é ‘*carente mesmo no sentido da palavra*’<sup>122</sup> – mas pela instituição, que proporciona a este profissional a pertença a um grupo social que fortalece a articulação entre os dois eixos (horizontal e vertical) do seu processo identitário enquanto educador social.

A proximidade com os ‘pobres’ auxilia na articulação das identidades herdadas (oriundas das experiências sociais anteriores do sujeito) do eixo vertical de formação identitária tanto com a adesão das categorias sociais e representações, sociais ou não, dos outros grupos ao seu trabalho profissional, quanto com os atos de pertencimento a um grupo social que parece satisfazer a identidade-para-si (também pertencente ao eixo vertical da formação identitária) construída pelos educadores sociais. Esta última atenuará os danos ou problemas originados pela convivência com os pobres no campo social em uma relação direta com a categoria social ‘realização pessoal’ presente na negociação identitária.

Esta atenuação pode ser percebida no discurso de Samuel. A metáfora “*Eu gosto de trabalhar com esta clientela. Eu sinto um amor imenso, sem demagogia, porque eu não preciso disto mesmo*” busca convencer o auditório sobre a sua adesão e pertença grupal, a partir da relação da categoria figurativa ‘realização pessoal’ presente no discurso dos educadores. A terminologia ‘*clientela*’, para designar os pobres, mostra a diferenciação deste

---

<sup>122</sup> Cf. subcapítulo 4.1.1 ‘*Eles são fragmentados: O educando-pobre*’, p.215.

público mandatário de necessidades a serem supridas ou ‘resgatadas’ pelo educador social no seu espaço institucional. O seu discurso condensa a idéia expressa no trecho discursivo de outros educadores de que a pertença grupal a este grupo é uma escolha do profissional para a realização do projeto de identidade-para-si, presente no eixo vertical da sua constituição identitária, e que encontra, na relação com as representações sociais partilhadas pelo grupo, a sua concretização.

A apóstrofe “*sem demagogia*” demonstra esta opção por aderir ao que é proposto pelos outros da interação social, para participar da identidade de educador social. A metáfora “*eu não preciso disto mesmo*” coincide com esta ideia partilhada de que a opção feita pelo educador em trabalhar neste espaço é algo imperativo de um ‘dom’, em cuidar destas situações limítrofes da educação que envolvem a pobreza. O verbo ‘*preciso*’, neste contexto, é indicativo tanto de uma questão financeira quanto emocional. Na questão financeira, porque o educador poderia receber um salário maior em outro espaço educativo e, na questão emocional, pois o educador é detentor da afetividade necessária para oferecer aos pobres que são os ‘carentes’ de educação, de sentimentos, valores, normas entre outros elementos importantes na constituição do ser social.

Por isto, esta proximidade do educador com o pobre – ou a representação de educando-pobre – vai formando em sua identidade um entendimento sobre o seu trabalho como uma prática coincidente com um conceito de ‘voluntariado’, no termo II da dissociação do discurso sobre pertencimento feito por Samuel. Na hipotipose “*Eu sou feliz, e se me dissessem, ‘olha você não vai ser funcionária’, eu faria esse trabalho voluntário, aqui ou em outro lugar*” é colocada de forma clara esta realidade presente na formação da identidade do educador social.

O termo voluntariado, no discurso do educador, ao mesmo tempo que amplia a afetividade que o educador deve ter no trabalho com os pobres, parece, à primeira vista, enfraquecer a presença deste profissional no ambiente sócio-educativo. O intuito de Samuel em justificar uma permanência no grupo que transcende ao financeiro e às dificuldades de relacionamento com a pobreza coincide com a ideia de uma ‘desvalorização’ da figura do educador social como um profissional formado e preparado para organizar as tarefas sócio-educativas pertinentes a esta população.

O termo II traz ao discurso a ideia de que o profissional da educação possa ser facilmente descartado ou substituído por outro profissional que se submeta ao que for exigido



pela instituição. Ao comparar o seu trabalho com o de um ‘voluntário’, o educador social parece enfraquecer os vínculos de proximidade com os pobres, dando a eles um caráter provisório. Da mesma forma, ele diminui a importância de uma formação mais específica para o trabalho sócio-educativo com esta população, bastando apenas articular os conteúdos que o profissional traz em sua formação com uma ‘afetividade’ que parece estar ditada pela organização institucional para a realização do seu trabalho.

Na verdade, a tentativa de amplificação do discurso feita pela figura ‘voluntariado’, a respeito do trabalho sócio-educativo desenvolvido pelo educador social, busca muito mais valorizar o trabalho institucional do que a figura do educador em trabalho sócio-educativo. Assim, as representações sociais salvaguardam as ONGs como local preferível para a manutenção da população empobrecida, enquanto que o educador social passa a ser um reflexo da existência da instituição que mantém, por meio de seu grupo profissional, sua proximidade aos pobres.

Neste processo de interação social dos grupos e suas categorias e representações, a categoria ‘realização pessoal’ entra com a função de atenuar os impactos destas representações sociais, no processo de atribuição e pertença. O termo II do discurso dos educadores sobre o ato de pertencimento os defende de uma possível substituição em seu trabalho com os pobres. Na conglobação “*Faria e faço mesmo*”, vemos como este educador se utiliza deste termo II a favor de seu grupo. Ser uma pessoa ‘voluntária’ se transforma em uma ‘qualidade’ para o educador que opta por participar do trabalho com as camadas empobrecidas e permanecer nas ONGs caritativas. Ou seja, refere-se a um ‘dom’, a uma ‘satisfação pessoal’ dos sujeitos em pertencerem ao grupo de educadores que resgatam os pobres de sua condição fragmentada socialmente. Assim, a afirmação de uma postura ‘voluntária’ do educador no espaço sócio-educativo, ao mesmo tempo em que recebe os dividendos mensais do seu trabalho, qualifica o sujeito a participar de uma identificação grupal, não somente em seu próprio grupo, mas entre os outros grupos da interação social.

Esta diferença partilhada pelos sujeitos e vivida no interior do grupo social encontra sua organização do eixo vertical da formação identitária em sua relação com a ‘identidade-herdada’ e a ‘identidade-para-si’ de cada um dos educadores. Elas fornecem valores e conceitos presentes nos educadores que vão constituir a categoria de ‘realização pessoal’ partilhada, e negociada no processo de atribuição e pertença, pelos sujeitos na interação social. A categoria de ‘realização pessoal’ participa com as outras categorias e representações

sociais no processo de identificação, buscando ajudar na adesão de atributos que auxiliem na criação de uma identidade que se encontre enraizada nos sentimentos de satisfação pela realização de seu trabalho profissional e no pertencimento a determinado grupo social, que o ajude a organizar o seu trabalho a partir de valores, normas e conceitos que ele traz consigo da interação com outros grupos e identificações sociais.

Assim, a partir da conglobação de Samuel, o termo ‘voluntariado’ para os educadores se transforma em um oxímoro<sup>123</sup>, permitindo a coexistência entre o sentimento da realização de um ‘trabalho voluntário’ com o ‘trabalho sócio-educativo remunerado’. No discurso, o oxímoro busca extrair do auditório uma valorização social pelos educadores sociais pertencentes a este grupo socioprofissional das ONGs caritativas, possuidores de uma habilidade especial – de caráter muito mais pessoal do que de formação acadêmica – que os torna ‘preciosos’ e ‘necessários’ para trabalhar com os pobres, e, por conseguinte, de difícil substituição por outro profissional.

A associação da imagem ‘vestir a camisa’ do campo simbólico se faz oportuna ao termo II da dissociação. O termo I passa ser o sinal visível da incorporação do educador à ‘proximidade’ exigida pelo modelo figurativo de resgate a estas populações empobrecidas como conduta profissional para o bom êxito das práticas institucionais. O termo II, também originado nas mesmas representações sociais, e aceito pelos educadores sociais na negociação identitária, dá a garantia de que aqueles que ‘vestem a camisa’ institucional são pertencentes ao grupo de educadores sociais que possuem uma diferenciação organizada a partir de conceitos e valores pessoais e morais que os tornam educadores ‘preciosos’ para o desenvolvimento do trabalho educativo com os pobres.

Enfim, no termo II dos discursos de Sara e de Jó, concluímos a nossa inferência a respeito da conexão entre as imagens do campo simbólico de negociação identitária – resultado das ancoragens das representações sociais – e os atos de pertencimento dos educadores ao seu grupo social.

Na prosopopéia<sup>124</sup> “*acho que a profissão me escolheu*”, Sara mostra que a pertença do educador ao trabalho social com os pobres exige um esforço de adesão às normas, valores

---

<sup>123</sup> *Oxímoro* é uma figura de sentido que consiste em unir dois termos incompatíveis fazendo de conta que não são.

<sup>124</sup> *Prosopopéia* é uma figura de sentido que consiste em dar vida a coisas inanimadas, ou voz a seres ausentes e animais.

e outros elementos presentes na atribuição dos grupos envolvidos na interação social, mas também de uma disposição interna para atender às demandas da educação não-formal proposta pelos trabalhos institucionais. O termo ‘selecionada’, que se apresenta como termo II da dissociação, traz a marca da diferenciação deste profissional capaz de aderir às categorias, valores e conceitos das instituições caritativas. A epanortose<sup>125</sup> “*eu não escolhi ser professora, eu fui escolhida*” nos remete à ideia de ‘seleção’ presente na categoria figurativa de educador social do processo de atribuição e pertença da formação identitária do educador, que é feita pelo filtro sociocognitivo da antanáclase ‘afetividade’ ancorada no modelo figurativo partilhado pelas representações sociais existentes no processo identitário.

Assim, a enálage “*Eu acho que isto vale a pena...*” marca a aderência destes educadores sociais ao projeto institucional. A escolha pelo trabalho com os pobres é explicada pelas categorias de ‘realização pessoal’ do profissional que releva as ‘penas’ do trabalho sócio-educativo e justifica a existência de uma representação de educador social como ‘escolhido’ ou ‘selecionado’ para a permanência neste grupo social, uma vez que corresponde aos atributos necessários para o desempenho sócio-educativo da instituição.

O termo II ‘selecionada’ relaciona-se com o termo I, ‘pesquisador’, como o esforço realizado para permanecer neste espaço. A ‘pesquisa’ organizada no discurso de Sara está ligada a uma ideia de ‘observação’ que remete à realidade do educador social na interação com os grupos de sua prática institucional. A ‘observação’ feita pelo educador deve compreender tanto o esforço do sujeito em procurar outros métodos e caminhos para o desenvolvimento da sua atuação profissional quanto o empenho em desempenhar o que for necessário para atender às demandas da instituição que o selecionou por ter um conjunto de valores e crenças comuns aos outros-educadores do grupo social, importante para a manutenção das representações sociais.

O trecho discursivo ‘*eu gostei e permaneci*’ busca criar um assíndeto<sup>126</sup> que evoque no auditório a força da seleção vivida pelo educador social. Novamente, as categorias ‘realização pessoal’ e ‘educador social’ dialogam com as representações sociais de ONGs caritativas para fortalecer este argumento. Ao ser ‘selecionado’ para participar do grupo

---

<sup>125</sup> *Epanortose* é uma figura de pensamento que consiste em retificar o que se acaba de dizer. Ela também serve para fazer o discurso mais sincero fazendo o auditório participar do encaminhamento dado pelo orador.

<sup>126</sup> *Assíndeto* é uma figura de construção que busca suprir termos conectivos, tanto cronológico quanto lógicos, promovendo um efeito surpresa e pedagógico por provocar no auditório o trabalho de restabelecer o elo que falta.

social, o educador social utiliza-se da ‘observação’ e da ‘pesquisa’ para desenvolver estratégias identitárias que garantam a sua permanência neste espaço sócio-educativo. O ato de ‘gostar’ faz referência à categoria de ‘realização profissional’, e o termo II ‘seleção’ se apresenta como parte da diferenciação deste profissional em relação a outros grupos sociais. O ato de ‘permanecer’ é consequência da aceitação das atribuições realizadas a partir da ‘seleção’ vivenciada pelo educador social, marcando também a sua pertença institucional, ancorando a representação de educador social, nas representações sociais de ONGs caritativas, a partir da vivência deste termo II, ‘seleção’, como elemento constitutivo de sua vivência identitária.

Embora no discurso dos educadores sociais percebamos que ele se sente ‘selecionado’ a participar do grupo social, por aderir aos valores requeridos pela instituição social, é no desenvolvimento de sua prática sócio-educativa que ele realmente se identifica com o seu grupo social. No discurso de Jó, a metonímia do furacão, como termo I da imagem construída sobre o seu trabalho sócio-educativo, fala de uma transformação, termo II, proposta pela instituição às comunidades empobrecidas. Na gradação “*Em parte parece um furacão, ele destrói, incomoda, se movimenta*” o educador mostra a organização do trabalho do educador social ancorada nas representações sociais, no processo de pertença grupal. As práticas sócio-educativas devem possibilitar a ‘destruição’ da condição de pobreza vivida pelos educandos. Isto provoca um incômodo ou desestabilização de todos os grupos – inclusive o dos educadores sociais – envolvidos nas interações sociais que ocorrem nestas instituições caritativas. E, por fim, busca criar (movimentar) novas oportunidades e acessibilidades sociais a esta população, através da educação recebida nestes espaços.

O educador social que queira pertencer ao grupo deve averiguar se o seu trabalho sócio-educativo produz este efeito. Na metáfora “*você tem que estar dentro do furacão*”, o educador declara que a pertença grupal passa por esta adesão aos atributos surgidos no processo de atribuição e pertença de formação identitária. O termo II do discurso de Jó fala mais do que da conexão entre a imagem do termo I na vida dos educadores sociais e dos educandos-pobres. Ele remete ao modelo figurativo das representações sociais, de ONGs caritativas e de educando-pobre, partilhado pelos educadores sociais e organizadores dos atos de atribuição e pertença dos educadores sociais, em sua interação com as categorias sociais constituintes de sua identidade.

A ‘transformação’ é um signo da força das ancoragens realizadas pelos termos II das imagens do campo simbólico de interação dos grupos sociais, no processo de formação identitária. A pertença do educador social a este grupo ocorre pela disponibilidade em aderir às categorias do processo de identificação grupal que o colocará ‘dentro do furacão’ de relações sociais transformadoras que constituem a sua prática institucional com as populações empobrecidas.

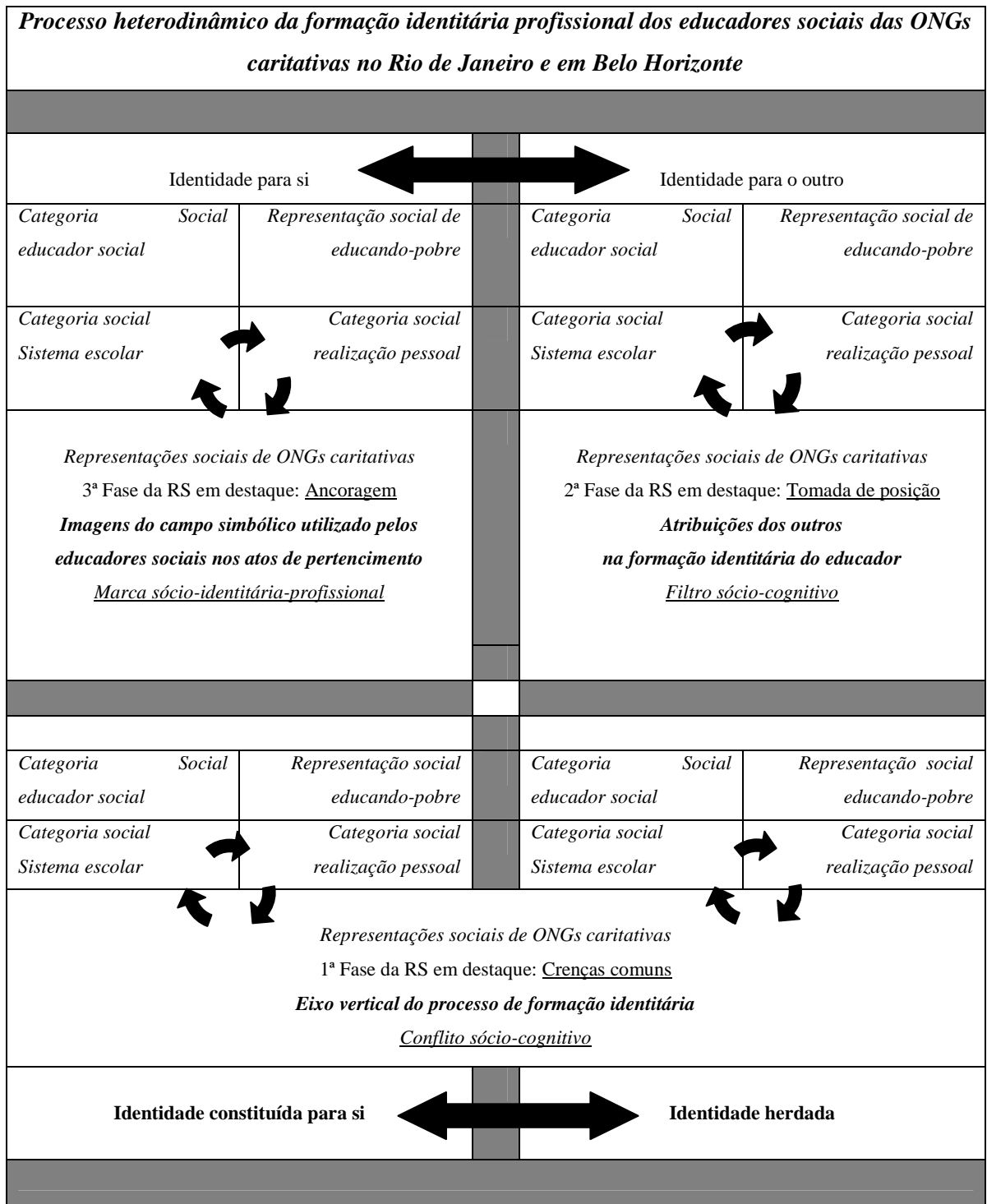
Por fim, inferimos que as imagens surgidas nos discursos, a respeito da pertença dos educadores, estão ancoradas nas representações sociais presentes no processo de formação identitária dos educadores sociais. O modelo figurativo de ‘resgate’ arrastado para a negociação com as outras categorias sociais do processo de atribuição e pertença organiza, hierarquiza, conduz e ancora as imagens do campo simbólico do ato de pertencimento, compondo uma pertinente *estratégia identitária* de coesão grupal dos educadores sociais frente ao trabalho desenvolvido com os educandos-pobres.

Estas estratégias identitárias se desenvolvem na interação social vivida pelos educadores no seu campo sócio-educativo das ONGs caritativas da seguinte forma: o ‘*resgate social*’ proposto pela instituição às camadas empobrecidas requer dos educadores sociais uma *proximidade* desta população empobrecida como uma garantia do bom êxito de suas práticas sócio-educativas. A proximidade, realizada a partir da ‘*abertura*’ e do ‘*acolhimento*’ dos educandos-pobres, exigirá do educador social um cuidado contra as possíveis frustrações e insatisfações que a interação com a população pobre pode trazer para as relações sociopedagógicas, comprometendo o resultado esperado pela instituição. Desta forma, este educador se apega à ‘afetividade’, como marca de sua identidade profissional – formando uma ‘*antanáclase*’, que conjuga valores como ‘selecionado’, ‘voluntário’, ‘sensível’ e ‘calor humano’ – como uma estratégia de proteção de si e de seu grupo social. Neste contexto de interação social é que o educador social promove transformações – sociais, educacionais e morais – que ele considera específicas para o trabalho de seu grupo de pertença profissional.

Ao ser o elo entre os termos II de cada imagem, as representações sociais salvaguardam a identidade do educador social, na negociação de categorias ocorridas na interação com os outros grupos sociais. Desta forma, este campo simbólico constitui a vivência dos educadores neste espaço sócio-educativo, organizando as diferentes categorias e figuras, no processo de alteridade vivido pelo educador, com o intuito de defender a identidade grupal do educador social, e, conseqüentemente, a realização de suas práticas

sócio-educativas com a população empobrecida, objetivadas e ancoradas no modelo figurativo das representações presentes no processo identitário.

Em um quadro conclusivo, apresentamos a organização deste processo dinâmico de atribuição e pertença dos educadores sociais das ONGs caritativas estudadas e a sua relação com as representações sociais dos educadores presentes na negociação identitária realizada pelos educadores sociais e os demais grupos de seu campo de atuação sócio-educativa.



Graficamente, o quadro busca mostrar o dinamismo das interações sociais neste processo de negociação identitária do educador social. As categorias e as representações apresentadas pelos educadores no seu discurso epidíctico se encontram presentes em todos os momentos da atribuição e pertença entre os grupos do campo social, assim como dos eixos verticais e horizontais das identidades, no modelo de Claude Dubar. A identificação de cada aspecto do paradigma tridimensional de Doise, em um momento específico dos eixos do processo identitário, é feita de forma didática para uma compreensão da força que uma determinada fase das representações sociais possui, quando se articula com outras categorias no processo de interação sócio-educativo. As representações sociais das ONGs caritativas se apresentarão em sua totalidade, em todos os momentos deste processo (eixo vertical e horizontal) identitário, arrastando para o cerne da negociação a imagem de ‘resgate’ oriunda do seu modelo representacional figurativo.

Este processo heterodinâmico de formação identitária proporciona aos educadores sociais uma vivência da sua alteridade – fundamental na interação sócio-educativa na qual se realiza a sua identidade sócio-profissional – caracterizada pela organização e hierarquização de valores e categorias, a partir do modelo figurativo das representações sociais, de ONGs caritativas e de educando-pobre, partilhadas pelos educadores sociais, que resultará em uma ‘estegano-alteridade’ em relação ao educando-pobre da relação educativa.

A figura metonímica de uma população pobre ‘fragmentada’, partilhada pelos educadores como parte do campo simbólico a respeito do outro-pobre, está organizada a partir das representações sociais de educando-pobre. Esta representação social produz, no ambiente das ONGs caritativas, um conjunto de valores e práticas a respeito dos educandos-pobres que pode ser apresentado segundo uma figura comum no imaginário sócio-religioso cristão: ‘Lázaro’. Na história da educação dos pobres, realizada pela Instituição Católica Apostólica Romana, ‘Lázaro’ é a figura bíblica que condensa a educação com as camadas empobrecidas. Nesta se organiza todo o conjunto de auxílios promovidos pela instituição, com o intuito de resgatar este sujeito da sua condição de pobreza, que o coloca em uma situação de carências sociais, educativas e morais.

Em Lázaro se resume a imagem do homem ‘fragmentado’, ‘ferido’, ‘desorganizado’ pela sua condição de pobreza e que, a margem da sociedade, está relegado ao ‘perigo’, ‘esquecimento’ e ao possível ‘desaparecimento’ no campo social. Por isto, o trabalho das ONGs caritativas católicas, seguindo a sua história no campo da educação, é o ‘recolhimento

destes pobres’, com a autorização da sociedade civil, em suas leis filantrópicas, em práticas sócio-educativas que visam atender esta imagem do ‘pobre-lázaro’, que é o outro da interação social.

A imagem simbólica de ‘Lázaro’, ancorada na cultura institucional, serve como um filtro sociocognitivo de ‘diferenciação’ de todo o seu processo sócio-educativo, e que envolve os outros do processo de alteridade básica. Através da imagem do ‘outro-pobre-lázaro’, a instituição perfila os pobres que participarão de cada uma de suas atividades educativas, designando as práticas mais convenientes a esta população, para que este ‘outro-pobre-Lázaro’ seja atendido pelo modelo figurativo de ‘resgate’ das representações sociais.

As demandas sociais dos pobres atendidos pelas instituições caritativas já estão, em sua maioria, previamente determinadas pelas representações sociais de educando-pobre que orientam e sustentam o trabalho do educador social, ao mesmo tempo em que se apresentam, no campo simbólico dos educadores sociais, como a figura metonímica do ‘pobre-Lázaro’ utilizada no seu processo sócio-educativo. Portanto, o ‘resgate’ proporcionado pelas práticas educativas das instituições caritativas busca atender às demandas dos ‘educandos-pobres’ que se adequam à figura do ‘Lázaro’ promovida pelas representações sociais presentes no ambiente sócio-educativo vivido pelo educador social. Aqueles que não aderirem ao conjunto de valores organizados pelas representações sociais de ‘educando-pobre’, que se encontram no processo de formação identitária do educador social, não serão reconhecidos pelos mesmos como o outro de sua interação sócio-educativa, embora possuam as mesmas características dos ‘outros-pobre-Lázaro’.

Da mesma forma, para o educador social, a vivência com o pobre-Lázaro, no processo de alteridade em sua formação identitária, designará a diferenciação do seu trabalho educativo com esta população. Os valores vinculados ao termo ‘afetividade’, presentes no processo de atribuição dos outros aos educadores sociais, buscam sua correlação com as necessidades deste ‘outro-Lázaro’ das representações sociais. Ao organizarem as suas interações e práticas na figura metonímica do ‘pobre-Lázaro’, eles justificam e legitimam a sua marca identitária de ‘diferenciação’ em relação aos outros grupos de educadores na sociedade, organizando, assim, um grupo social específico de educadores, responsáveis pela educação destes ‘Lázaros’ rejeitados pelos outros espaços educativos, pelo seu estado de pobreza.

E, por fim, a instituição caritativa também é beneficiada pela figura do pobre-Lázaro. A vivência do educador social com este pobre-Lázaro promove um conjunto de relações

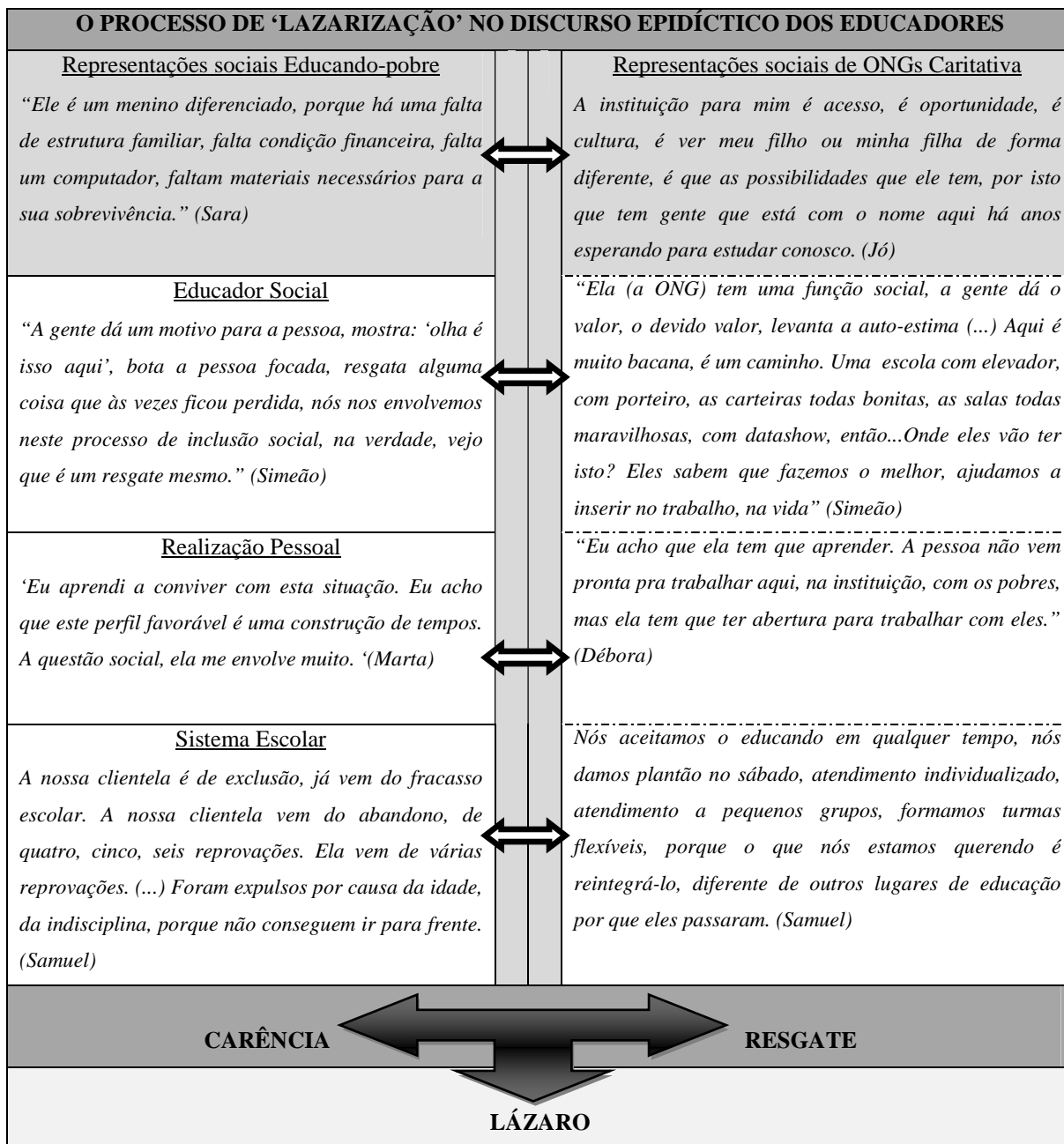


sócio-educativas que auxiliam a própria ONG caritativa em sua interação com os outros grupos da sociedade.

Para os pobres que se encaixam na metonímia sócio-educativa de ‘Lázaro’, a vivência da alteridade com os educadores sociais e suas práticas educativas é uma oportunidade de ‘visibilidade social’ e de diferenciação deste grupo dos demais pobres da sociedade, não sendo estranhos à ordem e à paz social, oferecida pela chancela das práticas educativas das ONGs caritativas. Para as instituições sócio-educativas, a alteridade vivida em seus espaços sócio-educativos garante uma participação efetiva da instituição na sociedade brasileira. A vivência da alteridade com o pobre-Lázaro possibilita o diálogo, a participação e o posicionamento da Igreja Católica, em sua interação com a sociedade civil, em diversos temas de natureza social que possam afetar o estado de pobreza vivido pelo outro-educando da relação com o educador social.

Da mesma forma, a figura de ‘Lázaro’, organizada a partir do modelo figurativo de ‘resgate’ das representações presentes no discurso epidíctico dos educadores sociais, marca a existência da própria Instituição Religiosa Católica, através dos financiamentos das ONGs na área filantrópica caritativa do Terceiro Setor. Os investimentos em instituições sócio-educativas para os pobres incentivam aos praticantes da religião cristã católica o exercício da caridade, do amor ao próximo e da justiça, a partir da partilha dos bens terrenos. O modelo figurativo de ‘resgate’ social desta população empobrecida, por meio de um trabalho educativo diferenciado por uma ‘afetividade’ impregnada de valores morais, se torna esta ‘marcação social’ promovida pelas representações sociais de ONGs caritativas.

Portanto, a metonímia ‘Lázaro’ passa a ser o ‘estegano-outro’, no processo de formação identitária do educador social. Esta representação social de educando-pobre, ancorada no mesmo modelo figurativo das representações sociais de ONGs caritativas, presentes na negociação identitária do educador social com os outros grupos da interação social, ‘mascara’ o pobre presente na relação de alteridade com o educador social, na figura metonímica de ‘Lázaro’, que condensa um conjunto de valores, sentidos, crenças e significados qualificadores do pobre da prática sócio-educativa. Desta forma, o educador busca organizar a sua prática institucional para suprir as demandas de um educando-pobre que é ‘lazarizado’ para atender à permanência de um modelo figurativo de ‘resgate’ das representações sociais presentes no processo de alteridade do educador social no ambiente sócio-educativo caritativo.



O quadro anterior mostra o ‘processo de lazarização’ da educação realizada nas ONGs caritativas, organizado pela relação de alteridade vivida pelo educador social sustentado pela vinculação entre as representações sociais de educando-pobre e outras categorias do processo identitário do educador social com as representações sociais de ONGs caritativas. A metáfora carência como termo I aparente dos trechos discursivos se relaciona com os termos II que coincidiram com a ideia de um resgate feito pelo educador em sua prática institucional. Assim sendo, o processo de ‘lazarização’ é fundamental para adequar o ‘outro-pobre’ da interação social ao modelo que deve ser atendido pelo educador social, nestes espaços educativos. Da mesma forma, as atribuições aderidas pelos educadores sociais em seu processo de pertença

socioprofissional são organizadas a partir deste educando-pobre ‘lazarizado’ pelas representações sociais. Por isto, infere-se que as representações sociais contribuem para esta ‘esteganalteridade’ que pode trazer reflexos concretos na prática institucional deste educador social.

A ‘lazarização’ do outro no processo identitário do educador social pode trazer consequências para o processo de ensino-aprendizagem neste campo educacional. Uma vez que a figura de Lázaro é partilhada entre os educadores como o modelo de pobre a ser atendido pela instituição sócio-educativa, as necessidades construídas pela carência dos educando sucumbem frente a esta representação social, instalada na identidade do educador social que, antes da presença do educando-pobre no espaço educativo, já intui o que ele necessita aprender ou receber como formação. Desta forma, as representações sociais de educando-pobre podem promover algumas ‘cegueiras’ institucionais no atendimento às reais demandas dos educandos em seu espaço educativo.

Esta postura do educador é respaldada pela formação histórica das instituições sócio-educativa-religiosas católicas, que se constituíram no Ocidente como responsáveis pela educação dos pobres e pela organização desta população, através do recolhimento em instituições educativas que garantiam certa ordem e paz social, fazendo com que os pobres ‘matriculados’ em suas instituições assistenciais não representassem mais perigo aos outros grupos da sociedade.

O modelo figurativo das representações sociais, de ONGs caritativas e educando-pobre, presentes no processo de negociação com as demais categorias figurativas apontadas pelos educadores sociais como importantes na formação de sua identidade profissional auxiliam na construção de uma maneira peculiar de educar e cuidar dos pobres atendidos por estas instituições. A cegueira institucional abrange não somente as demandas do educando-pobre, mas também as possíveis evasões no processo de ensino-aprendizagem desta população empobrecida, levando a outro estágio da vivência da identidade profissional do educador social, que é a naturalização da sua prática educativa com os pobres.

A partir do momento em que os educandos-pobres não são atendidos em suas demandas, por não se encaixarem na figura metonímica de Lázaro, criada pela instituição, eles não permanecem mais nas oficinas, cursos e outras práticas sócio-educativas promovidas pelas instituições caritativas. Desta forma, a evasão sócio-educativa nestas ONGs podem ser um sinal de que a interação social vivenciada pelo educando-pobre e o educador social é uma

‘esteganalteridade’, ou seja, a representação social de educando-pobre – Lázaro – ancorada nas representações sociais de ONGs caritativas –, busca ‘esconder/mascarar’ as verdadeiras necessidades dos empobrecidos, em prol do atendimento das representações sociais que organizam o processo identitário do educador social. Aqueles que não aceitam estas atribuições preferem sair deste espaço de interação social, em busca de outros atendam as suas demandas.

A naturalização das práticas sócio-educativas organizadas pelos educadores sociais, a partir da vivência de uma ‘esteganalteridade’ com o outro de sua relação, é um elemento da ‘estratégia identitária’ de proteção do seu grupo frente ao trabalho sócio-educativo com estas populações empobrecidas. Na articulação entre as categorias figurativas ‘educador social’ e ‘educando-pobre’, entendemos como o educador apresenta como árduo o trabalho educativo de resgate desta população empobrecida, promovido pelas representações sociais de ONGs caritativas.

Os educandos-pobres, representados pelos educadores sociais como pessoas ontológica e existencialmente pobres (*‘são e estão’* pobres), exigem um trabalho diferenciado que, como marca de sua identidade profissional, atenda o pobre ‘lazarizado’. A diferenciação do seu trabalho está na proximidade estabelecida com esta população empobrecida, a partir de uma relação vincular de ‘afetividade’, com que o educador social acredita atender às demandas destes sujeitos, concebidos como ‘confusos’, ‘desprotegidos’ e ‘incapacitados’ pela sua condição de pobreza. Embora a relação vincular com o pobre-Lázaro traga possíveis garantias para a realização de um bom trabalho profissional com os pobres, também o fragiliza, na medida em que expõe o educador social às diversas mazelas promovidas pelos pobres-Lázaros em seu ambiente sócio-educativo.

O possível reconhecimento da evasão no processo sócio-educativo representaria para o grupo uma desestruturação da categoria social ‘realização pessoal’, presente na negociação identitária do educador social, e que auxilia na sua adesão profissional. Esta categoria que, em articulação com as demais do processo identitário, reforça a sua convicção de possuir um “dom inato” para o trabalho penoso com os pobres, qualificando suas práticas e a existência de seu grupo profissional como dignas de elogios e imprescindíveis no contexto sócio-educativo, seria colocada à prova pelas reais necessidades do educando-pobre que não se enquadra na figura do ‘pobre-Lázaro’.

Assim a estratégia identitária da vivência da ‘esteganalteridade’ promovida pelas representações sociais no processo de formação identitária, é um recurso utilizado pelos educadores sociais no seu processo identitário para evitar uma desestruturação grupal interna que levaria a um comprometimento da legitimidade da sua existência, no contexto da educação não-formal. Uma vez que o grupo socioprofissional de educadores sociais não consegue atender às necessidades dos pobres, coloca em dúvida a eficácia de suas estruturas de interação sócio-educativa e seus processos sociocognitivos com a população empobrecida.

A desarticulação das imagens simbólicas presentes na categoria social ‘realização pessoal’, provocada pelo reconhecimento do processo de evasão dos pobres nas oficinas e cursos das ONGs, levaria o educador social a uma distinta vivência da categoria social ‘sistema escolar’, presente no processo identitário do educador social. Nesta nova articulação, as subcategorias ‘escola’ e ‘professor’ poderiam não servir como o ‘outro exemplar’ (cf. MOSCOVICI, 2005, p. 35), em contraponto ao modelo de ‘educador social’ a ser seguido pelos que se identificam com o grupo socioprofissional das ONGs caritativas. De fato, o reconhecimento da evasão representa, para o grupo de educadores sociais, um fracasso em sua diferenciação enquanto educadores ‘inclusivos’ e ‘afetivos’ em relação aos seus educandos. Estas qualidades, construídas pelas marcas identitárias de ‘afetividade’ do educador social, estão em contraposição às figuras de ‘excludente’, da escola, e ‘conteudista’, do professor, na educação formal.

Por isto, esta tênue cegueira institucional, vivida no processo identitário do educador social, é um dos recursos promovidos pelas estratégias fomentadas na vivência de sua identificação com o grupo, com o intuito de preservar a diferenciação do educador social de outros profissionais da educação, no contexto educacional brasileiro. A figura de Lázaro é um ‘estegano-outro’, uma representação social, gerada na negociação identitária das categorias sociais, juntamente com as representações sociais de ONGs caritativas, com o intuito de esconder/mascarar – ou mesmo nivelar – as diferentes demandas e/ou possíveis evasões dos pobres no espaço educativo. Tanto a ‘cegueira’ em relação aos pobres quanto a ‘naturalização’ das práticas sócio-educativas se apresentam como resultados deste processo de ‘esteganalteridade’ que faz parte de uma das estratégias de coesão identitária deste grupo socioprofissional.

Em verdade, as representações sociais motivam e participam deste processo diferenciado de alteridade, vivenciado nas interações e categorias sociais dos educadores

sociais com os educandos-pobres. O atendimento ao modelo figurativo de ‘resgate social’ torna-se um dos fatores determinantes da existência do grupo profissional de educadores sociais e da diferenciação frente aos demais do contexto educacional brasileiro. As suas práticas são estruturadas a partir deste ‘esteganoutro’, ancorado nas representações sociais, visando à legitimação de seu trabalho institucional e a (retro)alimentação de sua marca identitária de ‘afetividade’, na composição de seu grupo profissional.

Faz-se fundamental a construção desta estratégia, no reconhecimento da profissão de educadores sociais na história da educação brasileira. A partir de sua formação identitária, os educadores sociais se constroem enquanto grupo socioprofissional, exigindo da sociedade civil o reconhecimento da importância e da diferenciação de seu grupo, entre os profissionais da educação brasileira.

A inclusão feita pelo Ministério do Trabalho, em 2009, da categoria ‘Educadores Sociais’ (código 5153-05), no conjunto de funções trabalhistas do Brasil, é um reconhecimento social desta profissão e de uma identidade diferenciada na área educacional. Porém, outras estratégias precisam ser criadas para a efetiva configuração desta profissão na sociedade brasileira. Ainda que se encontrem em tramitação o projeto de Lei 5346/2009 – que dispõe sobre a criação da profissão de Educador Social no Brasil – e a Lei 2989/2008 – que busca instituir o dia do Educador Social, no dia 19 de setembro, em homenagem ao natalício de Paulo Freire –, este grupo social busca formas de garantir outras diferenciações dos profissionais da educação, como: um sindicato específico (atualmente os educadores sociais estão alocados no Sindicato das Entidades Filantrópicas), a organização das atribuições trabalhistas que configuram o seu trabalho sócio-educativo em âmbito nacional (até o presente momento, as atribuições do trabalho educador social são de competência das instituições do Terceiro Setor), a obrigatoriedade de uma formação específica – mínima – para o educador social desenvolver seus trabalhos com as camadas empobrecidas e suas mais variadas demandas, entre outros direitos e deveres.

Assim, a organização de estratégias identitárias, neste contexto de ONGs caritativas, se torna legítima, uma vez que este grupo está buscando, em seu processo de negociação identitária, ressaltar as diferenciações que fortalecem os vínculos entre os sujeitos de seu grupo, as marcas sociais do seu trabalho e sua presença profissional necessária na sociedade. No panorama social brasileiro, no qual os educadores sociais são chamados a discutir sobre a formação e legitimação do grupo de Educadores Sociais, a construção de uma identidade

trabalhista própria, as ‘cegueiras’ no campo institucional e a ‘naturalização’ das práticas se transformam em consequências normais para o desenvolvimento de sua identidade grupal. Ao mesmo tempo, ela acaba também sendo um elemento de exclusão da população empobrecida dos seus espaços educativos, a partir do momento em que não são atendidas em suas demandas sociais.

Através das estratégias, o grupo interage com o pobre como se fosse o ‘estegano-outro’, em uma relação que busca privilegiar a formação da identidade do seu grupo. Na verdade, o ‘estegano-outro’ busca a estabilidade nas relações com o outro-pobre, salientado na figura do pobre-Lázaro, e na permanência deste grupo social em espaço institucional característico de sua profissão. O estegano-outro- Lázaro organiza duas ‘estabilidades essenciais’ para a constituição do grupo socioprofissional de educadores sociais: a *relacional*, pois na representação do outro-pobre-Lázaro, o educador tem as garantias de como se portar frente a este sujeito ‘fragmentado’ e ‘confuso’ pela pobreza, e a *institucional*, uma vez que a metonímia Lázaro está ancorada nas representações de ONGs caritativas. A manutenção desta representação passa a ser a manutenção do próprio espaço de trabalho sócio-educativo organizado pelas Leis de Assistência Social Brasileiras (cf. Lei nº 8742/97, Lei nº 9533/97 e Lei nº 12101/2009, entre outras).

Assim, no discurso epidíctico dos educadores sobre o seu processo de formação identitária, a vivência da esteganalteridade na interação social busca sanar a necessidade do educador social em ser reconhecido como grupo social. A representação de educando-pobre auxilia neste processo, dando a estabilidade requerida para que o educador social desenvolva a sua identidade frente aos outros profissionais da educação. As possíveis cegueiras da evasão, dos educandos e educadores, e a naturalização nas práticas sócio-educativas convivem neste processo, como consequências do processo identitário, não sendo consideradas pelo educador como um elemento desagregador da sua identidade. Ao contrário, os educadores conseguem apresentar esta vivência sócio-educativa como parte do seu resultado profissional, valorizando aqueles educadores que permanecem no grupo, enfrentando as dificuldades da difícil relação sócio-educativa com a população pobre, assim como os educandos-pobres que assumem para si as qualidades do modelo metonímico ‘Lázaro’ serão resgatados de sua condição de pobreza, seja ela material, social ou moral.

Na verdade, as estratégias utilizadas pelos educadores no processo identitário se organizam para a defesa de seu grupo social, criando uma identidade profissional preventiva,

que nomearemos como ‘iconidentidade profissional’ do educador social. As figuras do campo simbólico utilizadas no processo de negociação identitária de atribuição e pertença, a partir da vivência da ‘esteganalteridade’ promovida pelas representações sociais de educando-pobre, ancorada nas representações sociais de ONGs caritativas, vão formando uma imagem pela qual os educadores poderão se identificar, na adesão às atribuições realizadas pelos outros da interação social.

A figura metonímica ‘Lázaro’, a partir do momento em que assume o lugar do outro-pobre-presente, no processo de atribuição da formação identitária do educador social, busca cumprir as necessidades ditadas pelas representações sociais de ONGs caritativas dos educadores sociais. Desta forma, as representações sociais deste processo de alteridade não apenas organizarão as marcas identitárias, mas também organizarão um processo de ‘espelhamento’, que fará com que o educador social se relacione, não com o outro-pobre-presente no grupo, mas sim com a representação do outro-pobre, ou seja, ‘Lázaro’. Esta representação do outro-pobre, ancorada em uma representação social de ONGs caritativas presente no processo identitário do educador, será uma das principais responsáveis pelas atribuições a que aderem os educadores no campo sócio-educativo.

Deste modo, o educando-pobre-presente na relação somente será atendido se configurar suas reais demandas àquelas que já foram organizadas pelas representações sociais das ONGs, nas quais está ancorada a figura do estegano-pobre ‘Lázaro’. As representações sociais promovem o espelhamento do processo de atribuição e pertença do educador. Ao invés de o educador enxergar as necessidades do educando-pobre, para organizar as suas práticas e suas relações, no processo de alteridade educacional, ele é convidado a enxergar no pobre a figura de Lázaro, ou seja, o ‘estegano-pobre’ que carrega em si as demandas a serem atendidas para a existência e a legitimação da instituição e dos educadores sociais na sociedade. Assim como no espelho, na alteridade vivenciada como elemento importante no processo de atribuição e pertença da formação identitária, este educador busca enxergar as demandas de seu grupo e das ONGs caritativas, e não necessariamente, as dos pobres presentes no processo sócio-educativo. Este processo de espelhamento, promovido pelas representações sociais de ONGs caritativas, é um dos elementos que contribuem tanto para a existência de uma ‘esteganalteridade’, responsável pelas ‘cegueiras’ e naturalizações’ presentes nas relações entre educador e educando-pobre, quanto para a construção de uma iconidentidade profissional do educador social.



A partir do momento em que as representações sociais presentes no processo de atribuição e pertença promovem o efeito de ‘espelhamento’ das necessidades da instituição e dos educadores na figura do Lázaro, também auxiliam na movimentação do campo simbólico das demais categorias sociais da negociação identitária para proporcionar, no final do processo, uma imagem que resume uma ‘*areté*’, ou seja, uma virtude específica que faça o indivíduo reconhecer-se como educador social no contexto da educação.

Esta imagem ‘virtuosa’ auxiliará na compreensão do trabalho específico da profissão do educador social e sua relação com os outros grupos da sociedade. Esta ‘*areté*’ estará ancorada nas representações sociais presentes no processo e terá uma função de prevenção contra os possíveis desarranjos que possam acontecer no processo identitário dos educadores sociais, provavelmente provocados pela pobreza dos educandos e pelo frágil reconhecimento da sociedade civil a respeito da importância deste trabalho sócio-educativo.

A ‘iconicidade’ profissional do educador social se apresenta como esta imagem, recordação do possível resultado, do processo de atribuição e pertença dos educadores sociais nas ONGs caritativas. Esta iconicidade, constituída pelas relações entre as representações sociais e as categorias sociais presentes na negociação identitária do educador social, auxilia na identificação do educador como grupo profissional frente a outros da sociedade, no seu posicionamento no processo de atribuição e pertença com outros grupos sociais e na afirmação da presença individual de cada educador, ao carregar o ‘ícone’ da sua pertença grupal em suas práticas individuais.

A presença de um ‘ícone’ que identifique profissionalmente o educador no campo sócio-educativo das ONGs caritativas remonta à própria história das Obras Sociais da Instituição Católica. Autores como Mollat (1989) e Azzi (2008), ao construir a história da assistência social da Igreja Católica no Ocidente e no Brasil, já recordam a importância de um ‘ícone’ que identifique aqueles que cuidam da educação e da assistência social dos pobres. As diferentes Congregações e Ordens religiosas constituíam as suas próprias marcas de diferenciação para o trabalho social com a população empobrecida, por meio de ícones que buscavam condensar o seu trabalho social e educativo em seu contexto histórico<sup>127</sup>.

---

<sup>127</sup> As insígnias tinham a função de sinalizar, através de um símbolo visual a função social de determinado grupo sócio-religioso no contexto histórico da Instituição Religiosa Católica. Oriundas da Idade Medieval, as instituições organizavam suas práticas no corpo institucional através de escudos, emblemas, bandeiras e outros distintivos que representariam a sua permanência no espaço religioso e social (cf. AZZI, 2008, p. 35). Um caso exemplar é o da Ordem de Santo de Agostinho, mantenedora das ONGs caritativas que são focos deste estudo.

Em orfanatos, hospitais, asilos, confrarias, irmandades, entre outros espaços de assistência, eram configuradas ‘imagens’ expressas através de ‘insígnias’ e outros símbolos (como escudos, medalhas, bandeiras, entre outros), que identificariam as ações promovidas por estes sujeitos encarregados por determinada ação. Além de serem marcas identitárias, estas ‘insígnias’ eram evocadas na interação social com outros grupos sociais como forma distintiva, e ao mesmo tempo preventiva, uma vez que, ao serem prontamente identificados, evitariam alguns confrontos diretos com outros grupos sociais.

O processo de ‘lazarização’, oriundo da representação do ‘educando-pobre’ no processo de atribuição e pertença do educador social, também promove a existência destas ‘insígnias’ para o educador social que trabalha no Terceiro Setor. As diversas figuras surgidas no ato de pertencimento do discurso epidíctico dos educadores sociais constituem os signos que compõem esta ‘iconidentidade profissional do educador social’. Esta, por sua vez, se transforma em um elemento que pode ser constantemente utilizado pelo educador social como forma de prevenção de sua identidade grupal, na legitimação de seu trabalho profissional, e na justificativa de determinadas ações que, por algum motivo, possam não corresponder às expectativas dos outros grupos sociais.

Na verdade, a identidade profissional do educador social das ONGs caritativas, apresentada através de uma ‘iconidentidade profissional’, mostra a relação direta com o modelo figurativo de ‘resgate’ das representações de ONGs caritativas. As figuras surgidas nos discursos dos educadores sociais, ancoradas nas representações sociais, organizam-se para a constituição do ‘ícone’ que resume a sua identidade na relação com outros grupos, inclusive de outros grupos de educadores sociais que não trabalham em instituições caritativas confessionais.

De fato, a ‘iconidentidade’ se apresenta como *seméite* (signos), que são reconhecidos pelos oradores e pelos ouvintes como dignos de elogios por congregarem em si os valores das virtudes necessárias às quais os grupos aderem ou podem aderir. (cf. ARISTÓTELES IX, II, 14). A virtude (*areté*), como a faculdade de produzir e conservar os bens produzidos nas relações dos sujeitos em sociedade (cf. ARISTÓTELES I, IX, 5), é organizada na vivência desta identidade produtora de ‘insígnias’ (ícones), de fácil reconhecimento para os grupos

---

Sua insígnia oficial é de um coração flechado incendiado apoiado sobre uma bíblia, que foi retirado da passagem do Livro das Confissões de Santo Agostinho X, 27 “*Tu me tocaste com a tua palavra, Senhor Deus, e meu coração arde de amor por Vós.*”

sociais, como elementos de elogio ou de censura no processo de negociação identitária entre os grupos.

Na *táxis* (ordem) do discurso dos educadores sociais das ONGs caritativas, este ícone, composto pelas imagens das categorias figurativas presentes nos discursos, é organizado pelas representações sociais que dão coesão ao movimento identitário feito pela interação social dos grupos. Nesta perspectiva, o ‘ícone’ do educador social que trabalha em ONGs caritativas é de um sujeito que, ao ‘vestir a camisa’ do trabalho sócio-educativo com a camada empobrecida, ‘luta’ com o ‘coração’ pela ‘construção’ de uma realidade social diferente para este grupo, buscando ‘semear’ os conteúdos, conceitos e valores a esta população, de forma a ‘atraí-los’ para uma realidade de menor desigualdade em relação aos outros grupos sociais. Este trabalho ‘(des)estruturador’ realizado pelos educadores exige dos profissionais uma constante preparação, estudo e ‘pesquisa’, assim como um ‘dom’ quase ‘inato’, para suportar o trabalho ‘difícil e penoso’ com as camadas empobrecidas.

De fato, os educadores sociais que trabalham nas ONGs caritativas também partilham de alguma forma da figura de ‘Lázaro’ atribuída ao educando-pobre. A permanência destes sujeitos no grupo de educadores sociais que trabalham nas ONGs caritativas é sustentada por uma aderência à categoria social e figurativa ‘realização pessoal’, que busca, de certa forma, expressar as necessidades individuais destes educadores atendidos – ou ajudados – na formação de sua identidade profissional.

A categoria figurativa ‘realização pessoal’, além de cumprir uma função de atenuação do peso do trabalho com a população empobrecida, também valoriza constantemente o espaço sócio-educativo das ONGs como local de realização pessoal e profissional dos sujeitos. O educador social pertencente a este grupo social das ONGs caritativas também é ‘ajudado’ em sua realização profissional e demandas emocionais. A ‘iconidentidade’ servirá para refletir um pouco sobre este aspecto da vivência identitária de ‘Lázaro’, enquanto educador social. Ao mesmo tempo em que o educador social auxilia no processo de ‘resgate social’ deste educando, ele também será identificado como um profissional da educação que é ‘resgatado’ pelas instituições sócio-educativas, para formar um grupo sócio-profissional de educadores sociais portadores de direitos e deveres específicos, na sua relação com a sociedade civil.

Assim, os valores e conceitos organizados neste campo simbólico, constituintes deste ‘ícone’ anexo à identidade profissional do educador social das ONGs caritativas, atentam aos principais valores partilhados pelos sujeitos no interior do grupo de educadores sociais e

evocam o reconhecimento desta vivência identitária, em relação aos outros grupos sociais. O ícone da vivência desta ‘identidade profissional’ pode também organizar-se a partir da figura metonímica de ‘Lázaro’. Na interação social do educador social e os outros grupos sociais, o educador social se apresenta como um ser que ‘ajuda’ e é ‘ajudado’ no processo de ‘resgate social’ ditado pelo modelo figurativo das representações sociais.

Da mesma forma que somente permanecem no espaço sócio-educativo os pobres que se identificam com o ‘pobre-lázaro’ fragmentado e ‘ferido’ pela pobreza, permanecerá no grupo socioprofissional o educador que se identificar com o educador de ‘Lázaro’, que carrega um campo simbólico às imagens necessárias para atender às demandas das representações sociais de ONGs caritativas, espelhadas nos educandos-pobre e organizadas nas práticas e relações sócio-educativas identificatórias dos educadores sociais. Ou seja, para o educando-pobre, a figura de ‘Lázaro’ é uma representação social de ‘educando-pobre’ e, para o educador social, ela será resultado da vivência da negociação das categorias sociais na sua formação identitária, expressa a partir de uma ‘iconidentidade’ organizada por este educador social, em sua relação com a sociedade civil.

Desta forma, organizamos as inferências finais das conseqüências do processo de atribuição e pertença a partir da presença das representações sociais de ONGs caritativas e de educando-pobre na negociação identitária do educador social.

A ‘lazarização’ do processo de assistência social educativa, realizado pela Instituição Católica, envolvendo o educando-pobre e o educador social, visa a garantir a ‘visibilidade eclesial’, ou seja, o reconhecimento da importância da prática sócio-educativa das ONGs caritativas católicas no contexto social brasileiro. Além da sua expressiva participação no âmbito do Terceiro Setor (38,6% das ONGs sócio-educativas no Brasil são mantidas com recursos da instituição sócio-religiosa cristã católica), a Instituição Católica organiza um conjunto de ações que mobilizam a sociedade civil – crente nos valores judaico-cristãos ou não – para uma prática de integração social em suas ONGs destinadas à população empobrecida que movimenta a economia, a política e a cultura, em diversos níveis de interação social. A existência do educando-pobre é uma forma de marcar a própria existência da Igreja Católica que, por meio de suas obras sociais no Terceiro Setor, envolve-se com as questões sociais, sem perder os critérios de sua doutrina e utilizando-se da educação como uma das ferramentas de atuação em todas as demandas sociais.

Os educadores sociais, ao partilharem das representações sociais existentes nas ONGs caritativas, remetem-se a uma construção histórica vivida pela Instituição Católica na formação da cultura ocidental, descrita na revisão teórica realizada no primeiro capítulo desta tese de doutoramento. As instituições sócio-educativas da Instituição Católica foram criadas com dois fins específicos: o resgate dos ‘pobres’, em um projeto de promoção de ‘paz social’ que consistia em recolher os sujeitos ‘fragmentados’ pela sua condição de pobreza, através de suas instituições e práticas educativas, e a promoção, aos adeptos da doutrina judaico-cristã, do exercício da caridade e da justiça social da partilha de bens.

Esta prática de ‘matricular’ os pobres nos projetos sócio-educativos da Igreja Católica torna-os distintos dos demais pobres que, por não terem a chancela das práticas institucionais católicas, são considerados perigosos para a ordem da sociedade por não receberem a educação – profissional e moral – destas instituições. Assim, as ONGs caritativas vão construindo a sua história na educação e na cultura brasileiras, como instituições necessárias para a distinção dos pobres habilitados a uma convivência harmoniosa na sociedade. Esta convivência se dará a partir de uma educação que buscará promover a inserção destes grupos em campos de trabalho, na maioria das vezes manuais e/ou de baixa remuneração, e da construção de cidadania, intrinsecamente carregadas de valores e conceitos presentes tanto na cultura institucional quanto na identidade formada por estes educadores sociais.

O processo de ‘lazarização’ motivado pelo modelo figurativo das representações, de ONGs caritativas, partilhado na formação identitária dos educadores sociais, cumpre a função de ‘matricular’ os pobres nas práticas sócio-educativas, sob a representação social de ‘Lázaro’, que identificará os pobres recolhidos pela Instituição Católica e que, por isto, não apresentarão uma ameaça à ordem social. O educando-pobre ‘lazarizado’ pelas práticas sócio-educativas das ONGs católicas, e desenvolvidas pelo educador social, proporciona um conjunto de ordenações sociais que abrange a sociedade em três aspectos: o educativo, o religioso e o social.


a) O educativo: a camada empobrecida, ao ser ‘matriculada’ na assistência dos cursos e oficinas mantidas pelas Instituições Católicas em suas obras sociais, tem uma visibilidade social e certa acessibilidade a bens materiais proporcionadas pela instituição e seus parceiros; os educadores sociais, que podem ser reconhecidos como um grupo socioprofissional específico, possuindo direitos e deveres no contexto civil brasileiro, no trabalho de assistência sócio-educativo das camadas empobrecidas; e, a Instituição Católica, que, por meio de suas

ONGs, tem acessibilidade aos diversos grupos sociais, pondo-se como interlocutora dos diversos temas sociais, mantendo a sua contribuição doutrinária na história social e política brasileira;

b) O religioso: o grupo social confessional católico, na expressão das práticas de misericórdia e de caridade, exercita a sua religiosidade na partilha dos bens terrenos na manutenção das obras assistenciais educativas das ONGs católicas. Assim, os crentes da religião judaico-cristã dividem os seus bens com os pobres por intermédio da instituição e garantem acessibilidade aos bens espirituais específicos da sua religião;

c) O social: a sociedade civil tem certo tipo de garantias de que as ONGs caritativas se responsabilizarão pela ‘terceirização’ do trabalho de promoção na área da educação, saúde, direitos, assistência social, entre outras, buscando garantir as mínimas condições de diminuição das desigualdades sociais que, muitas vezes, não são obtidas pelas instituições governamentais brasileiras de assistência.

O quadro seguinte resume a relevância e articulação desta figura metonímica de ‘Lázaro’ das representações sociais de educando-pobre, nos três grupos envolvidos no processo de alteridade da negociação identitária do educador social.

<b>LAZARO</b> ( <i>Eleazer: Deus ajuda</i> )	<b>O educando-pobre</b>	<b>O educador social</b>	<b>A ONG caritativa</b>
 <b>Ancorado no modelo figurativo RESGATE</b>	Ajuda: Ao pobre como ser fragmentado pela pobreza, um resgate social e moral	Ajuda: Ao educador, na constituição de uma identidade profissional específica a ser legitimada na sociedade civil brasileira.	Ajuda: À Instituição Católica, na manutenção de sua permanência e posicionamento social a partir de suas ONGs
	Promove a ‘Estaganalteridade’ do Educando-pobre	Promove a ‘Iconidentidade’ profissional do Educador social	Promove a Visibilidade social da Igreja na sociedade brasileira

Ao inferirmos sobre todos os resultados expostos anteriormente sobre a participação das representações sociais das ONGs caritativas partilhados pelos educadores sociais no seu

processo identitário profissional, entendemos a importância deste olhar psicossocial das representações sociais na formação da identidade profissional dos educadores sociais.

Tanto na Teoria das Representações Sociais, organizada por Serge Moscovici, quanto na abordagem societal, proposta por Willem Doise e seus seguidores, entendemos a importância destes processos de ancoragem e objetivação feitos pelos grupos, em suas interações sociais. A busca desta aproximação das representações sociais partilhadas pelo grupo social de educadores sociais nas ONGs caritativas faz-nos reconhecer as imagens existentes no processo de sua vivência com os demais do seu trabalho educacional – o educando-pobre, o sistema escolar e a própria ONG caritativa –, capacitando-os a tomar decisões individuais, organizadas a partir de normas, valores e hierarquias partilhadas pelos sujeitos do seu grupo, como preferível para a manutenção da existência de seu grupo social.

A relação das representações sociais, existentes na formação identitária do educador social, com as demais categorias sociais com as quais o educador constitui o seu campo de trabalho sócio-educativo, torna-se fundamental para uma compreensão mais detalhada de como as representações sociais, neste processo identitário, auxiliam na organização das escolhas sobre quais são as atribuições a que aderem os sujeitos, como parte da constituição de uma identidade profissional ‘autêntica’ (cf. DUBAR, 2006, p.52), na qual, após diversos ‘conflitos sociocognitivos, no processo de identificação em relação a outros grupos, o indivíduo seja capaz de reconhecer a si mesmo na pertença a seu grupo profissional.

No processo identitário do educador social, as representações sociais – de ONGs caritativas e educando-pobre – assumem a função de condicionar a escolha das atribuições realizadas por estes educadores no ambiente sócio-educativo caritativo do Terceiro Setor. Se as ONGs caritativas e sua construção histórica com as camadas empobrecidas possibilitam a existência de uma interação social carregada de valores, conceitos e normas característicos da Instituição Religiosa, participando, assim, da constituição de categorias sociais utilizadas no processo de atribuição dos educadores sociais, as representações sociais dão a estabilidade necessária para a constituição deste grupo profissional e a identificação destes indivíduos como parte deste espaço sócio-educativo diferenciado. Assim, os educadores buscam construir uma identidade profissional que conserve as habilidades específicas de sua prática profissional enquanto pedagogos e outros profissionais da área da educação e as formas diferenciadas de interação social entre os educandos-pobres e a própria instituição caritativa.

Os educadores recebem várias atribuições dos diversos grupos de sua interação social, no ambiente educativo das ONGs caritativas, porém o ato de representar determinado aspecto da vivência de sua formação identitária cabe ao grupo social, na medida de seus conflitos sociocognitivos com outros grupos da sociedade. Neste processo, as representações sociais auxiliam no processo de escolha das atribuições a serem assumidas pelos educadores, ao mesmo tempo em que fomentam a ‘esteganalteridade’ em relação aos educandos-pobres, facilitando processos de ‘cegueira’ institucional e naturalização das práticas educativas que sustentam os possíveis processos de evasão nestes espaços sócio-educativos, e que surgirão como uma das consequências da vivência desta identidade profissional do educador social.

Assim como atribuir, representar é um movimento importante na formação identitária do educador social. A existência das representações sociais no processo identitário do educador social passa a ser uma das melhores formas destes sujeitos se reconhecerem como profissionais no processo sócio-educativo. As ancoragens realizadas, a partir do modelo figurativo de ‘resgate’ das representações sociais que circulam no processo de negociação identitária, fomentam, justificam, legitimam, organizam as relações destes educadores com os grupos dos educandos-pobres, em um processo de aproximação, interação e proteção de suas individualidades grupais e pessoais. Portanto, ancorado no modelo figurativo das representações sociais, a metonímia ‘Lázaro’ servirá para todo o sujeito pobre que, representado no processo de atribuição e pertença do educador social, nunca abandona as práticas sócio-educativas de ‘resgate’ das ONGs caritativas, colaborando para a existência social das instituições socio-religioso-educativas e a constituição da identidade dos profissionais deste espaço de educação não-formal do Terceiro Setor.



## **‘IDENTIFICAR QUE ‘EDUCADOR’ O OUTRO É’: UMA CONCLUSÃO OU UMA APROXIMAÇÃO?**

A formação da identidade profissional do educador social se constroi na sua relação com o educando no ambiente educacional. As relações sócio-educacionais deste espaço de educação não-formal vão-se constituindo como fundamentais para um processo educativo, estabelecido entre os sujeitos no processo de ensino-aprendizagem, que, ao mesmo tempo em que transmite conhecimentos específicos às demandas da população beneficiária do Terceiro Setor, cria relações ímpares de alteridade para a formação de uma identidade profissional.

Assim, a presente pesquisa de abordagem psicossocial sobre a relação entre as representações de ‘educando-pobre’ e a formação da identidade profissional do educador social cumpre o seu papel de trazer à discussão a importância das representações sociais dos educadores em seu processo de atribuição e pertença de atividades pedagógicas – ou não – específicas de seu trabalho profissional, junto a esta população empobrecida, usuária dos espaços sócio-educativos do Terceiro Setor caritativo, e que se constituem como marcas identitárias de seu grupo.

Através da utilização das Teorias das Representações Sociais e da Identidade Profissional, algumas perguntas – construídas pelos objetivos específicos da pesquisa – foram realizadas ao campo investigativo das ONGs caritativas da Igreja Católica Apostólica Romana, com o intuito de entender melhor a vivência do educador em sua formação identitária e em relação às representações sociais que ele partilha com o grupo acerca dos educandos-pobres. No decorrer desta tese, os questionamentos foram sendo respondidos, ao mesmo tempo em que foram surgindo outros caminhos de compreensão deste mesmo processo psicossocial de formação identitária do educador social. À guisa de conclusão, importante trazê-los como parte das considerações finais desta pesquisa.

*As representações de educando-pobre, utilizadas pelos educadores sociais em seu processo de negociação identitária profissional, são ‘representações sociais’?*

As representações de ‘educando-pobre’ são representações sociais e estão ancoradas em uma representação social de ‘ONG caritativa’, partilhada pelo grupo social e tendo como modelo figurativo o ‘resgate’ da população empobrecida. A força deste modelo figurativo de ‘resgate’, apresentado pelas representações sociais de ONG caritativa no processo de

atribuição e pertença dos educadores sociais, descreve socialmente o ‘educando-pobre’ como um ser ‘fragmentado’, existencial e ontologicamente, pela sua condição de pobreza. Assim, o educador social vai organizando a sua prática institucional, com o intuito de resgatar esta população ‘fragmentada’, pelo lugar ocupado na sociedade.

Este mesmo modelo figurativo das representações sociais de ONG caritativa também auxilia nas escolhas e na constituição do grupo socioprofissional de educadores sociais, diferenciando-se dos outros profissionais da educação formal. Para pertencer ao grupo profissional dos educadores sociais, o sujeito deve ser uma pessoa ‘afetiva’, pois esta é uma das principais ferramentas associadas ao processo de cognição desta população empobrecida ‘fragmentada’, para que aconteça o ‘resgate’ social, educacional e moral pretendido pela instituição.

Concomitantemente, esta afetividade requerida para a pertença grupal e organizada em função do atendimento ao modelo figurativo das representações sociais de ONG caritativa, transforma-se em uma marca identitária do educador social, que parece corroborar sua própria representação de ‘professor’ – como ‘conteudista’ – e do ‘sistema escolar’ – como ‘excludente’. A marca da ‘afetividade’ na constituição da identidade do educador social é o que diferencia, segundo ele, a eficácia de sua ação sócio-educativa frente a outros sistemas educativos.

Este modelo figurativo das representações sociais de ONGs caritativas foi construído na própria história da educação brasileira que, ao longo da sua organização social e cultural, destinou às instituições religiosas a educação dos pobres vinculada ao exercício da caridade e à piedade dos praticantes da religião cristã, seja através do financiamento de suas obras, seja pelo reconhecimento desta população como apta a uma vivência social pacífica. Esta ordem social é dada pelo recebimento de uma educação de conteúdos científicos, capaz de integrar minimamente os sujeitos aos trabalhos manuais na sociedade, associados a uma educação da moral e dos costumes, organizada pela religião, de maneira explícita ou implícita.

*De que maneira estas representações de ‘educando-pobre’ podem ser consideradas importantes na constituição identitária profissional do educador social?*

As representações sociais de ‘educando-pobre’, organizada a partir do modelo figurativo de ‘resgate’ das representações sociais de ONGs caritativas, ganha força metonímica na figura bíblica de ‘Lázaro’, partilhada na filosofia e cultura institucional, como

o símbolo do pobre ‘fragmentado’ e ‘ferido’ pela sua condição de pobreza e que recebe de parte da divindade o reconhecimento pela sua resignação em ser ‘pobre’ e suportar as agruras da vivência das desigualdades sociais. Desta forma, na representação de educando-pobre, presente no ambiente caritativo do Terceiro Setor, participar do processo sócio-educativo das ONGs caritativas é partilhar de uma ordem social que minimiza os processos cotidianos entre os que possuem acesso aos bens sociais e os outros que não têm as mesmas oportunidades.

O educando-pobre, ao assumir a representação de ‘Lázaro’, tem o acesso básico aos bens sociais, por meio das ONGs caritativas, responsáveis pelo seu ‘resgate’ social. O educando-pobre que permanece nas instituições caritativas e permite passar pelo ‘processo de lazarização’ recebe a visibilidade e a acessibilidade social promovida pelas práticas sócio-educativas. Da mesma forma, os educadores sociais também são afetados por esta representação social de educando-pobre, uma vez que as atribuições do seu trabalho específico buscarão atender às demandas institucionais dos educandos-pobres, organizando, assim, a pertença dos educadores a este grupo sócio-profissional.

A representação social de educando-pobre, ancorada no modelo figurativo das representações sociais de ONGs caritativas, organiza, na figura metonímica de ‘Lázaro’, um ‘campo simbólico’ de troca importante no processo identitário do educador social. Os valores, ideias, significados, entre outros conceitos, a respeito dos educandos-pobres, são partilhados entre os educadores sociais em seu ambiente e se constituem como um dos elementos importantes na organização das práticas educativas com esta população empobrecida, oriundas, em grande parte, da atribuição que estes educadores recebem em seu campo de trabalho, tanto pela instituição, quanto pelos educandos.

Da mesma forma, a pertença grupal também se vai constituindo sobre esta mesma égide, a partir do momento em que os educadores vão partilhando de um mesmo campo simbólico, que constitui a sua permanência no grupo social e as relações profissionais entre seus pares. As categorias figurativas surgidas no decorrer do discurso epidíctico dos educadores demonstram o conjunto de conceitos mais relevantes em seu processo identitário profissional e como eles se relacionam na busca de uma coesão identitária grupal.

O campo simbólico da representação social de educando-pobre das ONGs caritativas como o ‘Lázaro’ do processo de alteridade do educador social percorrerá todo o processo básico de atribuição e pertença educador, arrastando com ele o modelo figurativo no qual está ancorado e os outros valores, conceitos e categorias sociais que foram sendo formados a partir

do mesmo. As marcas identificadas no discurso como constituintes da identidade do educador social, tais como ‘afetivo’, ‘flexível’, ‘comprometido’, ‘diferenciado’ e ‘perseverante’, mostram uma relação de alteridade com um ‘educando-pobre’ (Lázaro), que se apresenta como ‘fragmentado’, ‘carente’, ‘conflitivo’, ‘complicado’ e ‘desprotegido’. O modelo figurativo das representações sociais de ONGs caritativas se apresenta como organizador destas práticas, atitudes, gestos, conceitos e outros valores que marcam a vivência do educador social no ambiente sócioeducativo e auxiliam na constituição deste sujeito enquanto educador social.

*Quais as possíveis consequências da vivência desta relação de alteridade entre o educador social e os educandos-pobres na formação identitária do educador social nas ONGs caritativas?*

A vivência das representações sociais de educando-pobre, no processo de negociação identitária do educador social, além de trazer para o campo simbólico da formação identitária o modelo figurativo de ‘resgate’ das ONGs caritativas, auxilia na interrelação entre as categorias figurativas utilizadas pelos educadores, em seu processo de atribuição e pertença identitária.

A partir da figura do educando-pobre-Lázaro, categorias como ‘realização pessoal’, ‘sistema escolar’ e ‘educador social’, presentes na identificação do grupo social, organizam o seu discurso de coesão grupal, legitimado pelas práticas e relações sociais estabelecidas no ambiente educacional.

Esta representação do ‘outro-pobre’ no processo identitário apresenta dois movimentos importantes: a possível vivência de uma ‘esteganalteridade’ e a criação de uma ‘iconidentidade’ profissional. A partir da ‘esteganalteridade’, o educando-pobre aparece ‘escondido’ – ‘estegano’ – pelo que representa a metonímia ‘Lázaro’ para o grupo profissional do Terceiro Setor caritativo. No intuito de atender a este ‘estegano-outro-pobre’, ancorado nas representações sociais de ONGs caritativas, o educador social organiza as suas relações sócio-educacionais para prover as demandas desta representação, não necessariamente as mesmas desta população empobrecida.

Por consequência, as representações sociais de educando-pobre que se apresentam no processo de atribuição e pertença dos educadores sociais podem conduzir a práticas educativas e a relacionamentos que promovam a cegueira institucional das demandas sócio-educativas dos pobres, à naturalização do processo de evasão dos educandos-pobres e/ou à desvalorização dos processos de ensino-aprendizagem da camada empobrecida.

A partir do momento em que não se ‘enxerga’ o ‘outro-pobre’ concreto da relação de alteridade – que se encontra representado no ‘estegano-pobre’ – a tendência do processo de atribuição de suas funções enquanto educador social é se organizar de modo a atender ao modelo figurativo que organiza esta representação de educando-pobre, em detrimento ao educando-pobre concreto da relação de alteridade sócio-educativa. A vivência desta ‘esteganalteridade’ do educador social em relação ao educando-pobre o protege de possíveis fracassos do resultado final de seu trabalho, transferindo para o educando-pobre a incapacidade de se adequar ao modelo de educando atendido pela instituição.

Assim, a vivência da ‘esteganalteridade’, no campo das atribuições do processo de negociação identitária, está em estreita relação com o modelo figurativo das representações sociais de ONGs caritativas, que condicionam as representações sociais de educando-pobre. Neste processo, a pertença grupal também é organizada a partir destas mesmas representações, que, associadas às demais categorias apontadas como importantes no processo identitário do educador social, promovem uma ‘iconidentidade’ profissional deste educador do Terceiro Setor caritativo.

O processo de lazarização do educando-pobre, legitimado pela vivência de uma esteganalteridade no interior do seu processo de atribuição e pertença, promove a criação de ‘insígnias’ ou ‘ícones’ que auxiliam na identificação do educador como integrante de um grupo profissional frente a outros da sociedade, seu posicionamento no processo de atribuição e pertença com os outros grupos sociais (como educandos-pobres e a instituição religiosa) e na afirmação de que cada educador é responsável em carregar o ‘ícone’ da sua pertença grupal, em suas práticas individuais.

O campo simbólico que compõe esta ‘iconidentidade profissional’ – composta por figuras retóricas de sentido como: ‘vestir a camisa’, ‘lutar’, ‘coração’, ‘construtor’, ‘sedutor’ e ‘pesquisador’ –, organizado em um contexto discursivo de virtudes (*areté*) sobre a constituição do ser ‘educador social’, além de marcar a sua diferenciação enquanto educador em relação a outros profissionais de educação, também é utilizado como forma de prevenção de sua identidade grupal, permitindo assim uma legitimação de seu trabalho profissional e a justificativa de algumas ações, caso não consiga corresponder às expectativas de outros grupos sociais.

A organização de um ícone identitário para o educador social também está em relação com a figura metonímica de Lázaro. A pertença socioprofissional do educador social se dará em um processo de identificação com o ‘educador de Lázaros’, que carrega, em seu campo simbólico, imagens necessárias para atender às demandas do modelo figurativo das

representações sociais de ONGs caritativas e que, espelhadas no educando-pobre, ajudam na organização de suas práticas e relações sócio-educativas, as quais identificam os educadores sociais do Terceiro Setor caritativo. Se, para o educando-pobre, 'Lázaro' é uma representação dele mesmo, para o educador social, esta será a marca do resultado da negociação das categorias sociais, na sua formação identitária, e será sempre lembrada, frente à sociedade civil, em sua 'iconidentidade' socioprofissional como educador social em ONGs caritativas da Igreja Católica Apostólica Romana.

Após contemplarmos os resultados obtidos por esta pesquisa, no campo educacional não-formal do Terceiro Setor, podemos incluí-la no restrito campo de pesquisas sobre a relação desta formação identitária do educador e a camada empobrecida.

Nos estudos de Alves-Mazzotti (1994; 1997) sobre a representação social de meninos de rua, podemos encontrar algumas correlações com as figuras surgidas no discurso epidíctico dos educadores sociais: a questão do trabalho sócio-educativo associado ao lado 'penoso' da profissão; a questão da desestruturação familiar, responsável pelas agruras dos jovens, transformando-se em responsável pela indigência desta juventude, e a preocupação dos educadores em uma organização da educação para a população empobrecida, voltada para o trabalho como forma de integração à sociedade.

Em outro trabalho, Alves-Mazzotti (2003) encontra discursos semelhantes aos encontrados nesta pesquisa, porém sobre a questão da repetição e evasão escolar. Embora este trabalho não pertença ao campo de educação não-formal, chama-nos a atenção a proximidade da ideia do professor do ensino fundamental com o do educador social, como o promotor de 'salvação' para a população empobrecida. Os processos educativos vividos pelos professores levam-nos a partilhar sentimentos de certo 'desânimo' e 'impotência' frente à pobreza de seus alunos, impossibilitando-os de situá-los em uma condição social melhor na construção de seu futuro. O fato de estarem em uma condição de pobreza não permite que terminem ou prossigam seus estudos e os colocam no mundo do trabalho para atender às suas demandas sociais.

Na área mais específica dos espaços de educação não-formais, Teixeira (2000), ao estudar as identidades das ONGs, no panorama político brasileiro, relata a importância do trabalho dos profissionais envolvidos nesta tarefa e a importância que a educação não formal tem sobre outros espaços sociais, refletindo na vida dos educadores e de seus educandos. Para a pesquisadora, o profissional da educação não-formal percebe-se como um ser que também necessita de auxílio, no espaço das ONGs, para que, sendo ajudado, também possa ajudar ao outro em suas demandas. E esta ajuda nos fala de algo a ser construído e organizado em seu

processo identitário enquanto profissional, que o ajude a se sentir habilitado a cumprir a sua função social.

Silva (2008), ao realizar uma pesquisa específica sobre a identidade do educador social, valorizando as práticas cotidianas e utilizando o referencial psicanalítico, percebe que a prática cotidiana do educador vai organizando uma identidade a partir da frustração, insatisfação, da falta de reconhecimento e do sentir-se desrespeitado. Por isto, a sua prática vai também se organizando de forma a cumprir o seu trabalho de maneira acrítica. O pesquisador infere que parte da identidade do educador social se organiza a partir de seu cotidiano e a discussão sobre a identidade do educador social deve ser um processo contínuo, buscando o sentido da responsabilidade de suas escolhas, ou seja, entendendo que o trabalho não-refletido faz com que suas práticas estejam atreladas à questão do favor realizado ao grupo empobrecido e não em uma situação de facilitação de acesso aos seus direitos sociais.

Portanto, esta pesquisa sobre a formação da identidade profissional do educador social e suas representações sociais sobre o educando-pobre contribui para a discussão sobre a formação deste profissional no campo educacional brasileiro. Ao buscar entender como o educador organiza as suas relações sociais básicas de alteridade com a população empobrecida, podemos perceber a importância de uma formação específica para este grupo sócio-profissional, que leve em consideração as suas diversas representações – inclusive as sociais – a respeito do evento social ‘pobreza’, e a articulação com a educação como uma potencial ferramenta do processo de acessibilidade e integração desta população na sociedade.

Neste momento da cultura educacional brasileira, as discussões que envolvem a definição da categoria profissional de ‘educador social’ não podem ser compostas apenas por questões sindicais, salariais e organizacionais trabalhistas. Embora elas sejam imprescindíveis para qualquer grupo sócio-profissional, faz-se necessária uma discussão sobre a organização de conteúdos mínimos para a formação deste educador no Terceiro Setor que, na maioria das vezes, não são contemplados nos cursos regulares de formação de professores – como os cursos de pedagogia e outras licenciaturas. Uma formação específica para o educador social – seja nos moldes de graduação tradicional ou tecnológica – seria um local privilegiado para o começo da constituição identitária deste profissional, que o ajudaria em seu processo, individual e grupal, de atribuições e pertencas no trabalho sócio-educativo, da mesma forma que uma reorganização da sua forma de interação com as camadas empobrecidas e outros grupos sociais envolvidos nos processo sócio-educativos do campo de educação não-formal.

Enfim, a discussão sobre a constituição deste educador social e sua formação não se encerra nesta pesquisa. Ao contrário, ela sugere novas perspectivas e novos olhares para a mesma temática. Esta pesquisa se propõe exemplar, não somente para outras instituições sócio-educativas, ligadas à rede de ONGs caritativas da Igreja Católica, mas para todos os espaços sócio-educativos do Terceiro Setor. Neste processo sócio-educativo, entender as representações sociais presentes é uma das formas de compreender como os grupos sociais, inclusive o dos educadores, organizam internamente suas práticas, conhecimentos, saberes e identificações com o campo de educação não-formal.

Assim sendo, quando ou se as representações sociais não respondem mais a determinados aspectos da vivência identitária do educador social, elas também interferem na sua negociação identitária básica, uma vez que funcionam internamente como ‘marcas identitárias’ desses educadores – no caso das ONGs caritativas, ‘educadores-Lázarus’ – e organizadoras das diversas categorias sociais existentes no processo de atribuição e pertença de outros grupos envolvidos no processo sócio-educativo.

*‘Escutar o outro falar sobre quem ele é, educa’* é o primeiro passo para o reconhecimento da atividade profissional do educador em seu campo sócio-educativo. As representações sociais de ‘educando-pobre’ nos ajudam a entender as relações de alteridade do processo educativo e de que maneira o educador consegue articular as atribuições deste grupo como parte de seu trabalho. *‘Identificar que tipo de educador o outro é’* não deve ser uma conclusão, mas uma aproximação da constante busca de uma melhor compreensão do movimento identitário deste educador, que traz em si a cultura institucional, a sua realização pessoal e sua necessidade de pertença a um grupo profissional.

Dar voz àqueles que educam é uma forma de legitimá-los como um grupo de profissionais da educação; ouvi-los é a possibilidade de deixá-los se reconhecerem nas marcas que os identificam como educadores no social.



## REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. O estudo experimental das representações sociais. **In:** JODELET, Denise. (Org) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 155-169.

AFONSO, Almerindo Janela. Sociologia da Educação não-formal: reatualizar ou construir uma nova problemática? **In:** ESTEVES, Antonio; STOER, S. **A sociologia na Escola**. Porto: Afrontamento, 1989.

\_\_\_\_\_. Os Lugares da Educação. **In:** SIMSON, Olga Maria de Moraes Von; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (orgs) **Educação não-formal: cenários da criação**. Campinas: Ed. Unicamp, 2001.

ALBUQUERQUE, Antonio Carlos Carneiro. **Terceiro Setor – História e gestão de organizações**. São Paulo: Summus, 2006.

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. Abordagem societal das representações sociais. **In:** **Sociedade e Estado**. Brasília, v.4, n.3, set/dez.2009. p. 713-737

\_\_\_\_\_. A pesquisa em representações sociais: proposições teórico-metodológicas. **In:** SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Leda Maria. **Diálogos com a teoria das representações sociais**. Recife: EdUFPE, 2005. (p.117-160)

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em Educação. **In:** **Caderno de pesquisas da Fundação Carlos Chagas**. São Paulo, n.77, maio 1991. p. 53-61.

ALVES, Gilberto Luiz. **O pensamento burguês no seminário de Olinda**. Campinas: Autores associados, 2001.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Do trabalho à rua: uma análise das representações sociais produzidas por meninos trabalhadores e meninos de rua. **In: Tecendo Saberes**. Rio de Janeiro: Diadorim-UFRJ./ CFCH, 1994. p. 9-45.

\_\_\_\_\_. Representações sociais de “meninos de rua”. **In: Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, nº 1, jan/jun. 1997. p.183-207.

\_\_\_\_\_. Representações de professores sobre o fracasso escolar. **In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 26,2003, Poços de Caldas. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPED, 2003. (1 CD-ROM)

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

ARISTOTELES. **Arte Poética e Arte Retórica**. Rio de Janeiro: EDIOURO, 1998.

AZZI, Riolando. **História da Igreja no Brasil – Terceira época de 1930 a 1960**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BANCHS, Maria A. Alternativas de apropiación teórica: abordaje procesual y estructural de las representaciones sociales. **In: Revista Educação & cultura contemporânea**. Rio de Janeiro, v.1, n.2. 2004. p. 39 – 60.

BARBOSA, Maria Nazaré Lins; OLIVEIRA, Carolina Felipe. **Manual de ONGs – Guia prático de orientação jurídica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

BOFF, Leonardo. **Como fazer Teologia da Libertação**. Petrópolis: Vozes, 1996

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: SEEP, 1998.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 nov 1937.

\_\_\_\_\_. Lei 7644, de 18 de dezembro de 1987. Dispõe sobre a regulamentação da atividade de mãe social e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1987.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8742, de 07 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a Organização da Assistência social. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 08 dez. 1993.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9790, de 23 de março de 1999. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 24. mar. 1999.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5172, de 25 de outubro de 1966. Dispõe sobre o Sistema Tributário Nacional e institui normas gerais de direito tributário aplicáveis à União, Estados e Municípios. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 31. out. 1966.

\_\_\_\_\_. Lei complementar nº 104, de 10 de janeiro de 2001. Altera dispositivos da Lei nº 5.172, de 25 de outubro de 1966 – Código Tributário Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11. jan. 2001

\_\_\_\_\_. Lei nº 11258, de 30 de dezembro de 2005. Altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social, para acrescentar o serviço de atendimento a pessoas que vivem em situação de rua. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 02. jan. 2006.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9533, de 10 de dezembro de 1997. Autoriza o Poder Executivo a conceder apoio financeiro aos Municípios que instituírem programas de garantia de renda mínima associados a ações socioeducativas. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11. dez. 1997.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10689, de 13 de junho de 2003. Cria o Programa Nacional de Acesso à Alimentação – PNAA. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16. jun. 2003.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12102, de 27 de novembro de 2009. Dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social; regula os procedimentos de isenção de contribuições para a seguridade social. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30.nov.2009.

BUYST, Ione. **Como estudar liturgia**. São Paulo: Paulus, 2000

CALMON, Pedro. **História Social do Brasil**. São Paulo: Editora Martins Fontes , 2002.

CÂMARA CASCUDO, Luis. **A literatura Oral no Brasil**. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 1984.

CAMARGOS, Ana Amélia Mascarenhas. **Direito do Trabalho no Terceiro Setor**. São Paulo: Saraiva, 2008.

CAMPOS, Marli. Termos usuais na teoria das representações sociais. **In: SILVA, Neide de Melo Aguiar. (Org.) Representações sociais em educação: determinantes teóricos e pesquisas**. Blumenau: Edifurb, 2009. (p.65-74)

CARVALHO, Nanci Valadares de. **Autogestão, o nascimento das ONGs**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

**Catecismo da Igreja Católica**. São Paulo: Loyola, 1999.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as Crianças no Brasil Quinhentista. IN: DEL PRIORE, Mary. **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2007. p.55-82.

CHIZZOTTI, Antonio. A constituinte de 1823 e a Educação. In: Fávero, Osmar. **A educação nas constituintes Brasileiras de 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 2005.

**Código do Direito Canônico**. São Paulo: Loyola, 1983.

**Constituições da Ordem de Santo Agostinho**. Belo Horizonte: Editora Lutador, 2003.

COSTA, Emilia Viotti da. **Da Senzala a Colônia**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

CUNHA, Luiz Antônio. Aspectos sociais da aprendizagem de ofícios manufatureiros no Brasil-Colônia. In: **Forum Educacional**, Rio de Janeiro, v. 2, out/dez, 1978. p.31-65.

\_\_\_\_\_. **A universidade temporã**. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1986.

DESCHAMPS, Jean-Claude; MOLINER, Pascal. **A identidade em Psicologia Social – Dos processos identitários às representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009.

DOISE, WILLEM. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, Denise. (Org) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 187-204.

\_\_\_\_\_. Cognições e representações sociais: a abordagem genética. **In: JODELET, Denise. (Org) As representações sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 301-320.

\_\_\_\_\_. Da Psicologia Social à Psicologia Societal. **In: Psicologia: Teoria e pesquisa.** Brasília, v.18, n.1, jan/abr, 2002. p. 27-35.

DOTTA, Leanete Thomas. **Representações sociais do ser professor.** Campinas: Alínea, 2006.

DUBAR, Claude. **A socialização – Construção das identidades sociais e profissionais.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. **A crise das identidades – A interpretação de uma mutação.** Porto: Afrontamento, 2006.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Sociologia, Pragmatismo e Filosofia.** Porto: Rés Editora, 1982.

FÁVERO, Osmar. **Cultura popular e educação popular – memória dos anos 60.** Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1983.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes.** São Paulo: Editora Ática, 1978.

FERRAREZI, Elisabete. **Oscip passo a passo**. Brasília: Agência de Educação para o Desenvolvimento, 2003.

FERREIRA, Arthur Vianna. **Por que eles foram embora?** As representações de pobre em oficinas de capacitação profissional para adultos em uma instituição educacional confessional. 2006. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estácio de Sá, UNESA, RJ.

FERREIRA, Juca. O Projeto Axé: história e desafios. **In:** BIANCHI, Ana Maria (Org.) **Plantando Axé: uma proposta pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2000.

FINCIAS, Francisco Galende. El modelo Educativo Agustiniano. **In:** BERDON, Eusébio. **Elementos básicos de pedagogia agustiniana**. Roma: Pubblicazioni Agostiniane, 2006.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONSECA, Marcus Vinicius. **A educação dos Negros – Uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. **Homens livres na ordem escravocrata**. São Paulo: Editora UNESP, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2005.



\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2006.

FREYRE, Gilberto. **Ordem e Progresso**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1990a.

\_\_\_\_\_. **Sobrados e mucambos**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1990b.

GARRIDO, José Luis Garcia; GRAU, Carmen-José Alejos; SEDANO, Alfredo Rodriguez. **Esquemas de Pedagogia Social**. Navarra: Ed. EUNSA, 2001

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livros, 2007.

GIAQUETO, Adriana. Caminho para a atenção à infância e adolescência no Brasil: as políticas sociais e as legislações. **In: Revista Ágora: Políticas Públicas e Serviço Social**, ano 2, n.4, julho de 2006. Disponível em: [www.assistentesocial.com.br](http://www.assistentesocial.com.br). Acessado em 15 de junho de 2010.

GOHN, Maria da Glória. **Os sem-terra, ONG, e cidadania**. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **História dos Movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros**. São Paulo: Loyola, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. São Paulo: Cortez, 2005.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

GUARESCHI, Pedrinho. Alteridade e relação: uma perspectiva crítica. **In:** ARRUDA, Angela (org) **Representando a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 2002. (p.149- 161)

\_\_\_\_\_. Psicologia Social e representações sociais: avanços e novas articulações. **In:** VERONESE, Marília Verissimo; \_\_\_\_\_. **Psicologia do cotidiano: representações sociais em ação**. Petrópolis: Vozes, 2007 (p.17-40)

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: \_\_\_\_\_. (Org) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17- 41.

\_\_\_\_\_. A alteridade como produto e processo psicossocial. **In:** ARRUDA, Angela (org) **Representando a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 2002. (p. 47-67)

\_\_\_\_\_. O lobo, nova figura do imaginário feminino. Reflexões sobre a dimensão mítica das representações sociais. **In:** PAREDES, Eugenia Coelho; \_\_\_\_\_. (orgs) **Pensamento mítico e representações sociais**. Cuiabá: EdUFMT, 2009. (p.33-84)

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Representações sociais e esfera pública – A construção simbólica dos espaços públicos no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. **In:** GUARESCHI, Pedrinho; \_\_\_\_\_. (org) **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2003. (p. 63-85)

\_\_\_\_\_. Os contextos do saber. Petrópolis: Vozes, 2008.

KAMINSKI, A. **O conselho tutelar, a criança e a ato infracional: proteção ou punição?** Canoas: Editora ULBRA, 2002

KANITZ, Stephen. **O que é Terceiro Setor?** Disponível em: <http://www.filantropia.org/>  
Acessado em 15 de agosto de 2009.

KHULMANN JR, Moysés. A circulação das idéias sobre a educação das crianças no Brasil do século XX. **In:** FREITAS, Marcos Cezar; KHULMANN JR, Moysés (Orgs.). **Os intelectuais na História da Infância.** São Paulo: Cortez Editora, 2002. (p. 459-495)

LAPA, José Roberto do Amaral. **Os Excluídos – Contribuição à história da pobreza no Brasil (1850-1930).** Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

LEME, M.A.V.S. O impacto da teoria das representações sociais. **In:** SPINK, M.J. (Org.) **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais nas perspectivas da Psicologia Social.** São Paulo: Brasiliense, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogo, para quê?** São Paulo: Cortez, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagem qualitativa.** São Paulo: EPU, 1986.

MARC, Edmond. **Psychologie de l'identité – Soi et le groupe.** Paris: Dunod, 2005.

MARCILIO, Maria Luiza. **História social da criança abandonada.** São Paulo: HUCITEC, 2006.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Metáfora: figura argumentativa central na coordenação discursiva das representações sociais. **In:** CAMPOS, Pedro Humberto Farias. LOUREIRO, Marcos Correa da Silva (orgs). **Representações Sociais e Práticas Educativas**. Goiânia: Ed. UCG, 2003. p. 89-102.

\_\_\_\_\_. Valores en las representaciones sociales. **In:** **VIII INTERNATIONAL CONFERENCE ON SOCIAL REPRESENTATIONS** – social representations: media & society, 8.2006. Roma. *Anais...* Rio de Janeiro, 2006.

\_\_\_\_\_. Para uma pedagogia das representações sociais. In: **Revista Educação & Cultura contemporânea**. Rio de Janeiro. v 6. n.11. jul-dez/2008. p. 121-142

MENDES, Luis Carlos Abreu. “**Visitando o Terceiro Setor (ou parte dele)**”. Brasília. Ed. IPEA, 1999.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. **Representações sociais de lei, crime e injustiça em adolescentes**. Campinas: Mercado de letras; FAPESP, 2005

MOLLAT, Michel. **Os pobres na Idade Média**. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

MORAES, Carmem Sylvia Vidigal. **A socialização da força de trabalho: instrução popular e qualificação profissional no Estado de São Paulo**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais – Investigações em Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. Sobre a Subjetividade Social. **In:** SÁ, Celso Pereira (org). **Memória, Imaginário e Representações sociais**. Rio de Janeiro: Museu da República Editora, 2005. (p. 11-62)

\_\_\_\_\_. Preconceito e representações sociais. **In:** ALMEIDA, Angela M; JODELET, Denise. (orgs). **Interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas**. Brasília: Thesaurus, 2009. (p.17-34)

OLIVEIRA, A.C; HADDAD, S. As organizações da sociedade civil e as ONG's de educação. **Cadernos de Pesquisa**, n.112, março 2001, p.61-87.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil**. São Paulo: Loyola Edições, 2003.

PAPALI, Maria Aparecida C. R. Ingênuos e órfãos pobres: a utilização do trabalho infantil no final da escravidão. **In: Estudos Ibero-Americanos**. Porto Alegre, PUCRS, v. XXXIII, n.1, p.149-159, Junho de 2007.

PAULA, Liana de. Encarceramento de adolescentes: o caso Febem. **In:** LIMA, Sergio; \_\_\_\_\_. (Orgs.) **Segurança Pública: o estado está cumprindo seu papel?** São Paulo: Contexto Editora, 2008. (p. 31-39)

PAULO VI. Decreto '*Apostolicam actusitem*' – Vocação ao apostolado. **In:** Concílio Ecumênico Vaticano II. Madrid: Editora BAC, 1995.

PALMONARI, Augusto. A importância da teoria das representações sociais para a psicologia social. **In:** ALMEIDA, Angela M; JODELET, Denise. (orgs). **Interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas**. Brasília: Thesaurus, 2009. (p.35-50)

PERELMAN, Chaïm. **Retóricas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação – a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. São Paulo: Martins Fontes. 2004

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira – A organização escolar**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

RIZZINI, Irene. Crianças e menores: do pátrio poder ao pátrio dever. Um histórico da legislação para a infância no Brasil. **In:** \_\_\_\_\_. PILOTTI, Francisco. (Orgs.) **A arte de governar crianças – a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2009. (p. 97-150)

\_\_\_\_\_; RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora PUC-RIO, 2004.

RIZZINI, Irma. Meninos desvalidos e menores transviados: a trajetória da assistência pública até a Era Vargas. **In:** RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. (Orgs.) **A arte de governar crianças – a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2009. (p. 225-286)

ROMANS, Mercè; PETRUS, Antoni; TRILLA, Jaume. **Profissão: Educador Social**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ROSA, Annamaria Silvana de. Mito, ciência e representações sociais. **In: PAREDES, Eugenia Coelho; JODELET, Denise. (orgs) Pensamento mítico e representações sociais**. Cuiabá: EdUFMT, 2009. (p.123-180)

SÁ, Celso Pereira. **A construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

SANGENIS, Luiz Fernando Conde. **Gênese do pensamento único em educação: franciscanismo e jesuitismo na história da educação brasileira**. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

SANTOS, Marco Antônio Cabral dos Santos. Criança e criminalidade no início do século. **IN: DEL PRIORE, Mary. História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007. P. 210-230.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza. Representações sociais e psicologia social. **In: ALMEIDA, Angela M; JODELET, Denise. (orgs). Interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas**. Brasília: Thesaurus, 2009. (p. 51-62)

SAVIANNI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHÖKEL, Luís Alonso. **Bíblia do Peregrino**. São Paulo: Paulus, 2002.

SECO, Santiago Insunza. **Educação e Humanização: Utopia Agostiniana**. Belo Horizonte: Speed Editora, 2004.

SILVA, Gerson Heidrich da. **A construção de identidade do educador social na sua prática cotidiana: a pluralidade de um sujeito singular**. 2008. 167p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo.

SOUZA, Jessé. **A construção Social da Subcidadania. Para uma Sociologia Política da Modernidade Periférica**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

\_\_\_\_\_. **A invisibilidade da desigualdade brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

\_\_\_\_\_. **A ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

SPINK, Mary Jane. O estudo empírico das representações sociais. In: SPINK, M.J. (Org.) **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais nas perspectivas da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa Qualitativa – técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SZAZI, Eduardo. **Terceiro Setor – Regulação no Brasil**. São Paulo: Peirópolis, 2006.

TEIXEIRA, Ana Cláudia Chaves. **Identidades em construção – as organizações não governamentais no processo brasileiro de democratização**. São Paulo: Annablume – FAPESP, 2003.



TENORIO, Fernando. **Gestão de ONGs**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Infância, escola e pobreza – ficção e realidade**. Campinas: Autores associados Editora, 2002.

TRILLA, Jaume. **La educación fuera de la escuela: enseñanza a distancia, por correspondencia, por ordenador, radio, vídeo y otros médios no formales**. Barcelona: Planeta, 1985.

\_\_\_\_\_. A educação não formal. **In:** Arantes, Valeria Amorim (org.) **Educação formal e não formal**. São Paulo: Summus, 2008.

TURATO, E.R. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativo: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas de saúde**. Petrópolis: Vozes, 2003.

VALLADARES, Licia do Prado. **O processo de trabalho e a formação profissional na construção civil**. Rio de Janeiro: FGV Editora. 1981.

VENÂNCIO, Renato Pinto. **Famílias Abandonadas: Assistência a crianças de camadas populares no Rio de Janeiro e Salvador**. Campinas: Papirus, 1999.

\_\_\_\_\_. Os aprendizes da Guerra. **In:** DEL PRIORE, Mary. **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007. P. 192-209

VOGEL, Arno. Do Estado ao Estatuto. Propostas e vicissitudes da política de atendimento À infância e adolescência no Brasil Contemporâneo. **In:** RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. (Orgs.) **A arte de governar crianças – a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil.** São Paulo: Cortez Editora, 2009. (p. 287-320)

WADSWORTH, James. Moncorvo Filho e o problema da infância: modelos institucionais e ideológicos da assistência à infância no Brasil. **In: Revista Brasileira de História.** vol. 19, n. 37, São Paulo, Set. 1999. (3-14)

WAUTIER, Anne Marie. **A construção identitária e o trabalho nas organizações associativas.** Ijuí: UNIJUI, 2001.