

A EDUCAÇÃO DE ADULTOS COMO SOCIALIZAÇÃO: HANNAH ARENDT VERSUS PAULO FREIRE.

Dulce Consuelo Andreatta Whitaker¹
Marinaldo Fernando de Souza²

Resumo: Este texto analisa dados sob referenciais teóricos diametralmente oposto. Estimulados pela repentina e recente popularidade de Hannah Arendt, resolvemos submeter os dados de uma dissertação já defendida a um “novo” referencial, extraído do famoso texto de Arendt sobre a crise da educação nos Estados Unidos nos anos 1950. Os dados haviam sido interpretados à luz da epistemologia de Paulo Freire. Em novas análises, a partir de Arendt, nossas interpretações ganharam ainda mais força. No entanto, na comparação final entre os dois pensadores, destacam-se diferenças irreconciliáveis: Para Arendt, é impossível educar adultos e o mundo da educação deve ser desvinculado do mundo da política, já que a responsabilidade do educador se baseia na tradição e na autoridade, enquanto para Freire é possível sim educar adultos e a responsabilidade do educador – tal como em Sartre – leva à liberdade. Concluímos ser possível a educação social de adultos se, numa relação dialógica, nos educarmos com eles.

Palavras-chave: Educação de adultos, Educação dialógica, Paulo Freire, Hannah Arendt

Abstract: This paper analyzes data under diametrically opposed theoretical frameworks. Encouraged by the sudden and recent popularity of Hannah Arendt, we decided to submit the data of a already presented dissertation to a “new” reference, extracted from Arendt’s famous text on the education crisis in the United States in the 1950. Data had been interpreted in the light of Paulo Freire’s epistemology. In further analyzes, from Arendt, our interpretations gained even more strength. However, in the final comparison between the two thinkers stand out irreconcilable differences: For Arendt, it is impossible to educate adults and the world of education should be detached from the world of politics, since the responsibility of the educator is based on tradition and authority while for Freire is indeed possible to educate adults and the responsibility of the educator – as in Sartre – leads to freedom. Our conclusion is to be possible the social education of adults if we educate ourselves with them in a dialogic relationship

Keywords: Adult education, dialogic education, Paulo Freire, Hannah Arendt

¹ Socióloga e pesquisadora do CNPq junto aos programas de pós-graduação em Educação Escolar da Unesp em Araraquara e ao Programa de pós-graduação em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente da UNIARA. Professora Doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo, pós doutorado pela Universidade de Oxford.

² Psicólogo Social, Mestre e Doutorando em Educação Escolar pela UNESP Araraquara. Bolsista Capes. E-mail: marinaldopsicologo@gmail.com

I. APRESENTAÇÃO

Hannah Arendt está cada vez mais atual. Recentemente organizou-se um colóquio Internacional para discutir os problemas do sistema educacional no Brasil a partir de suas ideias, enquanto um filme recente bastante elogiado analisa sua performance no julgamento de Eichmann. Revistas de divulgação científica reproduzem sua biografia, enfatizando sua contribuição à filosofia política, e professores de ciências humanas adotam seus textos mais importantes em cursos universitários. 2013 marca a sétima edição dos textos reunidos sob o título *Entre o Passado e o Futuro*. Sua impressionante erudição nos assombra e encobre incontáveis sofismas nessa obra. Em que pese essa característica, o entusiasmo que rodeia suas inquietações – com as quais, segundo Celso Lafer, *apud*, Carlos Haag (2013, p. 87), Arendt ilumina a reflexão política do século XX – nos instigou a adotar suas ideias expostas em texto sobre a crise na educação, para tentar iluminar nossas descobertas sobre educação social de uma forma, digamos assim, mais tradicional do que aquela que nos fora dada por Paulo Freire durante a elaboração da dissertação defendida sobre o título “Das formas instituídas às contradições reveladas: análise da práxis educacional das políticas públicas de assistência social” (SOUZA, 2010).

O texto de Hannah Arendt, *A crise na educação*, escolhido como eixo norteador deste artigo, refere-se a uma “crise” da educação ocorrida nos Estados Unidos, nos anos 1950, e teoricamente pouco teria a ver com a contemporaneidade. E mais, refere-se especificamente à educação escolar dos imaturos, numa realidade totalmente diferente da nossa. Nosso tema, por sua vez se relacionou com Educação Social, voltada para o mundo adulto. Mas a leitura cuidadosa desse instigante e polêmico artigo de Arendt fornece pistas para pensar o trabalho educacional de Assistentes Sociais, Psicólogos e Pedagogos – ou qualquer outro profissional que se destine ao trabalho social – naquilo que eles têm como objetivos colocados pelo sistema em relação ao público alvo de suas práticas.

Tomaremos das reflexões de Hannah Arendt dois momentos cruciais. O primeiro deles quando desvela a importante função social da educação pública nos Estados Unidos – aquela de “americanizar” os imigrantes através de suas crianças:

“O papel político que a educação efetivamente representa em uma terra de imigrantes, o fato de que as escolas não apenas servem para americanizar as crianças mas afetam também a seus pais, e de que aqui as pessoas são de fato ajudadas a se desfazerem de um mundo antigo e a entrar em um mundo novo, tudo isso encoraja a ilusão de que o mundo novo está sendo construído mediante a educação das crianças” (ARENDR, 2013, p. 226)

O segundo ponto que nos chama atenção, e através do qual, acreditamos poder aprofundar nossas análises, se refere à sua crítica sobre a sepa-

ração entre mundo adulto e o mundo da criança, processo através do qual as crianças – isoladas em “imaturidade coletiva” – escapam à autoridade e às influências do mundo adulto, mas acabam caindo sob a autoridade tirânica do próprio grupo. (ARENDR, 2013, p. 230)

Embora Arendt negue que seja possível educar adultos, vamos aplicar esses dois “testes” aos nossos dados, o que nos permitirá negar sua assertiva, num primeiro momento, para talvez, em seguida tentar harmonizar nossas conclusões com suas reflexões, ou atingir mais profundidade em nossas análises.

2. A “SÃOPAULINIZAÇÃO” DOS MIGRANTES³.

O Estado de São Paulo – como outros Estados do Sul – sempre teve um grande poder de atração sobre as regiões mais pobres do país. A exemplo do que ocorreu nos Estados Unidos – obviamente em outro contexto – aqui aportaram milhões de nordestinos, que desde os anos 1920, 1930, 1940 serviram como mão-de-obra barata para a agricultura e para a construção da sociedade industrial de que tanto se orgulham os paulistas.

A escola pública em São Paulo fracassa em relação aos migrantes, e mesmo em relação aos excluídos originários do próprio Estado, justamente porque, desrespeitando a cultura em que formam sua identidade, tenta criar um mundo irrealizável de homogeneidades, a partir de uma diversidade cultural, inclusive linguística, que impede a comunicação entre os mestres e seus alunos. (BAGNO, 2011)

Imaginem-se então, as dificuldades de comunicação e de compreensão entre o Educador Social e os adultos (migrantes) considerando-se que para o adulto, com identidades consolidadas, é ainda mais difícil a comunicação e aceitação de novos modos de vida.

Para que isso se torne mais claro, apontaremos em nossos dados os momentos em que o Educador Social manifesta seus preconceitos, justamente porque não consegue impor aos adultos que pretende “educar”, os modelos ideais prevalecentes na sociedade burguesa modernizada, modelos aliás aos quais nem mesmo ele consegue sempre corresponder.

Com relação à separação entre os dois mundos, o do adulto e o da criança, cujos problemas Hannah Arendt tão bem equaciona, também faremos essa extrapolação, refletindo sobre a exclusão/segregação entre o mundo do Educador Social e o do migrante, desvelando consequências diferentes

³ A pesquisa foi realizada em uma cidade do interior paulista situada em região altamente desenvolvida, tanto pela industrialização quanto pela exuberância do agronegócio. Criamos o termo de “sãopaulinização” parafraseando o termo de americanização utilizado no texto de Arendt (2013, p.221).

daquelas que ocorrem com as crianças dos anos 1950 nos Estados Unidos – porém bastante dolorosas para os que são vítimas dessa exclusão.

Os comentários feitos no decorrer do texto ajudarão a concretizar esta reflexão, para ao final decidirmos com Hannah Arendt (2013), e também com Zygmunt Bauman, se amamos o mundo e nossos semelhantes (BAUMAN, 2006) a ponto de integrá-los ao sistema ou se o fracasso na Educação Social do outro é realmente útil e funcional a esse mesmo sistema.

3. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS COM BASE NO TEXTO DE HANNAH ARENDT

Os dados que vamos analisar são, conforme já observado, resultantes da pesquisa de Mestrado em Educação defendida no ano de 2010 na Universidade Estadual Paulista – UNESP/Araraquara S.P. intitulada “Das formas instituídas às contradições reveladas: análise da práxis educacional das políticas públicas de assistência social” (SOUZA, 2010). Teve-se como objetivo central compreender o modelo de educação social adotado por instituições incumbidas de assistência social de proteção básica instituídas pelo Estado Brasileiro, e adotou-se naquele momento a visão crítica e humanizadora de Paulo Freire.

O esforço de interpretar e compreender um fenômeno, seja ele qual for, merece um grande cuidado por parte de quem quer fazê-lo. O fato é que tais interpretações podem ser realizadas basicamente de duas formas: 1) à luz do conhecimento científico com suas teorias e equipamentos; 2) ou através dos conhecimentos *advindos do senso comum, das religiões e das subjetividades, singularidades e intenções pessoais*. (WHITAKER, WHITAKER e SOUZA, 2011b, p.18)

No caso do observador curioso preocupado em compreender os problemas que afetam uma determinada família, por exemplo – ou até mesmo dar sentidos mais amplos à instituição família – sua interpretação poderá ser mediada por conhecimentos adquiridos nas experiências com pessoas e grupos significativos, que acabam orientando suas explicações. Seguindo por este caminho, o objeto a ser interpretado “*se apresenta sob o manto das aparências*”, porque a luz que orienta essa compreensão, não permite desvelar a sua essência “*que permanece invisível e por mais esforços que façamos para penetrá-lo (o objeto), ele se mantém mudo, estático, a nos desafiar*”. (WHITAKER, WHITAKER e SOUZA, 2011b, p.18)

Mas, caso esse observador – sendo um pesquisador ou profissional – esteja armado suficientemente contra as armadilhas e obstáculos epistemológicos à compreensão dos fenômenos, suas explicações poderão ser salvas das impurezas ideológicas que impedem a aproximação de sua essência. “Uma das grandes características do conhecimento científico é a sua capacidade de contrariar as explicações do senso comum e de outras

formas de conhecimento”. (WHITAKER, WHITAKER e SOUZA, 2011a, p.19)

No caso de uma família que chega aos serviços de assistência social para ser acolhida em suas necessidades, sejam elas decorrentes da situação de pobreza e privação material ou de situações subjetivas representadas por uma série de estrangulamentos afetivos e emocionais, o olhar do profissional poderá ser orientado por uma série de preconceitos que o impedem de ver o conjunto de relações complexas que envolvem o fenômeno a ser compreendido. Essas deformações foram encontradas em nossos dados, através da visão de que a causa principal dos problemas das famílias advêm de sua “desestruturação”. Tal modelo resiste no tempo, contamina o olhar e provoca resistências que impedem compreensões profundas, ou seja, se há alguma situação que aflige a família, parte-se do princípio que há algum problema de estrutura e que isso deve ser ajustado.

O conteúdo das falas dos profissionais neste estudo mostrou concepções de família ancoradas no modelo nuclear – pai, mãe e filhos. Também foram observadas grandes expectativas quanto à capacidade dessas famílias de prover relações afetivas harmoniosas, entendidas por eles como ponto crucial para a transposição de quaisquer obstáculos subjetivos ou objetivos que possam prejudicar a estrutura desejada.

Poder-se-á inferir então, que a centralidade dos trabalhos na família está gerando grandes confusões e muitas expectativas não condizentes aos anseios subjetivos e necessidades objetivas da família assistida pelas políticas sociais.

A seguir, serão apresentados trechos do diário de campo dessa pesquisa que revelam esse preconceito, a partir da fala de profissionais que tentavam explicar as origens dos problemas enfrentados por uma família. Nesses momentos percebe-se então: a imposição do modelo burguês da família nuclear moderna (que aliás está em “desvanescimento” no mundo contemporâneo do amor líquido (BAUMAN, 2006)); e a separação entre o mundo do trabalhador social, ou seja – aquele que devia ser o Educador e um mundo de carências que ele rejeita como diferente do seu. São dois aspectos bastante semelhantes aos mecanismos apontados por Arendt e que tomamos como inspiração para atualizar nossas reflexões.

b) a gente vê; quando falta a figura do pai, ou a mãe [...] as crianças sentem, gera alguma coisa, a estrutura fica ruim.

c) [...] o pai e mãe bebe, os filhos usam drogas, é muita falta de estrutura, não sei o que acontece” (Diário de Campo, s/d, reunião de discussão de caso)

No exemplo seguinte, um dos profissionais que participam da reunião de caso, usa o modelo de sua família como referência para o comentário:

Antigamente os pais davam conta, a família tinha uma estrutura melhor [...] hoje é conselho tutelar que vai e que vem atrás. Nunca que meus pais iam deixar isso acontecer [...] (Diário de Campo, s/d, reunião de discussão de caso)

O trecho grifado mostra a separação forçada entre o profissional e o assistido, numa infantilização da população atendida, um fenômeno semelhante àquele denunciado por Arendt para a sociedade americana, no que se refere à separação entre o adulto e a criança (ARENDDT, 2013).

Agora, vejamos algumas informações coletadas a partir dos grupos focais⁴, quando perguntado aos participantes, “Como são as famílias atendidas?”

- a) [...] todas são desestruturadas, mas a maioria enfrenta problemas com drogas, prostituição, ausência de pais, desemprego [...];
- b) são famílias desestruturadas, que precisam de uma força extrema para enfrentar seus problemas [...] muitas (crianças) não recebem carinho e respeito de seus familiares;
- c) são famílias que estão desestruturadas [...];
- d) Infelizmente na maioria, famílias, desintegradas, frágeis, desamparadas, sem autoestima.
- e) são famílias com problemas que precisam de ajuda [...].

Mas, quando analisamos as respostas referentes a pergunta “O que é família?”, são observados os seguintes conteúdos:

- a) pai, mãe e filhos onde todos se amam [...];
- b) pessoas unidas por laços afetivos [...];
- c) É união entre as pessoas, apoio quando precisa, compreensão, carinho [...];
- d) [...] devem ser unidos, com amor, carinho, tristezas e alegrias, unidos e enfrentando os problemas [...].

Observam-se a partir desses dados, alguns pontos importantes a serem compreendidos. Em primeiro lugar, a família atendida pelos profissionais é percebida por eles, na maioria dos casos, como “desestruturada”, sendo que a falta de estrutura dessas famílias é a fonte dos problemas. Como já foi dito, essas percepções são apoiadas em modelos parentais *nucleares*, ou seja, o pai protetor, mãe/esposa zelosa e filhos vivendo em harmonia constante, capaz de assegurar o desenvolvimento pleno dos aspectos bio-psico-sociais de seus descendentes. Em seguida, quando questionados “o que é família?” percebe-se a exaltação da instituição “família”, como um espaço privilegiado para o fluxo de emoções e afetos – amor, carinho, compreensão, apoio, alegria e tristeza. Claramente, a separação conceitual entre a família do Educador Social e a do assistido ilustra nossas extrapolações com relação a Hannah Arendt, quando enfatiza a separação entre o mundo do adulto e o mundo da criança nos Estados Unidos.

⁴ Uma das técnicas utilizadas em nossa pesquisa para debate e percepção sobre questões relativas à família.

Mas, quando se pergunta sobre a própria família do profissional – “como é a minha família?” – ninguém confessa qualquer desarmonia. Ao contrário, a maioria das respostas aponta para um ambiente de alegrias, afetos e emoções positivas com uma quase ausência de contradições e conflitos – rupturas, separações, decepções ou brigas – como se observa nas respostas que seguem:

- a) “Composta por quatro pessoas, onde cada um cumpre o seu papel para a harmonia e felicidade da família. Com isso então conseguimos levar nossos filhos a idade adulta com dignidade.”
- b) Unidas, acolhedora, amorosa, e feliz.”
- c) “Família unida, onde uma apoia o outro quando precisa, onde juntos enfrentam problemas e existe muito respeito e amor entre as pessoas que formam minha família.
- d) “Para mim é a minha base, posso considerar uma família harmoniosa, onde um se preocupa com o outro.”
- e) “Minha família é muito feliz onde todos lutamos pelos mesmos objetivos, procurando um fazer a felicidade do outro. Nós nos amamos.”

Aqui vai se desenrolando o processo desvelado por Arendt em relação às crianças dos anos 1950 nos Estados Unidos. Há uma separação tão profunda entre o mundo “classe média” modernizada da região sul e o mundo de carências do migrante, que a comunicação se torna impossível.

Neste caso, além de a família do “outro” ser ‘desestruturada’, ‘cheia de problemas’, ainda sofre com o estigma da desarmonia; mais um preconceito da ideologia dominante que propaga a ideia de família harmoniosa e que pode exercer forte pressão no momento em que este modelo é idealizado, prescrito e exigido às famílias atendidas, o que pode resultar em práticas de assistencialismo controlador. Tem-se então: primeiro uma visão geral de família como *estrutura* ancorada no modelo nuclear; depois, uma visão sobre a própria família como *harmoniosa e feliz* e, por último, uma visão sobre a família do “outro” como sendo *desestruturada e desarmoniosa*.

O olhar desprovido de preconceitos à família, exigiria o esforço subjetivo para desmascarar e superar a ideologia que a coloca em modelo geral, criando um novo modo de olhar, que não seja amparado simplesmente por referências narcisistas.

O reconhecimento das fortes pressões que os processos de exclusão geram nas famílias – divulgado pela PNAS/2004⁵ – não garante que os trabalhos socioeducativos sejam imunes ao preconceito e relações opressoras de quem o executa. Os dados do nosso estudo mostram olhares sobre a família carregados de fatasmagorias; verdadeiros obstáculos na execução das ações, e que revelam grandes contradições entre as formalidades das políticas sociais e a realidade dos serviços. Essa contradição deve ser ob-

⁵ Política Nacional de Assistência Social – 2004. (BRASIL, 2004)

servada pelos gestores de políticas públicas de assistência social, que queiram maior eficiência na execução de políticas públicas sociais, pois a diferença do olhar lançado sobre a própria família e o que fora lançado sobre a família do “outro” é evidente – uma prova da separação entre os dois mundos.

No entanto, deve-se destacar que as repostas também apresentam algumas exceções aos olhares preconceituosos, sugerindo que alguns profissionais – apesar de no caso deste estudo serem a minoria – não comungam com os ideais da ideologia dominante, assim como mostram os dados dos grupos a seguir:

- a) Uma família como a minha, com peculiaridades, diferenças, às vezes mais vulneradas, perpassada por dificuldades socioeconômicas que pode trazer outras consequências. Uma família estigmatizada, por vez humilhada, ideologicamente massacrada historicamente. Com potenciais muitas vezes não reconhecidos por nós, com dados culturais surpreendentes.
- b) São pessoas como nós com seus problemas e sonhos sempre em busca de algo melhor para sua vida.

As discussões em grupos focais foram importantes para confirmar o aspecto reducionista do *olhar* para as famílias e seus membros, que acabam se desdobrando em intervenções pontuais que não levam em conta as configurações familiares, experiências acumuladas, hábitos, costumes, valores, ou seja, os aspectos culturais que fazem parte da vida de qualquer ser humano. Assim, o depoimento acima demonstra o esforço desse Educador Social em compreender o drama do migrante a partir dos próprios problemas, o que nos desperta um pouco de esperança. Será mesmo impossível educar adultos como declara Hannah Arendt à página 225 nesse mesmo artigo, que já começamos a debater? E se nós nos educássemos em “conjunto”, nos libertando como quer Paulo Freire? (FREIRE, 2007)

A partir deste momento, serão destacados recortes do nosso diário de campo desta pesquisa, que apresentam dois métodos de trabalho bastante comuns, nos quais encontram-se estratégias e formas de relação desvinculadas dos propósitos socioeducativos que são esperados nos serviços.

O primeiro se refere aos grandes grupos anuais com representantes de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família, coordenados pelo representante do órgão gestor da assistência social⁶; o segundo diz respeito aos pequenos grupos que acontecem mensalmente nos Centros de Referência de Assistência Social – CRAS –, também direcionados a esse público. Por fim, serão realizadas algumas interpretações utilizando as descri-

⁶ Esses órgãos gestores normalmente são chamados de secretarias de assistência, desenvolvimento ou inclusão social. Com o a implantação da PNAS/2004 (BRASIL, 2004), sugere-se que haja a incorporação do nome de “Secretaria Municipal de Assistência Social” como forma de vincular a nomenclatura como Política Social.

ções em diário de campo de outras atividades, que também são relevantes para uma crítica mais radical.

Se for realizado um rápido levantamento das trajetórias das famílias beneficiadas por programas de transferência de renda, identificam-se algumas situações muito presentes: 1) uma existência marcada pela desigualdade social – sobretudo pela privação do direito aos mínimos sociais para sobrevivência com uma renda digna; 2) um momento da vida, cuja saída é pedir ajuda ao Poder Público e submeter-se aos instrumentos de avaliação do Cadastro Único⁷ que endossam sua aptidão ao recebimento dos proventos; 3) depois, uma ‘dívida’ contínua representada pela obrigação de cumprir uma série de exigências para manter-se apto ao recebimento do benefício, ou seja, no caso do Bolsa Família, o respeito às condicionalidades⁸ e atualização bianual dos dados cadastrais que garantem a sua aptidão ao recebimento.

Além disso, existe uma grande pressão para que as famílias sejam incorporadas aos serviços ofertados pelo CRAS e que acabam por afetar a condução dos trabalhos em grupo, tornando-os espaços de circulação de poder e controle ideológico. Percebe-se então, que após a entrada nos serviços, passam a cumprir uma série de rituais mediados pela relação de poder, por métodos opressivos, sociabilidades que reforçam símbolos e significados da pobreza, mas que também, recriam formas de resistências aos modelos excludentes e, neste caso, uma correlação de força que acaba “marcando a ferro” as pessoas atendidas (MACIEL, 2008; SOUZA, 2010). Cumpre lembrar que as críticas realizadas neste estudo, são dirigidas aos métodos de trabalho e aos seus elementos opressivos; não representam, portanto, a desaprovação dos programas de transferências monetárias realizados pelos Governos Federais, Estaduais e Municipais que, são avanços significativos nas Políticas Públicas Sociais, pertencentes a uma ordem social garantidora de Direitos Humanos Fundamentais.

A) AS GRANDES REUNIÕES ANUAIS.

Anualmente, – na cidade estudada pela pesquisa – todas as famílias que recebem o Bolsa Família, são convocadas a participar de uma reunião geral com o objetivo de esclarecer as dúvidas e para divulgar os serviços

⁷ O Cadastro Único para Programas Sociais (CadÚnico), é um instrumento de coleta de dados e informações com o objetivo de identificar todas as famílias de baixa renda existentes no país.

⁸ São as condições impostas pelas regras do programa Bolsa Família aos beneficiários para que continuem recebendo a complementação de renda. Determina a frequência mínima de 85% nas aulas de crianças e adolescentes, bem como o acompanhamento semestral das equipes de Saúde em suas unidades para pesagem das crianças até seis anos, vacinação, acompanhamento de gestantes e de mulheres em idade fértil.

dos CRAS e do órgão gestor da assistência do município. Parte-se da premissa de que as famílias que passam a receber o benefício são pouco informadas – ou *não sabem* – sobre seus deveres e direitos, fato que pode trazer uma série de prejuízos, como o bloqueio e cancelamento do recebimento. Neste caso, seus deveres são expressos pelas condicionalidades, ou seja, criança na escola e acompanhamento por equipe de saúde. Seus direitos, são representados principalmente pela prioridade de usufruir as atividades socioeducativas dos CRAS e pela isenção de pagamento do IPTU e desconto na conta de água.⁹

Em todo o município são convocados quase 6000 mil representantes de famílias beneficiadas, divididos em grupos de 300 pessoas durante dois meses. Tais reuniões são justificadas pelos gestores, como um “esforço de informar as famílias para que seus direitos sejam garantidos”, mas observa-se a transformação desses encontros em grandes palcos de propagação de interesses político-partidários, repletos de falas carregadas de preconceitos e relações de poder.

O primeiro ponto a ser esclarecido já começa pela forma como é feito o chamamento das famílias. Ao invés de convites, são enviadas convocações para “reunião que trata do interesse da família”. Quando os gestores foram questionados sobre a forte relação de controle impregnada na palavra convocação, a resposta foi a seguinte:

[...] tem que ser convocado sim, porque eu quero o maior número de pessoas; se convidada, as pessoas não entendem que precisam ir. E outra, é assunto de interesse da família.

Nem podemos dizer neste caso que as formas de controle foram sutis, pois estão explícitas. Esta fala contém o preconceito de que as pessoas têm dificuldades de alcançar os propósitos, por isso “*não participam* das reuniões e não comparecem nas atividades da assistência social”. Mas, como explica Whitaker (2002, p.23) “nem sempre ocorre aos técnicos que os objetivos dos seus trabalhos talvez não sejam assim tão elevados”, ou até mesmo, que as pessoas não podem deixar seus afazeres a qualquer momento.

A seguir, serão apresentados então, alguns conteúdos das anotações do diário de campo que exemplificam os interesses reais dessas reuniões:

[...] neste dia de reunião, apareceram aproximadamente 200 pessoas. Inicialmente foi falado sobre a necessidade do cumprimento das condicionalidades. Sempre preocupado em falar de forma bastante aprazível e bem humorado – uma característica bastante observada quando se quer suavizar as relações de poder – o gestor anunciou a sua preocu-

⁹ A isenção de IPTU e o desconto de 1/3 do total da conta de água são benefícios municipais concedidos às famílias e não representam regras gerais do Programa Bolsa Família em âmbito nacional.

pação com o bloqueio e cancelamento do benefício e do transtorno que isso podia causar para as famílias. Mas logo em seguida diz de forma irônica, que não era para ninguém reclamar caso acontecesse o cancelamento, pois é responsabilidade da família o cumprimento das regras: “Depois não vai chegar lá no CRAS e dizer que foi a assistente social que bloqueou o pagamento, [...] tem que ter maior responsabilidade levando o filho para a escola [...]” (Diário de campo, abril de 2009)

Observa-se a nítida responsabilização da família em relação ao cancelamento do benefício, sem que houvesse diálogo algum para compreender os fatos cotidianos que afetam o cumprimento dessas regras. As duas ‘condições’ relatadas implicam necessariamente no contato das famílias com dois setores públicos que, historicamente, acumulam diversos problemas. São eles: Educação e Saúde. Ambos são pontos “nevrálgicos” nas administrações públicas e cada vez mais se transformam em lugares anti-dialógicos e excludentes.

Mas para melhor exemplificar, apresentamos trechos que contém falas dos participantes, após ouvirem tais acusações:

- a) [...] eu levei as crianças para pesar no Posto e as enfermeiras falaram pra eu ir embora porque meu nome não está na lista, aí vem um fala pra eu pesar, já fui três vezes e nem vou mais [...].
- b) A escola não está nem aí, meu filho ficou internado levei o atestado, e eles falaram que as faltas já foram dadas. Eu não entendi! Como eu vou saber que meu filho ia ficar doente? Eu tenho que adivinhar e pedir para o médico antes? [...].
- c) [...] eu tenho depressão e às vezes nem consigo levantar para levar a menina na escola. Eles não aceitam atestado da mãe.
- d) [...] Na escola eles pensam que todo mundo é vagabundo, burro, preguiçoso, mas que mãe não quer ver o filho na escola e com saúde? A gente faz isso para o filho, não para o Bolsa Família. (Diário de campo, abril de 2009)

Mais uma vez a família – geralmente representada nas reuniões pela mulher/mãe – é acusada de ser a fonte dos problemas dos seus membros, sem que se levem em conta as rupturas que marcam a sua trajetória e as formas de sociabilidade perversa produzidas nestes locais. O último trecho recortado, expressa uma grande distorção causada pelo preconceito de que as famílias – ou melhor dizendo, as mulheres/mães – não cuidam ou não sabem cuidar adequadamente de seus filhos. Nele, uma mãe reclama o direito de ser reconhecida como cuidadora incondicional do filho, e não uma cuidadora movida pelas condições de recebimento de uma pequena renda.

Na maioria das vezes, as falas proferidas pela coordenação do grupo não respeitam os conhecimentos acumulados e modos de ser dos participantes, como se o “outro” desconhecesse as formas “corretas” de gerir sua vida e os problemas familiares. Provavelmente deve ser muito desgastante para a representante da família, ter suas potencialidades destruídas por fortes relações de poder e controle. Numa das reuniões do Bolsa Família, o

coordenador – sempre com tom de brincadeira, divertido e com sorriso estampado no rosto – disse para as mulheres:

- a) Ao invés de ficar em casa brigando com o marido, assistindo televisão, vai lá no CRAS fazer atividade física, descarregar um pouco”
- b) [...] pode fazer artesanato também... lá tem o crochê, bordado... não têm desculpa pra ficar em casa fazendo nada, entrando em depressão [...] (Diário de campo, abril de 2009)
Depois das reuniões, era possível captar percepções das famílias sobre o encontro, e duas delas chamaram a atenção:
 - a) [...] dona Justina chegou até mim e disse: ... quero ver se ele aguenta pegar o tanto de reciclado que eu pego todo dia. [...] acha que eu aguento fazer ginástica e ficar vendo televisão; nem tenho força para brigar com o veio.
 - b) [...] ‘vixi’, estou cansada de ouvir esse monte de coisa, é na escola, no postinho e agora aqui.

As falas apresentadas desvelam um grande equívoco, a partir do qual a mulher/mãe se torna alvo dos trabalhos socioeducativos e das dicas preconceituosas do gestor. Este fato demonstra fortes traços de dominação e subordinação entre gêneros masculino e feminino, além de embutir um caráter sexista aos trabalhos. Embora a mulheres tenham conquistado espaços na agenda política nacional – com a criação de Secretaria especializada de políticas para as mulheres, vinculada ao Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) – a história de opressão se reafirma através de argumentos preconceituosos como estes que foram assinalados. As anotações também apresentam formas de defesa de algumas mulheres, que, sendo “depósitos de uma educação bancária” (FREIRE, 2007, p.70), exteriorizam o confronto com a realidade opressora que força a sua domesticação.

As estratégias apresentadas dão sustentação para a compreensão de que pessoas, famílias e comunidade, vivem um momento claro de “inconciliação” (FREIRE, 2007) com os serviços de assistência social e seus profissionais, demonstrada pela participação quase nula nas atividades socioeducativas desenvolvidas pela assistência social, ou pelo comparecimento maciço em serviços de doação de benefícios materiais, como as cestas básicas, passes de transporte urbano e botijões de gás. São estabelecidas então, relações com vínculos negativos, nas quais pode-se observar resistências ao rótulo da pobreza, correlações de forças com poderes circulantes e com a constante barganha entre usuários e profissionais. Mas, o que importa dizer não é simplesmente que há intenções claras de dominação nesta relação de poder, mas sim orientar as interpretações para o seu funcionamento, quando acontecem *os processos sujeição ou os processos contínuos e ininterruptos que sujeitam os corpos, dirigem gestos, regem os comportamentos*, como explica Foucault (2007, p.182).

Em outros trechos encontramos opiniões de pessoas bastante oprimidas que acabam se identificando com a fala opressiva mascarada pelo tom

bem humorado da “falsa generosidade” (FREIRE, 2007). Expressam assim, pouca consciência acerca das distorções causadas pelos preconceitos da ideologia dominante e, mesmo sendo ‘acusadas’ de serem responsáveis pelos problemas com os benefícios, relataram que:

- a) “tem gente que precisa levar um puxão de orelha”;
- b) “[...] precisa dar umas palmadas nas mães e não nos filhos”
- c) “tem gente vagabunda mesmo”

Entre uma fala e outra, eram percebidas expressões sorridentes e gestos positivos com a cabeça de aceitação das informações depositadas, fatos que sugerem a aprovação dos valores prescritos. Com base em Memmi (1977), pode-se resgatar uma possibilidade interpretativa, ou seja: há uma identificação com os modelos oferecidos e impostos pelo opressor, pois este não sofre com nenhum dos problemas vividos pelas famílias, tem prestígio, e é representante legítimo para ‘ajudá-lo’ a superar todas as suas carências. Mas, aqueles que se identificam com o opressor pretendendo a sua libertação – *em nome daquilo que deseja vir a ser*, ou seja, o qualificado, prestigiado, sem nenhum tipo de carência – não percebem que estão confirmando a sua própria destruição, de seus valores e das possibilidades de reconhecerem-se oprimidos.

Permitindo ainda o aprofundamento das interpretações – a partir de Freire (2007, p. 35) – há de se considerar que os oprimidos quase sempre “hospedam” o opressor em si, fato que tende a torná-los “subopressores”. Como explica o autor, essa “aderência” ao opressor não chega a arrancar do oprimido a possibilidade de reconhecer-se como tal, porém esta “imersão” prejudica a luta pela superação das contradições vividas. *Daí essa quase aberração: um dos pólos da contradição pretendendo não a libertação, mas a identificação com seu contrário*. Neste caso, a transposição de sua condição de subalternidade não é representada “pela transformação da velha situação concreta opressora”, mas sim pela possibilidade individualista de vir a ser – ou ao menos se sentir – integrado através da reprodução da fala do opressor.

Como se pode observar, grandes teóricos da opressão como Freire, Fanon e Memmi ajudam a entender as relações de poder que se estabelecem quando Direitos são transformados em dádivas pessoais, ou pior, esmolas. Mas este processo só se tornou ainda mais claro, quando tomamos os dois eixos que selecionamos no texto de Hannah Arendt e aplicamos ao conjunto de relações analisadas. Os gestores e trabalhadores da Assistência Social se inquietam porque não conseguem transformar os migrantes pobres em classe média – tentando “sãopauliniza-los”. Mas temos que ir além. As dificuldades enfrentadas pelas famílias pobres que não conseguem corresponder aos modelos ideológicos prevaletentes talvez se consti-

tuam em um espelho desagradável para as próprias dificuldades dos gestores com o modelo. Afinal, quem consegue ser aquela mãe elegante das revistas femininas, cuja casa decorada com “simplicidade” e bom gosto está sempre arrumada, cujas crianças estão sempre cuidadas e cuja mesa do café da manhã parece comercial televisivo?

Assim, a separação entre o mundo do Educador Social e o mundo dos migrantes pobres que nos parece inexorável não precisaria ser tão profunda. Mas se ela continua profunda, nenhuma comunicação é possível, e talvez Arendt tenha razão.

É preciso lembrar, no entanto que o texto de Hannah Arendt se refere à educação de crianças e aponta as correntes pedagógicas ligadas à autonomia como fatores responsáveis pela crise que analisou, o que torna seu pensamento conservador, se não reacionário. Para ela, tradição e autoridade são essenciais ao mundo da educação, que deve ser divorciado do mundo da vida pública e da política (ARENDR, 2013, p. 246). Na educação, a responsabilidade pelo mundo, prerrogativa do educador, assume então a forma de autoridade e não de diálogo para a transformação do mundo. Aqui nos reportamos a Sartre para quem a responsabilidade está ligada à liberdade e não a autoridade. Sartre fala, como Arendt em responsabilidade pelo mundo. Mas tal responsabilidade absoluta (pelo mundo) não é resignação: é simples “reinvindicação lógica das consequências da nossa liberdade” (SARTRE, 2013, p. 678). Isso nos leva portanto de volta a Paulo Freire, que também se preocupou com o amor ao mundo e propõe o diálogo como forma de libertação (FREIRE, 2007, p. 111).

É possível concluir então, com Paulo Freire, que podemos educar – tanto crianças como adultos – na direção da autonomia, se todos os educadores – independente da formação – forem capazes de assumir sua “responsabilidade” pelo mundo, através do diálogo que leva à liberdade e não da autoridade e muito menos do autoritarismo da concepção bancária de educação que separa os que sabem dos que não sabem e não leva em conta os homens em sua “situação” (FREIRE, 2007, p. 117).

Contrariamente ao que pensa Arendt, há esperanças, portanto, para a Educação Social dos adultos, quando nos inspiramos em Freire e em sua proposta dialógica e problematizadora. Ponto para Freire!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDR, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2013. 7ed.
 BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 2011
 BAUMAN, Zygmunt. *Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

BRASIL, *POLÍTICA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (PNAS)*, aprovada pelo Conselho Nacional de Assistência Social por intermédio da Resolução nº 145, de 15 de outubro de 2004, e publicada no Diário Oficial da União – DOU do dia 28 de outubro de 2004.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. São Paulo: Graal, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

HAAG, Carlos. *A paixão pela liberdade*. [setembro, 2013]. Pesquisa FAPESP, São Paulo, N. 211, setembro/2013, p.86.

MACIEL, Carlos Alberto Batista. *Benefício de prestação continuada: as armadilhas*. Presidente Venceslau: Letras à Margem, 2008.

MEMMI, Albert. *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SARTRE, Jean Paul. *O ser e o nada*. Ensaio de ontologia fenomenológica. Petrópolis: Vozes, 2013.

SOUZA, Marinaldo Fernando de. *Das formas instituídas às contradições reveladas: análise da práxis educacional das políticas públicas de assistência social*. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, 2010.

WHITAKER, Dulce C. Andreatta. *Sociologia Rural: questões metodológicas emergentes*. Presidente Venceslau: Letras à Margem/CNPq, 2002.

WHITAKER, Dulce C. Andreatta; WHITAKER, Valéria; SOUZA, Marinaldo Fernando. *Proposta metodológica para pesquisa de campo em assentamentos de reforma agrária. Retratos de Assentamentos*. Araraquara: Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente/NUPEDOR/CNPq. V.14 N.1, 2011a. p. 17-31.

WHITAKER, Valéria; WHITAKER, Dulce C. Andreatta; SOUZA, Marinaldo Fernando. Subjetividade, Ciência e Natureza. In: FERRANTE, Vera Lúcia Botta Ferrante. et al. *Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente: os desafios da interdisciplinaridade*. Rio de Janeiro: Publit, 2011b.

