



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL – FSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL – PPGSS

FRANCISCO CARLOS RIBEIRO DOS SANTOS

A FUNÇÃO EDUCATIVA NO SERVIÇO SOCIAL:
Uma abordagem ontológica

Maceió
2020

FRANCISCO CARLOS RIBEIRO DOS SANTOS

**A FUNÇÃO EDUCATIVA NO SERVIÇO SOCIAL:
Uma abordagem ontológica**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Faculdade de Serviço Social, da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Serviço Social.

Orientadora: Profa. Dra. Clarissa Tenório Maranhão Raposo.

**Maceió
2020**

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Biblioteca Central Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

S237f Santos, Francisco Carlos Ribeiro dos.
A função educativa no serviço social : uma abordagem ontológica /
Francisco Carlos Ribeiro dos Santos. – 2020.
122 f.

Orientadora: Clarissa Tenório Maranhão Raposo.
Dissertação (mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de
Alagoas. Faculdade de Serviço Social, Maceió, 2020.

Bibliografia: f. 118-122.

1. Função educativa. 2. Serviço social. 3. Educação. 4. Ação pedagógica.
I. Título.

CDU: 364.446

AGRADECIMENTOS

Para mim, naquilo que espiritualmente acredito, não poderia ser diferente se não iniciar agradecendo a Deus pela proteção, saúde, sabedoria e discernimentos ao longo da minha vida.

Aos meus pais, sempre unidos e cada um à sua maneira, foram os diretamente responsáveis por eu chegar onde cheguei. Cheguei longe (mais do que imaginei um dia), mas ainda não no meu limite. Sra. Rosemary Ribeiro dos Santos e Sr. José Carlos Pereira dos Santos por todos os ensinamentos, acolhimentos, abdições, disciplinas, educação e por sempre acreditarem que Eu poderia ser sempre uma pessoa melhor.

Aos meus familiares que, às vezes mesmo sem entender muito, sempre me apoiaram nos caminhos que escolhi trilhar, em particular minha irmã Naiara Ribeiro e meus primos-irmãos Rafael, Danilo e Ailton, além dos demais primos e tios/as.

“Ainda bem” que à minha querida e amada companheira da vida Fabiana Santana, pela sempre cumpricidade, sinceridade e lealdade à nossa família.

Ao meu primogênito Faluke Fael pela alegria que me traz todos os dias da minha vida.

Às queridas amigas que (e muito) me motivaram a galgar mais um degrau na vida acadêmica, em particular a Aline Nascimento, Adriana Ferriz e Heide Damasceno.

Aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Serviço Social na Educação – GEPESSSE/Bahia por terem sido um importante aporte nos meus devaneios na delimitação do meu objeto de estudo.

A todos os/as colegas da UFBA que me fortaleciam diariamente com injeção de ânimo principalmente naqueles dias de cansaço da dupla jornada trabalho-estudo, como faziam Liliane, Claudia, Eliene, Vera, Rose, Lilian, Solange, Sonildes, Graça, etc; e, sobretudo, gratidão as que sempre me deram totais condições para continuar a estudar, especialmente as também queridas Pró-reitora Cássia Maciel, Juliana Marta e Ana Décia.

Às colegas da CONDER que também foram decisivas no processo de continuação dos estudos, em especial Graziane Amorin, Ana Beatriz (Bia), Odília e Tati.

Ao “Café da Quinta” que acolheu o forasteiro de Salvador com lealdade, amizade, solidariedade, ensinamentos e, claro, muitas resenhas e boas tretas, com Rafael Arley, Samyra, Raquel, Kamilla e Adriely.

A minha orientadora Clarissa Maranhão pela atenção dada com paciência e respeito, principalmente na forma conduzida para que eu pudesse desvendar o objeto da pesquisa.

À Profa. Reivan Marinho e o Prof. Talvanes Maceno por aceitarem a compor a banca de avaliação desde a qualificação, de forma que foi crucial para conseguir amadurecer a pesquisa.

Ao corpo docente e técnicos-administrativos do Programa, e aos demais colegas da turma 2018 pelas trocas, ensinamentos e boas provocações necessárias ao processo de conhecimento.

RESUMO

A dissertação ora apresentada se insere na linha de pesquisa “Questão Social, Direitos Sociais e Serviço Social” do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social – nível mestrado – da Universidade Federal de Alagoas e tem como objeto de estudo a função educativa no Serviço Social. O ponto de partida é o reconhecimento de que o Serviço Social, através das políticas sociais, desenvolve uma ação profissional que resulta na internalização de conhecimentos, comportamentos, habilidades, valores à vida cotidiana da classe trabalhadora. Nesse sentido, a pesquisa teve como objetivo investigar em que consiste a função educativa na profissão, buscando compreender qual sentido de sua funcionalidade na sociedade capitalista e qual conteúdo educativo o constitui. Fundamentado na perspectiva histórico-crítica, esta dissertação compreende pesquisa teórica, na modalidade bibliográfica, cujos procedimentos metodológicos foram o levantamento bibliográfico das obras de autores clássicos das áreas da educação e do Serviço Social. Analisa a educação como práxis social fundada no trabalho, captando as mediações que articulam o sentido de educar, para além da prática escolar ou de instrução técnico-profissional, em particular como permeia em outras dimensões sociais, inclusive, no exercício profissional de algumas profissões, como no Serviço Social. Além da função social que cumpre o complexo social da educação, é dado também destaque ao substrato que constitui tal função na sociedade capitalista. O substrato então analisado coaduna a um conteúdo moral conservador *clássico*, pautado político e ideologicamente pela naturalização dos “problemas sociais”, pelo reformismo moral dos indivíduos e pela defesa das instituições sociais burguesas, de forma a viabilizar as condições de internalização e conformação social à ordem social do capital. No Serviço Social, são recuperados os determinantes históricos e ideo-políticos que condicionaram a emergência da profissão e, assim, o âmbito da dimensão política-ideológica que se insere a profissão. A partir das políticas sociais, problematiza-se a emanção da função educativa no Serviço Social da forma como incide subsidiária e tacitamente no controle da força de trabalho para auxiliar na reprodução do capital e, por conseguinte, a manutenção da ordem burguesa. Por fim, ainda que inerentemente integradas, buscou-se realizar a distinção entre a *função educativa* que cumpre a profissão e a *ação pedagógica* do assistente social no exercício profissional, de modo a apreender qual a natureza e o alcance da função educativa no Serviço Social e, ao mesmo tempo, refletir acerca dos limites e possibilidades concretas do exercício profissional no sentido de atuação pedagógica junto à classe trabalhadora.

Palavras-chaves: Função educativa. Serviço Social. Educação. Ação pedagógica.

ABSTRACT

A dissertação ora apresentada se insere na linha de pesquisa “Questão Social, Direitos Sociais e Serviço Social” do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social – nível mestrado – da Universidade Federal de Alagoas e tem como objeto de estudo a função educativa no Serviço Social. O ponto de partida é o reconhecimento de que o Serviço Social, através das políticas sociais, desenvolve uma ação profissional que resulta na internalização de conhecimentos, comportamentos, habilidades, valores à vida cotidiana da classe trabalhadora. Nesse sentido, a pesquisa teve como objetivo investigar em que consiste a função educativa na profissão, buscando compreender qual sentido de sua funcionalidade na sociedade capitalista e qual conteúdo educativo o constitui. Fundamentado na perspectiva histórico-crítica, esta dissertação compreende pesquisa teórica, na modalidade bibliográfica, cujos procedimentos metodológicos foram o levantamento bibliográfico das obras de autores clássicos das áreas da educação e do Serviço Social. Analisa a educação como práxis social fundada no trabalho, captando as mediações que articulam o sentido de educar, para além da prática escolar ou de instrução técnico-profissional, em particular como permeia em outras dimensões sociais, inclusive, no exercício profissional de algumas profissões, como no Serviço Social. Além da função social que cumpre o complexo social da educação, é dado também destaque ao substrato que constitui tal função na sociedade capitalista. O substrato então analisado coaduna a um conteúdo moral conservador *clássico*, pautado político e ideologicamente pela naturalização dos “problemas sociais”, pelo reformismo moral dos indivíduos e pela defesa das instituições sociais burguesas, de forma a viabilizar as condições de internalização e conformação social à ordem social do capital. In Social Work, the historical and ideo-political determinants that conditioned the emergence of the profession and, thus, the scope of the political-ideological dimension that the profession is inserted in, are recovered. From the social policies, the emanation of the educational function in Social Work is problematized in the way that it subsidiary and tacitly affects the control of the workforce to assist in the reproduction of capital and, therefore, the maintenance of bourgeois order. Finally, although inherently integrated, we sought to distinguish between the educational function that fulfills the profession and the pedagogical action of the social worker in professional practice, in order to apprehend the nature and scope of the educational function in Social Work and , at the same time, reflect on the limits and concrete possibilities of professional practice in the sense of pedagogical performance with the working class.

Keywords: Educational function. Social Work. Education. Pedagogical action.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. TRABALHO E EDUCAÇÃO: UMA ABORDAGEM ONTOLÓGICA	19
2.1. Educação como práxis social fundada no trabalho:.....	20
2.2. Complexo social da Educação: gênese ontológica e função social.....	25
2.3. Educação e reprodução social.....	27
2.3.1. Sentido amplo e estrito da educação.....	30
2.4. A sociabilidade burguesa e a educação em sentido estrito como instrumento de valorização do capital	35
3. PENSAMENTO CONSERVADOR E O SUBSTRATO DA EDUCAÇÃO NA SOCIABILIDADE BURGUESA	46
3.1. Fundamentos originários do pensamento conservador	47
3.2. Sofisticação do estilo de pensamento conservador: fundamentos ídeo-teórico reatualizados	53
3.3. A política social como instrumento educativo de internalização da classe trabalhadora .	63
4. A FUNÇÃO EDUCATIVA NO SERVIÇO SOCIAL	71
4.1. Condicionantes histórico-sociais para emergência do Serviço Social	72
4.2. A função educativa na profissão em questão: contribuições na produção do conhecimento no Serviço Social	79
4.2.1. Marilda Iamamoto: relações Sociais e as ações socioeducativas	81
4.2.2. J.P. Netto: a psicologização das relações sociais e a “Pedagogia” psicossocial	84
4.2.3. Marina Abreu: organização da cultura e as funções pedagógicas do assistente social	88
4.3. Encontros e desencontros: dilemas acerca da função educativa no Serviço Social	95
4.3.1. Serviço Social e pensamento conservador: o elo do substrato da função educativa na profissão	102
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	118

1. INTRODUÇÃO

A literatura do Serviço Social ao tratar do tema da educação é, em geral, explorada em dois sentidos: da inserção do assistente social na *política social de educação* como espaço sócio ocupacional; e do *exercício profissional* do assistente social na atuação direta junto aos usuários dos serviços, independente de qual política social se insere.

No primeiro sentido, os textos exploram principalmente as potencialidades de atuação profissional nos níveis (básico e superior) e modalidades de ensino (especial, profissional e tecnológico, jovens e adultos, pessoas com deficiência, etc.). De modo geral, esses textos evidenciam a contribuição do Serviço Social na área da educação (pública, privada, filantrópica, voluntária, etc.). Ainda que a política social de educação, como qualquer outra política social, seja um potencial espaço para atuação profissional do assistente social, a inclusão desses profissionais não tem se dado sem disputas no mercado de trabalho. Por não ser uma profissão considerada típica da relação ensino-aprendizagem dos espaços educacionais, a sua inserção tanto na gestão quanto nos espaços escolares é preterida.

No plano político, segmentos da categoria profissional e de suas entidades representativas se articulam no sentido de subsidiar teoricamente a atuação profissional de assistentes sociais nos diferentes espaços da política educacional¹, além de mobilizar os poderes executivos e legislativos no sentido de incluir pela imposição legal² os assistentes sociais (e também os psicólogos) no quadro mínimo de profissionais nos mais diversos espaços escolares. Assim, os movimentos e articulações desta natureza, associado a real ampliação de profissionais atuando em diversas instituições de ensino³ pelo país, passou a

¹ O Conselho Federal de Serviço Social - CFESS, por meio do Grupo de Trabalho em Educação, articulado aos Conselhos Regionais, desde o início dos anos 2000 vem produzindo materiais referenciais acerca da inserção do Serviço Social na Educação. Se destacam: Serviço Social na Educação (2001); Subsídio para o debate sobre Serviço Social na Educação (2011); Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação (2014).

² O CFESS demandou ao Prof. Ney Almeida, colaborador técnico da entidade, o mapeamento e manifestação acerca dos projetos de lei então em curso que tratavam da temática. Na oportunidade, como resultado da pesquisa em 2004 foi publicado pelo Conselho o “Parecer sobre os projetos de lei que dispõem sobre a inserção do Serviço Social na Educação”. Desde então, algumas novas iniciativas municipais e estaduais de projetos de lei para inserção dos assistentes sociais na educação foram pautadas, mas poucas lograram êxito. Por outro lado, no legislativo federal, ainda que com o veto do então Presidente da República, o Congresso Nacional derrubou o ato do mandatário, e consolidou legalmente um importante avanço na promulgação da lei 13.935/2019 onde dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica, não obstante sua operacionalização esteja indefinida.

³ Historicamente há a inserção de assistente sociais em instituições filantrópicas confessionais de ensino para realizar principalmente estudos socioeconômicos de pretensos estudantes bolsistas. Neste mesmo sentido, com a implementação de políticas de compensação tributária, há inclusão desses profissionais na rede privada para seleção de bolsistas. Na rede pública de ensino, destaca-se a inserção dos assistentes sociais particularmente nos Centros e Institutos de ciência e tecnologia federais e nas Universidades estaduais e federais, onde houve uma

fomentar debates no interior da categoria profissional e incentivar novos pesquisadores a se debruçarem sobre questões que particularizam a atuação nesta área.

Em outro sentido, como antecipado, as abordagens têm sido direcionadas no âmbito do *exercício profissional*. Entendendo que ao lidar com as demandas mais imediatas da população usuária o assistente social tem forte incidência sobre o modo de ser, pensar e agir da classe trabalhadora, este profissional teria condições de influenciá-los para conformação da ordem social ou, para alguns autores, numa perspectiva de transformação social. Independente de qual política social o assistente social esteja atuando, este profissional passa a exercer uma referência significativa na direção social (familiar, pessoal, íntima) do trabalhador de forma que, em certa medida, pode incidir em tomada de decisões sobre o seu ser, enquanto indivíduo.

Percebe-se que ao tratar do sentido educativo a partir desta perspectiva, alguns textos atuais centram-se sobremaneira na potencialidade do profissional em contribuir junto ao trabalhador para desvelar (ou não) a realidade social de exploração e expropriação do trabalho pelo homem aos usuários dos serviços e benefícios; e, nesse sentido, pelo menos, contribuir para organização e participação da luta coletiva por outra forma de sociabilidade. Sobre isso, em particular, há alguns contrapontos, pelos quais o presente estudo também busca analisar.

O presente objeto de estudo não será direcionado nem no primeiro sentido (política de educação) nem necessariamente com foco no segundo (no exercício profissional), ainda que com este tenha intrínseca relação. A análise será centrada na função educativa que cumpre a *profissão* nas relações sociais. Profissão e exercício profissional são facetas de uma mesma unidade, mas que na sua intrínseca processualidade a primeira é o momento predominante da relação. Em assim sendo, é necessário, antes de mais nada, analisar à sua função educativa, inclusive para compreender os limites e potencialidades da atuação pedagógica do assistente social no seu exercício profissional propriamente dito.

A aproximação e o interesse pelo tema surgiu inicialmente pela experiência profissional do autor atinente ao seu cotidiano profissional marcado pelo habitual incômodo da mera reprodução da institucionalidade burocrática, relacionada ao *modus operandi* dos órgãos públicos onde exerce sua prática como assistente social em uma Universidade Federal e em uma Companhia Estadual de Desenvolvimento Urbano.

franca expansão durante os períodos e processos de “ifetização” no ensino médio e técnico e REUNI (programa de reestruturação e expansão das universidades) no ensino superior para realizar (também) realizar estudos socioeconômicos de famílias oriundas das classes trabalhadoras, não para seleção de bolsas, mas para acesso à assistência estudantil. Além disso, nas Universidades, há inclusão ainda de assistentes sociais nos setores de Recursos Humanos ou Gestão de Pessoas, nos hospitais e maternidades universitários e, onde há cursos de graduação em Serviço Social, na docência.

Nesse sentido, incidiam reflexões e iniciativas que buscavam no exercício profissional alternativas para “driblar” a rotina institucional, desenvolvendo ações profissionais de “cunho educativo” que pudessem, quando possível, elevar à reflexão sobre o tema das contradições da reprodução do capital. Ao mesmo tempo, a participação no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Serviço Social na Educação – GEPESE/Bahia, estimulou a refletir teoricamente sobre aquela e outras inquietações profissionais. Todavia, de forma substancial, foi a partir dos estudos e discussões empreendidas nas disciplinas do curso de mestrado em Serviço Social que o tema foi delimitado e adquiriu maior importância.

Ao nível institucional, vale ressaltar que os resultados decorrentes deste processo investigativo preliminar têm levado, inclusive, a realizar o planejamento da atuação profissional de forma a não recair, no dizer de Iamamoto, numa perspectiva fatalista ou messiânica da profissão. Sendo assim, intencionamos compreender os pontos e contrapontos da relação do processo educativo com o Serviço Social, mas não a partir necessariamente do exercício profissional do assistente social e sim da função que a profissão exerce nas relações sociais.

O presente objeto de estudo privilegia um recorte modesto, mas não menos complexo pelo qual do ponto de vista teórico e metodológico busca apreender as categorias centrais sempre em seu sentido ontológico. Para seu desenvolvimento empreendeu-se uma pesquisa bibliográfico-documental de algumas obras marxianas e marxistas essenciais à pesquisa, pelas quais foi possível apreender teoricamente os fundamentos que explicam o sentido radical de educação e seu exercício no Serviço Social. Os autores utilizados como referência foram: K. Marx, G. Lukács, I. Mészáros, I. Tonet, T. Maceno, J. P. Netto, M. Iamamoto e M. Abreu.

Parte-se do pressuposto de que o Serviço Social desde sua gênese desenvolve sua prática profissional através das políticas sociais em um sentido que de forma consequente resulta na internalização de conhecimentos, comportamentos, habilidades, valores, etc. à vida cotidiana da classe trabalhadora. Com base neste pressuposto foi definido o objeto de estudo, e tem como objetivo investigar em que consiste a função educativa na profissão, buscando compreender qual sentido de sua funcionalidade na sociedade capitalista e qual conteúdo educativo o constitui.

De início, é necessário situar cada complexo social e ter claro a distinção entre a função social que cumpre a Educação e a que exerce o Serviço Social.

A educação surge a partir do trabalho, isto é, quando o homem “com sua própria ação, impulsiona, regula e controla o intercâmbio material com a natureza.” (MARX, 2017, p. 211). Assim sendo, a relação homem-natureza passa a exigir cada vez mais interações entre os

próprios homens (homem-homem) que demandam mediações sociais para o seu fim último que é a transformação da natureza (trabalho) como medida indispensável para sobrevivência do gênero humano. A Educação nasce e, seja qual for a formação social, é reproduzida para cumprir a função social de preparar os indivíduos para agirem no interior da sociedade de forma a assegurar sua continuidade. Nesse sentido, ao tratar dos fundamentos da educação, é dado ênfase às características da função social no estágio capitalista, por entender que na reprodução social assume traços particulares, em determinadas dimensões da vida social, coincidente com algumas práticas educativas não típicas de um espaço educacional formal.

No que lhe concerne, o Serviço Social, historicamente datado ao capitalismo na era monopolista, emerge como funcional ao sistema de reprodução do capital. A profissão nasce para cumprir a função social de atuar, a partir das políticas sociais, de modo a manter a classe trabalhadora ajustada socialmente à manutenção da ordem social. Assim, considerando a dimensão político-pedagógica da profissão, a função educativa do Serviço Social se materializa através de internalizações de conhecimentos, comportamentos, habilidades, valores, etc. condizentes com a própria reprodução ampliada do capital.

É oportuno destacar que pela amplitude conceitual e semântica usualmente utilizada ao falar sobre educação, para que não paire dúvidas, no presente texto dissertativo busca-se enfatizar que ao se referir ao processo educativo exercido pelo Serviço Social não está sendo abordado como classicamente se tem relacionado às práticas educativas nas escolas ou demais espaços de ensino e aprendizagem. Buscou-se recuperar no texto o sentido *lato* do ato de educar, para além da prática escolar ou de instrução técnico-profissional. Além disso, deu-se ênfase a uma análise do processo educativo típico de uma sociabilidade marcada pela propriedade e apropriação privada das riquezas, além da exploração e expropriação do trabalho do homem, principalmente ao padrão capitalista, o qual direciona-se eminentemente à reprodução e à acumulação do capital.

Optou-se por delimitar analiticamente a pesquisa ao período histórico correspondente a gênese da profissão. Para se fazer uma análise madura na atualidade acerca da função educativa exercida pelo Serviço Social e a resposta profissional que se dá à sua requisição originária, entendeu-se que se fazia necessário antes compreender os fundamentos da sua profissionalidade e, assim, desvendar de onde emana a função educativa na profissão. Assim, privilegiou-se o período que vai do final do século XIX até as primeiras 3 décadas do século XX, por entender que é neste intervalo que a profissão está em processo de consolidação e expansão nos principais países europeus e americanos e, ainda que suas particularidades iniciais, a sua constituição e referências metodológicas são mais homogêneas. Nas décadas

que se seguem, ainda que em essência continue cumprindo sua função social, a profissão consolida-se em cada lugar e incorpora traços mais particulares à sua profissionalidade, motivo pelo qual inviabilizaria uma empreitada para um texto dissertativo, ainda que se limitasse ao Brasil.

Pela perspectiva teórica adotada, privilegia-se a análise do campo contraditório das relações sociais e disputas de classes e o *locus* que a profissão se encontra na divisão sócio-técnica do trabalho. Ao mesmo tempo, dá a devida ênfase aquilo que, pelo recorte temporal analítico então delimitado, necessariamente espelhava os determinantes históricos e ideopolíticos dominantes ao significado social da profissão e da sua atuação profissional. Para tanto, a exposição busca evidenciar os reflexos atinentes ao Serviço Social em-si (“como ele é” em essência). Isso significa compreender, inclusive, a condição de agente profissional assalariado, pela qual passa então a corresponder uma resposta institucional através do Estado, por meio das políticas sociais, para fazer frente a “questão social” e, portanto, incidir na ordem burguesa e no controle da força de trabalho sob o domínio do capital.

É importante, desde já, fazer uma ressalva. Até aqui tem-se utilizado, tal qual intitula esta dissertação, o termo “função educativa”, e não outros como na literatura profissional se tem frequentemente utilizado como: “dimensão educativa” ou “caráter educativo” ou “ação educativa”. A primeira vista, não haveria grandes prejuízos na exposição em adotar estas terminologias, mas concluiu-se pela necessidade de dar maior precisão conceitual ao sentido educativo desempenhado pelo Serviço Social. Isto porque, de forma geral, tais termos são empregados mais restritamente à dimensão técnico-operativa, isto é, na operação da ação profissional. Assim sendo, entende-se que, não raro, tais abordagens dão ênfase superdimensionadas à relativa autonomia do profissional, às vezes não considerando a natureza e funcionalidade da profissão. Em outras palavras, como se o assistente social a depender de qual matriz teórico-prático se afilie, de forma consciente ou não, por si só fosse razoavelmente suficiente para educar a classe trabalhadora para uma pretensa transformação social.

Assim, sendo a abordagem centrada sobretudo na ação profissional, entende-se que os termos “dimensão”, “caráter” ou “ação” não dariam *a priori* conta para abarcar conceitualmente aquilo que se propõe nesta dissertação. Isto porque, o presente estudo buscou dar centralidade não à ação profissional em si, mas esta refletindo à função que cumpre o Serviço Social. Nesse sentido, como antes sinalizado, as incidências que o complexo social da educação perfaz noutros complexos sociais (e, inclusive, em profissões), leva a concluir que o “ato de educar” no Serviço Social, particularmente na esfera política-ideológica da sua

intervenção, assume propriamente uma função⁴ que em fim último é coincidente com sua função social. Além disso, ao se tentar ultrapassar uma abordagem mais focada *na ação profissional* em si (e, portanto, dar ênfase a dimensão técnica-operativa) para uma análise da natureza *da profissão*, entende-se que o termo então privilegiado contemplaria de forma precisa o lugar e a abrangência intrínseca da contraditória relação da dimensão técnica-operativa com as demais dimensões: teórico-metodológico e ético-político.

Feita as devidas considerações preliminares, a exposição dos resultados e a análise da pesquisa em questão encontram-se estruturadas em 3 seções. Às duas primeiras dão destaque às categorias centrais que irão oferecer subsídios para, na última seção, situar e aprofundar o objeto do presente estudo.

“Trabalho e Educação: Uma abordagem ontológica” é o título da primeira seção e abordará o sentido ontológico da educação, enquanto complexo social fundado no trabalho. Tomando por base o pensamento marxiano, entende-se que é a partir do trabalho que o homem se diferencia de qualquer outro ser (inorgânico ou orgânico) e que o ato de transformar a natureza (isto é, de trabalhar) necessariamente demanda outras mediações que não são emanadas diretamente da natureza, mas apenas na relação com outros homens. A educação, articulada à linguagem, emerge como as primeiras mediações puramente sociais no mundo dos homens. Não por acaso, a educação está presente em todos os momentos da vida cotidiana do indivíduo singular e tem por função social inseri-lo ao gênero humano e educá-lo a reagir aos estímulos externos (biológico e sociais).

A Educação, a partir dos ensinamentos de Lukács, pode ser apreendida em seu duplo caráter: *amplo* e *estrito*. Em seu sentido ampliado, entende-se que o processo formativo dos homens se dá de forma frequentemente espontânea, advinda das relações mais imediatas, cotidianas. Em outro aspecto, movida pelo desenvolvimento da própria humanidade, a educação em sentido estrito requer que o acúmulo de conhecimentos, habilidades, comportamentos, valores, etc. seja transmitido, assimilado e apropriado de forma sistematicamente instrumentalizado. Chama-se a atenção para esta face assumida pela educação nas sociedades de classes, a qual tem funcional papel à internalização de conteúdo, normas e comportamentos nas relações sociais, historicamente associada ao processo diretivo conduzido pelo complexo ideológico, no sentido de “assegurar uma apreensão de conteúdos *por parte de seus membros* que se direcione para a reprodução das condições de desigualdade necessárias” (MACENO, 2017, p. 98).

⁴ No sentido literal de “obrigação a cumprir ou um papel a desempenhar”.

Sendo assim, na sociedade capitalista madura, mediada pelo Estado, os instrumentos educativos se complexificam e diversificam para atender a sofisticação da produção de mercadorias e dar condições para máxima extração de mais-valia relativa. Reconhecendo que é a escola, enquanto instrumento de educação em sentido estrito, que ganha notório destaque no processo educativo na sociedade moderna, entende-se, por outro lado, que esta não é a única. Ressalta-se que a engrenagem produtiva passa a exigir cada vez mais conhecimentos, habilidades, comportamentos, valores e um modo de ser e agir alinhados à valorização e acumulação de capital, produzindo tanta conformidade e consenso quanto for capaz, utilizando para tanto de diversos meios instrumentais para consecução de seus objetivos.

Na segunda seção da exposição, denominado “Pensamento conservador e o substrato da educação na sociabilidade burguesa”, foi privilegiado principalmente o aspecto do conteúdo e não apenas da função social do processo educativo. Substrato aqui é entendido no sentido de caráter essencial ou fundamento que compõe o conteúdo educativo. Assim, parte-se do pressuposto de que na sociedade capitalista, na era dos monopólios, tal substrato é fundamentalmente determinado por um cariz que tende para naturalização dos “problemas sociais”; para preservação e integração social (adaptação do homem a seu meio) através de reformas sociais e morais; e, ainda, para defesa intransigente das instituições tradicionais e as tipicamente burguesas que compõem o aparato estatal. Isto é, o modo de ser, agir e fazer é típico do pensamento conservador clássico sofisticado.

Assim, recuperam-se os determinantes históricos e ideo-teóricos que sustentaram e fundamentaram o pensamento conservador clássico. De outro modo, foi dado destaque à imprescindibilidade do Estado nesse processo, uma vez que este passou a cumprir uma importante função e conteúdo ao processo educativo. Ele redimensiona as estratégias de ação educativa por meio do aparato estatal e, em consonância com o processo produtivo, reconfigura a divisão sócio-técnica do trabalho, dando condições para emergência de novas profissões, inclusive algumas cumprindo funções educativas, como o Serviço Social.

Ainda nesta seção defende-se, a partir de Pastorini (2011), que as políticas sociais cumprem 3 (três) funções precípuas: social, econômica e política. No cumprimento da função política-ideológica, a política social se expressa como um instrumento educativo (em sentido estrito) que viabiliza ao capital cada vez mais conformidades e consensos quanto forem capazes. Entendendo que são utilizadas, por um lado, de meios para garantir tacitamente a reprodução e controle da força de trabalho (ocupada e excedente), seja através da garantia formal de direitos sociais ou por meio da prestação de serviços básicos; por outro, esses mecanismos forjam condições objetivas e, sobretudo, subjetivas para naturalizar as

consequências decorrentes da exploração do trabalho assalariado/abstrato. Nisso, de forma tácita, mas na seara da luta de classes, as políticas sociais contribuem, ainda que última instância, para reprodução dos traços do pensamento conservador e, a partir disso, mantém em condições constantes de estabilização da dinâmica da ordem social vigente e naturalização das desigualdades sociais.

Por fim na última seção, intitulada “Função educativa no Serviço Social”, tendo como ponto de partida a apreensão sobre a gênese e o ser em-si da profissão, busca-se recuperar os determinantes históricos e ideo-políticos que condicionaram a emergência da profissão e, assim, do substrato da função educativa que então o Serviço Social passa a exercer na vida social e privada da classe trabalhadora. Serão apresentadas ainda algumas contribuições da literatura do Serviço Social na contemporaneidade que já abordaram o tema e, partindo dessas referências, nos propomos a refletir, ainda que de forma preliminar, sobre os pontos e contrapontos acerca da função educativa na profissão.

Na esteira dessas reflexões, buscou-se analisar o elo que se estabelece entre a função educativa na profissão, mediada pelas políticas sociais, e o fundamento que se encontra nos substratos ideo-teóricos do pensamento conservador clássico. Em seguida, o presente estudo indica que o conteúdo do substrato da função educativa no Serviço Social é, então, a *moral alienante conservadora* ou, simplesmente *moral conservadora*, a qual está referenciada político e ideologicamente pela naturalização dos “problemas sociais”, pelo reformismo moral dos indivíduos e pela defesa das instituições sociais burguesas. Esta se materializa na prática profissional fundamentada pelo paradigma da racionalidade formal-abstrata e molda o *modus operandi* da intervenção na realidade social “sintonizando-se com a classe dominante reformando, adequando ou modernizando comportamentos sempre que a manutenção da ordem burguesa o requisite” (SANTOS, 2007, p. 51).

Buscou-se ainda demonstrar que a função educativa não é endógena ao Serviço Social, isto é, não emana da profissão em si como uma manifestação do “querer” ou da vontade autônoma do profissional em desempenhar tal função. Pelo contrário, intencionou-se demonstrar que são as condições sócio-históricas e político-econômicas que requisitam a emergência da profissão que, assim como o instrumento que opera (políticas sociais), a função educativa incide subsidiária e tacitamente no controle da força de trabalho para auxiliar na reprodução do capital e, por conseguinte, a manutenção da ordem burguesa.

Enfim, ressalta-se que, particularmente por meio deste estudo, antes de qualquer interesse em adentrar propriamente nas nuances e repertórios interventivos na atualidade ou que se alinhe pretensamente a uma perspectiva de emancipação (ou não) dos sujeitos, buscou-

se recuperar os fundamentos teóricos que possam contribuir na problematização das questões acerca da função e natureza educativa da profissão. Nesse sentido, entende-se ser possível algumas análises idealistas e românticas acerca da profissão e do exercício profissional. Ao mesmo tempo, demarcado que, ainda que possa aparentar pouco no conjunto da totalidade social, não se pode desconsiderar a contribuição dos agentes profissionais no exercício profissional de forma a suscitar em segmentos da classe trabalhadora (pelo menos segmentos dela) a real e concreta possibilidade de decisões alternativas que não se alinhem necessariamente ao modo socialmente esperado à reprodução do capital, ainda que em última instância a institucionalidade se ocupe em culminar naquele sentido.

2: TRABALHO E EDUCAÇÃO: UMA ABORDAGEM ONTOLÓGICA

A educação é um complexo social indissociável à subsistência e reprodução de qualquer indivíduo social, independente de formação social. O acúmulo de conhecimentos, habilidades e comportamentos adquiridos e desenvolvidos ao longo da história da humanidade permite ao homem, no dizer de Lukács (2013), inserir-se em condições objetivas e subjetivas ao convívio social e ainda capacitá-lo a reagir ao novo considerando o patrimônio material e espiritual socialmente herdado. O processo educativo, além de ser forjado historicamente, assenta-se na transmissão e apropriação de saberes, ensinamentos e aprendizagens acumulados ao longo da produção da vida material dos homens. A *forma* de transmissão e os *meios* para apropriação variaram de acordo com as condições sociais, culturais e, principalmente, econômicas ao longo da história da humanidade, desde o protagonismo dos agrupamentos familiar e tribal na formação social primitiva até as atuais várias tendências notabilizadas no modo de produção capitalista.

De forma geral, são as instituições sociais como a família, associações civis, políticas e religiosas as interlocutoras do processo educativo dos indivíduos sociais, com suas particularidades inerentes a constituição do modo de produção da sua respectiva época. Todavia, é na sociedade capitalista que a instrumentalização do processo educativo passa a ser priorizada como condição à reprodução social no sentido de incidir o ideário burguês no cotidiano das relações sociais. O espaço escolar ganha notório destaque no processo educativo da humanidade, pois de forma inédita (ainda que aparentemente contraditória) a classe dominada passa a ter acesso de forma ampliada à educação de caráter mais sistematizado e de conteúdo específico de modo a atender particularmente às requisições do mundo do trabalho moderno. Para além disso, a dinâmica da produção capitalista passa a exigir, a partir do Estado⁵, outros meios educativos institucionalizados para incidir sobre outros homens e atender à exigência de internalização de comportamentos, valores e ideias condizentes com a reprodução ampliada do capital.

Nesse sentido, além de outros recursos, a burocratização da vida social ampliou as aptidões para preparar os homens a reagirem ao cotidiano da realidade social burguesa, sobretudo, no sentido de manter e valorizar o capital. Para entender melhor sobre isso, nesta

⁵ Por ter relação direta ao objeto de estudo, privilegiou-se abordar apenas alguns meios educativos parametrados pelo aparato estatal, mas que obviamente não esgota nele ou a partir dele. É importante destacar que a institucionalização dos meios educativos de iniciativa privada também tem grande relevância no processo de internalização condizentes com a reprodução do capital que se dão, sobretudo, através dos meios de comunicação (jornais, revistas, rádio, tv), da indústria cultural (música, cinema, teatro, etc) e, inclusive, do próprio sistema educacional privado.

Seção, passaremos a abordar a educação em sua gênese e função social, e sobretudo como a ampliação da educação em sentido estrito forjou um processo educativo junto a classe trabalhadora a fim de atender a requisição de reprodução material e ideológica do capital.

2.1. Educação como práxis social fundada no trabalho.

O homem, assim como os demais seres vivos, integra a natureza e dela é inexoravelmente dependente à sua existência, na sua reprodução enquanto indivíduo e do seu próprio gênero. O meio ambiente em si é constituído basilarmente por duas esferas: a inorgânica e, a esta dependente, a esfera biológica ou da vida (ou do ser orgânico). Desta esfera, nasce outra, com sua especificidade e relativo grau de autonomia, mas ontológica e sucessivamente dependente às duas esferas anteriores, a saber: o ser social.

Assim sendo, do ponto de vista ontológico do ser, o elemento que distingue o homem de qualquer outro ser é o fato de ser o único a realizar trabalho, ou seja, que “com sua própria ação, impulsiona, regula e controla o intercâmbio material com a natureza.” (MARX, 2017, p. 211). Isto só é possível se realizar porque o homem é o único que consegue antecipar conscientemente o que se deseja alcançar, a partir da transformação da natureza, e a criar estratégias viáveis para concretização do ato pensado. Por maior habilidade ou destreza que se tenha quaisquer outros seres biológicos, nenhum deles é capaz de transformar a natureza (de forma conscientemente elaborada), tendo em vista, sobretudo, atuar instintivamente na relação de imediatez com o meio, e não de uma intencionalidade prévia teleologicamente direcionada.

Na esfera do ser orgânico (sejam dos mais simples aos mais complexos), se valem da relação *imediate* com a natureza de modo a atender suas necessidades biologicamente estabelecidas no “marco de uma herança determinada geneticamente” (NETTO, 2008, p. 30). De forma diversa, decorrente do longo estágio evolutivo do homem, em processo gradativo de rompimento com o padrão estabelecido à esfera natural, o ser social estabelece a relação com a natureza de forma *mediata*, e, portanto, devendo recorrer ao aporte externo a ele, mas por este elaborado, como instrumento de fio condutor do homem no processo de transformação da natureza. Nesse sentido, por não estar exclusivamente condicionado a fatores hereditariamente genéticos, “passa a exigir habilidades e conhecimentos que se adquirem inicialmente por repetição e experimentação e que se transmitem mediante aprendizado” (idem, p. 31).

Na medida em que o homem consegue, então de forma inédita, afastar as barreiras que a natureza o impõe (ainda que jamais possa se desprender desta), ou nos termos daquilo

que Marx (2017, p. 211) afirma ser a sua incidência no meio natural de modo a “desenvolver potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais”, consegue, segundo Lukács, dar um “salto ontológico”, isto é, passa a constituir e fundar um novo ser, o social, bastante particular ao dos predecessores (inorgânico e orgânico) e, por isso, com características próprias que o difere das demais. Destaca este autor (2013, p. 191):

a natureza inorgânica não pressupõe qualquer ser biológico ou social. Ela pode existir de modo totalmente autônomo, enquanto o ser biológico pressupõe uma constituição especial do inorgânico e, sem a interação ininterrupta com ele, não é capaz de reproduzir o seu próprio ser nem por um instante. Do mesmo modo, o ser social pressupõe natureza orgânica e inorgânica e, se não tiver essas duas como fundamento, não lhe é possível desenvolver as suas próprias categorias, distintas daquelas. A partir de tudo isso, torna-se possível uma ordenação dos níveis do ser sem pontos de vista valorativos, sem confundir com estes a questão da prioridade ontológica, da independência e dependência ontológicas.

Sendo assim, embora ontologicamente dependente, o ser social eleva-se a um nível de complexidade maior, deixando de ser puramente biológico, para constituir-se a partir de complexos com características qualitativamente peculiares que exigem e impõem ao novo ser condições objetivas que ultrapassam as determinações naturais (inorgânica ou orgânica) e, por isso, estão imbricadamente associadas ao âmbito deste ser que trabalha. O primeiro resultado dessa ação transformadora é a materialização de um bem que lhe dará condições efetivas à sua reprodução biológica e, por conseguinte, social. Esta forma concreta do trabalho, pelo valor de utilidade que passa a ter à vida humana, sintetiza o que se denomina de valor de uso, podendo ser objeto diretamente usado para satisfação das necessidades ou como meio de produção para a constituição de novos valores de uso.

O resultado do trabalho, isto é, o valor de uso, deixa de ser algo meramente natural, conduzido por uma ação programada e intencional do homem para sua sobrevivência que a incide sobre um objeto disponível no meio ambiente, e passa, portanto, a constituir como elemento indispensável à reprodução do ser social. Marx (2017, p.64 - 65) ressalta:

O trabalho, como criador de valores de uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem - quaisquer que sejam as formas de sociedade -, é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana.

Mais do que produzir um resultado concreto, indispensável para a própria existência dos homens, o ato do trabalho produz efeitos imanentes ao próprio homem que, inclusive, se complexificam na medida em que é necessário cada vez mais avançar na ultrapassagem das barreiras naturais. Isto se dá porque antes mesmo do resultado último do trabalho se expressar (no valor de uso), o homem, e somente ele, a partir da capacidade que adquiriu, através de um

processo elaborado da sua consciência, consegue articular respostas previamente elaboradas diante das adversidades, das quais reverberam para além do indivíduo singular que trabalhou, mas que se generaliza para os demais homens, por diversas mediações ou, no dizer de Lukács, por inúmeros complexos sociais. Sendo assim, o ato do homem de transformar a natureza, isto é, de realizar trabalho, representa uma ação recíproca de (auto)transformação, tendo em vista que ao atuar “sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza” (MARX, 2017, p. 211).

Ao tratar da articulação de respostas previamente elaboradas pelo homem para transformar a natureza, considerando as adversidades (naturais) que se apresentam, imana, no plano da consciência, um processo teleológico que, em essência fundamental, implica o pôr de um fim, isto é, propõe conscientemente “projetar de forma ideal e previa a finalidade de uma ação” (LESSA, 2016b, p.35). Sobre isso, destaca Lukács (2013, p. 48):

Todo processo teleológico implica o pôr de um fim e, portanto, numa consciência que põe fins. Pôr, nesse contexto, não significa, portanto, um mero elevar-à-consciência, como acontece com outras categorias e especialmente com a causalidade; ao contrário, aqui, com o ato de pôr, a consciência dá início a um processo real, exatamente ao processo teleológico. Assim, o pôr tem, nesse caso, um caráter irrevogavelmente ontológico. Em consequência, conceber teleologicamente a natureza e a história implica não somente que ambas possuem um caráter de finalidade, que estão voltadas para um fim, mas também que sua existência, seu movimento, no conjunto e nos detalhes devem ter um autor consciente.

É importante destacar que na medida em que o homem põe em sua mente um fim a ser alcançado, na busca pela concreção de um valor de uso, em nada irá adiantar se o que ideou não for objetivamente materializado no plano real e, para tanto, são necessárias as condições, ou melhor, as mediações para tal realização; caso contrário, não há que se falar em um pôr teleológico, pois o ato pensado “se reduz a um fato de consciência [...] impotente diante da natureza” (LUKÁCS apud LESSA, 2016a, p. 96). Nesse sentido, destaca ainda este autor (idem, p.90) “a constituição interna de toda posição teleológica é composta por dois momentos: a posição do fim e a busca dos meios”.

A busca dos meios, como “mediação” para pôr um fim, exige necessariamente a apreensão pelo homem dos nexos causais do mundo objetivo, isto é, da realidade, ou de, pelo menos, parte do real. Isto porque, por exemplo, seria impossível hoje imaginar algum indivíduo envidar esforços na construção de um navio de cargas (fim) constituindo como base material tecidos de algodão (meio), pois o conhecimento que se adquiriu, até este estágio evolutivo da humanidade, lhes dá condições objetivas de afirmar que as propriedades materiais do tecido de algodão não lhe dará quaisquer suportes para construção de um equipamento como o exemplificado. Por isso, entender (mesmo que parcialmente) a

legalidade e os nexos de causalidades que compõe o ser de pretensa intervenção é a chave-mestra para que o pôr do fim possa emanar um objeto teleologicamente elaborado e factível. Salienta Lukács (2013, p. 57):

O pôr do fim nasce de uma necessidade humano-social; mas, para que ela se torne um autêntico pôr de um fim, é necessário que a investigação dos meios, isto é, o conhecimento da natureza, tenha chegado a certo estágio adequado; quando tal estágio ainda não foi alcançado, o pôr do fim permanece um mero projeto utópico, uma espécie de sonho, como o vôo foi um sonho desde Ícaro até Leonardo e até um bom tempo depois.

A causalidade na natureza é essencialmente espontânea, ou seja, nos termos de Lukács (idem, p. 48), é em princípio um “automovimento que repousa sobre si próprio”. Todavia, na medida em que há um pôr do fim que consegue converter eficazmente a espontaneidade da causalidade em um movimento intencionalmente guiado pelo homem passa a se tornar causalidade posta, cujos “os elos causais, as cadeias causais etc. são escolhidos (*pelo homem*), postos em movimento, abandonados ao seu próprio movimento, para favorecer a realização do fim estabelecido desde o início” (idem, p. 99, *grifo nosso*). Desta forma, apoiado em Lukács, Lessa (2016b, p. 31) afirma que é “a busca e a seleção dos meios impulsionam a consciência para além de si própria: impulsionam a consciência para conhecimento do mundo exterior a ela.

Para Lukács (2016, p. 54 - *grifo nosso*):

a investigação (*dos meios*) tem uma dupla função: de um lado evidencia aquilo que em si governa os objetos em questão, independentemente de toda consciência; de outro, descobre neles aquelas novas conexões, aquelas novas possibilidades de funções através de cujo pôr-em-movimento tornam efetivável o fim teleologicamente posto.

São, portanto, estas características imanentes ao trabalho que diferenciam o homem dos demais seres orgânicos. Motivo pelo qual Lukács (2013, p. 51) destaca que “Marx nega a existência de qualquer teleologia fora do trabalho (da práxis humana)”, ou seja, nenhum outro animal por maior complexidade de consciência possa ter (natural ou artificialmente⁶ elaborado) tem condições de agir teleologicamente, se não exclusivamente “subordinado ao seu processo de reprodução biologicamente fundado e que se desenvolve segundo as leis da biologia” (idem, p. 62).

⁶ Lukács chama a atenção a alguns experimentos com animais (“certos animais domésticos ou em experimentos com macacos), fora de seu habitat natural, que são estimulados a reagir a determinadas situações criadas pelo homem e que, parcialmente, possam responder de forma consciente a situações supostamente desejadas pela experimentação, mas sempre com limitações; tendo em vista que “na natureza, a consciência animal jamais vai além de um melhor serviço à existência biológica e à reprodução e por isso, de um ponto de vista ontológico, é um epifenômeno do ser orgânico” (LUKÁCS, 2016, p. 63).

Na medida em que, ontologicamente falando, o ciclo do processo de trabalho conclui-se, produzindo, portanto, um valor de uso, aquilo que foi qualitativamente agregado na busca dos meios nunca mais se restringirá a consecução desta peça única e pontual elaborada pela ação transformadora. Ela, além de se utilizar de acúmulos de conhecimentos antes adquiridos (generalizações anteriores elaboradas e apreendidas por outras pessoas), elabora novas generalizações que não apenas pertencerá ao indivíduo singular que trabalhou, mas ganha repercussão na sociedade tanto para o mesmo fim originalmente desejado, quanto, oportunamente, podendo ser utilizado para outras necessidades sociais bem diferentes. Em suma, apenas o homem realiza trabalho e seus consequentes resultados imanentes e exteriores ou diretos e indiretos pertencem exclusivamente ao mundo dos homens.

Por oportuno, cumpre destacar que, seguindo ainda a eminente referência teórica de Lukács sobre a categoria trabalho, considerando o então desenvolvido do texto, não o foi pautado em sua dimensão de totalidade, mas como uma abstração teórica. Este ponto de partida, justifica o autor (2016, p. 159) seria “inevitável, já que o trabalho é de importância fundamental para peculiaridade do ser social e fundante de todas as suas determinações”. Sendo assim, entender as nuances e essencialidade do complexo que funda este novo ser traz elementos consubstanciados para compreender a sua complexidade inerente. O que, por outro lado, não significa que a ação humana se encerra por si mesmo no ato de transformar a natureza, tal como ressalta Lessa (2016a, p. 27) “a categoria trabalho é a protoforma (a forma originária) do agir humano. Isto não significa, é necessário frisar, que todos os atos humanos sejam redutíveis ao trabalho”.

Assim sendo, as considerações a partir de então serão direcionadas nesse sentido, em que se entende por um lado, do ponto de vista ontológico, ratificando o antes dito de que é a partir do trabalho que o homem consegue romper com a normalidade do ser predecessor (orgânico) e, por isso, funda um novo ser, o ser social; e por outro, mesmo que ontologicamente dependente, o homem não se resume ao trabalho para garantir sua reprodução social, cuja relação também se dá entre os homens (e não apenas entre homem-natureza).

Os complexos sociais são em essência mediações puramente sociais (já que só existe e surgiu a partir do mundo dos homens e não realizam intercâmbio com a natureza) e tem posições teleológicas com funções sociais distintas e caráter secundário; tendo em vista que a função primária (sem a qual o homem pereceria) é a existência do ser, isto é, a reprodução material, que se dá com o trabalho. É nesse sentido, portanto, que todas as mediações

imanentes das relações sociais se expressam tendo o trabalho como referência às demais práxis sociais. Isto porque, conforme destaca Lukács (2013, p. 214 - 215):

Toda práxis do homem, tomando o trabalho como ponto de partida e aperfeiçoando-o, constitui uma investida rumo ao desconhecido visando conhecê-lo (só depois de ser conhecido ele pode ser transformado em algo conhecido para a vida cotidiana dos homens), sendo que todo ato de conhecer traz consigo uma ampliação extensiva e intensiva.

É importante destacar que a resultante (imaneente e exteriorizada) do processo teleológico primário expressa-se *como modelo*, e *não replicações* exatas de uma práxis social (até porque seria teleologicamente impossível). Isto porque ao afirmar que o trabalho passa a ser modelo às demais práxis social significa que as demais práxis, mesmo as que não irão transformar a natureza, mas incidir sobre outros homens, “se caracteriza pela objetivação de posições teleológicas, movimentando séries causais” (LIMA; JIMENEZ, 2011, p. 79). Assim sendo, os demais complexos sociais além de não coincidirem com o trabalho, não obstante traga sua “carga genética” e interagindo entre si reciprocamente, se distinguem em seu conteúdo de tal modo que adquirem autonomia relativa (àquela ação originária - trabalho), constituindo-se, portanto, por legalidades e funções sociais específicas. Dentre eles, está o complexo social da educação que será tratado, em particular, no próximo item.

2.2. Complexo social da Educação: gênese ontológica e função social.

Assim como todos os complexos sociais, o da educação surge necessariamente a partir do trabalho, se distinguindo dele, mas interagindo com ele e junto aos demais complexos. Ou nos termos de Tonet (2011, p. 7), os complexos sociais possuem:

Dependência ontológica de todas elas em relação ao trabalho, pois este constitui o seu fundamento. Autonomia relativa, pois cada uma delas cumpre uma função que não resulta mecanicamente de sua relação com o trabalho. Determinação recíproca, pois todas elas, inclusive o trabalho, se relacionam entre si e se constituem mutuamente nesse processo.

Como característico de uma posição teleológica secundária, o complexo da Educação é um complexo puramente social e que se dirige para consciência de outros homens de modo a mediar, em última instância, a produção de valores de uso. O papel a ser cumprido por este complexo, que é demandado já nos estágios iniciais do mundo dos homens, emerge como fundamental à reprodução social no sentido de ser através deste que os indivíduos singulares são integrados à vida social, por meio da apropriação de conteúdos elaborados pelo homem para o homem, já que esta apropriação não é adquirida por peculiaridade exclusivamente

biológica ou genética, mas sobretudo determinada socialmente. Destaca ainda Tonet (2011, p. 9):

À diferença dos animais, nós humanos não nascemos geneticamente determinados a realizar as atividades necessárias à nossa existência. Precisamos aprender o que temos que fazer. Precisamente porque o trabalho implica teleologia, isto é uma atividade intencional prévia e a existência de alternativas. Nada disto é biologicamente pré-determinado. Precisa ser conscientemente assumido. Daí a necessidade da educação, vale dizer, de um processo de aquisição de conhecimentos, habilidades, comportamentos, valores, etc. que permitam ao indivíduo tornar-se apto a participar conscientemente (mesmo que essa consciência seja limitada) da vida social.

Neste sentido o complexo social da educação, enquanto complexo, assim como a linguagem, desde os estágios mais primitivos (e, portanto, independente de formação social), assume como função primária irrenunciável ser um dos fios condutores ao processo de socialização do ser social. O indivíduo singular, no bojo da reprodução do ser, ao transformar a si próprio a partir do trabalho, na relação com o outro eleva-se a um patamar de pertencer cada vez mais ao seu gênero, o humano.

Com relação ao processo educativo do indivíduo singular, complementa Macário (2001, p. 11 - 12):

O indivíduo humano só encontra sentido na sua existência em conexão com o gênero; isto quer dizer que, para realizar sua humanidade, o indivíduo tem de apropriar-se desse patrimônio cultural, tem de apropriar-se daquelas conquistas realizadas pela humanidade tanto no trato com a natureza como com o meio social.

Assim sendo, a educação, em seu sentido mais amplo da palavra, é também o que se permite mediar o indivíduo com o seu gênero, pois coloca o acúmulo do patrimônio cultural à disposição dos demais homens, de forma que possam se apropriar e, por conseguinte, mover e ser movente no interior da reprodução social. Conforme afirma Lopes (2013, p. 65) “o homem não nasce social, gênero humano; para se atualizar como tal faz-se necessário que ele se reconstrua por meio da atividade do trabalho. E o exercício dessa atividade requer, sem sombra de dúvidas, um processo de ensino e aprendizagem que se dá num contexto social”.

O complexo desempenha ainda outra função irrenunciável, a de dar condições aos homens a saber lidar com potenciais situações inusitadas e imprevisíveis que coloquem em risco a sua reprodução. Diferente dos demais animais, a apropriação e transmissão dos homens se dá “de uma vez por todas, com a destreza correspondente à espécie, de certos comportamentos que permanecem indispensáveis por toda a sua vida” (LUKÁCS, 2013, p. 176), além de ser vagarosa está em contínuo em aprimoramento, frente o surgimento de novas necessidades. Nesse sentido, destaca ainda o autor (*ibidem*) que “o essencial da educação dos

homens, pelo contrário, consiste em capacitá-los a reagir adequadamente aos acontecimentos e às situações novas e imprevisíveis que vierem a ocorrer depois em sua vida”. Na medida em que o homem consegue ultrapassar as barreiras naturais e, a partir disso, exige-se apropriação do conteúdo acumulado e ininterruptamente elaborado por novas posições teleológicas, requer-se, portanto, a salvaguarda de condições comportamentais e de habilidades socialmente herdadas de modo fazer frente aos novos desafios que indissociavelmente aparecerão ao ser social. Sendo assim, a educação é um complexo que, independente da formação social, momento histórico ou modo de produção, sempre existirá e não tem fim enquanto existir o homem.

Portanto, na medida em que vai se afastando das barreiras naturais (sem jamais se desprender em definitivo), os membros passam a cada vez mais compor o gênero humano; este, nas palavras de Lukács, vai deixando de ser um “gênero mudo”, isto é, integrante do ser meramente biológico, para se tornar, a partir do trabalho, de forma gradativa, desigual e contraditória cada vez mais social e, portanto, um “gênero não mais mudo em-si”, viabilizado por meio de complexos sociais que surgem imediatamente com o trabalho, como o da educação. Destaca o autor (2013, p. 298) “o decisivamente novo nesse tocante é que o pertencimento ao gênero, mesmo surgindo, via de regra, ao natural - pelo nascimento -, é plenamente formado e tornado consciente pela práxis social consciente, já pela educação (tomada no sentido mais amplo possível)”.

No próximo item, passaremos a analisar o complexo da educação, inserido no processo de reprodução social, em particular no seu sentido estrito no processo de valoração da sociabilidade burguesa.

2.3. Educação e reprodução social

Conforme indicado anteriormente, segundo a nossa orientação metodológica, fundamentada na perspectiva de Lukács, fez-se necessário percorrer um caminho da abstração para evidenciar como emerge e como se desenvolve o ato primário caracterizador do novo ser social, o de trabalhar, e do por que e como passa a servir de modelo às demais práxis. De igual forma, em termos de abstração, até então, foi necessário apreender o ponto de partida do complexo social da educação, em sua gênese e função social, e de como se expressa na reprodução social, mas ainda sem necessariamente situá-lo na recíproca relação com os demais complexos sociais em sua totalidade social.

É importante destacar que, se por um lado, entende-se que seja impossível analisar detidamente a intrínseca relação de algum complexo social com os demais, tendo em vista o sofisticadíssimo grau de complexificação que se encontra a reprodução social; por outro, não dá para desconsiderar, em análise mais formal, as relações que se estabelecem entre si, bem como de forma geral como um complexo influencia ou se impõe sobre outro. Pontua Maceno (2017, p. 68):

Como todos os complexos estão em relação em uma totalidade que é mais rica e maior que a soma das partes que a compõem, os atos singulares que neles se desdobram podem produzir efeitos diversos daqueles que se pretendem na origem dos atos singulares dos indivíduos. A direção e a forma como estes atos irão se desdobrar nos complexos e nas relações entre os complexos dependem da estrutura desses complexos, do seu grau de desenvolvimento, das formações sociais, mas também das legalidades gerais da reprodução social. Uma vez posto, cada ato singular desenvolve uma dinâmica própria que, desde o momento da posição, independe da consciência e das vontades dos sujeitos que os puseram.

A relação que os complexos parciais estabelecem entre si, no seu todo social, em que se dá sob influências recíprocas, em dadas condições históricas, sempre haverá uns que prevalecerão sobre os outros na relação impondo-se como momento predominante da relação. Nesse sentido, por mais que uma posição teleológica de segunda ordem seja aplicada com sucesso em seu pôr do fim, conforme previamente ideado, é a reprodução social em sua totalidade que dará o mote diretivo das consequências do pôr. Isto porque a “causalidade humano-social” (MACÁRIO, 2001, p.7), que se observa na relação do homem sobre o outro, permite a partir das escolhas dos indivíduos a pensarem e a reagirem “positiva ou negativamente diante de situações que lhe são colocadas *tornando* ainda mais complexas as ações do homem sobre o homem” (COSTA, 2006, p. 4 - *grifo nosso*).

Assim sendo, o pôr teleológico secundário no sentido de incidir sobre outros homens de modo a “induzir outra pessoa (ou grupo de pessoas) a realizar, por sua parte, pores teleológicos concretos” (LUKÁCS, 2013, p. 83) não significa que estes homens, objeto do pôr, necessariamente responda em conformidade com a finalidade previamente idealizada. Isto porque, diferente do pôr primário, a “posição teleológica secundária põe em movimento, em definitivo, não uma cadeia causal, mas uma nova posição teleológica” (LUKÁCS apud COSTA, 2006, p. 4). Conforme antes esclarecido, o pôr do fim é conscientemente colocado e, por isso, inerente à atividade humana, mas o seu desenrolar, após posto, não mais está sob influência de atividade humana conscientemente elaborada, e sim pela causalidade “humano-social”. Destaca ainda Maceno (2017, p. 68):

Uma vez posto, cada ato singular desenvolve uma dinâmica própria que, desde o momento da posição, independe da consciência e das vontades dos sujeitos que os

puseram, portanto, não são os atos teleológicos em si que se articulam em uma totalidade social, mas os nexos causais que eles detonam (no interior dos diversos complexos) que se sintetizam dialeticamente em complexo social. A interação que resulta na síntese dos atos singulares não é uma relação entre consciência-consciência, entre o que eu penso e desejo e o que os outros pensam e desejam a respeito do ser-precisamente-assim. A interação autêntica decorre da interação entre os nexos causais postos pela objetivação e pela exteriorização. Nesse sentido, portanto, existe uma parcela do movimento social que é determinada por teleologias, mas também há uma parcela que é resultado da síntese desses atos em totalidade.

Na medida em que o desenvolvimento do ser social vai se complexificando e, por isso, requisitando cada vez mais mediações à sua reprodução, as decisões alternativas também se tornam mais complexas. Nesse sentido, a capacidade de reagir adequadamente a acontecimentos e situações novas, a partir do patrimônio cultural então constituído e acumulado pela humanidade, abre-se um leque de possibilidades de caminhos para qual direção social poderá se dar, porém, nunca necessariamente consensuada ou sem conflitos sociais. Desta forma, embora não seja objeto aprofundado da presente análise, é importante destacar, mesmo que sucintamente, a confluência necessária entre o complexo educativo e o complexo da ideologia⁷. Em particular nas sociedades de classes, a incertabilidade de qual direção um grupo (comunidade, sociedade, classe, etc.) pode chegar, coloca (de forma consciente ou não) o complexo ideológico como um dos eminentes condutores do processo educativo em meio ao emaranhado de relações recíprocas dos complexos na totalidade social. Isto porque a “ideologia é acima de tudo aquela forma ideal da realidade que serve para tornar a prática social dos homens consciente e operativa” (LUKÁCS apud COSTA, 2006, p. 7).

Ainda sobre a influência da ideologia na educação, salienta Macário (2001, p.13):

A instituição educativa é transpassada, de uma ponta a outra, por ideologias. E isto porque um sistema educacional só tem valor na medida em que responde eficazmente àquelas necessidades metabólicas do sistema social. Como tais necessidades já resultam da conformação da luta de classes, ela é, na origem, um tipo de objetivação de caráter ideológico. Por outro lado, a educação responde aos carecimentos colocados no movimento da reprodução social operando alternativas cuja escolha é determinada pelos interesses conflitantes, portanto também mediadas

⁷ Enquanto complexo social, à luz de Lukács, ideologia aqui é entendida como um complexo fundado a partir do trabalho. Conforme conclui Lukács apud Costa (2006, p. 12), “ideologia aquele ato consciente que exerce função nos conflitos humanos. Na sua acepção mais ampla, a ideologia tem origem no cotidiano mais imediato da vida social, servindo à conscientização e operacionalização da prática humana. Em termos gerais, é orientação ideal que se faz presente em todo ato humano (...) A ideologia permite que os homens tomem consciência desse conflito e encontrem a resposta mais adequada para solucioná-lo.

Quando os interesses de um grupo precisam prevalecer sobre os de todos os outros grupos como sendo o interesse da sociedade como um todo, a ideologia ocupa uma função vital na reprodução do ser social. Torna-se mediação nos conflitos de interesse gerados no campo econômico, que são enfrentados mediante a criação de complexos sociais ideológicos, com função de regular as relações entre os homens, em resposta às necessidades da totalidade social.”

É importante destacar que Barroco (2013, p. 162), também a partir de Lukács, chama a atenção de que “um pensamento *não nasce necessariamente como ideologia, transforma-se em ideologia* à medida que passa a desempenhar *uma função precisa junto às lutas sociais, em qualquer nível destas.*”

ideologicamente. A depender da situação real da luta social, aquelas objetivações humano-genéricas - que constituem o objeto da educação - podem continuar sendo atributo de determinadas classes em detrimento de outras.

Em seguimento, sobre o complexo da educação conforme explicitado no item anterior, no mundo dos homens as características sociais do gênero não são herdadas geneticamente (como nos demais seres vivos), mas sim fixadas socialmente. Nesse sentido, a educação também tem um papel fundamental na direção da construção do indivíduo como membro do gênero humano e, assim sendo, um ineliminável mediador à reprodução social. A preparação do homem para lidar com situações futuras (e, por isso, necessariamente novas e imprevisíveis), apropriada a partir de experiências adquiridas por outrem ao longo da história da humanidade e, inclusive, das suas próprias, exige um continuado processo de apreensão e aperfeiçoamento de novos conhecimentos, comportamentos e habilidades para responder às requisições da vida social e garantir a continuidade do ser social. “Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo *educação*, trata-se de uma questão de ‘internalização’ pelos indivíduos” (MÉSZÁROS, 2008, p. 44).

A partir desses pressupostos teóricos fundamentais, avançamos com a proposta de Lukács em destacar às duas faces desse mesmo complexo: o sentido amplo e o sentido estrito. Por oportuno, chama a atenção de que, não obstante, tenham essencialidades distintas, compõem de forma indissociável o mesmo processo unitário e, em certa medida, em alguns aspectos, são ontologicamente de difícil delimitação apriorística, além de cumprirem as mesmíssimas funções sociais.

2.3.1. Sentido amplo e estrito da educação.

A educação está presente em todos os momentos da vida cotidiana⁸ do indivíduo. Articulado a linguagem, o homem passa desde o seu nascimento, para além das íntimas relações instintivas de cuidado da mãe com o filho, a inserir os demais membros ao gênero e

⁸ Para Carvalho e Netto (2012, p. 25-26), “A esfera do cotidiano é uma esfera precisa; é a esfera do homem concreto. A objetivação que se passa no cotidiano é aquela em que o homem faz do mundo o seu ambiente imediato. A vida cotidiana é o conjunto de atividades que caracteriza a reprodução dos homens singulares que, por seu turno, criam a possibilidade da reprodução social. Isso significa que, na vida cotidiana, o indivíduo se reproduz diretamente enquanto indivíduo e reproduz indiretamente a totalidade social. Toda a reprodução que ultrapassa o imediato na vida cotidiana deixa de ser cotidiana. Na vida cotidiana o homem aprende as relações sociais e as reproduz enquanto instrumento de sobrevivência”. Ou em outros termos, de forma ludicamente apresentado por estes autores “A vida cotidiana é aquela vida dos mesmos gestos, ritos e ritmos de todos os dias: é levantar nas horas certas, dar conta das atividades caseiras, ir para o trabalho, para a escola, para a igreja, cuidar das crianças, fazer o café da manhã, fumar o cigarro, almoçar, jantar, tomar a cerveja, a pinga ou o vinho, ver televisão, praticar um esporte de sempre, ler o jornal, sair para um “papo” de sempre etc... Nessas atividades, **é mais o gesto mecânico e autonomizado que as dirige que a consciência.** (idem, 2012, p. 23)”.

educá-los a reagir aos estímulos externos (biológico e sociais). Nos dias atuais, que vai sendo reproduzido a cada geração, por exemplo, na troca da fralda quando a criança está suja; no banho com certa regularidade; na alimentação em certos horários específicos e, a depender, com restrições nutricionais; a relação de afetividade de familiares e pessoas próximas nesse processo (quando é caso); no estímulo do andar, da fala, nas canções e cantigas de ninar; nas contações de histórias, ilustrações, mitos e abstrações metafóricas; nas brincadeiras infantis, etc. integram o que Lukács denomina de educação em *sentido amplo*.

A educação em sentido amplo tem um duplo caráter ontológico: a ininterrupta formação continuada e ser frequentemente espontânea.

A interrupção do processo formativo de transmissão, assimilação e apropriação do acúmulo de saberes, habilidades, comportamentos, etc., de geração em geração, retira as condições para que o homem possa enfrentar as intempéries e imprevisibilidades da vida social, motivo pelo qual esta face da educação “nunca será realmente concluída” (LUKÁCS, 2013, p. 178). Todavia, cabe ressaltar que é inconclusa, mas não imutável. O movimento do real é quem dita a dinamicidade dos resultados das apreensões sociais e, assim sendo, o complexo de educação pode sofrer rupturas ou dissoluções, na medida em que não mais é capaz de influir sobre os indivíduos de modo a fazer agir em certa direção, mas não significa que em essência esta face da educação deixa de existir, e sim há agregação de novos conteúdos. Esclarece Maceno (2017, p. 68):

Os conteúdos (não apenas, mas sobretudo) que dizem respeito a valores, regras, normas de condutas etc. tornam-se mais complexos, sem que deixem de ser o que são, isto é, conteúdos que dizem respeito a valores, regras, normas de condutas etc. E, por isso mesmo, continuam a ser transmitidos pela mediação privilegiada da educação em sentido lato

Por esse lado, no que se refere ao aspecto da frequentemente espontaneidade da educação em sentido amplo, é importante destacar, portanto, que o processo formativo não se dá necessariamente de forma objetivamente elaborada ou sistematizada. A transmissão e apropriação eminentemente consuetudinária dos primeiros homens permitiam que o conhecimento, habilidade e comportamento exigidos à sua reprodução social pudessem ser assimilados e incorporados por todos os seus membros de uma forma mais elementar e empírica, principalmente, como ressalta Maceno (2017, p. 100), por meio do “exemplo e da convivência.”. Ainda destaca o autor (idem, p. 98) “o próprio convívio social, mediado pelos diversos complexos sociais que já ali apareciam, tais como a consciência, a arte, a linguagem e o próprio trabalho, se encarrega de assegurar a apreensão dos conteúdos necessários aos membros do grupo”.

Do ponto de vista ontológico-social, a moral é um importante veículo nuclear desse processo formativo. A moral, enquanto valor, está carregada de alternativas, de escolhas tendencialmente motivadas, que imbricadamente à esfera da cotidianidade, é socialmente determinada. Sendo assim, “uma das funções da moral é a inibição, o veto. A outra é a transformação, a culturalização das aspirações da particularidade individual. Isso não se refere apenas a vida do indivíduo, mas também a da humanidade” (HELLER, 2016, p. 43-44). Nesse sentido, a moral tem por função social contribuir para uma conformidade, preservação e integração social⁹ de seus membros, ainda que com certa coerção implícita. Sendo assim, “o sistema normativo, forma mais elementar de objetivação da moral, se realiza através da reprodução de normas e regras de comportamento socialmente determinadas” (BARROCO, 2010a, p. 59).

Nas comunidades primitivas, por exemplo, onde os valores são mais homogêneos e coletivos - tendo em vista os próprios limites de seu desenvolvimento econômico e social - a norma (moral) “visa a regulação do comportamento dos indivíduos, tendo por finalidade atender às necessidades de sobrevivência, de justiça, de defesa, etc. da comunidade” (ibidem, p. 60). Em uma sociedade de classes, por outro lado, a moral (alienante¹⁰) “cumprir uma função ideológica precisa: contribuir para uma integração social viabilizadora de necessidades privadas, alheias e estranhas às capacidades emancipadoras do homem” (BARROCO, 2010b, p. 45).

Assim sendo, a moral “ontologicamente considerada, (...) é uma relação entre o indivíduo singular e as exigências genérico-sociais” (BARROCO, 2010b, p. 43). Desta forma, esse valor (moral) se constituiu e ainda se constitui como um importante sustentáculo na vida cotidiana ao processo formativo da educação em sentido amplo.

As normas e valores também servem de *orientação de valor*, de parâmetros para os **juízos de valor**, que visam nortear a consciência moral dos indivíduos, compondo um *código moral* não escrito, cuja reprodução é realizada na vida cotidiana, pela repetição formadora do hábito e dos costumes. Essa forma primária de organização social da comunidade em torno de valores comuns e de regras de comportamento dá origem à **moral** como **costume** (do latim *mos, moris*) ou conjunto de **hábitos de conduta** (mores) (BARROCO, 2010a, p. 60)

⁹ Cabe ainda destacar, conforme esclarece ainda a autora (BARROCO, 2010a, p. 62), que nas comunidades primitivas a “*integração social* significava unidade entre os membros da comunidade, mas também uma subordinação do indivíduo ao coletivo de modo que não existisse praticamente individualidade”. Isto facilitava a assimilação das normas de comportamento do indivíduo singular em favor do coletivo, o que, por outro lado, não significava que existia conformidade incontestada dos valores e normas daquele contexto, fosse assim àquelas comunidades não se subjugavam a uma relação social com propriedade privada e sociedade de classes.

¹⁰ Para Barroco (2010b, p. 74) a alienação moral tende a reproduzir traços como: a repetição acrítica dos valores, a assimilação rígida dos preceitos e modos de comportamento, o pensamento ultragenarilizador, o preconceito, o conformismo, a discriminação, tendo em vista a não-aceitação do que não se adequa aos padrões de comportamento estereotipados como ‘corretos’.

Com o surgimento da sociedade de classes, da propriedade privada e da divisão social do trabalho, por conseguinte, o processo formativo, em seu sentido amplo, passa a atender não mais valores coletivos e relativamente homogêneos de seus membros. Nesse sentido, além de ressignificar o conteúdo da moral compondo-a ao complexo ideológico da classe dominante, apresentam-se novas exigências de integração social e normas de comportamentos e apreensões que favorecerá a uma reação adequada aos acontecimentos e às situações novas e imprevisíveis que vierem a colocar à ordem dominante em questão. Isto porque, conforme salienta Barroco (2013, p. 161), a moral “*contribui para a veiculação de modos de ser e de valores que favorecem a legitimação da ordem social dominante*”.

Na medida em que a relação entre “o indivíduo singular e as exigências genérico-sociais” passam a exigir cada vez mais mediações para se reproduzir passa, por conseguinte, também a exigir saberes, habilidades, comportamentos, etc., que a educação em sentido mais amplo não conseguia dar mais conta. É nesse sentido que, mesmo que elementarmente, o homem foi constituindo de estratégias mais sofisticadas para alcançar, em todos os níveis da vida social, seus objetivos de reprodução. Pontua Lukács (2013, p. 177), “Toda sociedade reivindica certa quantidade de conhecimentos, habilidades, comportamentos, etc. de seus membros; o conteúdo, o método, a duração, etc. da educação no sentido mais estrito são as consequências das carências sociais daí surgidas”.

O caráter estrito e amplo da educação, como antes dito, embora tenha ontologicamente a mesma função social se diferenciam em sua forma. Nesse sentido, o caráter de não frequentemente espontaneidade da educação em sentido estrito requer uma organização prévia devidamente sistematizada, mesmo que elementar, da qual demandará recursos e instrumentos que não se dão exclusivamente pelo exemplo ou convivência. O vasto acúmulo de experiências adquiridas ao longo da história da humanidade permite ao homem reunir em síntese aproximações das respostas que foram outrora dadas; formatar em processo “didaticamente” construído; e, assim, poder *transmitir* aos seus membros de forma conscientemente elaborada. Desta forma, com acúmulo de “conteúdo, métodos e duração”, é possível se deparar com situações futuras, mesmo que nunca tenha vivido com a nova situação, e reagir de forma assertiva ao que a reprodução social o exija refletir a um conhecimento, comportamento e habilidade adequados.

Sendo assim, a educação em sentido estrito também assume precipuamente um duplo caráter: apropriação e transmissão seletiva de conteúdo sistematizado; e especificidade “metodológica” de internalização do conteúdo.

Sobre este último caráter, tendo em vista as diferentes formações e organizações culturais que se configuraram no ser social, proporcionou um potencial de maleabilidade de “conteúdo, método, duração etc.” de linhas diferentes ao processo de apropriação e, principalmente, transmissão. Nesse sentido, as formas e modalidades da educação em sentido estrito podem variar de acordo com a formação social, momento histórico ou, inclusive, modo de produção.

Nas sociedades de classes, esses caracteres da educação em sentido estrito têm papel fundamental à reprodução social, sempre intrinsecamente associados ao pretense processo diretivo conduzido pelo complexo ideológico, no sentido de conservação ou mudança do *status quo* de classes. Assim, conforme salienta Maceno (2017, p. 109), a educação em sentido estrito “precede a sociedade de classe”, esta por meio do segmento dominante se apropria desta face estrita de modo a monopolizar a detenção daquelas características resultado da apropriação histórico-cultural a fim de incidir sobre sua classe e a sua antagonica e, assim, garantir a reprodução social no sentido de manter o *status quo*. Continua afirmando o autor (idem, p. 98 - *grifo nosso*) que “se esta sociabilidade é uma sociedade de classe, a educação em sentido estrito exercerá a função social de assegurar uma apreensão de conteúdos *por parte de seus membros* que se direcione para a reprodução das condições de desigualdade necessárias”.

A conclusão consequente é o ser social que, não obstante consiga cada vez mais ultrapassar as barreiras naturais, ele mesmo passa a criar barreiras socialmente construídas ao acesso e a apropriação universal do acúmulo cultural adquirido historicamente. Além disso, neste modelo de sociedade, passa a se privilegiar a educação em sentido estrito em relação à educação em sentido amplo, mas, como antes dito, esta não desaparece e também passa a desenvolver em determinações cada vez mais social. Ainda sobre o modelo de sociedade e sua relação com o complexo da educação, acrescenta Maceno (2017, p. 110 - 111):

Não apenas a educação, mas vários outros complexos que antes do aparecimento das classes sociais possuíam a marca da universalidade passam a ser marcados pelo caráter particular da propriedade privada dos meios de produção. O desenvolvimento inegável desses complexos para patamares mais elevados de socialização não comporta a universalidade do gênero, mas o rebaixamento do gênero ao caráter da particularidade.

Sendo assim, com a gênese da propriedade privada dos meios de produção, característico da sociedade de classes, muda-se a base material e econômica da reprodução social e, por conseguinte, a relação recíproca entre os complexos sociais. No caso da

educação, o sentido estrito é que passa a ser substancialmente apropriado pela classe dominante como instrumento de manutenção e conservação da ordem social.

Em aparente contradição é na reprodução social capitalista que o acesso à educação em sentido estrito se expande ordinariamente nas mais extensivas formas e modalidades de transmissão. Isso se dá porque, como não poderia ser diferente, passou a refletir a dinâmica social do modo social de produzir e, assim, exigir condições para que a classe trabalhadora devesse agir, se comportar e ter habilidades indispensáveis para atender os auspícios do capital, sob influência da classe burguesa. Em particular sobre este tema será desenvolvido no próximo item.

2.4. A sociabilidade burguesa e a educação em sentido estrito como instrumento de valorização do capital.

No capitalismo, o trabalho e demais complexos sociais não se constituem para realização de necessidades humanas plenas, já que o homem desprovido dos meios de produção é obrigado a buscar estratégias para, praticamente apenas, satisfazer necessidades imediatas para sobreviver. Isso se expressa na realidade social em decorrência dos traços enraizados nas relações de produção tipicamente da sociabilidade burguesa: o predomínio da mercadoria e do trabalho abstrato.

Para Marx (2017, p. 271 - *grifo nosso*) “o capitalista apóia-se na lei da troca de mercadorias. Como qualquer outro comprador, procura extrair o maior proveito do valor de uso de sua mercadoria (*força de trabalho*)”. Sendo assim, conforme já elucida o autor, a mercadoria é um valor de uso, isto é, produto da ação do homem a partir do trabalho. Isso significa dizer que as relações sociais no processo de reprodução social capitalista são alicerçadas pela relação de troca de valores de uso, pela qual a mercadoria também necessariamente assume outra característica valorativa, o valor de troca. Sendo assim, para Marx, a mercadoria, nessa sociabilidade, tem um duplo caráter: valor de uso e valor de troca.

O valor de troca que, para Marx, pressupõe uma substância comum entre as coisas (mercadorias) diferem-se fundamentalmente entre si apenas no aspecto quantitativo (e não do ponto de vista qualitativo como nos valores de uso). Sendo assim, o que lhe resta de comum é ser resultado de um trabalho “despido de suas especificidades e considerado como simples despesas de energias humanas, físicas e intelectuais” (CASTRO, 2008, 406), isto é, o que resta é o trabalho humano abstrato. Sobre isso elucida o próprio Marx (2013, p. 60):

Ao desaparecer o caráter útil dos produtos do trabalho, também desaparece o caráter útil dos trabalhos neles corporificados; desvanecem-se, portanto, as diferentes formas de trabalho concreto, elas não mais se distinguem uma das outras, mas reduzem-se, todas, a uma única espécie de trabalho, o trabalho humano abstrato. Vejamos o que é esse resíduo dos produtos do trabalho. Nada deles resta, a não ser a mesma objetividade impalpável, a massa pura e simples do trabalho humano em geral, do dispêndio de força de trabalho humano, sem consideração pela forma como foi despendida. Esses produtos passam a representar apenas a força de trabalho humano gasta em sua produção, o trabalho humano que neles se armazenou. Como configuração dessa substância social que lhes é comum, são valores, valores-mercadorias.

Ainda nesse sentido, Lessa (2012, p. 88) destaca que “uma enorme quantidade de atividades humanas são convertidas em mercadorias, convertidas em trabalho abstrato e, sob a forma do assalariamento universal, são incorporadas pelo capital ao seu próprio processo de autovalorização”. Por isso, Neto (2012, p. 6) salienta que “enquanto forma substancial que amolda o processo de configuração da produção capitalista, se configura nas categorias trabalho produtivo e improdutivo (...) indubitavelmente ao processo como se configura a produção capitalista de produção de mais-valia”. Assim, o fim último do capital, que é a produção mais-valia se dá por meio da organização do trabalho (abstrato), mediado pela produção de mercadorias.

Marx demarca precisamente que a mercadoria máter, sem a qual não existiriam as demais, é a força de trabalho (do homem trabalhador), pois além de ter um valor em si, é a única em atividade que consegue acrescentar (criar) novo valor (agregando ao que já tinha) ao seu objeto do trabalho. Esta, como qualquer outra mercadoria, é encontrada no mercado e pode ser comprada pelos capitalistas para assumir sua função na produção e reprodução do capital. O preço de mercado de tal mercadoria viva é o salário pago como contrapartida contratual do capitalista ao trabalhador, pela venda da sua força de trabalho, sendo-lhe, inclusive, condição de ser do trabalho abstrato (assalariamento dos trabalhadores). Esta relação de compra e venda da força de trabalho em troca de salário é condição *sine qua non* do trabalho abstrato e, por conseguinte, funcional ao capital, conforme destaca Silva (2015, p.51):

a exploração capitalista só pode ocorrer mediante o trabalho assalariado, pois essa forma mantém o trabalhador sob total controle do capital. Percebe-se, dessa maneira, a principal razão para que, assim como os trabalhadores produtivos, os trabalhadores improdutivos se tornem assalariados.

O dispêndio de energia da força humana de trabalho, na relação de compra e venda no mercado, a serviço inteiramente subordinado ao capital, implica necessariamente na sua sobrevivência, pois caso contrário o trabalhador e sua família tendem a perecer. O trabalhador produz a mercadoria utilizando-se, principalmente, dos meios de produção privados do

capitalista, dentro de uma dada jornada de trabalho pela qual passa a receber uma contrapartida, expressa no capital variável, para desempenhar sua obrigação ora contratada. É dentro deste tempo de trabalho, ou melhor, desta jornada de trabalho, que o capitalista extrai o máximo possível de valor da mercadoria força de trabalho e, assim, consegue acumular cada vez mais riqueza para si. Sobre essa questão, assevera Marx (2017, p. 220):

(...) nosso capitalista não é movido por puro amor aos valores de uso. Produz apenas por serem e enquanto forem substrato material, detentores de valor de troca. Tem dois objetivos. Primeiro, quer produzir um valor de uso que tenha um valor de troca, um artigo destinado à venda, uma mercadoria. E segundo, quer produzir uma mercadoria de valor mais elevado que o valor conjunto das mercadorias necessárias para produzi-la, isto é, a soma dos valores dos meios de produção e força de trabalho, pelos quais antecipou seu bom dinheiro no mercado. Além de um valor de uso, quer produzir mercadoria; além de valor de uso, valor, e não só valor, mas também valor excedente (mais-valia).

A jornada de trabalho é constituída, para Marx (2017, p. 270), por duas partes: *trabalho necessário*, isto é, o tempo necessário “à reprodução da força de trabalho do próprio trabalhador¹¹” (*ibidem*), determinado pelos limites físicos e fisiológicos do homem para desprender energia à conclusão do ciclo de elaboração do valor de uso; e *trabalho excedente*, em outras palavras, como sugere o próprio termo no contexto da sua constituição, é o tempo para além do necessário à reprodução da força de trabalho do trabalhador. É em parte neste último tempo de trabalho que o capitalista, então detentor e expropriador exclusivo do resultado do trabalho alheio, consegue extrair mais valor da força de trabalho, isto é, se apropria daquilo que Marx denominou de mais-valia. Não por acaso, o autor é categórico ao afirmar que a forma elementar da riqueza desta sociedade capitalista é a mercadoria força de trabalho.

Salienta ainda o autor (2017, p. 273):

Não foi o capital quem inventou o trabalho excedente. Toda vez que uma parte da sociedade possui o monopólio dos meios de produção, tem o trabalhador, livre ou não, de acrescentar ao tempo de trabalho necessário à sua própria manutenção um tempo de trabalho excedente destinado a produzir os meios de subsistência para o proprietário dos meios de produção.

¹¹ Trata-se das condições elementares de existência do indivíduo enquanto ser e, na condição de trabalhador, estar minimamente em condições para estar ativo para executar as atividades laborais e, em contrapartida, ser infimamente recompensado. Conforme destaca Iamamoto (1993, p. 98), “a sobrevivência e a reprodução da classe trabalhadora na sociedade capitalista dependem fundamentalmente do salário que o trabalhador recebe em troca da venda de sua força de trabalho no mercado; isto porque trata-se de trabalhadores assalariados, despojados dos meios de produção e dos meios de vida, os quais se encontram monopolizados pelos proprietários do capital e da terra. É do rendimento do trabalhador, isto é, do salário, que depende, portanto, a satisfação das necessidades básicas do produtor direto e de sua família, tais como: alimentação, saúde, lazer, habitação, educação, etc.”. Destaca ainda a autora (p. 100) que o Estado quando toma para si a responsabilidade de reprodução da força de trabalho não se “dá só através de legislação específica - expressão muitas vezes de ganhos efetivos da classe operária - como através da prestação de serviços básicos por intermédio de organismos estatais, para-estatais ou privados, regulados através de políticas sociais”

Assim sendo, quanto menor o tempo de trabalho necessário para produção da mercadoria, maior será o tempo excedente expropriado do trabalhador. Isto porque o “capital tem seu próprio impulso vital, o impulso de valorizar-se, de criar mais-valia, de absorver com sua parte constante, com os meios de produção, a maior quantidade possível de trabalho excedente” (idem, p. 271). Todavia, cabe destacar, que nem todos os trabalhadores se inserem na cadeia produtiva para necessariamente produzir mais-valia, sendo exatamente por este fator que se diferenciam em produtivo e improdutivo. Sobre isso, chama a atenção Lessa (2008, p. 451) que:

a distinção entre trabalho produtivo e improdutivo só faz sentido, como vimos, *do ponto de vista do capital*. As categorias de trabalho produtivo e improdutivo são - esperamos que esteja claro - subcategorias do trabalho abstrato. Ser trabalhador produtivo e improdutivo significa, portanto, imediatamente, ser explorado pelo capital. Do ponto de vista da contradição mais genérica entre o capital e o trabalho abstrato, se desdobra uma exploração que se expressa ao redor de salários (ou de jornada de trabalho).

Ainda no interior do processo produtivo, sem desconsiderar os casos fortuitos e imprevisíveis, o processo de valorização do capital exige que as “engrenagens” funcionem em totais condições de normalidade de modo a ter condições para produzir com mais eficiência e, portanto, elevar o patamar de produção de mais-valia. Sobre tais pretensas condições Marx (2017, p. 229) salienta que, por um lado, “a normalidade dos fatores materiais do trabalho não depende do trabalhador, mas do capitalista” (ibidem) e, assim, busca garantir a qualquer custo localizar o seu capital constante em condições de máxima produção, além de inserir seu resultado no mercado de forma vantajosa frente aos seus concorrentes. Todavia, por outro lado, outra condição fundamental “é a normalidade da própria força de trabalho” (ibidem), que esta depende do próprio trabalhador, tendo em vista que “deve possuir o grau médio de habilidade, destreza e rapidez reinantes na especialidade em que se aplica” (ibidem).

Neto (2013, p. 20) assevera:

O capitalista compra trabalho (abstrato) porque este é único elemento que admite a valorização do dinheiro antecipado, é o único que permite que o valor se valorize. No entanto, o processo de trabalho é um processo de produção de valor de uso, de produção de coisas para atender às necessidades humanas. Esse aspecto qualitativo e concreto do trabalho é distinto do processo de produção de mercadorias; e ele não deixa de ser considerado no processo de valorização, pois o capitalista observa as habilidades específicas do trabalhador na hora de firmar o seu contrato.

O nível de complexificação que a produção capitalista exige à produção de mercadorias passou a requisitar cada vez mais, como desdobramento consequente no interior da reprodução social, associado ao impulso necessário ao desenvolvimento das forças

produtivas, conhecimentos, habilidades e comportamentos dos trabalhadores em sentido amplo, mas sobretudo, em seu sentido estrito. A redução do tempo de trabalho necessário (e consequente alargamento do tempo de trabalho excedente) exige um processo de sofisticação e criatividade tanto do capital constante, quanto do capital variável, este em particular na qualificação do trabalhador que passa a atuar cada vez mais com tecnologias em constante aprimoramento. Para Maceno (2017, p. 117) “a necessidade (em graus diferenciados) de um tipo social de trabalhador adequado às necessidades reprodutivas da indústria mecanizada, pressionaram para uma oferta de educação em sentido estrito para a classe trabalhadora”.

Em primeira análise superficial, tudo nos leva a crer que há um paradoxo entre a expansão da educação em sentido estrito, antes monopolizada por privilegiados segmentos de uma determinada classe (sempre a dominante), e isto ter se dado juntamente em uma sociedade de classe capitalista. Todavia, chama a atenção Maceno (2017, p. 120):

É importante salientar que a expansão extensiva da educação em sentido estrito não significa necessariamente maior expansão intensiva de conteúdos. A expansão da educação em sentido estrito, sobretudo para a classe trabalhadora, pode ser (e predominantemente é) acompanhada de um rebaixamento da intensidade dos conteúdos acessados.

Como se evidencia, tal aparente paradoxo se desfaz na medida em que, como requisição à reprodução do capital em sua totalidade, demanda o acesso de segmentos da classe dominada, os trabalhadores, a uma educação (mínima possível) para garantir a manutenção das engrenagens do sistema, mas sem que isso necessariamente signifique ser contemplado por uma expansão intensiva (de conteúdo). Este nível de apropriação da educação em sentido estrito ainda permanece privilegiado e monopolizado por segmentos da classe dominante como instrumento de manutenção do status quo de classe. É importante demarcar que tal expansão se deu em particular nos países europeus e, em certa medida, nos Estados Unidos, onde o desenvolvimento das forças produtivas estava em franca ascensão e em disputa concorrencial entre si, não sendo, portanto, sequer observável tal fenômeno nos países ainda à margem do capitalismo central sobretudo em países da América Latina, África ou Ásia.

A ampliação extensiva de formas e modalidades de educação em sentido estrito, especialmente, por meio da educação formal escolar, se expressa sobretudo na sociedade burguesa. Historicamente, segmentos das classes dominantes¹² tinham acesso à educação

¹² É importante chamar a atenção que não eram todos os segmentos das classes dominantes que acessavam ou integravam o rol de intelectuais ou letrados da sua respectiva sociedade. Para tanto, pressupunha dispor de ócio para dedicar seu tempo livre ao conhecimento no sentido mais formal, já que, por outro lado, a produção material estava garantida pela sua classe antagônica.

formal e, assim, centravam-se sobretudo no desenvolvimento de conteúdo e atividades de natureza intelectual (filosofia, arte, poesia, literatura, etc.) e manuseio das artes guerreiras; em detrimento do trabalho manual relegado exclusivamente à classe dominada e, assim, sem qualquer escolarização formal. Destaca Neto (2014, p. 29):

Não subsiste nenhuma educação formal para as classes dominadas nas sociedades antigas e medievais; a educação pública e gratuita somente ocorre depois da Revolução Francesa em 1789. Antes disso, a educação das classes dominadas se dá somente em seus interstícios. É que existiram situações episódicas em que os escravos desempenharam atividades educativas, como em Roma, devido ao domínio militar sobre os gregos, bem como de vários povos dotados de cultura letrada. Até mesmo na escravidão brasileira, é possível encontrar a presença de escravos advindos da corte africana que detinham o domínio do letramento e da escrita. Mas isso serve tão somente para confirmar que a educação na Grécia e nas sociedades africanas era privilégio de suas classes dirigentes.

No capitalismo, ainda que com profundidade de conteúdo distinto, a educação escolar se tornou um *locus* privilegiado não mais apenas à classe dominante, mas inclusive à trabalhadora.

A escolarização para burguesia continua desassociada do trabalho manual, mas direcionada no sentido de prepará-los para ocupar espaços ligados a grandes conglomerados de empresas privadas, mercados especulativo e financeiro, além de áreas estratégicas da própria burocracia estatal.

Por outro lado, a educação escolar da classe trabalhadora, ainda que de forma limitada e rebaixada, passa a prepará-los a reagir adequadamente às novas exigências do processo produtivo¹³ e estarem à disposição ao mercado que então passa a demandar perícia e especialização profissional. Tal formação educacional voltada para segmentos da classe dominada por esta via institucionalizada¹⁴ é tão peculiar que passa a ser “uma necessidade ontológica do modo de produção capitalista; nasce com o capitalismo e está em pleno acordo com a própria natureza reprodutiva do sistema do capital” (MACENO, 2017, p. 116).

¹³ Nas sociedades de classes precedentes ao capitalismo, a apropriação de habilidades e conhecimentos exigidos para o trabalho não demandavam uma especialização formal, pois a destreza para desempenhar suas atividades laborais eram adquiridas sobremaneira no cotidiano da prática do próprio trabalho.

¹⁴ O processo incipiente de escolarização da classe trabalhadora ainda que tenha se destacado em termos quantitativos do acesso à escola, não se revelou como instrumento qualitativo de transmissão e apropriação do patrimônio material e espiritual acumulado pela humanidade. Em outra direção, demandou-se o acesso a unidades escolares a fim de promover restritamente o letramento dos trabalhadores para atender a necessidade de manejo de maquinarias e acompanhamento das técnicas implementadas nas fábricas, levando em consideração que, conforme destaca Neto (2014, p. 31), “a escola oferecida para a classe operária padecia de problemas crônicos e estruturais, tornando-se muito mais depósito de seres humanos do que um exemplo bem-sucedido de formação da classe trabalhadora”.

É oportuno chamar a atenção de que a educação em sentido estrito não se restringe a formação institucionalizada, pois, embora de fundamental importância, ela é apenas um dos instrumentos do processo educativo. Não se pode perder de vista que a incidência de posições teleológicas na relação do homem com outro homem é para atuar e reagir em um sentido socialmente esperado nas decisões futuras que serão dotadas em suas vidas. Assim, em uma sociedade de classes, a classe dominante monopoliza o processo educativo (no sentido estrito) com o fito de buscar a preservação do *status quo* no interior da reprodução social. Nesse sentido, apenas a educação formal (escolar) não é suficiente para conformar e legitimar os interesses dominantes à reprodução ampliada do capital, principalmente na era monopolista do capitalismo. Fundamenta Maceno (2017, p. 97) que “a escola não é a única forma pela qual a educação em sentido estrito é transmitida na sociedade de classes. Existem, ainda que de modo não predominante, experiências não escolares de educação em sentido estrito”.

Dessa maneira, a valorização do capital ajustando-se à sofisticação dos meios de trabalho passa a depender da especialização técnica de trabalhadores assalariados produtivos, mas não só. A guisa da complexificação das relações produtivas do capitalismo no estágio monopolista, em franca expansão em escala global, a educação institucionalizada não se limitou àqueles que essencialmente produziam valor (trabalhadores produtivos), tampouco ficou restrita a uma atuação necessariamente vinculada a formação técnico-profissional. Conforme destaca Maceno (2017, p. 128-129 - *grifo nosso*):

Além dessa formação técnico-profissional, a educação em sentido estrito, difundida no interior da sociedade capitalista, alcança a formação de trabalhadores que não irão realizar a troca orgânica entre sociedade e natureza, mas que se *constituirão em trabalhadores produtivos*, e também a *formação daqueles assalariados que não serão trabalhadores produtivos, mas que, todavia, vivem de salário*. O **primeiro caso** abrange um grupo variado de trabalhadores assalariados que vai desde aqueles que exercem atividades simples até aqueles que desempenham tarefas complexas, estando mais perto ou mais distante da atividade produtiva, porém sem operarem a transformação direta da natureza como fazem os proletários - exercendo funções de embalador, organizador de estoque, carregador, por exemplo. **Ainda nesse primeiro grupo**, situam-se profissionais diversas desde profissionais liberais a serviço da iniciativa privada (é o caso do professor ou mestre-escola que trabalha para um capitalista e que é dado por Marx em *O Capital*) até trabalhadores dos setores de serviços. No **segundo grupo** está compreendido uma gama diversificada de profissionais, que desempenham tarefas mais simples ou mais complexas, sobretudo (e não apenas) no interior do Estado e a serviço direto dele. **Outro grupo digno** de ser mencionado neste inventário acerca da multiplicidade de formações a cargo da educação em sentido estrito na sociedade capitalista refere-se à educação orientada para a formação daqueles indivíduos que não irão se constituir em assalariados de nenhuma espécie. Referimo-nos à formação daqueles que irão compor a camada possuidora dos meios de produção, e que, portanto, exercerão atividades relacionadas com gestão e controle sobre seu capital e sobre sua força de trabalho submetida.

Ainda que diretamente não se produza mais-valia, ou seja, não sejam trabalhadores produtivos, estes profissionais com formação especializada, que integram outras categorias de trabalhadores assalariados, são requisitados e passam a ser indispensáveis para atuarem como auxiliares ao processo de reprodução do capital. Nesse sentido, também são funcionais ao processo produtivo, considerando que “o sistema do capital é perdulário em sua essência. Ele precisa de um sistema de controle hierárquico sobre o trabalho que é um gigantesco desperdício” (LESSA, 2008, p. 447). Esse perfil de novos ou atualizados profissionais cumprem, sobremaneira, um papel de controle do processo produtivo adotando métodos gerenciais no interior da fábrica¹⁵, mas não apenas. O controle se dá tanto no interior das fábricas (e não só na produção de mercadorias, mas também da própria força de trabalho), quanto fora dela (inclusive, no interior da vida privada de todos os trabalhadores). Sendo assim, determinadas profissões passam a ser funcionais para intervirem em cada interstício do cotidiano da classe trabalhadora.

Sobre isso Mészáros (2008, p. 45) é contundente na afirmação de que “uma das funções principais da educação nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados”. Por isso, destaca ainda este autor:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu - no seu todo - ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. (MÉSZÁROS, 2008, p.35)

Sendo assim, para além do espaço institucionalizado da escola, ontologicamente datado ao modo de produção capitalista, àqueles requisitados pelo próprio Estado e, por isso, atrelado a ele¹⁶, outras estratégias passam a desempenhar papel fundamental ao processo educativo das classes sociais. Educar não apenas para garantir as condições de “normalidade”

¹⁵ O padrão taylorista-fordista foi a principal referência de aplicação de métodos de gerência científica de produção para reduzir ao máximo possível o tempo de trabalho (e, portanto, maior extração da mais-valia). Teve seus efeitos áureos com os efeitos da era monopólica, a partir do final do século XIX até o final da segunda grande guerra e início da década de 1970. O controle e disciplinamento da força de trabalho no interior das fábricas, caracterizada pela rigidez da atividade produtiva, tornou-se o antídoto para reduzir a quase zero os desperdícios e, assim, garantir maior produtividade ao capitalista. O esgarçamento dos efeitos coercitivos da máxima exploração da força de trabalho, levando ao limite o desenvolvimento da mais-valia relativa, passa, em paralelo, a também exigir um controle da força de trabalho, para além do âmbito das fábricas, mediada pelo Estado.

¹⁶ De forma mais detida de como emerge e instrumentaliza-se o Estado burguês para atender o capital será desenvolvido na Seção 3, onde será evidenciado suas nuances no item 3.2.2.

produtiva do trabalho produtivo (extração máxima de mais-valia), mas principalmente assegurar as condições materiais e subjetivas para expropriação do trabalho excedente, ainda que não a produza diretamente. Para tanto, torna-se funcional ao capital o controle (não necessariamente coercitivo) das relações produtivas, permeado pela subordinação econômica do trabalho assalariado, no sentido de *persuasivamente* se construir quanto mais consensos e internalizações possíveis a reprodução do capital no bojo de pretensa justificação da manutenção da ordem social burguesa, frente a um cenário sociopolítico de convulsões sociais e ensaios entusiásticos de sobressaltos revolucionários¹⁷.

A apropriação e expansão da educação em sentido estrito à classe trabalhadora a partir do século XIX emerge, portanto, como uma demanda inerente à reprodução do capital, direcionada pela ideologia burguesa e todo o seu arcabouço material então produzido. Em particular num cenário de disputas comerciais acirradíssimas entre os conglomerados monopólicos europeus, o incremento de conhecimentos, habilidades, comportamentos, valores, etc. para atuar e operar as complexas engrenagens das novas maquinarias e tecnologias incorporadas à nova dinâmica das fábricas passaram a ser uma exigência irrenunciável à condição de trabalhador ocupado (e não estar suscetível ao rol dos excedentes), fosse por força de lei ou ações do aparato estatal.

Seguindo essa linha analítica, podemos dizer que a sociabilidade burguesa passa cada vez mais a requerer que seus membros ajam nas suas decisões alternativas em acordo com a necessidade reprodutiva de seu tempo. Nesse sentido, o capital demanda como condição imprescindível conformidades mínimas para reprodução social tipicamente burguesa, pela força da violência e/ou pelo “consenso restritamente parcial”, que efetivamente consiga refletir sem perturbações sociais no dia a dia da classe social potencialmente subversiva às condições de exploração da sua força de trabalho, a classe trabalhadora. Sobre isso, chama a atenção Meszáros (2008, p. 44):

As determinações gerais do capital afetam profundamente *cada âmbito particular* com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as *determinações educacionais gerais da sociedade* como um todo. Aqui a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema. Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo *educação*, trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos (...) da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno. Enquanto a *internalização* conseguir fazer o seu bom

¹⁷ Sobre isto, iremos destacar na Seção 3.

trabalho, assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, a brutalidade e a violência podem ser relegadas a um segundo plano (embora de modo nenhum sejam permanentemente abandonados) posto que são modalidades dispendiosas de imposição de valores, como de fato aconteceu no decurso do desenvolvimento capitalista moderno.

A Educação, conforme já enfatizado, cumpre a função social universal última de preparar os indivíduos a agirem no interior da sociedade de forma socialmente esperada para garantir a continuidade da ordem social estabelecida, seja qual for a formação social. Nas sociedades de classes, a garantia do processo de internalização de conhecimentos, habilidades, comportamentos, valores, etc. não se dava necessariamente pela persuasão absolutamente consentida, mas, em geral amparada pela retaguarda de proeminentes mecanismos repressivos.

O instrumento da força e violência sempre que necessário fora acionado para reverter qualquer iniciativa de se transgredir a ordem social estabelecida de modo a reproduzir “como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade” (MESZÁROS, 2008, p. 35)., mas seus efeitos sociais não se dão necessariamente de forma mecânica. A dinâmica cotidiana da realidade social impunha as condições que acabam por socialmente “naturalizar” as relações sociais. O caráter reprodutivista da educação tende a conformar e internalizar na sociedade um status de integração social alinhado com a sociabilidade de uma determinada época histórica, sem que se precise recorrer instantaneamente ao método repressivo, ainda que esteja prontamente à disposição.

Na sociedade de classes, a “normalidade” da socialização e convivência social, ainda que socialmente desigual e expropriatório, é alicerçada por um conjunto de normas e deveres baseados sobretudo no valor moral. Contudo, é importante destacar, não é qualquer moral, e sim a tipicamente *alienante*¹⁸.

É importante evidenciar que o processo de internalização de conhecimentos, habilidades, comportamentos, valores, etc., além de cumprir uma função social específica nas sociedades, não se constitui a partir de um vazio de conteúdo ideológico ao ato que incide o processo formativo. Pelo contrário. Destaca Barroco (2010a, p. 52 - 53):

Ainda que a integração entre moral, as relações sociais de produção e de dominação político-ideológica não seja imediata, nem mecânica; ainda que a ideologia dominante não seja absoluta, a sociedade não (re)produz sem a existência de um certo consenso ideológico que corresponde a determinada sociabilidade e cujos valores adquirem significados de acordo com as necessidades objetivas de (re)produção da sociedade, em sua totalidade. Nesta perspectiva, faz parte da existência das próprias classes, em sua relação de dominação/subordinação, a representação universal dos valores que expressam interesses e necessidades de

¹⁸ Cf.item 2.3.1 da seção 2, em particular a nota de rodapé n.º 10.

classes dominantes. (...) A ideologia dominante possibilita o ocultamento das contradições entre a existência objetiva de valores humano-genéricos (expressos pelas normas abstratas) e suas formas de concretização (seus significados históricos particulares), entre os valores humano-genéricos e sua não-realização prática.

Nas sociedades de classes, a moral alienante substancia o conteúdo educativo que é transmitido, assimilado e apropriado nas relações sociais cotidianas. Nesse sentido, nas formações sociais precedentes ao capitalismo o fundamento de tal moral é recorrido a uma dimensão transcendental a realidade social (baseado em mitologias, deuses, religião etc.). A base que então conforma a integração social para uma justificação de regulação do comportamento coletivo (fosse no escravismo ou feudalismo) se dava por algo que precede e está além da existência do homem e, inclusive, reflexos intrínsecos a relação produtiva de sua época¹⁹. Em assim sendo, o conteúdo educativo coaduna com a forma particular que se relaciona o mundo²⁰.

No capitalismo, um novo modo de ver o mundo e de relacionar-se com ele provocou mudanças substanciais em todas as dimensões da atividade humana e, portanto, como não poderia ser diferente, incidente também no conteúdo/substrato educativo então transmitido, assimilado e apropriado na sociedade burguesa. Nessa linha, entende-se que a fonte geradora que compõe a moral alienante na era do capital ganha contorno essencialmente próprio capturado não mais no além, mas na própria imanência das relações sociais. A conformação social em um novo ideário coletivo fundado em preceitos de liberdades não sustenta uma retaguarda pautada exclusivamente pelo uso da opressão física, mas inclusive na persuasão.

Sobre isso, daremos destaque mais detido na próxima seção entendendo que é, num primeiro momento, o estilo de pensamento conservador *clássico* que retroalimenta a moral alienante na era do capital e, por oportuno, de forma preliminar buscar relacionar os seus reflexos no âmbito da gênese do Serviço Social e no exercício da função social e educativa da profissão.

¹⁹A limitação do desenvolvimento das forças produtivas e meios de produção de cada momento histórico reflete na consequente apreensão da realidade social e, assim, aquilo que não é explicado racionalmente é buscado em outra esfera transcendental.

²⁰ Para Tonet (2018, p. 22), “o mundo é um conjunto de muitas partes. Todavia, ele não é um agregado aleatório de partes. É um conjunto de partes, articuladas, em constante processo de efetivação e reciprocamente determinados. (...) Deste modo, o **mundo** significa, em primeiro e fundamental lugar, o intercâmbio dos homens com a natureza, ou seja, as operações necessárias à transformação da natureza para produzir os bens materiais necessários à existência humana. Isto implica um determinado desenvolvimento das forças produtivas - dos instrumentos de produção e dos próprios indivíduos - e determinadas relações sociais que se estabelecem no processo de trabalho”.

3. PENSAMENTO CONSERVADOR E O SUBSTRATO DA EDUCAÇÃO NA SOCIABILIDADE BURGUESA

O processo educativo carrega consigo um substrato²¹ que corresponde a um conteúdo dirigido a um fim que atenda às exigências de internalização de comportamentos, valores e ideias condizentes com o socialmente esperado. Seja ele de caráter mais homogêneo e coletivo, tal qual ocorria nas comunidades primitivas; ou, típico de uma sociedade de classes, fundamentalmente alienante e viabilizador de necessidades privadas. Assim, o processo educativo se dá não só pela forma, mas também pelo conteúdo, inclusive, de cunho tacitamente ideológico.

Na sociedade capitalista a partir da era dos monopólios, o substrato educativo é fundamentalmente determinado por um cariz que tende para naturalização dos “problemas sociais”; na direção da preservação e integração social (adaptação do homem a seu meio) através de reformas sociais e morais; e, ainda, para a defesa intransigente das instituições tradicionais e as tipicamente burguesas que compõem o aparato estatal. Isto é, o modo de ser, agir e fazer é típico do pensamento conservador clássico.

Nesse processo, o Estado tem papel decisivo na apropriação e expansão da educação. Como já demos indícios na Seção anterior, enquanto interlocutor da burguesia, ele assume a responsabilidade por incidir e instrumentalizar o arcabouço burocrático para intervir particularmente junto ao cotidiano da classe trabalhadora.

Em assim sendo, conforme veremos nos próximos itens, é também a partir de tal substrato que o Estado redimensiona as estratégias de ação educativa por meio do aparato estatal e, em consonância com o processo produtivo, reconfigura a divisão sócio-técnica do trabalho, dando condição para emergência de novas profissões, inclusive algumas que cumprem funções educativas, como o Serviço Social.

Iremos ainda privilegiar nos próximos itens os determinantes históricos e ide-teóricos que sustentam e fundamentam o pensamento conservador clássico e de como o Estado burguês instrumentaliza as respostas às refrações dos efeitos sócio-políticos que marcaram o século XIX., a partir da funcionalidade educativa que entendemos que as políticas sociais cumprem.

²¹ A palavra substrato aqui empregada tem o significante de “essência”, “natureza íntima”.

3.1. Fundamentos originários do pensamento conservador clássico

O pensamento conservador, que então denomina como *clássico*, de acordo com Netto (2011b), compreende o período *a partir dos desdobramentos sociopolíticos da Revolução Francesa (1789) até a primeira década do século XX - entre o íterim da Primeira Guerra Mundial (1914 - 1918) e da Revolução Bolchevique (1917)*. A autora delimita esse interstício porque, além de haver um consenso entre grande parte dos estudiosos sobre o marco temporal de seu surgimento, destaca que novas feições ao conservadorismo são incorporadas a partir daquele limite temporal que o torna bem particular a depender da dinâmica da realidade social - mas, sem perder sua essencialidade.

O coincidente liame entre a referência do pensamento conservador clássico²² aos desdobramentos da Revolução Francesa está necessariamente atrelado ao que este evento passou a representar, de forma real e substancial, ao processo de esfacelamento do ainda remanescente sustentáculo socioestrutural da ordem feudal na Europa Ocidental e, do ponto de vista orgânico, sua consequente incompatibilidade aos novos auspícios da classe em ascensão, a burguesa. A culminância dos atos revolucionários a partir de 1789²³, sobretudo pelos efeitos sociais e políticos, passa então a significar uma nova era sem precedentes à história da humanidade.

Se a economia do mundo do século XIX foi formada principalmente sob influência da revolução industrial britânica, sua política e ideologia foram formadas fundamentalmente pela Revolução Francesa. A Grã-Bretanha forneceu o modelo para as ferrovias e fábricas, o explosivo econômico que rompeu as estruturas socioeconômicas tradicionais do mundo não europeu; mas foi a França que fez suas

²² Ao identificar o conservadorismo como “estilo de pensamento”, entende-se não se tratar de uma teoria ou originariamente expressão desta, muito embora as Ciências Sociais tenham se utilizado deste estilo de pensamento para formular suas teorias. Sobre a referência conceitual, Yamamoto (2013, p. 24), a partir de Mannheim, ao defini-la como “um modo de conhecer o mundo, que tem por base o destino dos grupos de classes sociais que são os seus portadores. O estilo de pensamento expressa, portanto, uma intenção básica, decorrente de um modo de vida”, auxilia no sentido de localizar a função social de um estilo de pensamento e sua dimensão de influência ao cotidiano.

²³ Este ato revolucionário representa simbolicamente a epopéia proeminente da consolidação dos auspícios da nova Era, a Moderna e, portanto, da sociedade burguesa. É importante destacar que o que culminou nesse histórico evento foi gestado desde o século XVI, capitaneado por uma burguesa nascente, mas sedenta, insaciável e, principalmente, de anseios altamente revolucionários. Para isso, em diferentes partes da Europa, apoiou movimentos reformistas cristãos (séc. XVI-XVIII); integrou movimentos políticos-sociais revolucionários, como destacadamente a Revolução Gloriosa na Inglaterra (séc. XVII); fomentou e patrocinou importantes movimentos intelectuais e culturais, como o Renascimento (séc. XVI) e a Ilustração (séc. XVI e XVIII); engendrou outra profunda transformação nunca antes pensada às forças produtivas, na Inglaterra com a Revolução Industrial (séc. XVIII); e, ainda, um novo padrão de cientificidade baseada essencialmente na razão, superando “o caráter contemplativo e ético/político ou religioso do conhecimento grego-medieval tinha, agora, um caráter eminentemente ativo e prático” (TONET, 2018, p. 36), pelo qual a explicação dos fenômenos não mais parte do transcendente (metafísico ou do além), mas substancialmente da imanência próprio do fenômeno.

revoluções e a elas deu suas ideias, a ponto de bandeiras tricolores de um tipo ou de outro terem-se tornado o emblema de praticamente todas as nações emergentes, e a política europeia (ou mesmo mundial) entre 1789 e 1917 ser em grande parte a luta a favor e contra os princípios de 1789, ou os ainda mais incendiários de 1793. A França forneceu o vocabulário e os temas da política liberal e radical-democrática para a maior parte do mundo. A França deu o primeiro grande exemplo, o conceito e o vocabulário do nacionalismo. A França forneceu os códigos legais, o modelo de organização técnica e científica e o sistema métrico de medidas para a maioria dos países. A ideologia do mundo moderno atingiu as antigas civilizações que tinham até então resistido à ideias europeias inicialmente através da influência francesa. Esta foi a obra da Revolução Francesa. (HOBBSAWM, 2017, p. 97-98)

A radicalidade do discurso e da ação (desordenada, mas não desorientada) das massas contra tudo que ainda representava a ordem feudal teve substancial inspiração nas ideias dos principais expoentes da filosofia dos ilustrados dos séculos XVII e XVIII. Sob bases irrenunciáveis da racionalidade e da secularização como referências para explicação dos fenômenos naturais e sociais passam, portanto, a influenciar qualitativa e decididamente nas vindouras formulações científicas, artísticas, políticas, econômicas e demais segmentos da vida cotidiana. Um novo mundo, ou melhor, uma nova visão de mundo e de como se relacionar com ele é revelado àquela sociedade como possibilidade de serem livres ou “portadores de uma determinada forma de liberdade, isto é, que possam perseguir sem entraves desnecessários os seus interesses” (TONET, 2018, p. 31), sem qualquer necessidade de mediadores divinos ou por estes misericordiosamente delegados dentre os homens.

A pretensa busca pela liberdade como princípio natural do homem, além do progresso da humanidade sob bases da cientificidade como motor de desenvolvimento civilizatório, tão enfaticamente defendidos pelos filósofos ilustrados, iluminaram um caminho para o impulso de uma força revolucionária por uma nova ordem social iniciada pelos franceses, mas espalhada sem quaisquer precedentes para além da França, para o mundo. As ideias de liberdade (liberais ou liberalismo), produto intelectualmente elaborado e consequente do iluminismo, especialmente em seus pensamentos econômico e político, alicerçaram as condições materiais e, sobretudo, subjetivas para modificar substancialmente o modo do homem se relacionar com a natureza e com ele mesmo. A Revolução Francesa é simbólica nesse sentido porque, ainda que a Inglaterra já estivesse experimentando os reflexos áureos do liberalismo econômico, é apenas a partir da França que o liberalismo político reúne totais condições propícias para se colocar em prática e em derrocada de uma vez por todas o sustentáculo econômico, social e político da ordem feudal.

Assim sendo, a modernidade dá as condições necessárias para ruir os alicerces de concepção e visão de mundo que apoiava o *Ancien Régime* e dá lugar a uma inédita baseada na racionalidade e em uma nova forma de reprodução social, sustentada pelo capital, agora

sob predomínio da ordem burguesa. Essas movimentações que culminam no processo de erosão do Antigo Regime, por óbvio, não se deram de forma apática ou consentida pelos seus fiéis defensores e, nesse sentido, passam nos mais diversos espaços políticos e de incidência discursiva daquela sociedade a contestar os reflexos imediatos e, sobretudo, mediatos de precedência da influência de atos revolucionários, como a francesa. Dentre os maiores expoentes, destaca-se o irlandês Edmund Burke, quem sistematicamente questiona os louros da nova ordem social em construção, por considerar que a estabilidade social²⁴ só poderia ser recuperada se se retornassem a determinados pilares essenciais das relações sociais que eram antes valorizadas no *Ancien Régime*, pois atos revolucionários poderiam dar “esplendor à obscuridade e distinção ao mérito desconhecido” (BURKE, 2014, 28).

Esta forma instintiva de preservação, no pensar e agir, no seio das relações de produção e reprodução sociais é denominada então de Pensamento Conservador. Sobre isso destaca Netto (2011b, p. 40 - 41):

O pensamento conservador, tal como o entenderemos aqui, não é um ‘estilo de pensamento’ intemporal, a-histórico, encontrável em qualquer tempo e em qualquer sociedade. Nem se confunde com quaisquer formas intelectuais e comportamentais que valorizam, sancionam e defendem o existente - formas a que cabe a denominação de *tradicionalismo*. Antes, o pensamento conservador é uma expressão cultural (obviamente complexa e diferenciada) particular de um tempo e um espaço sócio-histórico muito precisos: o *tempo e o espaço da configuração da sociedade burguesa* - configuração que deve ser tomada como uma ‘rica totalidade de determinação e relações diversas (Marx, 1982, p. 14) e em que operam movimentos e tensões em todas as esferas e instâncias sociais.

Centrados essencialmente à aversão aos princípios liberais, tão conclamados nas bandeiras de luta dos atos revolucionários, os pensadores conservadores, como Edmund Burke, não eram necessária e essencialmente em contraposição ao capital no sentido estrito²⁵, mas sobretudo a forma que estava se dando o seu desenvolvimento, relegando as grandes referências precedentes do *Ancien Régime*. Nesse sentido, contrários a bruscas mudanças por vias revolucionárias (tal qual era a burguesia progressista até aquele momento), esta primeira linha de pensamento conservador corroborava, de certa forma, com o “desenvolvimento econômico capitalista sem a ruptura com as instituições sociais pré-capitalistas (o privilégio da família, as corporações, o protagonismo público-temporal da Igreja, a hierarquia social cristalizada etc.)” (NETTO, 2011b, p. 45).

²⁴ Lembrando que a Europa estava completamente estremecida e altamente reativa em decorrência dos episódios a partir de 1789.

²⁵ Até porque àquela altura o próprio desenvolvimento capitalista, inclusive na própria Inglaterra onde morava o irlandês e se vangloriava do tamanho do esplendor de desenvolvimento, estava em franca e irreversível expansão.

Assim, o germe do pensamento conservador é concebido essencialmente por um caráter “*restaurador e antiburguês*” (ibidem, p. 49). Sobre isso, de forma bem enfática destaca o próprio Burke (2014, p. 59 - grifo nosso):

Seguindo essas falsas luzes, a França comprou calamidades indisfarçáveis a um preço mais elevado do que o pago por qualquer nação pelos mais inequívocos benefícios! A França não sacrificou sua virtude ao seu interesse, mas abandonou o seu interesse de modo a poder prostituir sua virtude. Todas as outras nações iniciaram a construção de um novo governo ou a reforma de um antigo pelo estabelecimento ou observação escrupulosa de alguns ritos religiosos. Todos os outros povos alicerçaram a liberdade civil **em costumes mais severos e um sistema de moralidade mais austero e viril**. Aos soltar as rédeas da autoridade régia, a França duplicou a licenciosidade de uma feroz dissolução nas maneiras de uma insolente irreligião nas opiniões e práticas, estendendo a todas as classes da sociedade, como se transmitisse algum privilégio ou revelasse algum benefício recôndito, todas as desventuradas corrupções que costumeiramente acometiam a riqueza e o poder. Esse é um dos novos princípios da igualdade na França.

Nesse sentido, o nascente pensamento conservador coloca sob suspeição e na vala da irrelevância e absurdo os auspícios por mudanças de natureza substancial da ordem social. Em nome de uma pretensa manutenção e harmonia social, de base principiológica moral cristã, fincada por uma rígida Constituição em prol do bem comum, mas sempre sob a regência dos bem-nascidos e afortunados representantes emanados naturalmente por Deus, o pensamento conservador então seria a adequada resposta às transformações societárias do século XVIII. Isto fica mais sensível na medida em que já se percebe os primeiros espasmos de reflexos sociais que o novo modelo de produção burguês começava a produzir, atribuindo àquele conturbado cenário do processo de industrialização o amargo sabor da racionalidade e secularização. Sendo assim, entendia os conservadores que “sabemos e, o que é mais importante, sentimos intimamente que a religião é a base da sociedade e a fonte de todo bem e de todo consolo.” (BURKE, 2014, 109).

A explicação da realidade a partir de um viés moral, ou melhor, de uma interpretação e reprodução discursiva moralizante das transformações sociopolíticas tem uma função social central na elaboração do pensamento conservador clássico. O aprofundamento das desigualdades sociais e o vertiginoso processo de pauperização, pelas quais estavam mergulhadas grande parcela da população europeia, são em grande medida justificada pelo fator relacionado a desintegração de instituições intermediárias - leia-se: a rede primária de relacionamento dos indivíduos, a *família*, a referência cristã através da *Igreja* e as redes comunitárias expressas por intermédio de “*leigas*” *corporações classistas* - que, nos seus entender, tradicionalmente eram mediadoras naturais entre os indivíduos e a sociedade como um todo, sobretudo como “fiel” da estabilização social. Sendo assim, e “com o início da

industrialização e seu cortejo de estragos sociais, tais como o êxodo rural, o ócio, a dissolução da célula familiar e a dissolução dos costumes - era a partir dessa perspectiva que se encaravam as mudanças sociais -, a incompreensão, ou mesmo a preocupação da classe dominantes, crescia” (CUIN; GRESLE, 2017, p. 30).

A partir da análise em superfície da realidade da época e com vigoroso instinto de autopreservação do *status quo* de uma pretensa “sociedade feudal esclarecida”, os primeiros conservadores clássicos apelavam para uma saudosa moralização cristã como instrumento de controle e repressão das manifestações frente a uma população muito suscetível as transformações radicais daquela ordem social. Isto porque, conforme chama a atenção Heller (2016, p.43-44):

Uma das funções da moral é a inibição, o veto. A outra é a transformação, a culturalização das aspirações da particularidade individual. Isso não se refere apenas a vida do indivíduo, mas também a da humanidade. Por mais intenso que seja o esforço “transformador” e culturalizador da moral, *não se supera sua função inibidora e essa se impõe na medida em que a estrutura da vida cotidiana está caracterizada basicamente pela muda coexistência de particularidade e genericidade.*

O valor moralizante sob bases religiosas passa ser funcional no sentido de seus interlocutores interpretarem aquelas condições sociais como naturais e irreversíveis, não havendo nada a fazer; tendo em vista ser uma avocação exclusiva de predileção divina. Nesse sentido a apreensão moralizante da realidade social ganha concretude no cotidiano, haja vista este ter como característica inerente “sua imediatricidade e o pensamento manipulador. No plano da cotidianidade o útil é o verdadeiro, porque é este o critério de eficácia. O critério de validade no cotidiano é o da funcionalidade” (CARVALHO, 2012, p.25).

De qualquer sorte, ainda que em processo de instrumentalização, o nascente pensamento conservador foi radicalmente desbancado pelo desenvolvimento burguês. Uma classe altamente revolucionária, sedenta pela ampliação de suas bases sociopolítica e econômica, não sofreu de forma substancial as potenciais barreiras ansiadas por aquele pensamento e seus representantes naturais. A Europa do século seguinte às Revoluções, engendra-se sob o pleno domínio burguês, entra em um novo estágio do capitalismo “experimenta profundas modificações no seu ordenamento e na sua dinâmica econômica, com incidências necessárias na estrutura social e nas instâncias políticas das sociedades nacionais” (NETTO, 2011, p.19). Nesse sentido, a partir da mesma referência principiológica de *liberté, égalité e fraternité*, as transformações sociopolíticas do último quartel do século XVIII corroboraram no sentido de também inspirar filosófica e praticamente a nova classe em emergência, a proletária.

Sob as emblemáticas e categóricas referências liberais, a classe trabalhadora, em explícito antagonismo com a classe burguesa, já percebendo os reflexos da “questão social”, se organiza e encampa enfáticas lutas sociais em reivindicação e contraposição às massacradoras e já clarividentes reflexos da reprodução social sob a égide do capital maduro e consolidado. Contraditoriamente, fruto imediato do *laissez faire* liberal econômico culminou no apogeu de movimentações da classe trabalhadora entre os anos de 1830 a 1848, na chamada “Primavera dos Povos”. Com tom (também) revolucionário fez estremecer toda a Europa Ocidental e importantes países capitalistas, como os Estados Unidos; principalmente porque, pela primeira vez, a ordem social burguesa passa a ser sistemática e contundentemente questionada, quando não, em certos momentos, vorazmente combatida no sentido de vislumbrar outra forma de sociabilidade, assim como também fez em outrora.

Ninguém podia negar que havia uma pobreza espantosa. Muitos sustentavam que estava mesmo aumentando e se aprofundando. E ainda assim, pelos eternos critérios que medem os triunfos da indústria e da ciência, poderia até mesmo o mais lúgubre dos observadores racionalistas sustentar que, em termos materiais, o mundo estava em condições piores do que em qualquer época anterior, ou mesmo do que em países não industrializados do presente? Não poderia. Já era suficientemente amarga a acusação de que a prosperidade material do trabalhador pobre frequentemente não era maior do que no passado, e, às vezes, pior do que em períodos guardados na memória. Os baluartes do progresso tentavam rechaçá-la com o argumento de que isto não se devia às operações da nova sociedade burguesa, mas pelo contrário, aos obstáculos que o velho feudalismo, a monarquia e aristocracia ainda colocavam no caminho da perfeita iniciativa livre. Os novos socialistas, pelo contrário, sustentavam que isto se devia às próprias operações daquele sistema. Porém ambos concordavam que a situação era cada vez mais penosa. Uns sustentavam que seria superada dentro da estrutura do capitalismo, enquanto outros discordavam deste ponto de vista, mas ambos, corretamente, acreditavam que a vida humana enfrentava uma possibilidade de melhoria material que traria o controle do homem sobre as forças da natureza. (HOBSBAWM, 2017, p. 457-458)

O mínimo consenso de apreensão tanto à classe burguesa quanto a dos trabalhadores sobre os fenômenos sociais, expressos marcadamente na primeira metade do século XIX, convergiam em conclusão no sentido de que de fato “pela primeira vez na história registrada, a *pobreza crescia na razão direta em que aumentava a capacidade social de produzir riquezas*” (NETTO, 2001, p. 42). A humanidade passa a perceber uma real revolução na concepção e intervenção sobre o mundo (natural e social), sem quaisquer precedentes. O engrandecimento qualitativo da filosofia, da arte, das ciências, da visão de homem, etc. fomentaram, por um lado, a busca por transformações radicais que superassem os traços da sociedade estamentalmente feudal; e, por outro, as condições necessárias para o franco e contínuo desenvolvimento das forças produtivas, este inafastável catalisador da classe então em ascensão, a burguesa.

3.2. A sofisticação do estilo de pensamento conservador: fundamentos ideo-teórico reatualizados.

Diante da contextualização histórica do pensamento conservador clássico, apresentada no item anterior, estando a história dos homens sendo conduzida naquele sentido (luta de classes), até onde então poderia àquela sociedade fincada na memória e na ação de símbolos e atos revolucionários de outrora e de então? Quem, desta vez, tinha a condição para reivindicar o protagonismo como sujeito revolucionário? A classe burguesa consolidada ou àqueles que sentiam na pele e no estômago os reflexos do processo expropriador daqueles que os subjugavam?

Novos atos radicalmente revolucionários, decerto, poderiam colocar em xeque a nova ordem social em consolidação, isto é, do capital. As ondas revoluções de 1830 e 1848, associadas principalmente ao processo de organização sistemática das massas trabalhadoras, foram o prenúncio do que poderia estar por vir. É nesse sentido, portanto, que a classe burguesa reage imediatamente aos acontecimentos daquela época, refuncionalizando (muito mais no plano do conteúdo do que da forma²⁶) suas convicções e próprias bandeiras progressistas (e, portanto, revolucionárias), no sentido de ter condições (objetivas e subjetivas) que lhe dê sustentabilidade à manutenção da ordem vigente do capital, agora essencialmente política e ideo-teoricamente contrarrevolucionária. É neste turbilhão de acontecimentos e processos de intensas lutas que o pensamento conservador (germinalmente anti-revolucionário e anti-moderno) torna-se plenamente funcional à burguesia. Como novamente chama atenção Netto (2011, p. 45):

Cumprida a sua *missão histórica* progressista e revolucionária, a burguesia, convertida em classe dominante, deixa de representar os interesses do conjunto da sociedade (representação que, ao situá-la legitimamente no centro do arco de forças antifeudais - o povo -, tornou possível a sua vitória no confronto com o *Ancien Régime*) e é levada à defesa de seus estritos interesses particularistas. O protagonismo revolucionário da burguesia cede lugar a um desempenho defensivo, voltado para a manutenção das instituições sociais que criou.

A classe burguesa pela primeira vez, de forma contundente, se depara frontalmente com o sensível dilema inerente à reprodução da ordem capitalista: ao mesmo tempo, em que é necessário o aprofundamento das condições à (re)produção do capital, não (mais) se podia ignorar os efeitos da insanidade produtiva frente à “questão social” e organização da classe

²⁶ O lema revolucionário de “igualdade, fraternidade e liberdade” para todos ainda ecoava como pressuposto de uma nova Era, atingível e possível a qualquer pessoa, como condição necessária para o usufruto da cidadania (burguesa), mas restritivamente no sentido formal (principalmente por meio de normas legais), e não substancial (alcançável a qualquer pessoa, de qualquer classe indistintamente).

trabalhadora. Nessas condições, se elabora as condições favoráveis para um sincretismo entre o pensamento conservador e os ideários burgueses. O estilo de pensamento conservador clássico passa por um intenso processo de sofisticação patrocinado pelo seu antigo algoz, a burguesia. Diferente da radicalidade dos preceitos liberais do século XVIII, a classe dominante apreende de forma reatualizada o movimento do real e com traços germinais do conservadorismo, a saber: 1) conter ações contrarrevolucionárias de movimentos políticos e de organização dos trabalhadores, além do avanço socialista²⁷; 2) apoio irrestrito ao desenvolvimento das forças produtivas e progresso da humanidade, mas sem perturbação ou ruptura da ordem social vigente²⁸; 3) naturalizar os “problemas sociais”, como consequência inerente do desenvolvimento²⁹; e, por fim, 4) a defesa intransigente de *instituições* como mediadores da estabilidade social³⁰.

O pensamento conservador, nesse novo estágio, portanto, coloca à margem o entendimento primeiro de explícita e voraz contestação das ideias liberais (portanto, antiburguesa) para ser reinterpretado no sentido de fornecer “ótica de explicação e em projetos de ação favoráveis à manutenção da ordem capitalista. Isto aproxima o pensamento conservador e racional, apesar de suas diferenças, como portadores de um mesmo projeto de classe para a sociedade” (IAMAMOTO, 2013, p. 26), isto é, um sofisticado projeto de classe burguesa.

O “namoro” a segunda vista entre o estilo de pensamento conservador e os anseios da burguesia se compatibiliza em favor da contínua expansão do desenvolvimento capitalista, mas, ao mesmo tempo para dar resposta frente às expressões da “questão social”. Nesse sentido, sedimentaram as bases materiais para sustentar seus auspícios frente ao franco processo de organização da classe trabalhadora, já arquitetando a égide de outra ordem que não mais fosse a do capital sobre o trabalho explorado. Nesse sentido, transmutando sua versão originária *de caráter restaurador para o fundamentalmente reformista*, destacamos

²⁷ Em primeiro momento, eram arredios aos movimentos e lutas burguesas e dos reflexos liberais, mas a manutenção parcial dos privilégios das antigas instituições, o novo movimento revolucionário se aventava-se como mais radical e, por isso, intolerante a tais prerrogativas, fundadas na propriedade privada e parasitismo da classe dominante.

²⁸ O velho lema “ordem e progresso “da nova Era da humanidade (burguesa). Antes, o desenvolvimento e progresso da humanidade era admitido numa perspectiva mais romântica, pois entendiam os primeiros conservadores que era necessário progredir para o bem comum da humanidade, mas desde que dentro da própria estrutura de limitação feudal.

²⁹ A priori, para os conservadores a raiz das desigualdades sociais era por si só justificada pelo soberano “desejo” divino, devidamente referendado pela Igreja.

³⁰ Na vertente originária, as instituições responsáveis pela salvaguarda à manutenção da ordem social eram basicamente a família, Igreja e corporações comunitária segmentadas. Na era burguesa, são integradas a estas figuras do aparato estatal ligadas aos 3 poderes (legislativo, executivo, judiciário). Este culto às instituições ainda é marcante às novas expressões do conservadorismo fundamentalista na atualidade.

particularmente 2 pontos cruciais que deram as bases ao conservadorismo sofisticado: i) A filosofia positivista e o desenvolvimento da Sociologia como justificadoras ideopolítica e cultural daquela sociedade burguesa; e ii) o Estado burguês como interlocutor e pacificador (por coerção ou consenso) das classes antagônicas.

Em primeiro destaque³¹, o conservadorismo atravessa a ciência da natureza social como elemento constitutivo para apreensão e tradução, sob pretensas bases científicas irrefutáveis, o movimento do real daquele cenário sociopolítico na Europa, era clarividente disputa de antagônicos projetos societários. É importante lembrar que a sociedade burguesa do século XIX, de acordo com o padrão moderno, passa então a estar experimentada pelos resultados alcançados, sobretudo, com o progresso das ciências naturais (física, matemática, medicina, química, biologia, etc.), em geral, associada a necessidade de desenvolvimento das forças produtivas, principalmente porque “o conhecimento científico vai se tornando uma condição cada vez mais importante para a expansão da base material dessa nova forma de sociabilidade” (TONET, 2018, p. 36). O nível de conhecimento adquirido pelo homem neste período, fundado sob bases de uma racionalidade de reflexos desantropomorfizador³², permitiu-o dominar progressivamente a natureza, de modo a colocá-la a serviço dos interesses da humanidade, mas sobretudo do capital. Nesse sentido, a apreensão de legalidades e causalidades imanentes ao meio natural a partir de um método próprio, isto é, um “caminho para o conhecimento” (ibidem p. 27) passa a requerer uma rigorosa sistematização baseada na experimentação e verificação empírica, como premissa para conhecer o real, ou melhor, parte desta realidade que se expressa na vida cotidiana, haja vista entenderem pelo cariz conservador ser impossível conhecer sua essencialidade ou sua origem em sua totalidade.

A complexidade pela qual as relações sociais se expressaram ainda neste período estimularam aventureiros e comprometidos intelectuais a se debruçarem em apreender, com métodos e metodologias importadas da ciência da natureza, as também legalidades e causalidades do mundo social. Naquele primeiro momento, “as vertentes gestam-se na e da intersecção entre o pensamento kantiano, restaurador da ética e da moral, e a ‘desordem’ gerada pela industrialização” (GUERRA, 1995, p. 55). Contudo, a preocupação em apreender de forma sistêmica a realidade social ganha outro impulso com o francês Auguste Comte,

³¹ Mas, não necessariamente em uma ordem cronológica ou de prioridade histórica, mas meramente expositiva. Até porque os fenômenos se deram de forma paralelas e coincidentes. Um alicerçando e fundamentando o outro.

³² Para Lukács, em apertada e simplista síntese, o termo está associado a apreensão do objeto real como é em si, independente da consciência do homem ou mediações metafísicas, religiosas ou de outra natureza que não suas próprias legalidades.

então fundador da filosofia positivista. De acordo com CUIN; GRESLE (2017, p. 30) o termo utilizado pelo filósofo é:

Uma contração da expressão ‘política positiva’, que Comte utilizou em 1824. Com isso, ele pretendia distinguir sua própria doutrina que, a partir de uma análise das condições de evolução do conhecimento humano, declara admissíveis apenas as verdades científicas - ou positivas - excluindo qualquer outra investigação sobre a essências das coisas.

Sobre esse estágio de amadurecimento ideo-político e social da sociedade burguesa, chama a atenção Tonet (2018, p. 66):

Essa maturidade aprofundou entre os ideólogos burgueses a ideia de que as leis que regem o capitalismo não são apenas leis do capitalismo, mas simplesmente a explicitação de leis eternas da sociabilidade, tão férreas quanto aquelas que regem a natureza. Ainda mais: essa maturidade consolidou a ideia, já expressa pela maioria dos pensadores modernos anteriores, de que a sociedade é composta por indivíduos singulares que a precedem ontologicamente e que ela é o resultado das relações, quer individuais quer grupais, que esses indivíduos estabelecem entre si. Essas relações sempre pressupõem a natureza essencial daqueles indivíduos como algo já dado. Por outro lado, também gerou a ideia de que a sociedade é semelhante a um organismo biológico, no qual cada parte tem a sua função imutável. Do bom desempenho da função de cada parte dependeria o bom funcionamento de todo o organismo. Daí a ideia também, de que os problemas sociais são disfunções, doenças, defeitos que devem ser sanados para que o conjunto possa funcionar de forma equilibrada.

Entender a realidade social como ela é de fato é, portanto, ter como ponto de partida um objeto empírico e, nesse sentido, elaboração de “hipóteses e colher dados para comprová-las” (ibidem, p. 56), mas sem perder de vista de que só é possível apreender parte da realidade social, isto é, os reflexos dos fenômenos sociais, e nunca sua essência, em sua dimensão de totalidade. Além disso, entende Comte e seus seguidores que:

a sociedade possui um ritmo evolutivo incompatível com a revolução violenta. Desse modo, concebe-a sempre em termos harmônicos. Para ele, (...) uma vez que os organismos não podem mudar bruscamente, senão através de uma evolução paulatina, também a sociedade está sujeita a esta norma de evolução. (RIBEIRO, 1996, p. 24).

Por outro lado, ainda que com o positivismo de Comte fosse possível, no seu entendimento, reclamar cientificamente a apreensão dos fenômenos humanos sob o mesmo prisma de referencial metódico aplicado às ciências da natureza, é apenas com Émile Durkheim (denominado como pai da Sociologia) que se avança no sentido de dar as bases científicas (argumentativas) para se evidenciar a similitude com as ciências naturais de uma pretensa regularidade legal-interpretativa do ser social.

Em outros termos, Durkheim funda um “paradigma” sob um racionalismo baseado na forma (ou formal) em que “institucionaliza a utilização dos procedimentos do método

lógico-experimental na investigação científica e empírica sobre as sociedades” (GUERRA, 1995, p. 56). Entendia-se que toda ciência que se preza e se reclama séria tem seu método, instrumentos de apreensão imparciais e, inclusive, o seu objeto de estudo. Para Escola sociológica do positivismo francês, os *atos sociais* são os objetos de análise da Sociologia. Caracterizados por serem “*exteriores, anteriores e superiores aos indivíduos* e, por isso, só adquirem significado na confluência das individualidades, o que ocorre nos grupos sociais, via instituições” (GUERRA, 1995, p. 130), delimita o fator de regulador das leis sociais e como se determina as relações sociais. Sendo assim, a Sociologia encontra-se no último quartel do século XIX como ramo privilegiado do conhecimento (da vida humana e social) com status de ciência.

Assim, entende Durkheim (2012), que finalmente atingiu-se o grau de maturidade de apreensão da realidade social com tons clarividentes de racionalidade sem explicações metafísicas ou de outras naturezas, senão pela razão. Destaca o autor (2012, p. 13):

Mas a verdade é que nenhuma dessas designações nos convém com precisão; a única que aceitamos é a de racionalista. Nosso principal objetivo, de fato, é estender à conduta humana o racionalismo científico, demonstrando que, considerada no passado, ela é redutível às relações de causa e efeito que uma operação não menos racional poderá, então, transformar em regra de ação para o futuro. O que veem e em nós como positivismo é apenas uma consequência desse racional.

Como pano de fundo, este autor, já no prefácio da 1.^a edição de uma de suas mais célebres obras, “As regras do método sociológico”, expõe seu entendimento de uma defesa enfática de que “nosso método, portanto, nada tem de revolucionário. **Ele é, em certo sentido, essencialmente conservador**, uma vez que considera os fatos sociais como coisas³³ cuja natureza, por mais flexível e maleável que possa ser, não é modificável ao gosto de cada um.” (DURKHEIM, 2012, p. 12 - grifo do autor). Nesse sentido, ao equiparar as ciências sociais a ciência da natureza (isto é, tendo por fim último, *naturalizar as relações sociais*), e como reflexo consequente de tal afirmação (inclusive, notabilizado até os dias atuais), resulta a presunção básica de que para apreender a realidade social e enfrentar as expressões da “questão social” “pressupõe que as tensões possam ser controladas e manipuladas com a mesma destreza com a qual se domina os fenômenos da natureza” (GUERRA, 1995, p. 130). Ainda em relação a este sociólogo, destaca ainda a referida autora (1995, p. 57):

³³ De acordo com Durkheim apud Guerra (1983:76) por “coisa” entende-se como “todo objeto de conhecimento que não é naturalmente compenetrável pela inteligência havendo, pois, que recorrer à observação e experimentação por meio de duplo movimento: de abstração real, no intuito de elaborar conceitos e teorias; de construção, buscando os procedimentos adequados para atingir os fins propostos”.

Ao pensamento de Émile Durkheim (1858-1917), uma das figuras mais expressivas do positivismo, pode ser tributada a institucionalização do paradigma da racionalidade formal na análise das estruturas sociais, na medida em que suas concepções teóricas e metodológicas encerram a pretensão, não apenas de estabelecer uma explicação totalizadora da sociedade, mas, sobretudo, de *orientar uma programática de ação sobre a sociedade*.

A ação sobre a sociedade passa a ser, como antes já dado indícios, orientada pelo aparato estatal burguês para garantir o controle e a ordem social, seja pela coerção ou consenso. Baseado no ideário liberal do *ethos* individualista, o Estado passa a altruisticamente “oportunizar” a implementação de políticas sociais (necessariamente de forma fragmentária, parcializada e focalizada) debitando “a continuidade das suas sequelas aos indivíduos por elas afetadas” (NETTO, 2011, p. 36), mas não sem antes decorrer imanentemente “em dois movimentos: um *deseconomiza* (e, portanto, desistoriciza) a “questão social”; outro, que situa o alvo da ação tendente a intervir nela no âmbito de algumas expressões anímicas (...) donde a **ênfase na educação e na espiritualidade**” (ibidem, p. 46 - grifo nosso). Na medida em que a partir do pensamento conservador se apreende o movimento da realidade social a partir de regularidades e legalidades imutáveis, tal qual se conclui na natureza e, portanto, *naturalizando* todos os reflexos imanentes das relações sociais,

*a tradição em tela é compelida a buscar uma especificação do ser social que só pode ser encontrada na esfera moral. Naturalizada a sociedade, o específico do social tende a ser situado nas suas dimensões ético-morais - e eis que se franqueia o espaço para a psicologização das relações sociais. (...) O enfrentamento da “questão social” implica reformas sociais que Durkheim advoga, mas supõe, preliminarmente, uma reforma moral - eis por que, em Durkheim, a socialização dos indivíduos adquire estatuto tão decisivo: o papel da educação é central no pensamento durkheimiano. Na verdade, sociologia e educação são as propostas de Durkheim para superar a crise da sociedade moderna (burguesa): a primeira permitirá a construção de uma moralidade capaz de dar caráter orgânico/harmônico à ordem social; a segunda propiciará a **internalização dessa moralidade pelos indivíduos**. (NETTO, 2011, p. 45 – grifo nosso)*

O conteúdo educativo a ser orientado e perseguido na sociedade burguesa, portanto, passa a ser sistemática e instrumentalizadamente sob as bases do pensamento conservador sofisticado para necessariamente intervir diretamente na realidade social. Para tanto, passam a ser requisitados procedimentos manipulativos e instrumentais determinadas variáveis no cotidiano da classe trabalhadora para assegurar o consenso e a coesão social. Nunca é demais lembrar, por outro lado, que tais formulações se complexificam e cada vez mais ganham bases de fundamentação científicas no sentido de deter o avanço das lutas sociais da classe trabalhadora do pós-primavera dos povos em prol de uma nova ordem social.

Era necessário, para montar o arsenal executivo, ter as condições justificadoras ideais e objetivas para repercutir ideologicamente os traços persuasivos do pensamento conservador

em terreno fértil das relações sociais cotidianas. Tais condições encontram efetivamente concretude e materialidade a partir da condução impetrada pelo intenso processo de burocratização da vida social encampada por um ente que passa a transversalizar para além do âmbito público, *lócus* originário, o privado. É justamente a partir de então, como já destacamos, que o Estado burguês, operacionalizando as reformas, é atravessado pelo conservadorismo para desempenhar as funções indispensáveis ao capital, inclusive da internalização de conhecimentos, habilidades, comportamentos, valores, etc. tipicamente burgueses.

Em seu plano orgânico o aparato estatal, isto se dá calcado sob as influências do pensamento positivista e, por conseguinte, das teorias sociais por ele referenciadas, instrumentalizando em grande medida as ações frente ao cenário de disputas antagônicas de projetos sociais de classes. Para tanto, “o alargamento da sua base de sustentação e legitimação sócio-política, mediante a generalização e a institucionalização de direitos e garantias cívicas e sociais, permite-lhe organizar um consenso que assegura o seu desempenho” (NETTO, 2011, p. 27). Assim, a organização, o planejamento e as ações estatais são, portanto, orientados pelo projeto conservador burguês que prima sobretudo por, dentre outras finalidades, contemplar as reformas sociais, dentro deste mesmo sistema, de modo a resguardar e garantir ao mesmo tempo a ordem social e o progresso capitalista. Destaca Barroco (2010, p. 83):

O que está em luta são projetos societários; frente às crises econômicas e político-ideológicas evidenciadas no capitalismo monopolista, as propostas da burguesia devem, no máximo, apontar para reformas que não ponham em risco a (re)produção do capital e sua manutenção no poder. As forças conservadoras, por seu lado, não pretendem derrubar a ordem burguesa e sim, reformá-la de modo a reatualizar valores e modos de vida tradicionais, o que propicia uma identidade com a ordem burguesa, em face de um inimigo comum: os movimentos de cunho socialista, por sua negação da propriedade privada, valor intocável tanto para a burguesia como para os movimentos conservadores.

A partir de tais considerações, ainda que sem a devida profundidade (até por não ser objeto central da análise do presente texto), sobre a importância da sofisticação do pensamento conservador pelo Positivismo e o redimensionamento do Estado, destacam-se particularmente como essas novas ferramentas, na prática do cotidiano da classe trabalhadora, operacionalizam o enfrentamento das expressões da “questão social”. Entendiam que, não havendo muito a fazer, senão apenas o possível, deveria promover reformas sociais de ajustes à anormalidade, especialmente a partir de *políticas sociais*, isto é, “trata-se de combater as manifestações da ‘questão social’ sem tocar nos fundamentos da sociedade burguesa. Tem-se,

aqui, obviamente, um reformismo para conservar” (NETTO, 2001, p. 44). Para isto, conforme expõe Netto (2011a, p. 32):

A intervenção estatal sobre a “questão social” se realiza, com as características que já anotamos, fragmentando-a e parcializando-a. E não pode ser de outro modo: tomar a “questão social” como problemática configuradora de uma totalidade processual específica é remetê-la concretamente à relação capital/trabalho - o que significa, liminarmente, colocar em xeque a ordem burguesa. Enquanto intervenção do Estado burguês no capitalismo monopolista, a política social deve constituir-se necessariamente em *políticas sociais*: as sequelas da “questão social” são recortadas como problemáticas *particulares* (o desemprego, a fome, a carência habitacional, o acidente de trabalho, a falta de escolas, a incapacidade física etc.) e assim enfrentadas. (...) Assim, a “a questão social” é atacada nas suas *refrações*, nas suas sequelas apreendidas como problemáticas cuja natureza totalizante, se assumida consequentemente, impediria a intervenção.

Conclui-se, assim que, o caráter reformista, instrumentalizado pelas políticas sociais, no desempenho da sua função educativa em sentido estrito, não se limita apenas às reformas pontuais para ajustes no plano econômico ou extra-econômico, mas inclusive também, como pano de fundo, no sentido de uma “*reforma moral do homem e da sociedade*” (NETTO, 2001, p. 44) como força social de coesão/consenso. As condições de miserabilidade ou mergulho das enfermidades sociais estavam, para o pensamento conservador burguês, relacionadas aos traços do indivíduo relativos à maneira de agir, de se portar, de conduzir sua vida por escolhas consideradas erradas ou de natureza não fortuita. Nesse sentido, as práticas sociais de função assistencial resultavam em ações ainda (localizada, desordenada e assistemática) de caráter moral, entendendo, assim, que o aconselhamento, o diálogo e a melhor orientação eram instrumentos a serem colocados à disposição de seus interlocutores para enfrentar as dificuldades materiais da realidade social.

Não se pode deixar de fazer o destaque de outros autores, além do Estado burguês, que se colocam como “salvadores da pátria” no enfrentamento das expressões da “questão social”, corolário ao pensamento conservador clássico. Sobre isso, chama atenção Netto (2011b, p. 43):

Posta em primeiro lugar, com o caráter de urgência, a manutenção e a defesa da ordem burguesa, a “questão social” perde paulatinamente sua estrutura histórica determinada e é crescentemente naturalizada, tanto no âmbito do pensamento conservador laico quanto no do confessional (que, aliás, tardou até mesmo a reconhecê-la como pertinente). Entre os pensadores laicos, as manifestações imediatas da “questão social” (forte desigualdade, desemprego, fome, doenças, penúria, desamparo frente a conjuntura econômicas adversas etc.) são vistas como o desdobramento, na sociedade moderna (leia-se: burguesa), de *características inelimináveis de toda e qualquer ordem social*, que podem, no máximo, ser objeto de uma intervenção política limitada (preferencialmente com suporte “científico”) capaz de amenizá-las e reduzi-las através de um ideário *reformista* (aqui, o exemplo mais típico é oferecido por Durkheim e sua escola sociológica). No caso do pensamento conservador confessional, se reconhece a gravitação da “questão social”

e se apela para medidas sócio-políticas para diminuir os seus gravames, insiste em que somente sua exacerbação contraria a *vontade divina* (é emblemática, aqui, a lição de Leão XIII, de 1891)

Os segmentos religiosos, assim, se colocaram em uma perspectiva moral cristã humanística, sobretudo a *Igreja Católica*, autoproclamando-se como terceira via³⁴ de desenvolvimento econômico, principalmente na Europa, América Latina e países ainda sob forte influência apostólica romana; mas também *as Igrejas Protestantes*, principalmente em países que historicamente sentiram os imediatos reflexos da Reforma Religiosa, como a Inglaterra, Alemanha e os Estados Unidos, a partir das ideias puritanas. Além deste também, em dimensão mais localizada e pontual, as próprias corporações empresariais no trato especificamente aos seus trabalhadores nas empresas.

No caso em particular da Igreja Católica³⁵, por ter tido forte influência na constituição do Serviço Social em muitos países, é importante destacar que o conservadorismo empregado pelo ente religioso ainda que haja confluências em pontos nodais de perspectiva com relação ao processo de sofisticação empregado pela burguesia, mas em sua forma e conteúdo mais se aproxima das raízes de sua emersão propagada por Edmund Burke, isto é, fundados no privilégio da família, as corporações, o protagonismo público-temporal da Igreja, a hierarquia social cristalizada etc.” (NETTO, 2011b, p. 45) colocando-se como necessário recuperar a partir dos valores morais em uma ação humanizadora das relações sociais, isto é, é mais conservador do que o novo conservador sofisticado. Destaca Barroco (2010, p. 83 - 84):

A dimensão político-ideológica dessa intervenção em face da “questão social” é claramente exposta na *Encíclica Rerum Novarum*, em que Leão XIII defende a desigualdade como “natural” e necessária à reprodução da “ordem harmônica”, negando, com isso, a luta de classes, tida como algo que vai contra a natureza da sociedade. (...) A moral se apresenta como um dos elementos viabilizadores da reforma cristã, pois entende-se que, de modos de vida reprodutores das funções básicas da família e da mulher, seja possível manter a ordem social necessária ao “bem comum”. Na medida em que a conservação da família tradicional é pressuposto para a manutenção da propriedade privada, a mulher, como “esteio moral” da família, apresenta-se como um elemento-chave do projeto social cristão.

A avocação de um pretenso protagonismo da Igreja Católica frente aos desdobramentos da “questão social”, ainda que tardiamente, considerando seu referencial secular na organização e inserção da vida social nos países ocidentais, foi providencial no

³⁴ Iamamoto (2013), a chamada “terceira via” se dar quando a Igreja deixa de se contrapor ao capitalismo e passa combater “veementemente o socialismo e substitui o liberalismo pelo comunitarismo cristão” (idem, p. 21). Sua base de sustentação ideo-teórica está fundamentalmente pautada nas encíclicas papais (particularmente o *Rerum Novarum* e *Quadragesimo Anno*).

³⁵ O papel da Igreja Católica teve grande relevância nos países latino-americanos no início do século XX, com grandes repercussões na realidade brasileira.

sentido de, no final das contas, também contribuir para manutenção da ordem social capitalista, ainda que quisesse à sua maneira. Assim, “na tentativa de recuperar áreas de influência e privilégios perdidos, em face da crescente secularização da sociedade e das tensões presentes nas relações entre Igreja e Estado, a Igreja procura superar a postura contemplativa” (IAMAMOTO, 2013, p. 20) organizando ações no interior da Igreja ou que se expressam através delas (fosse estritamente religiosa e, inclusive, leigas) de modo a promover as aclamadas reformas morais dos homens. Em súmula destaca Netto (2011, p. 42):

A passagem da *moralização da sociedade à individualização dos problemas sociais* é um processo que enlaça, como se verifica, componentes teórico-culturais e tendências econômico-sociais próprias da gestação e da consolidação da ordem monopólica. Fornecendo tanto referências ideais quanto instrumentos operativos para implementar sob as óticas “pública” e “privada” a intervenção sobre as refrações da “questão social”, a conexão nela estabelecida coloca, no patamar compatível com a dinâmica econômico-social e política da idade do monopólio, a alternativa de atacá-las em dois planos - o das *reformas* que o desenvolvimento capitalista situa como possíveis e necessárias no interior dos seus quadros e o das *induçãoes comportamentais* sobre os sujeitos cuja condição permanece refratária a elas. Nos dois planos, é a questão da *ordem* que constitui o eixo das intervenções: no primeiro, a rearticulação de vetores econômico-sociais e políticos que sejam funcionais à lógica monopólica; no segundo, o controle dos sujeitos que escapam à sua órbita. De um lado, o traço “público” da “questão social”, que conduz à *regulação* de mecanismos econômico-sociais e políticos; doutro, o traço “privado”, que conduz ao *disciplinamento psicossocial* dos indivíduos excluídos do circuito integrativo a que a regulação se propõe. Entre o “público” e o “privado”, os problemas sociais recebem a intervenção estatal: uma parte, a *direção estratégica* do processo econômico-social e político; de outra, a *rede institucional* de “serviços” que incide sobre as “personalidades” que se revelam colidentes, porque vítimas, com aquela.

Assim, tanto em uma perspectiva secular ou religiosa de enfrentamento da “questão social”, conduzidos ao longo e a partir do século XIX, sob as bases do conservadorismo *clássico*, sintetizam a imprescindibilidade da internalização de conhecimentos, habilidades, comportamentos, valores pelos indivíduos para assegurar os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, não apenas pela brutalidade e a violência, mas desempenhando uma majestosa função educativa junto à classe trabalhadora estigmatizando-os como os “desajustados”, “desviantes”, “reintegráveis”, “tratáveis” da sociedade capitalista. Para tanto, as políticas sociais cumprem uma exímia função como instrumento educativo em sentido estrito.

3.3. A política social como instrumento educativo de internalização da classe trabalhadora.

Como antes destacado, o Estado arroga-se como árbitro em última instância para apaziguar a convulsão social notabilizada pela luta de classes (trabalhadores e burgueses) a partir do século XIX, como ente (supeitamente) neutro, para atender de forma “isenta” os interesses sociais que diametralmente se contrapõem. Nesse sentido, no campo das disputas entre as classes, por um lado, “cede” parcialmente as pressões do movimento reivindicatório dos trabalhadores, sob possibilidade de desvanecer o então modo de produção pela via revolucionária; mas, por outro e sobretudo, atuando ineditamente “como um instrumento de organização da economia, operando notadamente como um administrador dos ciclos de crise” (NETTO, 2011a, p. 26), sem, contudo, abdicar da salvaguarda das condições necessárias para reprodução e a valorização do capital.

Em outros termos, o capital recorre a esta estratégia estatal de modo a “garantir os superlucros dos monopólios - e, para tanto, como poder político e econômico, o Estado desempenha uma multiplicidade de funções” (ibidem, p. 25), econômicas e não-econômicas.

Levando em consideração o estágio de desenvolvimento das forças produtivas e de relação de produção, como já sinaliza Meszáros, a intervenção estatal não mais se admitia (apenas) no sentido da “brutalidade e a violência” como meio para garantir a conformidade e manutenção da ordem social da classe dominante. É necessário, nesse sentido, estratégias instrumentais que permitam articular internalizações no âmbito público e privado de valores, conhecimentos, comportamentos e habilidades que penetre no mais profundo íntimo da vida individual e social das classes de forma a reproduzi-las como inatas a condição humana. Por conseguinte, através do recurso às *políticas e serviços sociais*, o Estado reformista passa a incidir sobre o cotidiano da classe trabalhadora sem a exclusividade da clássica opressão estatal para, então, operar respostas frente às tais refrações não apenas no plano coercitivo da regulamentação jurídica (como já historicamente se fazia com as legislações fabris do século XVIII³⁶), mas sobretudo em ações que são sensíveis à própria condição de existência do ser. Assim, na baila das disputas de projetos societários antagônicos, o levante da classe trabalhadora, ávida por transformações radicalmente sociais, passa a disputar em oposição aos capitalistas condições objetivas e materiais para atendimento de suas necessidades sociais que

³⁶ Behring e Boschetti (2011, p. 48) destacam as legislações inglesas que antecederam a Revolução industrial, tais como: “Estatuto dos Trabalhadores, de 1349. Estatuto dos Artesãos (Artífices), de 1563). Leis dos pobres elisabetanas, que se sucederam entre 1531 e 1601. *Speenhamland Act*, de 1795. Lei Revisora das Leis dos Pobres, ou Nova Lei dos Pobres (*Poor Law Amendment Act*), de 1834”.

não mais fossem centradas na extenuante e desprotegida exploração da força de trabalho dos trabalhadores ocupados nas fábricas, muito menos ao menosprezo do crescente excedente de mercadoria viva que compunha o ignóbil exército industrial de reserva.

Aos trabalhadores assalariados e, portanto, inseridos no mercado de trabalho, além dos questionamentos centrados na condição da exaustão da jornada de trabalho (de onde os capitalistas conseguem extrair a mais-valia), os salários pagos pelos capitalistas ainda são insuficientes para prover, no dizer de Iamamoto (1995), “a reprodução física, intelectual e espiritual” do próprio trabalhador e de sua família. Assim sendo, como medida compensatória, implementam-se bonificações por mérito nas empresas e/ou benefícios sociais que são integralizados ao preço da mercadoria viva pago ao trabalhador, “denominado ‘salário indireto’, já que são encarados como uma ‘complementação salarial’, preferível à elevação dos salários reais, à proporção que podem ser descontados total ou parcialmente dos beneficiários ou de impostos governamentais” (ibidem, p. 101).

Em uma mesma condição, mas em condição ainda mais desgraçada, está a superpopulação relativa, pois não consegue se inserir na relação produtiva e, finalmente, vender sua única mercadoria disponível para troca com o capitalista, a sua força de trabalho. Esse contingente reprimido que Marx (2013) denomina de exército industrial de reserva, que por óbvio também necessita satisfazer suas necessidades de existência, mas sem os meios mínimos para sua reprodução. Sendo assim, essa população à margem do sistema diretamente produtivo e sempre à disposição como jogador reserva pronto a entrar no jogo de sua vida são eminentemente prioritários das políticas sociais, por intermédio da prestação dos serviços sociais.

É importante ressaltar que este contexto está convulsionado pelas lutas sociais e, portanto, na seara dos ganhos da classe trabalhadora institucionaliza-se, no plano formal, na positivação das leis, destacando-se como a era dos direitos sociais. Nesse sentido, no invólucro da noção “inclusiva” de cidadania (burguesa), a implementação das *políticas sociais* (com destaque a de cunho assistencial e, inclusive, na esfera da educação) e a expansão da prestação dos serviços sociais permeiam pelo ideal cotidiano como sendo praticamente os únicos meios de garantir as condições vitais da superpopulação produtivamente reprimida, diante da (aparente) inexistência de outras estratégias de sobrevivência.

Ao analisar de maneira mais próxima à contrapartida do Estado à classe trabalhadora na era monopólica para “mediar” os conflitos sociais através das políticas sociais passam a se evidenciar, por outro lado, que tal estratégia confere ao capitalista, condições materiais

substanciais que passam a se destacar na própria dinâmica de acumulação, consequentemente promovida pelas alterações no processo de valorização do capital na era monopólica. Conforme destaca Pastorini (2011, p. 87 - 88), as políticas sociais:

contribuem para o barateamento dos custos de produção e de reprodução da força de trabalho (portanto, dos custos de produção de mercadorias), na medida em que agora o capitalista não tem exclusivamente a obrigação de atender por si só as necessidades de sobrevivência e reprodução da força de trabalho, como era sua função até o século XIX. Hoje, parte importante desses custos são retirados das empresas e levados à órbita estatal, onde passa a complementar as insuficiências salariais e a cobrir as necessidades básicas insatisfeitas (fundamentais à sobrevivência do trabalhador).

As políticas sociais, portanto, assumem no cotidiano da realidade social funções³⁷ primárias de natureza política, econômica e social imprescindíveis à dinâmica do processo de valorização do capital. Para tanto, de forma subsidiária, imbuídas de um processo de apropriação e transmissão seletiva de conteúdo sistematizado e especificidade “metodológica” de internalização do conteúdo, as políticas sociais são utilizadas, por um lado, de meios para garantir tacitamente a reprodução e controle da força de trabalho (ocupada e excedente), seja através da garantia formal de direitos sociais ou por meio da prestação de serviços básicos; por outro, tornam-se necessárias, inclusive para forjar condições objetivas e, sobretudo, subjetivas para naturalizar as consequências decorrentes da exploração do trabalho assalariado/abstrato.

É nesse sentido que, se assim estivermos certos, no nosso entendimento, ontologicamente datado ao modo de produção capitalista, o que se pode inferir é que *as políticas sociais institucionalizam-se como um efetivo instrumento da educação em sentido estrito para, em operação, incidir na conformação e controle da força de trabalho, além de, por conseguinte, legitimar os interesses dominantes à reprodução ampliada do capital, mantendo em condições constantes de estabilização à dinâmica da ordem social vigente, sem aventar a sombra de sobressaltos revolucionários da classe trabalhadora.*

Ao atuar de forma a “influenciar os homens no sentido de reagirem às novas alternativas de vida do modo socialmente intencionado” (LUKÁCS, 2013, p. 176), escamoteando a medula espinhal do processo reprodutivo, o conjunto das *políticas sociais* é eficazmente funcional ao capital, já que, como diz Netto (2011a, p. 46), “‘deseconomiza’ (e,

³⁷ Para Pastorini (2011, p. 92), em síntese, tomando como referência as conclusões de Netto (2011); Iamamoto (2013); Iamamoto e Carvalho (1993) compreende que as políticas sociais assumem 3 precípuas funções: “uma *social* (a prestação de serviços e transferência de recursos sociais à população carente - “redistribuição”), uma *econômica* (a desresponsabilização parcial do capitalista em relação aos custos de produção e reprodução da força de trabalho, e sua socialização) e outra *política* (a diminuição da insatisfação popular, tendendo à desmobilização e ao controle social, como o fim de obter a legitimação e aceitação do Estado e do sistema político-econômico)”.

portanto, ‘desestorica’)” os resultados sócio-políticos decorrentes do modo de produzir sob a égide do capital sendo pautadas, inclusive, nas ciências e teorizações sociais modernas (como veremos na próxima Seção).

Quanto à sua funcionalidade educativa, destaca-se que as políticas sociais, assim como outros instrumentos institucionalizados, são essencialmente vitais à reprodução social pela sua capilaridade de incursão e domínio junto à classe trabalhadora em todas as esferas e poros da vida social.

Ainda que tematicamente setoriais, as políticas sociais em última instância cumprem a mesma funcionalidade. Sejam elas vinculadas: *aos sistemas de previdência social* (pensões e aposentadoria), onde se cria sensação de segurança frente a sobrevivência do próprio trabalhador e de sua família, além das incertezas frente às intempéries da crise estrutural; *à educação escolarizada*, conforme antes indicado, amplia-se extensivamente de forma a atender a demanda especializada no mundo do trabalho decorrente do avanço tecnológico sob expectativa de prepará-los para uma posição remuneratória; *à assistência*, centrada sobretudo na superpopulação integrante ao exército industrial de reserva, garante o mínimo (do mínimo) para auto sobrevivência do indivíduo social de modo a afastar pontualmente esse contingente reprimido à tendência ao subconsumo; *a de saúde*, de caráter essencialmente higienista, definindo de padrões sociais e de comportamentos em nome do bem comum da saúde coletiva; e, ainda, *as demais políticas setoriais* vinculadas à infraestrutura, urbanização, moradia, saneamento básico, etc., voltadas para buscar melhoria da qualidade de vida dos trabalhadores e assentadas na expansão de grandes investimentos em áreas de baixa lucratividade, mas pavimentando caminho a longo prazo para aplicação de capital.

Outro elemento fundamental da função educativa relacionada às políticas sociais é o *nível de capilaridade incursiva que alcançam no cotidiano das classes, moldando, sobretudo, os atos (in)conscientes dos indivíduos sociais, alcançando, inclusive, o âmago de sua individualidade*. Isto porque, na esteira do que conclui Netto (2011), o caráter público da instrumentalização das respostas estatais frente às refrações da “questão social” atravessa em movimento recíproco as nuances das relações privadas (entre indivíduos, na relação produtiva entre empregadores e trabalhadores e, inclusive, o próprio ser em si). Sendo assim,

Estas políticas sociais, por sua vez, contêm um duplo processo contraditório e complementar que implica uma passagem do público ao privado e vice-versa, dependendo da ótica da análise. Assim, sob a *ótica do usuário*, o atendimento das demandas populares por intermédio das políticas sociais gera um processo que implica uma *passagem do público* (onde os indivíduos são pensados enquanto sujeitos ativos, que participam ativamente no mundo, como possuidores de direitos que eles mesmos conquistaram) *ao privado* (onde estes sujeitos são pensados

enquanto individualidade, com sua problemática pessoal e como clientes do Estado e das políticas sociais). Por outro lado, analisando este processo sob a *ótica do fornecedor*, quer dizer sob a ótica do Estado, vemos que ele implica um *movimento do privado* (da figura do capitalista com único responsável de reproduzir e capacitar sua força de trabalho em condições adequadas para a produção) *ao público* (os custos de produção e reprodução da força de trabalho são socializados, saem parcialmente da responsabilidade privada capitalista e passam em grande parte à responsabilidade do Estado e da sociedade no seu conjunto) (PASTORINI, 2011, p.85)

Ainda sobre a função educativa das políticas sociais, vale acrescentar que esta estratégia interventiva do aparato estatal incide, em particular sobre os reflexos à vida privada da classe trabalhadora, pautada na naturalização das desigualdades sociais e, sendo assim, apresentando pontualmente soluções limitadas e dirigidas a uma dimensão particularizada e personificada ao indivíduo social. Sob este prisma, a apreensão da realidade social é direcionada no sentido de se concluir que a desigualdade social é um fenômeno social natural, sem qualquer conectividade recíproca entre as causas produtoras das mazelas sociais, e suas formas de enfrentamentos. Desse modo, as políticas sociais se dão parcializadas/fragmentadas/ setorizadas, até porque, como categoricamente afirma Netto (2011a, p. 32) “não pode ser de outro modo: tomar a ‘questão social’ como problemática configuradora de uma totalidade processual específica é remetê-la concretamente à relação capital/trabalho - o que significa, liminarmente, colocar em xeque a ordem burguesa”.

Assim, as políticas sociais resgatam, à sua maneira, a concepção liberal de desejo natural do indivíduo, então como um sujeito de direito, autonomamente hábil e competente para determinar individualmente sua condição de superação ou a continuidade das sequelas das suas escolhas alternativas, já que as “condições objetivas” para tal passa a se dar pelo acesso às políticas sociais. Nesse sentido, destaca Netto (2011, p. 36) que:

nas condições da idade do monopólio, o caráter público do enfrentamento das refrações da “questão social” incorpora o substrato individualista da tradição liberal, *ressituando-o* como elemento subsidiário no trato das sequelas da vida social burguesa. O fenômeno nada tem de enigmático. Por uma parte, a ordem burguesa supõe necessariamente que, em última instância, o destino pessoal é função do indivíduo como tal; a consequência inelutável é que tanto o êxito como os fracassos sociais são creditados ao sujeito individual tomado enquanto mônada social. Por outra parte, a criação, pela via de ações públicas, de condições sociais para o desenvolvimento dos indivíduos não exclui a sua responsabilização social e final pelo aproveitamento ou não das possibilidades que lhes são tornadas acessíveis. Eis por que o redimensionamento do Estado burguês no capitalismo monopolista em face da “questão social” simultaneamente corta e recupera o ideário liberal - *corta-o*, intervindo através de políticas sociais; *recupera-o*, debitando a continuidade das suas sequelas aos indivíduos por elas afetados.

Nesse sentido, o cotidiano da vida social torna-se então administrado por meios instrumentais técnicos e tecnologias sociais na medida em que a classe trabalhadora passa a

(ou, melhor, necessariamente deve) acessar os préstimos dos serviços sociais e assistenciais como meio imediato de sua reprodução social, embebido ideologicamente de percepção de melhoria da condição de vida e atendimento radical de suas reivindicações sociais.

Aquilo que Netto (2011a, p. 41) denomina de “psicologização da vida social”, isto é, “individualização dos problemas sociais, sua remissão à problemática singular (“psicológica”) dos sujeitos por eles afetados”, embrenha-se no imaginário e nas ações concretas das relações sociais da sociabilidade burguesa como componente tão “natural” quanto o ar que se respira. Sendo assim, sob a perspectiva classista burguesa, considerando que o centro da reversão dos reflexos sócio-políticos da condição de exploração da relação capital x trabalho está no próprio indivíduo social (àqueles que não se incluem “naturalmente” na sociedade ao processo produtivo), as políticas e ações sociais (públicas e privadas) efetiva-se como um instrumento educativo junto à classe trabalhadora, em particular no “ajustamento”, “reintegração”, “reabilitação”.

No plano concreto e imediato, as políticas sociais aparecem no seu aspecto formal como expressão legislativa ou dela decorrente expressando-se como conjunto de planos, programas e ações estatais (e, inclusive, iniciativas privadas) que definem rigorosamente a admissibilidade e elegibilidade de acesso aos serviços. Para tanto, na baila do conseqüente estágio das relações produtivas típicas da era monopólica, novas incursões na dinâmica da divisão social e técnica do trabalho são requisitadas para atender a exigência de implementação e execução das políticas sociais.

Nesse sentido, àqueles perfis de agentes que são “convocados” a intervirem direta e indiretamente nos serviços sociais e assistenciais, como se o Estado fosse por ele representado/delegado, demandam um nível de especialização técnica particularizada para operar a burocracia e racionalidade estatal; e, finalmente, intervirem “sobre o cotidiano de vida dos indivíduos, reforçando a internalização de normas e comportamentos legitimados socialmente” (IAMAMOTO, 1993, p. 109).

Com base no exposto, depreende-se que as políticas sociais enquanto instrumento educativo (em sentido estrito) funcionam, portanto, como um veículo potencial para o processo de internalizações de conteúdo que dizem respeito a valores, regras, normas de condutas, etc. na preparação dos indivíduos a reagirem de forma socialmente intencionado.

Nesse mesmo sentido, como reflexo de sua natureza, ainda que não se confundem com instrumento, os seus agentes operadores profissionalizados, a quem de fato deve-se

atribuir a portabilidade teleológica,³⁸ também desempenham (em certa medida e em sentido amplo) uma função educativa; mas, por outro lado, *entende-se que são aquelas profissões que atuam na lida direta junto ao cotidiano mais íntimo da classe trabalhadora, particularmente na execução terminal, que se materializa, no sentido pleno, a função educativa das políticas sociais.*

Isto porque, a partir do acesso aos bens e recursos à sobrevivência dos trabalhadores oportuniza-se uma intervenção técnica que incide diretamente sobre as consciências dos indivíduos (em suas atitudes, posturas e comportamentos) de forma a, *sob o ponto de vista burguês*, a escamotear o movimento do real no privilegiamento do capital para reunir condições à reprodução da força de trabalho (ocupada e excedente) e o controle social e difusão ideológica da classe burguesa, de forma a contribuir com os meios para continuada valorização do capital, além da coesão e manutenção da ordem social.

A requisição interventiva na realidade social passa a demandar tal função, a partir das políticas sociais, molda a tessitura da divisão social e técnica do trabalho e exige a incorporação de profissões (então emergentes) para atuar na realidade social. A exigência de novas habilidades, conhecimentos e abordagens junto a classe trabalhadora enseja, por um lado, na profissionalização de antigas iniciativas particulares (de caráter autônomo, pontual e amorfo) e ainda no redimensionamento de outras profissões existentes; bem como, a partir de um referencial de interpretação (burguesa) da realidade, transmutado anacronicamente das ciências naturais, instrumentaliza mecanismos e procedimentos sob a guarda de uma racionalidade técnica e instrumental.

É para atuar particularmente nesse minado *lócus* de resposta do aparato estatal frente às manifestações sociopolíticas por meio das políticas sociais que emerge o Serviço Social com status de especialização, não para desempenhar “funções produtivas, mas se insere nas atividades que se tornaram acólitas dos processos especificamente monopólicos, da acumulação e da valorização do capital” (NETTO, 2011, p. 76).

As políticas sociais são, portanto, a materialização de uma das respostas às expressões da questão social e expressando interesses contrapostos que convivem em tensão de disputas de classes. É neste meandro que o Serviço Social se insere. Esse lugar de inédita atuação profissional, como trabalhador assalariado, passa então a corresponder uma resposta

³⁸ Para que o instrumento seja colocado em operação e, portanto, produzir seus efeitos é necessário a ação humana. Entende-se que não se tem como atribuir uma funcionalidade educativa ao instrumento por si só, sem necessariamente considerar a intencionalidade de alguém em projetar de forma ideal e previa a finalidade, seja plenamente consciente ou não. Assim, ao operar a política social que, ainda que em última instância, cumpre um papel educativo, àquele que o opera também desempenha uma função de natureza educativa.

institucional do Estado, por meio das políticas sociais, para fazer frente a “questão social” e, portanto, incidir na ordem e controle da força de trabalho sob o domínio do capital.

Na esteira destas reflexões, iremos avançar no sentido de então adentrarmos particularmente na seara própria da profissão e, aí sim, buscar compreender o substrato educativo que o Serviço Social se apropria para incidir profissionalmente sobre os homens, reconhecendo o campo minado da contradição da luta de classes que se insere na divisão sócio-técnica do trabalho.

4. A FUNÇÃO EDUCATIVA NO SERVIÇO SOCIAL

O fundamento da gênese do Serviço Social e “sua *raison d’être* tem sido a ‘questão social’ - sem ela, não há sentido para esta profissão” (Netto, 2011a, p. 162). Ancorado na perspectiva histórico-crítica, entende-se que a profissão de Serviço Social e as características que lhes são inerentes encontram-se inseridas na divisão sociotécnica do trabalho. Logo, o Assistente Social na condição de trabalhador assalariado passa a cumprir “atividade *auxiliar e subsidiária no exercício do controle social e na difusão da ideologia da classe dominante junto à classe trabalhadora* (... além da) *criação de condições favorecedoras da reprodução da força de trabalho*”. (IAMAMOTO, 1993, p. 94 - grifo do autor).

A partir de tal assertiva, entende-se que as bases constitutivas da função educativa na profissão, imanente da sua gênese, tem identidade com o processo formativo e ideológico propriamente típico da sociabilidade burguesa.

O Serviço Social emerge como funcional ao sistema de reprodução do capital e, a partir disso, torna-se imprescindível manter a classe trabalhadora ajustada socialmente à manutenção da ordem social requer não apenas o uso da força, mas também de internalizações de conhecimentos, comportamentos, habilidades, valores, etc. condizentes com a reprodução ampliada do capital.

A materialização da função educativa no Serviço Social, assim como aquela que cumpre a Educação de maneira geral, também não são precedidas de um vazio de conteúdo ideológico ao ato que incide ao processo formativo da classe trabalhadora. Assim sendo, apreende-se que o substrato educativo na profissão também encontra seu fundamento nos elementos que dão sustentáculos ao pensamento conservador clássico, que inclusive lhe dá subsídios para sua profissionalidade, tais como: naturalização dos “problemas sociais”; preservação e integração social (adaptação do homem a seu meio) através de reformas sociais e morais; e defesa intransigente das instituições tradicionais e aquelas tipicamente burguesas que compõem o aparato estatal.

Portanto, de modo a elucidar qual função educativa o Serviço Social no cotidiano profissional entendemos ser necessário resgatar as raízes dos determinantes sócio-históricos que ensejaram a necessidade de emersão do Serviço Social enquanto profissão e, a partir daí captar o substrato educativo que passou a constituir a sua profissionalidade. Nesta direção, nesta quarta Seção apresentaremos algumas produções que têm sido referência na literatura profissional brasileira para abordar o tema. Após isso, teremos melhores condições para, ainda

que de forma introdutória, tentarmos captar em algumas nuances da funcionalidade educativa que cumpre o Serviço Social.

4.1 Condicionantes histórico-sociais para a emergência do Serviço Social

O contínuo afastamento do homem de barreiras naturais³⁹, condição inerente à evolução do homem enquanto ser social, se deu ao longo da história de forma lenta e gradual, mas passa por um revés na Era moderna. O conhecimento (e intervenção) sobre legalidades que compõem a natureza possibilitou um domínio consequente sobre os resultados da ação humana no meio natural e, por conseguinte, no próprio mundo dos homens. Mas, com o desenvolvimento do capitalismo, pela primeira vez, tornou-se possível evitar e controlar efeitos nefastos antes percebidos à produção e reprodução social, tais como: abruptas mudanças climáticas, dizimação de populações por doenças, desconhecimento de técnicas e tecnologias no setor primário e demais ramos produtivos, etc.

Ao mesmo tempo, na medida em que a dinâmica da realidade social se direciona no sentido de maturar e consolidar a burguesia enquanto classe dominante e, portanto, possuidora de toda riqueza produzida e acumulada (material e social), surge (e também se consolida) uma nova classe, a classe trabalhadora (operária), que, não obstante produza toda aquela riqueza, lhe é expropriada a propriedade e de forma substancial se tem limitada o pleno usufruto.

Por um lado, em posição radicalmente inversa, a classe dominante passa a fomentar a produção excedente e concentrar cada vez mais riqueza produzida; por outro, a classe subalterna, imersa em profundo e estrutural escárnio social, fruto consequente do processo daquela acumulação da riqueza e explícita antagonização de classe, tem seus reflexos de pauperização também nunca antes visto na história da humanidade. Isto chama atenção porque, conforme destaca NETTO (2011, p. 153), “se não era inédita a *desigualdade* entre as várias camadas sociais, se vinha de muito longe a *polarização* entre ricos e pobres, se era antiquíssima a *diferente* apropriação e fruição dos bens sociais, era *radicalmente nova* a dinâmica da pobreza que então se generalizava”. Esse intenso processo de miserabilidade consequente da população é, portanto, associado necessariamente aos desdobramentos sociopolíticos da recente sociedade burguesa, isto é, “está elementarmente determinada pelo traço próprio e peculiar da relação capital/trabalho - a exploração” (idem, 2001 p. 45). Isto

³⁹ De acordo com Lukács (2016), na medida em que homem consegue, a partir do trabalho, incidir sobre a natureza, transformando-a a seu favor, ultrapassando a necessidade exclusiva de reprodução meramente biológica (de sobrevivência, isto é, de alimentar-se e reproduzir-se enquanto espécie), ele passa a reproduzir-se também por determinações puramente sociais, mediadas por complexos sociais (educação, direito etc.), afastando-se, portanto, cada vez mais das imposições legais da natureza aos demais seres.

porque os efeitos da contradição interclasses absorvem especificidades, em especial no que se refere aos “problemas sociais”, particularmente em prejuízo à classe trabalhadora. “A pobreza acentuada e generalizada no primeiro terço do século XIX - o *pauperismo* - aparecia como nova precisamente porque ela se produzia pelas mesmas condições que propiciavam os supostos, no plano imediato, da sua redução e, no limite, da sua supressão” (NETTO, 2011a, p. 154).

Por essas particularidades e contradições, o fenômeno da pauperização, percebido nesta fase da modernidade, de cunho essencialmente sócio-político, passa fazer parte da pauta de preocupação, principalmente da classe burguesa frente ao progressivo processo de organização, reivindicação e luta pretensamente revolucionária da classe trabalhadora. A então denominada “questão social”⁴⁰, cabe destacar, não se afigura como uma expressão típica ou atribuída a um dos estágios do capitalismo (comercial, concorrencial ou monopólica)⁴¹, mas inerente às condições objetivas e subjetivas da sociedade que emanam substancialmente do conflito entre o capital e trabalho⁴².

O intenso processo de pauperização decorrente da “questão social” se expressa naquelas relações sociais cotidianas através de uma infinidade de necessidades sociais, precisamente as não econômicas. Parte destas necessidades, na arena de disputas de classes, passaram a produzir demandas sociais, as quais precisavam ser respondidas, sob a ameaça iminente de colapso a ordem vigente e, dessa maneira, naquela conjuntura, tais desdobramentos sócio-políticos favoreceram um caminho para se reivindicar outra forma de socialidade.

Em síntese, sobre as bases ontológicas da “questão social”, destaca Pimentel (2012, p. 2) que:

Apreendê-la significa pensá-la enquanto um fenômeno composto, constituído por três dimensões essenciais que se articulam entre si: 1. Suas raízes materiais e seu fundamento teórico, contidos na *Lei Geral de Acumulação Capitalista*, formam a base objetiva de sua configuração ligada à pobreza; 2. Sua dimensão política, que diz respeito à organização e a luta dos trabalhadores por melhores condições de vida

⁴⁰ Tomando como referência a primeira nota de rodapé de Netto (2011a), entende-se “por ‘questão social’, no sentido universal do termo, queremos significar o conjunto de problemas políticos, sociais e econômicos que o surgimento da classe operária impôs no curso da constituição da sociedade capitalista. Assim, a ‘questão social’ está fundamentalmente vinculada ao conflito entre o capital e o trabalho” (Cerqueira Filho, 1982: 21)”.

⁴¹ Antes mesmo da maturidade e consolidação das relações sociais capitalistas, as expressões da “questão social” já eram percebidas de forma voraz à existência da classe operária, mas só passa a ser sistematicamente objeto de preocupação, na esteira de Netto, em decorrência da reconfiguração do próprio capitalismo no estágio monopolista e suas implicações socioeconômica e políticas à reprodução social.

⁴² Ainda que novos ou peculiares elementos possam ser apercebidos como novas manifestações da “questão social” em cada um dos estágios do capitalismo, inclusive o contemporâneo, ela estará, no dizer de Netto (2011a, p. 157) “elementarmente determinada pelo traço próprio e peculiar da relação capital/trabalho - a exploração”.

e de trabalho; 3. A intervenção do Estado, que depende da fase do desenvolvimento que este experimenta.

É da natureza do Estado assumir posição de “mediador” de conflitos sociais entre as classes antagônicas no sentido de garantir a manutenção da ordem vigente, mas no estágio do capitalismo monopolista assume uma particularidade. No estágio anterior, na era concorrencial, a função social desempenhada pelo Estado moderno tinha um caráter de uma contenção de vigilância repressiva a postos todas às vezes que necessário para reagir fortemente contra perturbações sociais. Atuando sobretudo no disciplinamento orgânico da esfera política, marcado pelo hibridismo do “retrógrado” e o progresso, buscava-se garantir as condições de manutenção do *status quo* e, ao mesmo tempo, viabilizar a reprodução do incipiente capital. Ainda que de forma sobressalente no plano ideopolítico-cultural, o Estado alcançava (de forma pontual e em pontos estratégicos) outras esferas que pretensamente perturbariam a ordem social ou o desenvolvimento capitalista, principalmente no plano econômico.

Nesse sentido, não se pode deixar de resgatar que é o liberalismo econômico um dos sustentáculos filosóficos e político-cultural dessa era moderna e, inclusive, como entendia a ação de Estado no modelo ideal para manutenção do equilíbrio social. Sobre isso, relembram Behring e Boschetti (2011, p. 56-57):

O predomínio do mercado como supremo regulador das relações sociais, contudo, só pode se realizar na condição de uma suposta ausência de intervenção estatal. O papel do Estado, uma espécie de mal necessário na perspectiva do liberalismo, resume-se a fornecer a base legal com a qual o mercado pode melhor maximizar os “benefícios aos homens”. Adam Smith criticou duramente o “Estado intervencionista e o Estado mercantilista”, mas não defendeu sua extinção. Ao contrário, reafirmava a necessidade da existência de um corpo de leis e a ação do Estado que garantisse maior liberdade ao mercado livre. É interessante notar a ambiguidade liberal-burguesa na relação com o Estado, que sempre esteve presente como uma espécie de parteiro (Mandel, 1982) do mundo do capital, desde que mantido sob controle estrito, sem o que é a fonte de todos os males e crises.

Assim sendo, o “mal necessário” da intervenção estatal era circunscrita “sobre as sequelas da exploração da força de trabalho e respondia básica e coercitivamente às lutas das massas exploradas ou à necessidade de preservar o conjunto de relações pertinentes à propriedade privada burguesa como um todo - ou, ainda, à combinação desses vetores”. (NETTO, 2011a, p. 26). Por outro lado, a incursão a um novo estágio de desenvolvimento capitalista, a partir do último quartel do século XIX, o novo estágio capitalista, do imperialismo, “altera significativamente a dinâmica inteira da sociedade do monopólio: ao mesmo tempo, em que potencia as contradições fundamentais já explicitadas no estágio concorrencial e as combinam com novas contradições e antagonismos” (ibidem, p. 19-20).

Desta forma, a dinâmica da realidade social e de acumulação do capital exigiram “a refuncionalização e o redimensionamento da instância por excelência do poder extra-econômico: o Estado” (ibidem, p. 24).

O Estado passa, então, a tomar parte de segmentos antes marginais. Este passa a ser impelido a assumir responsabilidades inéditas em sua constituição político-burocrático, agora no sentido de responder novas requisições à reprodução do capital e, ao mesmo tempo, contemplar parte das necessidades sociais reivindicadas pela classe trabalhadora, motivado principalmente pelos sinais dados no pós-Primavera dos povos⁴³. Assim, o “eixo da intervenção estatal na idade do monopólio é direcionado para garantir os superlucros dos monopólios - e, para tanto, como poder político e econômico, o Estado desempenha uma multiplicidade de funções” (NETTO, 2011a, p. 25), em grande medida, associadas a uma “integração orgânica entre aparatos privados dos monopólios e as instituições estatais” (ibidem, p. 26).

Dentre as funções primordiais, “*a preservação e o controle contínuos da força de trabalho, ocupada e excedente, é uma função estatal de primeira ordem*” (NETTO, 2011a, p. 26). Isto porque uma necessidade básica de reprodução do capital é ter a garantia de que a mercadoria que produz valor - força de trabalho - possa estar em condições de disponibilidade ao mercado (esteja ela engajada na produção ou intencionalmente ociosa, nas palavras de Marx, como exército industrial de reserva). Nesse sentido, a refuncionalização do Estado se fez necessária no sentido de garantir, através de legislações rígidas ou ações de fiscalização ou no seio do controle e prestação de serviços, a disponibilização de mão de obra (qualificada ou não) para atender as requisições continuadas e sazonais dos setores de produção, e inclusive fora da esfera produtiva.

A reprodução da força de trabalho envolve dois momentos: a) manutenção do trabalhador enquanto tal, no tocante às suas necessidades vitais: alimentação, vestuário, transporte, higiene, habitação; b) reposição do trabalhador quando este se retira da força de trabalho (aposentadoria, morte, etc.) (SILVA, 1984, p. 6)

⁴³ Sob as emblemáticas e categóricas referências liberais, a classe trabalhadora, em explícito antagonismo com a classe burguesa, se organiza e encampa enfáticas lutas sociais em reivindicação e contraposição aos massacradores e já clarividentes reflexos da reprodução social sob a égide do capital maduro e consolidado. Fruto imediato do *laissez faire* liberal econômico, culminou no apogeu de movimentações da classe trabalhadora entre os anos de 1830 a 1848. Com tom (também) revolucionário fez estremecer toda a Europa Ocidental e importantes países capitalistas como os Estados Unidos; principalmente porque, pela primeira vez, a ordem social burguesa passa a ser sistemática e contundentemente questionada quando não, em certos momentos, vorazmente combatida no sentido de vislumbrar uma outra forma de sociabilidade, assim como também foi notabilizado com a última grande Revolução de 1789 (Revolução Francesa).

Assim sendo, fica patente que na sociabilidade burguesa a classe burguesa lança mão de instâncias de nuances de naturezas distintas, mas sem perder sua essencialidade pela qual permite manter ativas as condições para manutenção do *status quo* construído e, ao tempo em que contribui para manter o progressivo processo de valorização do capital através da exploração dos trabalhadores, conforme já foi analisado no item 1.4. Todavia, na medida em que a classe trabalhadora passa a questionar sistemática e organizadamente os reflexos da superexploração de seu trabalho e arrefecimento da “questão social”, as estratégias do aparato estatal ganham cada vez mais corporeidade e sistematização política-burocrática interventiva, de modo a buscar, quando pela inviabilidade da coerção (acirramento dos conflitos sociais), pelo viés do consenso.

O grau de implicação que o Estado assume no estágio monopólico permite, mais uma vez, colocar o capital em um patamar de privilegiamento “por duas razões: a) os gastos com o capital variável passam a ser cada vez menores; b) há uma tendência ao deslocamento do eixo fundamental da luta de classes” (SILVA, 1984, p. 8). Isto, portanto, favorece a classe dominante no sentido de que obscurece a luta de classes, pois é o Estado que assume os grandes encargos reivindicatórios da arena de disputas de projetos como se fosse um ente externo, neutro, de caráter consensual e conciliador. Além disto, “há que se assegurar num discurso suficientemente ‘neutro’, para fazer frente ao empobrecimento do trabalhador, que deve ser aceito como transitório ‘decorrência natural do progresso’” (GUERRA, 1995, p. 125).

A institucionalização das demandas sociais reverbera no intenso processo daquilo que Netto (2011) denomina de “burocratização da vida social” e passa atuar incisivamente em facetas (sempre de aparência) da realidade social. Nesse sentido, o cerne das possíveis respostas às demandas sociais, capitaneadas pela classe dominante (reitera-se, nunca sem conflitos com sua classe antagônica) se direcionou no sentido de atacar (paradoxalmente) de forma substancial a aparência do fenômeno gerador das mazelas, produto ineliminável do modo de produção capitalista, sempre de forma pontual, fragmentária e focalizada, através das políticas e serviços sociais. A forma pela qual se tem expressão e dá operacionalidade a estas requisições, por parte do aparato estatal e a ele extensível, portanto, é por meio das políticas sociais, onde novos agentes técnicos passam a compartilhar os desafios de integrar ao novo fluxo de respostas às expressões da “questão social”, inclusive o Serviço Social.

Depreende-se, portanto, que, em sua gênese, não surge ou se cria um lugar para o Serviço Social atuar; mas, pelo contrário, apresenta-se uma demanda social a ser respondida institucionalmente, onde o Serviço Social se insere para integrar parte da resposta. Desta forma, o capital (por meio do Estado) não só requisita uma resposta de caráter profissional,

mas sobretudo define a posição que concreta e objetivamente o Serviço Social irá ocupar na divisão social e técnica do trabalho.

A gênese do Serviço Social, portanto, não deve ser apreendida, no dizer de Montañó (2011), sob uma perspectiva endogenista, isto é, necessariamente a partir da “*evolução* das formas anteriores de assistência e ajuda” (ibidem, p. 29 - *grifo do autor*). Logo, ressaltamos, o Serviço Social emerge como profissão vinculada à dinâmica da ordem monopólica, quando o Estado toma para si a responsabilidade de mediar os enfrentamentos emersos das consequências econômicas e sociopolíticas desse sistema, ainda que tenha características (não natureza) comuns as anteriores práticas da filantropia ou assistência⁴⁴. Como requisito para atender às exigências de adaptação às necessidades de reprodução do capital, as experiências bem sucedidas ou em elaboração, protagonizadas por iniciativas como de associações e organizações (leigas ou confessionais) que atuavam no trato das expressões da “questão social”, passam a ser cooptadas e incorporadas ao rol de competências e atribuições institucionais e profissionais de seus fervorosos interlocutores (voluntários, militantes ou mesmo assalariados). Em suma, portanto, “a burguesia se apropria *não só da prática social mas também de seus agentes*” (MARTINELLI, 2011, p. 89), a partir do Estado. Nesse sentido, a partir das políticas sociais,

a função econômica da prática social passou a sobrepor-se à própria função assistencial, uma vez que, de acordo com a visão da burguesia, sua grande contribuição para a sociedade burguesa estava em sua condição de construir um instrumento auxiliar do processo de reprodução das relações sociais de produção capitalista. (MARTINELLI, 2011, p. 88)

Assim, o Estado reverbera de forma decisiva na constituição da profissionalização do Serviço Social e seu lugar na divisão sócio-técnica do trabalho. Este lugar onde se insere o Serviço Social, diferente inclusive do percebido por suas protoformas, ainda que em grande medida o *locus* e *modus operandi* coincida com o então exercido profissionalmente, sua atuação não se esgota *em si* em uma intervenção pontual e seletiva na condição de pobreza (pauperismo) e seus reflexos imediatos.

Na idade avançada no monopólio, a organização capitalista da vida social preenche todos os espaços e penetra todos os interstícios da existência individual: a manipulação desborda a esfera da produção, domina a circulação e o consumo e articula uma indução comportamental que permeia a totalidade da existência dos agentes sociais particulares - é o inteiro cotidiano dos indivíduos que se torna *administrado*, um difuso terrorismo psicossocial se destila de todos os poros da vida e se instala em todas as manifestações anímicas e todas as instâncias que outrora o indivíduo podia reservar-se como áreas de autonomia (a constelação familiar, a organização doméstica, a fruição estética, o erotismo, a criação de imaginários, a

⁴⁴ Cf. Montañó (2011).

gratuidade do ócio etc.) convertem-se em limbo programáveis. (NETTO; CARVALHO, 2012, p. 85-86)

Assim sendo, o Serviço Social torna-se uma profissão que, ainda que não transforme a natureza (isto é, não realize trabalho concreto e incida sua ação a outros homens), em geral, não produzindo mais-valia (e, portanto, majoritariamente realize apenas trabalho improdutivo), insere-se na divisão sociotécnica do trabalho como agente profissional assalariado. Nesse sentido, conforme destaca Gois (2015, p. 63), “os assistentes sociais terão a execução de sua prática profissional condicionada ao processo de compra e venda de sua força de trabalho, em troca de um salário, por intermédio das diversas instituições empregadoras, sejam elas pública, privada e/ou filantrópica”. Ainda que não atue na esfera produtiva, exerce sua ação profissional, em requisição institucional, como auxiliar na reprodução do capital, particularmente com atividades típicas do trabalho improdutivo, e, assim, sua “condição de assalariado do assistente social não permite ao profissional a definição dos serviços nem dos usuários aos quais irá atender” (ibidem, p. 66).

O Estado é, como antes dito, quem materializa os meios e instrumentos para intervenção nos efeitos nefastos na realidade social capitalista, (também) por meio das políticas sociais. Por conseguinte, é o Estado quem organiza e oferece as condições materiais para que os agentes profissionais possam intervir direta e indiretamente na realidade social, utilizando tais instrumentos, podendo dessa forma desempenhar suas atribuições no mercado de trabalho.

Além disso, outro aspecto fundamental a ser considerado trata-se da formatação do Serviço Social como estratégia para dar resultados concretos a quem os contrata. Novos centros educacionais, sob bases estritamente positivistas, passam a contemplar e expandir novas formações universitárias no sentido de dá-lhes um *quantum* de racionalidade não apenas no pensar, mas também no agir. Dessa maneira, o Serviço Social adquire status de profissionalidade e, assim, “a ação do assistente social se realiza no âmbito das estruturas técnicas, legais, burocráticas, formais e, portanto, da *lógica* em que se inscrevem as políticas sociais” (GUERRA, 1995, p. 158). Mas, por outro lado, destaca Montaña (2011, p. 57):

Sua legitimidade recai na função prestada à ordem burguesa, mediante sua participação fundamentalmente no Estado, como executor terminal de políticas sociais, e não na sua eventual “especificidade”. Como afirmou Iamamoto (Iamamoto e Carvalho, 1991: 71), a legitimidade do assistente social surge, não tanto pelo seu caráter técnico específico, mas pela *função política*, de cunho “educativo”, “moralizador” e “disciplinador”.

Conforme expõe o autor, entende-se que a funcionalidade educativa no Serviço Social emana no sentido de responder aos anseios de seus empregadores, necessariamente

como reflexo (ainda que indireta) da demanda e luta que a classe trabalhadora encampa em reação a expropriação da sua força de trabalho, para produzir soluções aos conflitos emergentes e o quanto consenso for possível na lida com os pretensos usuários dos serviços. Assim, como tão enfatizado por Iamamoto (1993, p. 94 - grifo nosso), o lugar que o serviço social ocupa na divisão sociotécnica do trabalho e, pela qual adquire como fundamento último da legitimidade profissional, passa em derradeira instância atuar “como atividade *auxiliar e subsidiária no exercício do controle social e na difusão da ideologia da classe dominante junto à classe trabalhadora (... além da) criação de condições favorecedoras da reprodução da força de trabalho*”.

Do exposto até aqui, buscou-se de maneira geral situar as condições que passaram a requerer do Serviço Social o cumprimento de uma intervenção educativa junto à classe trabalhadora. Contudo, é importante ressaltar que é o tema não é objeto recente na literatura profissional e, por isso, será situado no próximo item a abordagem sobre o tema.

4.2 A função educativa na profissão em questão: contribuições na produção do conhecimento no Serviço Social.

A abordagem de temas relacionados ao aspecto educativo atribuído ao Serviço Social não é uma novidade na produção do conhecimento profissional. Pelo contrário. As primeiras publicações no campo do Serviço Social nos remetem ao início do século XX⁴⁵. Na oportunidade, ainda que o aspecto educativo apareça de forma tácita, como se receita de bolo fosse, há uma grande preocupação de como o assistente social deveria atuar junto ao cotidiano da classe trabalhadora. Em um sentido de, em particular, contribuir para formação (conformação) do “bom homem”, sob o cariz do pensamento conservador (funcionalista e humanista-cristão). No decorrer do século, ainda persiste esta visão de mundo com relação ao papel que exerce a profissão, mas a partir da década de 1960, com destaque particular aos países da América Latina⁴⁶, o chamado *movimento de reconceptualização*⁴⁷ promove uma

⁴⁵ A estadunidense Mary Richmond, inicialmente a frente da Sociedade de Organização de Caridade norte-americana, foi umas das pioneiras a sistematizar o fazer profissional dos assistentes sociais e ter repercussão e influência teórica-prática em diversos países europeus e americanos. Ancorada na concepção de que os “problemas sociais” estavam associados a problemas de caráter, teve grande repercussão na criação das primeiras escolas de Serviço Social no mundo (e, portanto, da formação das primeiras assistentes sociais), fosse pela linha psicanalítica do Serviço Social estadunidense ou no sentido sociológico europeu.

⁴⁶ Nos Estados Unidos da América e em países europeus, movimentos no interior da categoria profissional ou de suas entidades representativas não chegaram a realizar uma crítica radical de qual o papel do Serviço Social na sociedade. Tal intencionalidade será percebida, de fato, mais localizado em países da América, inicialmente nos EUA com a proposta do Serviço Social radical, perpassando pela América Latina e aprofundada principalmente pela experiência do Brasil a partir da década de 1980.

interlocução entre o Serviço Social e o pensamento marxista (ainda que no primeiro momento enviesado⁴⁸) oferta subsídios teórico-metodológicos para uma direção analítica crítica acerca da profissão, com reflexos até os dias atuais.

No debate contemporâneo do Serviço Social, principalmente no cone sul da América (com destaque para o Brasil), há consubstanciadas produções na literatura profissional direcionada numa perspectiva crítica, pautada na tradição marxista. É a partir desta perspectiva analítica que, como se tem percebido no decorrer da exposição desta dissertação, buscou-se apreender as nuances do processo educativo profissional do assistente social em sua atuação junto ao cotidiano da classe trabalhadora.

Até aqui, foi evidenciado, ainda que em momentos distintos, mas conexos, os traços fundamentais que integram os fundamentos da função educativa na profissão, em dois sentidos: no primeiro, optou-se por apreender qual o fundamento do processo educativo no ser social, desde sua gênese até a forma como se expressa nas relações sociais na sociabilidade burguesa. Entender as bases materiais que movimentam o complexo social da educação no mundo dos homens, mais precisamente na sociedade capitalista, foi necessário para compreender sua especificidade e de como as intervenções profissionais com caráter educativo não exclusivamente instrucionais também são funcionais à reprodução do capital. Assim sendo, permite no universo da educação se aventar o que lhe é específico e, no interesse particular desta dissertação, onde profissões não originalmente forjadas neste âmbito captura e exerce funções dessa natureza.

Noutro sentido, buscou-se adentrar no traço que embora não seja imanente ao complexo social da educação ou ao próprio Serviço Social, mas que na sociabilidade burguesa o seu conteúdo constitui simbiose em suas essências: é o estilo do pensamento conservador. Como exposto, a sua versão clássica, tipicamente reformista e burguesa, é funcional às condições objetivas e subjetivas à reprodução social do capital, principalmente a partir da era monopólica, e, sendo assim, com reflexos imediatos no processo de emergência da própria

⁴⁷De acordo com Netto (2005, p. 146) a “reconceptualização é, sem quaisquer dúvidas, parte integrante do processo internacional de erosão do Serviço Social ‘tradicional’ e, portanto, nesta medida, partilha de suas causalidades e características. Como tal, ela não pode ser pensada sem a referência ao quadro global (econômico-social, político, cultural e estritamente profissional) em que se desenvolve. No entanto, ela se apresenta com nítidas peculiaridades, procedentes da particularidades latino-americanas; nas nossas latitudes, ‘a ruptura com o Serviço Social tradicional se inscreve na dinâmica de rompimento de amarras imperialistas, de luta pela libertação nacional e de transformações da estrutura capitalista excludente, concentradora, exploradora’ (Faleiros, 1987, p. 51). Esta determinação política condensa boa parcela da problemática do processo de erosão do Serviço Social “tradicional” entre nós - e que não encontramos em suas outras versões com o mesmo relevo”

⁴⁸ A primeiras interlocuções teóricas sob perspectiva marxista eram mediadas sobretudo por influência de partidos políticos e movimentos sociais de esquerda, em geral, recorrendo a fontes secundárias dos escritos de Marx.

profissão. No Serviço Social latino-americano, mais em particular no Brasil, a partir da década de 1980, o reconhecimento do caráter conservador da natureza da profissão tem integrado de forma hegemônica as análises dos autores.

Entendendo que ainda são escassas as produções no Serviço Social acerca dos fundamentos do pensamento conservador⁴⁹ e sua implicação mediata no Serviço Social, bem como concluir que na moral conservadora há pontos de encontro entre Educação e Serviço Social, este texto dissertativo privilegiou situar a gênese de tal estilo de pensamento e, por fim, como se integra à profissão.

A partir das sustentações ontológicas entre educação, pensamento conservador e Serviço Social até aqui defendidas e estabelecendo as respectivas distinções e relações entre si, passaremos então a “dar um chão” mais específico e articular os fundamentos àquilo que a presente pesquisa se propõe examinar: função educativa no Serviço Social. Para tanto, foram selecionados livros de autores do Serviço Social brasileiro que na contemporaneidade situam o tema da função educativa na profissão, a saber: Marilda Iamamoto, José Paulo Netto e Marina Maciel de Abreu.

A escolha dos autores levou em consideração, além de serem destacadamente afiliados a uma perspectiva histórico-crítica em suas análises, sobretudo porque suas abordagens subsidiam grande parte das produções de artigos, dissertações e teses brasileiras sobre o tema ora em estudo no Serviço Social. Ainda que de forma transversal por não ser objeto central de estudo, como em Iamamoto e Netto; ou particularmente aprofundado como faz Abreu, por ser, este sim, o seu objeto de estudo da autora, os livros selecionados trazem elementos fundamentais para situar e problematizar os pesquisadores acerca do tema então estudado. Embora a matriz interpretativa coadune mais proximamente pelo sentido ontológico apresentado em Netto, a prioridade expositiva das ideias contidas nos respectivos livros é meramente cronológica, ou seja, da data de publicação de cada obra: Iamamoto (1982); Netto (1992) e Abreu (2001).

4.2.1 Marilda Iamamoto: relações sociais e as ações socioeducativas

Uma obra clássica no Serviço Social contemporâneo é sem dúvidas “Relações Sociais e Serviço Social no Brasil”, publicada originalmente em 1982, escrita por Marilda

⁴⁹ Nas pesquisas das produções que tratam de forma mais detida sobre o assunto na literatura do Serviço Social, encontramos o livro que serviu de base para compreensão do tema de Leila Escorsim Netto (2011) que, do ponto de vista histórico-social, apresenta gênese do pensamento conservador e analisa o debate realizado entre a visão sociológica e marxista.

Iamamoto, em coautoria com Raul de Carvalho. O primeiro livro na perspectiva histórico-crítica de reconhecida repercussão na literatura brasileira, leitura básica desde os primeiros semestres dos cursos de Serviço Social devidamente reconhecido. Dividida em duas partes, na obra dos autores concentraram-se, sobremaneira, sua reflexão teórica na primeira parte, cujo tema tratou da “proposta de interpretação histórico-metodológica”, reservando a terceira Seção integrada a esta Seção para adentrar na análise do Serviço Social no processo de reprodução das relações sociais. Para os autores (1993, p. 72) “a reprodução das relações sociais é a reprodução do processo social, a reprodução de determinado modo de vida que envolve o cotidiano da vida em sociedade: o modo de viver e de trabalhar, de forma socialmente determinada, dos indivíduos em sociedade”. Nesse mesmo sentido, a autora é categórica ao afirmar que “o processo de reprodução das relações sociais é, também, o processo de reprodução das contradições fundamentais que as conformam, estas se recriam e se expressam na totalidade das manifestações do cotidiano da vida em sociedade” (IAMAMOTO; CARVALHO, 1993, p. 94). A autora ainda destaca a imprescindibilidade da mediação do Estado com a função de se interpor frente às manifestações sociopolíticas inerentes da contradição entre proletariado e burguesia.

Conforme a autora, no bojo do antagonismo de classes, particularmente sob a égide do capital, que o franco desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais passaram a exigir novos parâmetros de racionalidade tendentes à preservação da ordem social vigente e, ainda, à ampliação do capital.

Nesse sentido, a tradicional divisão social do trabalho é redimensionada e, assim, novas profissões passaram a ser requisitadas a atuarem tanto no processo produtivo diretamente quanto na reprodução do processo social, destas inclui-se o Serviço Social. Assim sendo, a profissão passou a se constituir atuando estrategicamente como “*uma atividade auxiliar e subsidiária no exercício do controle social e na difusão da ideologia da classe dominante junto à classe trabalhadora*” e “*na criação de condições favorecedoras da reprodução da força de trabalho*” (IAMAMOTO; CARVALHO, 1993, p. 94).

Contudo, considerando o lugar a partir do qual os assistentes sociais passaram a atuar sobretudo, vinculados às organizações institucionais na prestação dos serviços sociais e executando as políticas sociais - principalmente do aparato estatal -, destaca a autora que “a profissão não reproduz, monoliticamente, necessidades que lhe são exclusivas” (IAMAMOTO; CARVALHO, 1993, p. 75) e sua atuação “é necessariamente polarizada pelos interesses de classes, tendendo a ser cooptada por aqueles que têm uma posição dominante.

Reproduz também, *pela mesma atividade, interesses contrapostos em tensão*” (IAMAMOTO; CARVALHO, 1993, p. 75).

Esse lugar contraditório onde se insere o agente profissional tem uma notabilidade muito particular que é o grau qualificado de inserção junto às famílias da classe trabalhadora. Entende a autora (IAMAMOTO, 2013; IAMAMOTO; CARVALHO, 1993) que, para o capital, o destaque à atuação profissional do assistente social não está relacionado necessariamente a perícia em operar tecnicamente a execução dos serviços a partir das políticas sociais dirigidas pelo Estado, mas destacadamente pelo exercício daquilo que ela então denomina em suas obras como “*ação de cunho educativo*” ou “*ação sócio-educativa ou socializadora*”, interpretando-a no sentido persuasivo, disciplinar, integrador ou controlador, no caso da realidade brasileira que tem por objeto de sua análise, sob bases morais humanocristãs.

Assim, de forma mais precisa, destaca sobre tais ações:

Trata-se de canalizar esforços no sentido de que a classe trabalhadora interiorize as normas do novo modo de vida imposto pelo capital, minando suas iniciativas autônomas de organização enquanto classe. Busca-se fazer com que a vigilância exterior possa ser acoplada à interiorização dos padrões dominantes, transformando, assim, o controle externo em um tipo de normatização de vida incorporada e proposta pelo próprio trabalhador. (IAMAMOTO, 1993, p. 120)

No caso brasileiro, particularmente nos países da América Latina, acresce-se ao caráter da ação de cunho educativo no/do Serviço Social um ingrediente muito particular no processo de profissionalização nesses territórios, que é a participação da Igreja Católica. Ao se autoproclamar como a “terceira via” alternativa entre o capitalismo e socialismo, organiza iniciativas institucionais para dar respostas frente aos “problemas sociais”. Dentre elas, organizar as bases teóricas (mais doutrinárias do que científicas) de caráter reformista-conservador da profissionalização do Serviço Social brasileiro, através principalmente da criação de Escolas e Faculdades, para formar o corpo técnico que passaria a atuar junto às famílias dos operários urbanos, principalmente junto às mulheres e crianças, por entender que estas são as mais suscetíveis à sensibilização cristã (IAMAMOTO, 2013). Sendo assim, a “reação católica” se engaja nas iniciativas civis para tentar responder às expressões da “questão social”, mas sob uma perspectiva exclusivamente salvaguardista da moral-cristã da classe trabalhadora através da atuação de cunho educativo.

A ênfase na *formação social, moral e intelectual da família*, considerada como célula básica da sociedade. Trata-se de um trabalho “*educativo*” entre a família operária, especialmente entre os mais carentes que têm acesso aos equipamentos socioassistenciais, com o objetivo de reforçar o núcleo familiar e integrar seus membros à sociedade. Buscam-se na história familiar os elementos explicativos de

comportamentos individuais “anômalos” ou “desviantes” de um padrão tido como “normal”. A família, como grupo social básico, é erigida como núcleo do trabalho profissional e como referência para apreensão da vida em sociedade, em contrapartida às classes sociais. (IAMAMOTO, 2013, p.33)

No caso da América Latina, em termos políticos e sociais, considerando que já no início do século XX a influência da Igreja Católica, passou a declinar sobre a maioria da população, podemos dizer que, em certa medida, este fato contribuiu para fomentar a ação de cunho educativo dos assistentes sociais na vida privada das famílias da classe trabalhadora, sob forte cariz moralizante apostólico. Nesses países, o Serviço Social se profissionalizou sob contundente afirmação de uma intervenção sob bases ancoradas na moral-cristã, com intento de ter diversificado o tentáculo da Igreja.

Assim sendo, ao analisar a forma pela qual o assistente social é requisitado para atuar junto às famílias da classe trabalhadora evidencia-se o caráter sócio-educativo o qual configura, na opinião da referida autora, um traço característico da prática profissional do assistente social, especialmente no processo de institucionalização da profissão.

4.2.2 J.P. Netto: a psicologização das relações sociais e “Pedagogia” psicossocial

Netto é outro eminente autor que tem, inclusive, contribuições no campo das Ciências Humanas que não se limitam ao Serviço Social brasileiro, mas, sob reconhecido rigor interpretativo a partir da perspectiva marxista, instiga problematizações elaboradas sobre a apreensão da realidade social também em muitas outras áreas do conhecimento.

Dentre as diversas obras importantes do autor, privilegiamos o livro “Capitalismo monopolista e Serviço Social”, lançado e publicado sua primeira edição no ano de 1992, por entender que esta traz uma significativa contribuição para análise da gênese do Serviço Social e suas bases constitutivas da sua profissionalidade no âmbito da ordem burguesa na idade do monopólio e, mais precisamente - objeto estrito de sua análise - o desvendamento do seu sincretismo teórico e ideológico. Chama-se a atenção que esta obra, assim como a de autoria de Marilda Iamamoto, ainda que não tratem especificamente do objeto em análise (função educativa do Serviço Social), oferece importantes subsídios interpretativos para apreensão do presente objeto.

O autor é categórico ao afirmar que o surgimento do Serviço Social tem “conexões genéticas” às particularidades decorrentes da chamada “questão social”, inserido necessariamente no contexto do capitalismo dos monopólios, por concluir ser precisamente neste momento histórico que se “recoloca, em patamar mais alto, o sistema totalizante de

contradições que confere à ordem burguesa os seus traços basilares de exploração, alienação e transitoriedade histórica” (NETTO, 2011a, p. 19). Coloca em evidência qual o sentido de se dar respostas às refrações dos efeitos sociopolíticos da “questão social”, entendida, sob a perspectiva burguesa, como “problemas sociais”. Sinaliza a sustentação do importante arcabouço teórico-cultural lastreado pelo estilo de pensamento conservador, como instrumento notadamente científico para justificar a naturalização das desigualdades sociais, especialmente no final do século XIX e XX. Assim sendo, de acordo com o autor, as medidas possíveis passam a ser perseguidas no sentido atenuar e/ou reduzir os efeitos dos “problemas sociais”.

Conforme destaca o nosso autor, é o Estado burguês que assume para si a responsabilidade de dar respostas aos efeitos sociopolíticos da era monopólica. Redimensiona-se a sua função originária, antes apenas contensiva por meio da força, para intervir também através de mecanismos extra-econômicos, onde os quais se destacam as políticas sociais.

Este “placebo” do aparato estatal, tomado de forma particularizada e fragmentada, ainda que também decorrente da capacidade de mobilização e organização da classe trabalhadora, em disputas de projetos, desempenha uma importante funcionalidade “conformando, pela adesão que recebe de categorias e setores cujas demandas incorpora, sistemas de consenso variáveis, mas operantes” (NETTO, 2011a, p. 30) a fim de assegurar as condições mais adequadas possíveis para preservação e contínuo desenvolvimento da economia capitalista.

O Estado burguês “joga agora uma função coesiva central; dito em poucas palavras, ampliou-se e tomou-se mais complexa a estrutura e o significado da ação estatal, incorporando-se os desdobramentos do caráter *público* daquelas refrações” (NETTO, 2011a, p. 34). Sobre isso complementa o autor:

Na verdade, o que se passa é que a incorporação do caráter público da “questão social” vem acompanhada de um reforço da aparência da natureza privada das suas manifestações individuais. Ocorre como que uma redefinição do público e do privado na idade do imperialismo, que atende tanto à invasão de todas as instâncias sociais pela lógica monopólica quanto à conservação de âmbitos onde se movem vetores contabilizados à órbita individual - dando naquele circuito que promove a “polarização da esfera social e da esfera íntima (Habermas, 1984: 180). Na escala em que se implementam medidas *públicas* para enfrentar as refrações da “questão social”, a permanência das suas sequelas é deslocada para o espaço da responsabilidade dos *sujeitos individuais* que as experimentam. (NETTO, 2011a, p. 34)

Na medida em que a desfocalização do enfrentamento das *refrações da “questão social”* reposiciona-os artificialmente no âmbito dos *problemas sociais* e, não raro, sendo interpretadas como se fossem *problemas de ordem pessoal (inclusive, psicológica)*, “‘deseconomiza’ (e, portanto, ‘desestorica’) a ‘questão social’” (NETTO, 2011a, p. 46). Constituindo como faces do mesmo movimento, a ação estatal enquanto interventor direto nos “problemas sociais” confere, de um lado, o reconhecimento da *aptidão marcadamente pública* em ter que responder por tais refrações; e, de outro, decorrente do reflexo da resposta estatal a *assunção do caráter privado* atribuindo-se ao indivíduo a condição de um ser autodeterminado. Para Netto, o Estado não recorre exclusivamente à estratégia interventiva a partir do caráter “público” ou “privado”, mas sobretudo por constituírem inserções limítrofes entre um ou a outro, entrelaçam-se de forma recíproca com maior ou menor incidência, tendente para um lado ou para o outro, a depender das particularidades do movimento das formações econômico-sociais.

Ainda sobre o âmbito “privado” da resposta estatal, Netto (2011a, p. 36) chama a atenção de que o “redimensionamento do Estado burguês no capitalismo monopolista em face da ‘questão social’ simultaneamente corta e recupera o ideário liberal - *corta-o*, intervindo através de políticas sociais; *recupera-o*, debitando a continuidade das suas sequelas aos indivíduos por elas afetadas”. Esta recuperação, subsumida ao ideário monopolístico, revela o traço que peculiariza os reflexos da ação estatal aos problemas sociais integrados à assunção do caráter privado: a *psicologização da vida social*. Além de imputar, em certa medida, ao indivíduo a responsabilidade do seu destino social, conforme chama a atenção o autor, tal traço psicologizante das relações sociais, para Netto (2011, p. 42) ainda:

implica um tipo novo de relacionamento ‘personalizado’ entre ele e instituições próprias da ordem monopolística que, se não mostram aptas para solucionar as refrações da questão social que o afetam, são suficientemente lábeis para entrelaçar, nos “serviços” que oferecem e executam, desde a indução comportamental até os conteúdos econômico-sociais mais salientes da ordem monopolística - num exercício que se constitui em verdadeira “pedagogia” psicossocial, voltada para sincronizar as impulsões e os papéis propiciados aos protagonistas.

Aqui, o autor é enfático ao situar como o âmbito “privado” passa a ser fundamentalmente suscetível, pelo aparato estatal a partir da mediação das instituições que prestam serviços, à retórica da naturalização da sociedade e, como pano de fundo, à reprodução do capital. Por meio daquilo que denomina de “Pedagogia” psicossocial, infere-se tratar-se de um contínuo processo de preparação dos indivíduos para reagir às respostas

objetivas ao lidar com os “problemas sociais” concretos, não apenas no plano material, mas também subjetivas expressas em suas condutas cotidianas.

Aqui reside, no nosso entendimento, a partir de Netto, a fonte emanadora da função educativa incorporada ao Serviço Social.

A implementação das políticas sociais, “base própria da sua profissionalidade” (NETTO, 2011a, p. 78), impele o Serviço Social a uma operacionalização (através de mediações institucionais-organizativas) no sentido de enfrentamento de “problemas sociais”, necessariamente a partir de uma referência psicologizante do indivíduo. Assim, para Netto (2011a, p. 79), o Serviço Social:

Originalmente parametrado e dinamizado pelo pensamento conservador, adequou-se ao tratamento dos problemas sociais quer tomados nas suas refrações individualizadas (donde a funcionalidade da psicologização das relações sociais), quer tomados como sequelas inevitáveis do “progresso” (donde a funcionalidade da perspectiva “pública” da intervenção) – e desenvolveu-se legitimando-se precisamente como interveniente prático-empírico e organizador simbólico no âmbito das políticas sociais.

Dessa maneira, constituído por um *modus operandi* daquilo que então denomina de “verdadeira pedagogia psicossocial”, o Serviço Social passa a atuar no cotidiano da classe trabalhadora, na íntima assunção do caráter privado, no disciplinamento psicossocial dos indivíduos à ordem socialmente determinada (pelo capital). Nesse sentido, tacitamente cumprindo, ao nosso ver, determinada função educativa, ressalta Netto (2011a, p. 96 – grifo nosso):

A funcionalidade histórico-social do Serviço Social aparece definida precisamente enquanto uma tecnologia de organização dos componentes heterogêneos da cotidianidade de grupos sociais determinados para ressitua-los no âmbito desta mesma estrutura do cotidiano – o **disciplinamento da família operária, a ordenação de orçamentos domésticos, a recondução às normas vigentes de comportamentos transgressores ou potencialmente transgressores, a ocupação de tempos livres, processos compactos de ressocialização dirigida** etc. - , conotando-se tecnologia de organização do cotidiano como *manipulação planejada*. Não é cariz exclusivo do Serviço Social esta funcionalidade, que ele compartilha com um crescente elenco de especializações profissionais (cientistas sociais de todo o tipo que se dedicam a “tarefas práticas” a serviço do Estado e do capital, publicitários, *experts* em “relações industriais” etc)

Em assim sendo, a “pedagogia psicossocial” exercida pelo Serviço Social, isto é, a funcionalidade educativa que cumpre junto a classe trabalhadora se direciona, no dizer do autor (2011a, p. 97), numa “intervenção profissional como reordenadora de práticas e condutas cotidianas”. E mais, destaca ainda que o fosso do fundamento da psicologização das relações sociais (já que as refrações da “questão social” não são entendidas no âmbito estrutural econômico-social) engendra-se sobretudo no âmbito da *esfera moral* remetendo-se

“não apenas para o conjunto macroscópico da ‘questão social’, mas para a evidência societária das suas refrações mais preocupantes para o pensamento conservador: o problema da *coesão social*” (NETTO, 2011a, p. 47). Assim, em síntese, entende Netto (2011a, p. 51):

é a questão da *ordem* que constitui o eixo das intervenções: no primeiro, a rearticulação de vetores econômico-sociais e políticos que sejam funcionais à lógica monopólica; no segundo, o controle dos sujeitos que escapam à sua órbita. De um lado, o traço “público” da “questão social”, que condução à *regulação* de mecanismos econômico-sociais e políticos; do outro, o traço “privado”, que conduz ao *disciplinamento psicossocial* dos indivíduos excluídos do circuito integrativo a que a regulação se propõe. Entre o “público” e o “privado”, os problemas sociais recebem a intervenção estatal: de uma parte a *direção estratégica* do processo econômico-social e político; de outra, a *rede institucional* de “serviços” que incide sobre as “personalidades” que se revelam colidentes, porque vítimas, com aquela.

É nesta ordem monopólica que, para Netto, o Serviço Social emerge como profissão. Dito de outra maneira, a profissão emerge como requisição consequente dos resultados sócio-políticos típicos da dinâmica da ordem monopólica e confirmada pela referência teórico-cultural conservadora, exercendo a partir das políticas sociais, do âmbito “público” para intervir no “privado”, uma “verdadeira pedagogia psicossocial” ou, em termos de análise do presente objeto, cumprindo uma função educativa socialmente direcionada. É com base nessas ponderações preliminares em Netto que, em particular sustentam-se as considerações analíticas dessa dissertação.

4.2.3 Marina Abreu: organização da cultura e as funções pedagógicas do assistente social

A autora Marina Maciel Abreu também deixa um importante legado para o debate acerca da natureza da profissão e seus desdobramentos à prática profissional do assistente social em sua obra intitulada, “Serviço Social e a organização da cultura”. Diferente dos outros autores destacados nos itens anteriores, Abreu centra-se na análise do que então denomina de *função pedagógica* do assistente social, a qual converge explicitamente com o presente objeto de estudo desta pesquisa.

Abreu (2016) consubstancia sua análise essencialmente a partir das categorias analíticas defendidas pelo italiano Antonio Gramsci ao interpretar a realidade da sociedade italiana no início do século XX, a partir das “experiências do americanismo e fordismo - expressões paradigmáticas da cultura e hegemonia burguesas no capitalismo monopolista” (idem, 2016, p. 22). Salienta que esse o autor italiano

Considera o fenômeno norte-americano “o maior esforço coletivo realizado até agora para criar, com rapidez incrível e com uma consciência do fim jamais vista na História, um tipo novo de trabalhador e de homem” (Gramsci, 1976, p. 396), adequado às necessidades do modelo fordista/taylorista de produção e trabalho. Nessa análise, o referido pensador marxista reelabora o princípio educativo na mesma relação, isto é, entre a construção de um padrão produtivo e de trabalho e a organização de uma ordem intelectual e moral pelas classes subalternas, princípio esse que se objetiva na constituição de um processo mais amplo de superação da racionalidade da produção capitalista pelas citadas classes e instauração de uma nova e superior cultura - uma nova sociabilidade.

A chave analítica para compreender o caráter pedagógico da profissão desenvolvida por Abreu se edifica na referência elaborada por Gramsci acerca do princípio educativo⁵⁰. Este expressa o sentido de “adequação do processo político-ideológico formador de um modo de vida - cultura - às necessidades e imperativos de um tipo de racionalização produtiva e do trabalho” (ABREU, 2016, p. 35) e que, para isso, requer “a formação de uma ordem intelectual e moral, sob a hegemonia de uma classe” (ABREU, 2016, p. 22).

Nessa esteira dessas reflexões, a categoria da hegemonia, à luz gramsciana constitui “direção intelectual e moral e domínio político exercido por uma classe, em determinadas condições históricas” (ABREU, 2016, p. 29) conduzindo uma determinada sociedade a um modo de viver, de pensar e de sentir a vida (isto é, expressões particulares da cultura).

Nesse sentido, sob a perspectiva gramsciana, entende-se que “cada relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica” (GRAMSCI apud ABREU, 2016, p. 23) e insere-se como parte das mediações que articulam as dimensões econômica e político-cultural (sob perspectiva gramsciana de estrutura e superestrutura), onde as relações pedagógicas não se limitam ao espaço escolar, conforme chama a atenção a autora (2016, p. 23):

Nesta perspectiva, inscreve-se a análise gramsciana sobre a questão pedagógica, vinculando-a ao amplo processo de luta de classes pela hegemonia na sociedade. (...) não se limitando esta pedagogia “às relações especificamente ‘escolásticas’, pelas quais as novas gerações entram em contato com as antigas e delas absorvem experiências e valores historicamente necessários, ‘amadurecendo’ e desenvolvendo uma personalidade própria, histórica e culturalmente superior”, mas situando-a “em toda a sociedade no seu conjunto e para cada indivíduo em relação a outros indivíduos, entre grupos intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e sequazes, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exército. Esta relação se verifica “não só no interior de uma nação, entre forças que a compõem, mas também em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais”.

⁵⁰ Por não ser objeto do presente estudo, pelas limitações temporais que se impõem à construção de um texto dissertativo, não adentraremos na polêmica do debate acerca de um pretenso princípio educativo revolucionário, inclusive associado às potencialidades de uma atuação pretensamente emancipadora, mas apenas o que a autora discute sobre os elementos caracterizadores do caráter pedagógico da profissão em seu processo de profissionalização e institucionalização.

Ainda que a autora não aprofunde conceitualmente o que entende por *relação pedagógica* nem dê indicação se assim o foi feito por Gramsci, ao que parece, na medida que se compara ao espaço escolar e não o faz distinção, infere-se que a relação pedagógica pode ser aqui entendida com um conceito próximo à referência do âmbito de ensino (escolar).

No bojo da inerente contradição das relações pedagógicas, para autora, a classe hegemônica conduz a classe dominada a um conformismo social determinado historicamente. Isto quer dizer que, na interpretação de Abreu a partir de Gramsci, a classe sobreposta na relação hegemônica tende a ditar o modo de ser daquela sociedade, podendo ser tanto para atender os interesses de acumulação do capital ou por uma perspectiva emancipatória.

Ao considerar o contexto histórico de desenvolvimento do capitalismo a partir do século XX, pelo seu pleno domínio global, a autora privilegia a análise da experiência estadunidense, a qual representa a hegemonia do capital no final do século XIX e o XX, motivo pelo qual Gramsci denominou de americanismo. Essa faceta hegemônica do capital caracterizou-se “como uma forma histórica de concreção de uma revolução passiva. (...) O americanismo ‘transforma-se, pois, no conteúdo de socialização da fase imperialista do desenvolvimento capitalista, isto é, a tradução de um projeto de hegemonia’ (...) que se objetiva em uma forma peculiar de pensar, agir e de sentir a vida - uma nova cultura” (ABREU, 2016, p. 53 - 54).

É nesse movimento de constituição do conformismo social (hegemônico conduzido pelo capital) que emerge o Serviço Social, necessariamente vinculado a mediação e regulação do Estado (ampliado) no enfrentamento da questão social, este optando pelo padrão fordista/taylorista de racionalização produtiva, pela qual seus reflexos não se esgotam ao espaço estrito das fábricas, mas invade o cotidiano das relações sociais.

A intervenção estatal constituiu-se indispensável para a implementação e a legitimação da racionalização fordista/taylorista da produção e do trabalho e para a consequente formação de um novo tipo humano com as qualidades morais e intelectuais adequadas à nova organização do processo produtivo. Tal racionalização impôs a destruição ativa de uma personalidade histórica, mediante a combinação de processos coercitivos - emprego de brutalidades inauditas - e educativos, imbutidos, principalmente, nas estratégias dos altos salários e no sistema de benefícios sociais (referência do que posteriormente constituiu o sistema de seguridade social) (ABREU, 2016, p. 53)

De acordo com Abreu, o Serviço Social se insere nesse factual lugar de processo de conformação social (campo minado de disputas entre as classes), que no modelo fordiano/taylorista o denomina-se de *conformismo mecanicista* por buscar, no trabalhador, atitudes maquinais e automáticas pela qual garanta apenas um equilíbrio psicofísico para reprodução humana (sobreviver). Nesse sentido, segundo a autora, como “mecanismo

pedagógico auxiliar na organização e difusão da cultura dominante” (ABREU, 2016, p. 45), novas especializações profissionais com status de intelectual, no sentido gramsciano, passaram então a desenvolver sua prática profissional imbuída essencialmente de *função pedagógica* no movimento de formação da cultura, que no caso do assistente social se expressa pela mediação das políticas sociais, particularmente as de corte assistencial, por entender ser:

um dos canais de operacionalização das iniciativas “educativas” do sistema fordista/taylorista de organização da produção e do trabalho, base material e ideológica do americanismo -, participa, predominantemente, dos processos de constituição da cultura dominante, contribuindo para o estabelecimento das mediações entre necessidades sociais e o controle social sobre as classes subalternas pelo capital, como forma de neutralização da luta pela emancipação humana (econômica, política e social), missão histórica das referidas classes. (ABREU, 2016, p. 41)

Sendo assim, a base de justificação teórico-ideológica da prática pedagógica do assistente social, alicerçada pelo *conformismo mecanicista*, como expressão do princípio educativo pelo americanismo, se realiza como suporte filosófico e técnico de cunho positivista. Nesse sentido, esta base se materializa pela “via de difusão e expansão dos princípios tayloristas no âmbito dos serviços sociais (estatais e privados), visando o enquadramento destes nos padrões da racionalidade inerente ao movimento de reprodução e acumulação do capital” (ABREU, 2016, p. 69), mas não só.

Como componente integrante de tal conformismo, a autora destaca, como outro movimento complementar de emanção das orientações pedagógicas da prática, a influência da Igreja Católica. A partir do arcabouço fundamentado na filosofia neotomista, a profissão passa a buscar o “desenvolvimento da formação doutrinária e social do laicato, isto é, de qualificação de seus intelectuais para a recuperação moral do operariado, face às influências consideradas maléficas dos ideais socialistas e do liberalismo econômico” (ABREU, 2016, p. 70).

Não obstante, a precisa ótica interpretativa da autora, entende-se que o segundo elemento caracterizador para constituição da função pedagógica do assistente social (filosofia neotomista) tem, sem dúvidas, influência substancial da Igreja Católica, especialmente nos países europeus e da América Latina onde o catolicismo predominava e/ou Igreja Católica predominavam e anteciparam-se para engendrar o processo formativo dos assistentes sociais. Nos Estados Unidos, de onde se irradia o americanismo, (além de países europeus de forte influência protestante), ao que parece, ainda que sob bases conservadoras, o *conformismo mecanicista* sob influência neotomista não teve factualmente uma grande repercussão, mas

esteve consubstanciado pelos elementos fundamentais da psicanálise freudiana e da sociologia funcionalista.

Portanto, para Abreu, particularmente na realidade brasileira, a depender do vínculo que se estabelece com as classes, a função pedagógica do assistente social, na medida em que mobiliza as condições objetivas e subjetivas para o processo de organização da cultura, a depender do vínculo que se estabelece com as classes, portanto, se pauta, por um lado, em um *conformismo mecanicista* (típico da classe dominante); ou, por outro, em um “novo” *conformismo revolucionário* (potência da classe subalterna tendente ao socialismo).

De acordo com a autora, é possível identificar que o profissional de Serviço Social tem a possibilidade de materializar sua prática em até 3 (três) perfis pedagógicos: Pedagogia da “ajuda”, Pedagogia da “participação” ou “Pedagogia emancipatória”. Os dois primeiros perfis, típicos do conformismo mecanicista enquanto princípio educativo, engendram-se, especialmente, de acordo com a autora, sob três vetores:

a psicologização das relações sociais e a consequente centralidade do indivíduo e das relações interpessoais nas modalidades de intervenção face à necessidade do controle social pelo capital no enfrentamento da questão social; a manipulação material e ideológica de necessidades sociais e recursos institucionais via estratégias de assistência social individualizada - como mecanismos privilegiados para a garantia da reprodução material e subjetiva das classes subalternas sob o controle do capital; e a combinação entre processos persuasivos e coercitivos para obter da adesão e o consentimento das classes subalternas no estabelecimento do conformismo mecanicista (ABREU, 2016, p. 82 - grifo nosso)

Com base na referida autora, cumpre-nos analisar os perfis pedagógicos da “ajuda” e da “participação”, uma vez que estes deram subsídios técnico-operativos ao Serviço Social, desde sua gênese. Logo, entende-se que estes subsídios nos oferecem contribuições importantes para o nosso objeto de estudo, pois se centra nos perfis encontrados desde a gênese do Serviço Social. Feita a devida ressalva expositiva, adentramos sobre tais perfis formulados pela autora.

A Pedagogia da “ajuda”, para Abreu, é a expressão primeira da prática pedagógica dos assistentes sociais, necessariamente associada a institucionalização e gênese do Serviço Social, fundada sobre a visão psicologizante da “questão social”. Resultante da racionalização da assistência social em bases técnico-científicas, centrada nas manifestações individuais na perspectiva da reforma moral e reintegração social, consolida-se como “modalidade interventiva que traduziu a expressão mais elaborada da prática dos assistentes sociais na referida fase do desenvolvimento profissional” (ABREU, 2016, p. 100).

Com o incremento da visão de mundo neotomista da Igreja Católica, tal perfil imprime “à função pedagógica do assistente social um caráter autoritário-moralista,

mistificador das relações sociais” (ABREU, 2016, p. 108), ainda que encoberto por ações que aparecem como virtuosas expressões humanitárias de servir o homem.

Determinadas manifestações comportamentais “são encaradas como condutas desviantes, apreendidas a partir de suas relações abstratas, des-historicizadas, objetivadas como dificuldades de relacionamento. O relacionamento é, assim, a instância privilegiada dessa pedagogia” (ABREU, 2016, p. 112). Nesse sentido, considerando que a autora destaca a política social da assistência social (da qual faz a ressalva de que não tenha sido constituída historicamente como política pública) como campo privilegiado deste tipo de intervenção, em certa medida rememorando práticas assistemáticas ulteriores (caritativas, residuais, culpabilizante), entende que o relacionamento permite incidir sobre a consciência dos indivíduos padrões morais de sociabilidade determinados pela ordem do capital, principalmente em decorrência do papel seletivo da política. Ainda sobre isso demarca a autora (2016, p. 122):

A seletividade é, pois, um instrumento pedagógico do processo de “ajuda” desenvolvido pelo assistente social, constituindo uma das principais atribuições historicamente consolidadas deste profissional, mediante a qual interfere na qualificação/desqualificação dos usuários dos serviços assistenciais, considerando as contradições presentes nas relações entre o volume elevado da demanda das classes subalternas pelos serviços assistenciais e os limites dos recursos impostos pelas demandas da reprodução do capital. Historicamente, a seleção dos aptos para o processo de “ajuda”, independente das modalidades das práticas assistenciais, impõe formas de enquadramento dos sujeitos envolvidos em certas normas de condutas, desde que inscritos em determinadas condições de vida.

De outro lado, tem-se a Pedagogia da “participação”, a qual não se constitui como concorrente da “pedagogia da ajuda”, mas como reciprocamente complementar desta última. Para autora, desenvolveu-se e consolidou-se a partir do Desenvolvimento de Comunidade (DC)⁵¹, sendo elaborada e implementada pioneiramente pelos estadunidenses para atender principalmente à questão da urbanização naquele país, contudo passam a ser “introduzidas e difundidas no continente latino-americano nos marcos das estratégias expansionistas do capitalismo monopolista, sob a hegemonia do imperialismo econômico dos Estados Unidos” (ABREU, 2016, p. 125).

O foco desta Pedagogia profissional não se dedica a uma abordagem exclusiva no indivíduo (ainda que não supere o enfoque individualista psicologista), mas volta-se para os grandes grupos que passam a integrar programas e recursos de governo, imbuídos por uma retórica de protagonismo popular na resolutividade dos “problemas sociais”, principalmente

⁵¹ No Brasil ganha repercussão a partir da década de 1950 com o chamado desenvolvimentismo, repercutindo o discurso governamental de um pretenso caráter de modernização do Estado.

nos segmentos de Educação, Saúde e Agricultura, numa perspectiva de “ajuda mútua” para pretensamente promover o desenvolvimento econômico do país e, sob este ponto de vista, o bem-estar social seria uma consequência inerente.

A autora destaca que na medida em que as pessoas que são objeto da intervenção profissional passam a estar mobilizadas na perspectiva de colaboração para o desenvolvimento econômico e, assim, promoção de seu bem-estar, convoca as classes subalternas para participarem dos processos propostos pelo Desenvolvimento de Comunidade que, na esperança de dias melhores de forma escamoteada, contribuem para a reprodução do capital. Nesse sentido, “a participação é, portanto, o eixo central da reorganização cultural, ou seja, constitui uma mediação para a integração e o consentimento, por parte da população, às mudanças estruturais impostas pelo padrão de acumulação do capital” (ABREU, 2016, p. 141).

Na particularidade brasileira, especialmente nas décadas de 1950 - 1980 (atravessando os governos “J’s”- Jucelino Kubitschek, Jânio Quadros e João Goulart), e nos anos de chumbo da ditadura militar, conforme Abreu, as funções pedagógicas desempenhadas pelo assistente social, inseridas no contexto de repensar o interior de sua prática profissional, “no âmbito da mobilização e participação populares nutrem-se da pedagogia autoritária predominantemente difundida pelo projeto de modernização conservadora” (ABREU, 2016, p. 142).

Com efeito, ao citar Ammann (1981), Abreu (2016, p. 139) destaca:

Nestes moldes, a participação popular transforma-se em expediente integrado aos programas de governo voltados “para a eliminação dos obstáculos à implementação de diretrizes governamentais nacionais e para garantir a adesão da população às mesmas”, colocando-se como meio para acelerar o desenvolvimento, nos termos definidos pelo poder central, mediante inserção popular na implementação local destas diretrizes, constituindo, ao mesmo tempo, mecanismo de redução de custos com a força de trabalho e de legitimação da dominação da classe exercida pela mediação do Estado. Dentro desta mesma perspectiva, as experiências de DC constituíram processos de “mudança cultural dirigida”, tendendo a uma verdadeira manipulação ideológica sobre as necessidades (materiais e subjetivas) das classes subalternas. Essas experiências visam imprimir mudanças em determinada direção (programada), dando a impressão de que as mudanças são desejadas e provocadas pela própria comunidade. A participação sob este prisma constitui, então, um artifício direcionado ao mascaramento da estrutura concentradora de poder e de renda, colocando-se, seja como via de acesso técnica e politicamente controladora das classes subalternas a bens e serviços necessários a sua subsistência, seja como dissimulação das reais possibilidades de participação política na estrutura de poder existente na sociedade. De fato, essas classes quase ausentes nos canais formais de participação política têm uma inserção manipulada nos programas de desenvolvimento, que, desta forma, se colocam como alternativa possível para a interferência das mesmas nas decisões.

São, portanto, tais perfis que, de acordo com Abreu, integram a função pedagógica do assistente social.

Tal como pode ver, na esteira dessas reflexões, diferentemente dos autores anteriores, Abreu (2002) dá profundidade ao debate acerca do caráter educativo da profissão. Nesta mesma direção e de forma entusiástica, a partir do levantamento bibliográfico realizado, sintetizamos que este debate tem fundamentado outras importantes obras, tais como a de Cardoso (2006), Miotto (2006) e Lima (2006), além de demais produções dissertativas e teses que têm motivado novas pesquisas no intento de buscar desvendar as nuances da intervenção profissional propriamente no sentido de atuar no *pensar, agir e de sentir* no cotidiano da vida da classe trabalhadora, reconhecendo a dinâmica contraditória dos interesses em confronto dos *loci* onde os assistentes sociais atuam.

Ainda que com eminentes contribuições para produção do conhecimento no Serviço Social até aqui desenvolvidas, como quaisquer outros segmentos da área do conhecimento, a profundidade e exploração de facetas do tema nunca se esgota. Nesse sentido, nos propomos no próximo item a tecer algumas considerações em torno do tema em questão, baseado nos autores analisados no âmbito da produção do conhecimento no Serviço Social, auxiliados pelas premissas então extraídas por outros autores que discutem sobre o tema da educação.

4.3 Encontros e desencontros: dilemas acerca da função educativa no Serviço Social

A perspectiva analítica histórico-crítica que os autores apresentam, ainda que tradições marxistas diferentes⁵², permite situar o lugar do Serviço Social na reprodução social. Em sintonia, concluem que a profissão surge como síntese do desenvolvimento histórico do projeto político-econômico burguês na era monopólica, quando o Estado evoca para si as respostas à “questão social” através das políticas sociais e, nesse sentido, contribuem para reprodução material e ideologicamente da classe dominante. Não deixam escapar a intrínseca relação que se estabelece entre a profissão e o projeto conservador, pelo qual busca contemplar as reformas dentro do próprio sistema do capital de forma a se evitar a todo custo perturbações sociais pautadas em propostas revolucionárias.

⁵² Iamamoto e Abreu nas produções então apresentadas são fundamentadas nas interpretações de categorias propostas pelo marxista italiano Antônio Gramsci: hegemonia, organização da cultura, intelectuais orgânicos, etc.. Por outro lado, Netto assenta suas análises pautada, além de K. Marx, no marxista húngaro Gyrogy Lukács com relação ao sentido ontológico do ser social.

No que se refere ao aspecto educativo desempenhado pelo Serviço Social convergem no entendimento de que, nos seus primeiros passos enquanto profissão, atua sobremaneira no sentido de “disciplinar”, “ajustar”, “conformar” os trabalhadores a realidade da ordem social vigente. Destacam o caráter de inserção dos profissionais à vida privada, ou melhor, a intimidade da vida social das famílias, oportunizado *a priori* pela necessidade da classe trabalhadora de acessar serviços e políticas sociais.

Em suas abordagens, os autores também se destacam pelas suas considerações e diferenças analíticas. A principal delas é enfoque dado no âmbito do Serviço Social, onde é possível relacionar ao tema então abordado pelo presente estudo.

Iamamoto (1982) e Abreu (2001) dão ênfase sobretudo ao âmbito do **exercício profissional**⁵³ do assistente social. Ao situar o porquê e as condições que ensejam nas disputas de projetos sociais e onde a profissão se encontra, as autoras chamam a atenção acerca do potencial de abrangência da intervenção profissional, pois a depender de qual projeto societário o assistente social se afilie (classe burguesa ou trabalhadora) poderá viabilizar processos educativos distintos, que reforce as amarras do conservadorismo ou dê reais condições de acesso a direitos.

Contudo, Abreu vai mais adiante do que Iamamoto neste aspecto. Entende a autora que ao alinhar a um projeto social vinculado à classe trabalhadora, isto é, um perfil pedagógico de caráter emancipador, com base em uma nova conformação social, o profissional no seu exercício profissional estará contribuindo para que junto à classe trabalhadora, dentro dos limites da institucionalidade, seja possível viabilizar a aventar a superação da ordem capitalista.

Diferente das autoras, Netto centra sua análise **na profissão** e não imediatamente ao exercício profissional. É sob este ponto de vista que se assenta a análise desenvolvida na presente pesquisa. O autor crava a natureza da demanda que requisita da ação do aparato estatal uma intervenção para responder às condições materiais e subjetivas de reprodução social, ajustado ao seu novo tempo (era monopólica). A lógica de psicologização da vida social, que tem sua passagem entre público-privado, é funcional e sustentada pelas estratégias do Estado, inclusive por meio das políticas sociais. Disso, é possível presumir a partir do autor, que o Serviço Social em sua gênese a partir do âmbito público (instituições) atua

⁵³ Para Santos et al (2017, p. 27) o exercício profissional se constitui em uma totalidade, formada pelas três dimensões, a saber: teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativo, que mantêm uma relação de unidade, apesar de suas particularidades. Particularidades essas que permitem que a dimensão técnico-operativa se constitua na “forma de aparecer” da profissão, na dimensão “pela qual a profissão é conhecida e reconhecida”. Ela é o “modo de ser” da profissão, o modo como aparece no movimento das três dimensões.

intimamente na assunção do caráter privado (vida cotidiana da classe trabalhadora) no disciplinamento psicossocial dos indivíduos “como reordenadora de práticas e condutas cotidianas” (NETTO, 2011, p. 97).

É importante destacar que Netto não chega a avançar sua análise no sentido de adentrar nos limites e alcances que o assistente social poderia incidir no aspecto educativo no âmbito do exercício profissional a partir da função social que cumpre na sociedade. Contudo, ainda assim, também dá cruciais indicativos para alguns caminhos interpretativos acerca do tema.

Outra diferença nas abordagens dos autores é o termo utilizado por cada um. Iamamoto utiliza a expressão “*ação de cunho socioeducativo*” (ou simplesmente ação socioeducativa). Abreu recorre ao conceito de “*função pedagógica*”, então empregado por Gramsci. Por fim, Netto denomina como “*“pedagogia’ psicossocial*”. Assim, é interessante notar como todos remetem à prática profissional ao campo da educação no sentido *stricto sensu* da palavra, relacionando-os ao ato de ensinar⁵⁴. Ainda que esta diferença semântica não produza quaisquer efeitos concretos ao cotidiano profissional, do ponto de vista conceitual sua problematização pode trazer contribuições na abordagem do tema.

Chama a atenção que o desenvolvimento de pesquisas no âmbito do Serviço Social que tem como seu objeto de estudo o sentido educativo da profissão tem como seus pontos de partidas nestes autores então apresentados, sobretudo em Iamamoto e Abreu. Na linha desta autora encontram-se outras importantes publicações como Cardoso (2006), Mioto (2006) e Lima (2006). Do conjunto das questões que foram então abordadas a partir daqueles 3 principais autores, serão indicadas algumas questões para reflexão.

A primeira delas, mais uma vez retomando ao ponto, é com relação à terminologia empregada ao se trabalhar o tema. Até o momento, no discorrer deste texto dissertativo, tem-se adotado de forma enfática o termo “**função educativa**”, e não outro. Pode-se perceber nos escritos dos autores então selecionados que esta terminologia não costuma ser utilizada nas bibliografias do Serviço Social⁵⁵. Em geral, nas produções científicas aparecem com terminologias diversas, às vezes tratadas até como sinônimos, mas sem precisão semântica do

⁵⁴ Netto tem um cuidado ao empregar o termo pedagogia utilizando-o entre aspas. O autor não faz qualquer consideração com relação ao uso do recurso, mas suponha-se que por não encontrar um termo mais adequado para situar o que queria expressar, tenha usado o termo com as ressalvas no sentido de deixar explícito de que não se confunde com a profissão na educação ou que atua profissionalmente nesse sentido.

⁵⁵ De acordo com o levantamento bibliográfico realizado pelo autor, das produções sobre o tema entre 2010 até 2019, a expressão mais utilizada na maioria das dissertações e teses utilizam a expressão “dimensão educativa”. São elas: Cavalcante (2010); Giaqueto (2013); Gonçalves (2016); Ligabue (2019); Pelegrini (2013); Penha (2018); Silva (2019); Souza (2016); Vieira (2019).

termo, tais como: *ação*⁵⁶ socioeducativa (ou, simplesmente, ação educativa); *prática*⁵⁷ educativa; *dimensão*⁵⁸ educativa; *caráter*⁵⁹ educativo; *trabalho/atividade*⁶⁰ educativa; *função* pedagógica.

Uma questão fundamental dessa distinção terminológica é que o objeto ora em estudo centra-se no sentido educativo da profissão Serviço Social, e não imediatamente no exercício profissional. A maioria dos textos, quando não confunde profissão com exercício profissional, direciona sua análise particularmente no âmbito da atuação profissional. É importante chamar a atenção que os termos então utilizados (ação, prática, dimensão, caráter, trabalho, etc) não estão necessariamente equivocados, mas entende-se que a sua utilização ainda carece, em certa medida, de uma precisão conceitual.

Este detalhe não é uma mera mudança terminológica, pois do ponto de vista linguístico cada uma das palavras carrega o aspecto semântico bem particular de seu significante e significado, nem sempre coincidente entre eles ainda que conceitualmente próximos (ação, prática, dimensão, caráter, trabalho, atividade, etc.). Em geral, como antes pontuado, estes termos empregados na literatura profissional estão associados a intervenção direta que o profissional desempenha junto aos usuários dos serviços, reunindo os meios necessários para consecução das respostas às requisições institucionais.

Em se tratando de uma profissão, não por acaso, a abordagem do tema tem se vinculado ao âmbito da dimensão técnico-operativa por ser, no dizer de Guerra (2017, p. 50), a “forma de aparecer da profissão, pela qual é conhecida e reconhecida. Dela emana a imagem social da profissão e sua autoimagem”. Isto porque, em outras palavras, é no âmbito do exercício profissional (e, portanto, na atuação direta operando os instrumentos e procedimentos⁶¹), que se produzem os efeitos concretos (e subjetivos) no atendimento aos usuários dos serviços e, assim, dando forma ao processo interventivo através da ação

⁵⁶ De acordo com Aurélio (2015), entende-se por *ação*: 1. Ato ou efeito de agir, de atuar; atuação, ato. 2. Manifestação de uma força, duma energia, dum agente. 3. Maneira como um corpo, um agente, atua sobre outro. 4. Capacidade de agir. 5. Comportamento, procedimento.

⁵⁷ Para Aurélio (2015) *prática* significa: 1. Ato ou efeito de praticar. 2. Uso, exercício. 3. Rotina; hábito. 4. Saber provindo da experiência. 5. Aplicação da teoria.

⁵⁸ Com relação ao conceito de *dimensão*, define Aurélio (2015): 1. Sentido em que se mede a extensão para avalia-la; extensão. 2. Tamanho, volume. 3. *Fig.* Importância. 4. *Mat.* O número mínimo de variáveis necessárias à descrição analítica de um conjunto.

⁵⁹ Para Aurélio (2015) *caráter* é entendido por: 1. Forma que se dá à letra manuscrita ou ao tipo de imprensa. 2. Especificidade; cunho, marca. 3. Qualidade inerente a uma pessoa, animal ou coisa. 4. Os traços psicológicos, as qualidades, o modo de ser, sentir e agir de um indivíduo, um grupo, um povo.

⁶⁰ Segundo Aurélio (2015) *atividade* é definido por: 1. Qualidade ou estado de ativo. 2. Rapidez, diligência. 3. *V. funcionamento* (2). 4. Modo de vida; profissão.

⁶¹ Para Santos et al, os “**instrumentos** são concebidos como conjunto de meios que permeiam a operacionalização da ação [profissional]” (2017, p. 42 - grifo nosso). Por outro lado, “os **procedimentos** são os conjuntos de atividades que o profissional realiza, mobilizando esses instrumentos” (idem, p. 30).

profissional. Nesse sentido, como não poderia ser diferente, o processo educativo materializa-se na ação profissional, pois a intenção por-si no plano da preparação do pôr teleológico não produz quaisquer resultados se não forem colocados em prática na realidade concreta.

Em termos das ações profissionais, corroborando com Trindade (2017, p. 78):

consideramos como ações profissionais as atribuições que viabilizam as respostas dos profissionais às requisições colocadas pelas demandas institucionais, como parte da prestação de serviços sociais. Essas ações materializam o caráter interventivo do Serviço Social e dentre as mais comuns estão: executar, orientar, agrupar, providenciar, acompanhar, socializar, coordenar, planejar, pesquisar, monitorar, supervisionar, organizar e administrar, estudar e analisar, emitir parecer, assessorar, consultar.

Uma segunda questão a ser pontuada, a partir disso, é o entendimento de que a função educativa no Serviço Social não se restringe à ação. Conclui-se que, no âmbito do Serviço Social, ainda que seja propriamente na ação profissional que se materializa o intento pela internalização de conhecimentos, comportamentos, habilidades, valores, etc. socialmente determinada ela (ação) não é o todo que constitui a profissão, mas apenas parte dela. Assim sendo, a referência de que há uma função educativa, e não apenas uma ação educativa chamamos a atenção. Isto porque, se tal pensamento estiver correto, não existem ações mais educativas do que outras, pois todas, ainda que em última instância, possuem um sentido educativo direcionado.

Como antes destacado, é Iamamoto quem inaugura a denominação de “*ação de cunho educativo*” ou “*ação sócio-educativa ou socializadora*” e não faz, a priori, distinção de quais ações profissionais seriam ou não educativas, mas coloca de forma geral no rol da ação profissional. Destaca:

Trata-se de uma **ação global** de cunho socioeducativo ou socializadora, voltada para mudanças na maneira de ser, de sentir, de ver e agir dos indivíduos, que busca a adesão dos sujeitos; incide tanto sobre questões imediatas como sobre a visão do mundo dos clientes. **O direcionamento dessa ação não é unívoco**, embora, em sua trajetória histórica, a profissão tenha orientado predominantemente na perspectiva de integração à sociedade. (IAMAMOTO, 2013, p. 119 – grifo nosso)

Por outro lado, é comum na literatura profissional, sobretudo em teses e dissertações, se privilegiar determinadas ações profissionais como educativas de acordo com o critério supondo-as a partir da atuação direta (ou indireta) junto à população usuária, principalmente ao tratar de técnicas que incidem nas abordagens individual, grupal ou em comunidade. Nesta direção, as chamadas **ações socioeducativas** são consideradas como típicas para internalização de conhecimentos, habilidades, comportamentos, valores, etc., em relação a outras ações de cunho mais burocrático-administrativo.

As ações socioeducativas, que têm como objetivo precípua desenvolver o processo educativo, são propostas que se constroem a partir do conhecimento e análise das necessidades postas pela totalidade dos usuários, pelas finalidades dos serviços e também pelas características dos territórios. [...] se realizam dentro de um plano de construção do processo educativo, que é estruturado no circuito da informação, diálogo, problematização e reflexão e que cria condições de avaliação. As avaliações das ações socioeducativas são imprescindíveis para que se possa verificar o impacto delas na vida dos usuários, bem como nos serviços. Sob esse prisma pode-se dizer que os assistentes sociais trabalham o processo educativo em dois planos. Num em que o **caráter educativo é subsidiário de uma outra ação, e noutro em que as ações se definem a partir do processo educativo**. Nesse plano, a ação educativa não está atrelada à singularidade da demanda, mas trabalha, em primeira instância, na formação da consciência crítica e na autonomia dos usuários. [...] o desenvolvimento do processo educativo se faz com a utilização de inúmeros recursos. Esses incorporam técnicas de dinâmica de grupo, recursos audiovisuais, técnicas de reconhecimento do território, entre muitas outras. A escolha da forma de abordagem, dos instrumentos e das técnicas a serem utilizadas vai depender dos objetivos propostos para ação, dos destinatários das ações, e das características das instituições e dos profissionais. Portanto, todo o seu percurso necessita de planejamento e avaliação sistemática. (MIOTO, 2009, p. 11 - grifo nosso)

Aquelas ações que, em tese, incidem principalmente na abordagem mais direta ao usuário, articulando-se no sentido de orientar, aconselhar, informar, acompanhar, encaminhar, participar, etc., são consideradas ações profissionais tipicamente educativas. Seguindo por essa linha de raciocínio, quando comparadas às outras ações estas são consideradas apenas como auxiliares ao processo educativo, mas não essencial ou necessariamente educativas. Sobre isso, depreende-se que, de fato, existem ações que têm um potencial de internalização mais incisivo do que outras; mas, por outro lado, entende-se que apesar de serem distintas, estas ações não são excludentes. Dito de outra maneira, qualquer que seja a natureza da ação cumpre uma função educativa.

Uma terceira consideração a ser pontuada, como consequência das ponderações anteriores, refere-se a precisão do termo no contexto da análise.

Para consecução da ação profissional o assistente social mobiliza técnicas, instrumentos e procedimentos para concreção dos seus objetivos, integrado de forma mais imediata a dimensão técnico-operativa do exercício profissional. Para Santos (et al., 2017, 31):

a dimensão técnico-operativa é constituída dos seguintes elementos: as estratégias e táticas definidas para orientar a ação profissional, os instrumentos, técnicas e habilidades utilizadas pelo profissional, o conhecimento procedimental necessário para a manipulação dos diferentes recursos técnicos-operacionais, bem como a orientação teórico-metodológica e ético-política dos agentes profissionais.

Nesse sentido, entende-se que a nomenclatura apropriada ao abordar o sentido educativo no exercício profissional seja o termo *pedagógico*. Na esteira do que ensina Saviani (2005, p. 31 – grifo nosso), “a palavra pedagogia e, mais particularmente, o adjetivo

pedagógico tem marcadamente ressonância metodológica denotando o modo de operar, de realizar o ato educativo”, ou seja, como o conjunto de *técnicas, princípios, métodos e estratégias* para formação do indivíduo/sociedade. Assim, na prática cotidiana da atuação profissional, mediado pelas políticas sociais, o assistente social estaria desempenhando uma *ação (prática, dimensão, caráter, trabalho, atividade, etc.) pedagógica*.

O ato educativo (à luz de Lukács) consiste, além de inserir os indivíduos sociais ao seu gênero, “em capacitá-los a reagir adequadamente aos acontecimentos e às situações novas e imprevisíveis que vierem a ocorrer depois em sua vida” (LUKÁCS, 2013, p. 176). Nesse sentido, na medida em que há a preparação instrumental do ato educativo para produzir efeitos na relação com o outro homem passa cumprir uma *ação pedagógica*.

As considerações então apresentadas neste item, a partir da perspectiva analítica dos autores contemporâneos no Serviço Social, agora nos dá subsídios para buscar articulá-los com a proposta do presente estudo que já vinha sendo trabalhado nas seções precedentes. Mas, antes é importante apresentar em síntese alguns pontos antes trabalhados no texto, para passarmos para o próximo item.

Inicialmente, partimos do entendimento de que a funcionalidade educativa no Serviço Social emana da função incorporada pelas políticas sociais. Conforme defendido, as políticas sociais, “fundamento da gênese profissional do assistente social” (PASTORINI, 2011, p.69), desempenham, além de suas funções precípuas, importante papel no processo educativo na sociabilidade burguesa, como um dos instrumentos da educação em sentido estrito. Como resultado consequente da iniciativa do Estado em minorar os impactos sociopolíticos decorrentes da “questão social”, a burocratização da vida social materializada, também, a partir das políticas sociais, torna-se funcional à reprodução (e, inclusive, acumulação) do capital. Na medida em que passam a cumprir funções primárias (social, econômica e política), as políticas sociais tendem a confluir em resultados práticos suas finalidades imanentes ao cotidiano da classe trabalhadora.

Assim, depreende-se que tal instrumento da ordem burguesa depende necessariamente da internalização de comportamentos, habilidades, conhecimentos, valores determinados que só se materializa de fato com o processo educativo mediado por agentes profissionais, dentre eles os assistentes sociais. Nessa esteira, avançamos no sentido de captar o conteúdo que incide no processo educativo profissional dos assistentes sociais na sua ação pedagógica, o qual é constituído de substrato que não é endógeno ao Serviço Social, muito pelo contrário. Sobre isso, abordaremos no próximo subitem.

4.3.1 Serviço Social e pensamento conservador: o elo do substrato da função educativa na profissão

A influência das Ciências Sociais teve enorme repercussão no processo de profissionalização do Serviço Social no mundo, além dos fundamentos da doutrina social das Igrejas. A constituição da profissionalização, com status técnico-científico positivista e, portanto, sob bases essencialmente conservadoras, demarca o direcionamento ideológico-teórico que o Serviço Social expressa sua prática profissional ao se deparar com os efeitos concretos da “questão social”. É importante destacar que os fundamentos teórico-metodológicos, oriundos da Sociologia moderna, se desenvolveram de fato em países em que não chegaram a afigurar “concorrência” com a Doutrina Social da Igreja Católica, em particular nos países sob forte influência de Igrejas Protestantes como a Inglaterra, Alemanha, Estados Unidos, etc. Isto, tem seus reflexos diretos e imediatos no Serviço Social.

Os EUA ganharam relativo protagonismo expansivo da profissionalização do Serviço Social como resultado das condições histórico-sociais do desenvolvimento capitalista naquele país, uma vez que na segunda metade do século XIX (mas sobretudo no início do XX) este país já se colocava na rota de expansão econômica promissora e competitiva no cenário mundial, mas inerentemente flexionado pelos aspectos contraditórios e antagônicos entre classes. Assim, os reflexos das expressões da “questão social”, ainda que de modo muito particular⁶², se expressavam em crescente contundência e, por óbvio, a máxima da coesão social precisava se constituir ao modo conservador de ser.

Neste sentido, sobre a profissionalização do Serviço Social americano, enfatiza Martinelli (2011, p. 114 - 115):

A “questão social”, nesse enfoque, era vista de forma bastante reducionista, como manifestação de problemas individuais, passíveis de controle através de uma prática social cada vez mais nitidamente concebida como uma atividade reformadora de caráter. Assim, nos Estados Unidos enfatizou-se muito a busca de conhecimentos científicos, especialmente no contexto da Psicologia, da Psicanálise, da Medicina e até mesmo do Direito. A ênfase na abordagem individual e a apreensão do Serviço

⁶² É importante destacar que pelas condições sociopolíticas, econômicas e culturais da constituição dos EUA, eles não perceberam os reflexos da “questão social” tal qual nos países europeus e, por conseguinte, as formas de enfrentamento levaram em consideração suas particularidades. Um país mais tipicamente capitalista, ainda que tenha sido subjugado como colônia da Inglaterra por mais de um século, conviveu com os resultados da maturação do modo de produção capitalista, desde a era mercantil, sem a resistência dos resquícios feudais (como na Europa), não obstante tenham sido subjugados os nativos indígenas, no sentido macro e particularmente imerso no antagonismo de classes, não se exigiu de forma substancial rupturas radicalmente revolucionárias. Isto tem reflexos, inclusive, no estilo de pensamento conservador estadunidense sobretudo porque não sofreu incursões de forma substancial do conservadorismo restaurador, mas sim da sua vertente mais sofisticada, a reformista.

Social como atividade reformadora de caráter demandavam segurança na utilização de teorias, conhecimentos e conceitos produzidos naquelas áreas.

Em outro sentido, concomitantemente a participação da própria Igreja Católica foi decisiva na profissionalização do Serviço Social. Isto porque a Igreja Católica foi a responsável pela constituição das primeiras Escolas de Serviço Social na Europa (“especialmente na França, Bélgica, Itália, Portugal e Espanha”) (MARTINELLI, 2011, p. 112) e espraiando suas influências sobretudo em toda a América Latina. A arquitetura empregada por este segmento religioso buscou-se, em grande medida, “um caráter missionário à atividade profissional, como meio de fazer face aos imperativos e da caridade, dentro da perspectiva de profissionalização do apostolado social segundo parâmetros técnicos e modernizadores, numa sociedade secularizada, ameaçada pelo liberalismo e comunismo” (IAMAMOTO, 1993, p. 83), motivo pelo qual, inclusive, conforme assevera Martinelli (2011, p. 119), “fazia com que a linha divisória entre a prática religiosa e a profissional se tornasse cada vez mais tênue, inclinando-se para o limite da indiferenciação entre ambas”.

Os assistentes sociais constituem-se, em grande medida, a partir de parte do *know how* de intervenção historicamente constituído pelas agentes vanguardistas na atuação caritativa nas protoformas do Serviço Social (mas não se confundindo com ele), particularmente nas ações de assistência. Dessa maneira, imbuído de um substrato moral conservador, já na atuação profissionalizada, os agentes profissionais também passam a ter acesso a um alto nível de penetração e internalização muito particular na vida cotidiana⁶³ dos trabalhadores, diferente inclusive de outras profissões.

Assim sendo, os reflexos das vertentes do pensamento conservador (laico e confessional), invariavelmente influenciaram na constituição da profissionalização do Serviço Social no mundo, isto é, “em termos de Serviço Social, o conservadorismo é constitutivo da sua trajetória” (SANTOS, 2007, 53). O conservadorismo na profissão, portanto, marca característica da sua profissionalidade e, como se pode constatar, não emana dela em si e não se explica por si só.

Na esteira destas reflexões, é possível inferir que o substrato da função educativa no Serviço Social também não é endógeno à profissão, mas sim deve ser apreendido como síntese dos projetos político-econômicos que se expressam no desenvolvimento histórico na sociedade, no típico contexto do capitalismo da era monopolista, que tem venais rebatimentos no tronco constitutivo central da profissão.

⁶³ Cabe destacar, conforme já apontado na Seção 2, a vida cotidiana é, nas palavras de Iamamoto (1993, p. 116), “o ‘solo’ da produção e reprodução das relações sociais”, onde o homem lida com a realidade no plano mais imediato da sua vida social, do aparente, rotineiro.

O substrato ideo-teórico da função educativa centra-se, portanto, não para revelar a totalidade processual específica da reprodução social e, assim, camuflar os efeitos imanentes da relação real capital/trabalho. Pelo contrário, envida esforços no sentido de moralizar a interpretação da realidade social. Afirma Barroco (2010b, p.44):

A moral é parte fundamental da vida cotidiana pois a reprodução das normas depende do espontaneísmo e da repetição para que elas se tornem hábitos e se transformem em costumes que respondam às necessidades de integração social. A legitimação das prescrições morais implica uma aceitação subjetiva, pois, se não forem intimamente valorizadas elas não se reproduzem diante das situações cotidianas - em que a necessidade de escolha entre uma ou mais alternativas se faz presente. A partir do momento em que os indivíduos incorporam determinados papéis e comportamentos, reproduzem-nos espontaneamente, donde a tendência da vida cotidiana: as escolhas nem sempre significam um exercício de liberdade.

Mas, é importante destacar, não é qualquer moral. O substrato da função educativa é baseado uma moral alienada que na sociabilidade burguesa passa a se expressar como herança típica do pensamento conservador. Este possibilita o ocultamento das contradições sociais e, pela incursão que tem o Serviço Social na vida cotidiana da classe trabalhadora, consegue imprimir determinados papéis socialmente esperados aos ajustamentos necessários para preservação da ordem social burguesa. É nesse sentido que, conectada a uma clássica perspectiva conservadora, a vigilância de hábitos, atitudes e comportamentos dos indivíduos sociais tem a centralidade no *núcleo familiar*, enquanto célula de ação e preocupação da moral conservadora, *individualizando* os “problemas sociais”, transformando-os em problemas de ordem psicológica.

À despeito do pensamento conservador, acrescenta Barroco (2010b, p. 174):

A família é um dos alicerces morais do conservadorismo e sua função é a de manutenção da propriedade. A mulher exerce o papel de agente socializador responsável pela educação moral dos filhos; por isso, essa perspectiva é radicalmente contrária aos movimentos femininos, entendendo-os como elemento de desintegração familiar. A moral adquire, no conservadorismo, um sentido moralizador. É porque faz parte das propostas conservadoras buscar reformar a sociedade, entendendo que a *questão social* decorre de *problemas morais*. É assim que se apresentam sob diferentes enfoques e tendências, objetivando a restauração da ordem e da autoridade, do papel da família, dos valores morais e dos costumes tradicionais. Em sua veiculação ideológica de valores através da cotidianidade, o conservadorismo moral contribui para reprodução do preconceito, importante veículo de transformação da moral em moralismo. Nesse sentido, uma ideologia que defende o irracionalismo e a conservação de modos de comportamento e valores assimilados espontaneamente e pela tradição tem grandes possibilidades de se fortalecer no âmbito das relações sociais reificadas.

A responsabilização do indivíduo pela sua condição de miserabilidade ou, ao contrário, pela garantia de seu bem-estar desfocaliza e oculta a totalidade social e as bases materiais da sociabilidade burguesa, ancoradas na subsunção do trabalho ao capital. Tal

concepção é resquício do ideário liberal clássico, mas eficientemente reatualizado pelo conservadorismo. Para os liberais, fundado no princípio da liberdade do homem, “a procura do interesse próprio pelos indivíduos, portanto, seu desejo *natural* de melhorar as condições de existência, tende a maximizar o bem-estar coletivo” (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 59).

Para os conservadores que, a priori, são avessos aos pensamentos dos iluminados revolucionários, absorvem como traço a sobressaliência do indivíduo como o responsável por contornar quaisquer intempéries sociais que o possam lhe acometer. Sobre isso já chama a atenção Netto (2011a, p. 40) “a incidência deste, agora, com a ressituação que sofre na idade do monopólio, surge sob uma forma inédita: aparece não mais como a reiterada proclamação das possibilidades da vontade individual, tão adequada ao perfil de uma ordem econômica e social dinamizada por iniciativa de sujeitos empreendedores, mas especialmente como privilégio das instâncias psicológicas na existência social. A tendência a psicologizar a vida social, própria da ordem monopólica, é tão compatível com os processos econômico-sociais que o imperialismo detona quanto se manifesta adequada à sua reprodução – mas sobretudo se revela como um importante lastro legitimador do existente”.

Assim sendo, uma vez que a desigualdade social é apreendida como um fenômeno natural, onde, no máximo, podem ser pontualmente minorados seus efeitos, a culpa se volta totalmente para “superar” o desvio de conduta individual, intrínseca ao ser humano. Por conseguinte, ao individualizar os “problemas sociais”, como chama a atenção Netto (2011a, p. 41), transfere-se “a sua atenuação ou proposta de resolução para a modificação e/ou redefinição de características pessoais do indivíduo (é então que emergem, com rebatimentos prático-sociais de monta, as estratégias, retóricas e terapias de *ajustamento* etc.)”.

Nesta mesma direção, Barroco (2010b, p. 88) sintetiza,

Contraditoriamente, tal individualização funciona como um vínculo social entre o indivíduo e as instituições viabilizadoras das políticas sociais. Reproduzindo o ocultamento das reais determinações de tal vinculação, as políticas sociais reproduzem a alienação: a sociabilidade se expressa como dependência, os direitos sociais aparecem como benefícios, o que conduz ao reconhecimento da face humanitária do Estado e ao “auto-reconhecimento” do indivíduo como subalterno. Assim, no âmbito do enfrentamento da “questão social”, a justificação ideológica do Estado em face das desigualdades e das reivindicações das classes trabalhadoras pode, ao mesmo tempo, responsabilizar os indivíduos e despolitizar suas reivindicações, trazendo sua solução para o campo da moral. Com isso se redefine a relação entre o público e o privado: o intimismo do privado é trazido para o público, que adquire uma aparência “humanitária”; os problemas sociais deixam de ser político-econômicos para se transformar em “problemas sociais” de ordem moral; são atendidos publicamente, mas tal atendimento se reveste de conteúdos “privados”: a emotividade, a remissão ao eu. (BARROCO, 2010b, p. 88)

Dessa maneira, evidencia-se que a individualização dos “problemas sociais” se revela como uma tendência conservadora associada à instrumentalização operativa das políticas sociais. Não é por acaso, portanto, que as políticas sociais passam a se estruturarem e desenvolverem através de ações voltadas, a priori, ao núcleo familiar da classe trabalhadora e, ainda, que extensível a grupos e comunidades, continuam a centralizar no indivíduo as pretensas reformas, quando necessária.

Por oportuno, há de se fazer um destaque com relação à realidade da classe trabalhadora brasileira. Há uma distinção objetiva de recorte racial na incidência e direção das ações das políticas sociais aos núcleos familiares; e, por conseguinte, o alcance de atuação do Serviço Social. Na literatura profissional brasileira, são escassas as abordagens que caracterizam a classe trabalhadora e, quando feita, se dá de forma genérica (às vezes como se homogênea fosse) e sem representá-la a partir da sua particularidade local.

É fato que Brasil não experienciou nem de perto as transformações sociais, políticas e econômicas tipicamente decorrentes do desenvolvimento das forças produtivas capitalista como na Europa ou nos Estados Unidos. O antagonismo de classes no país não expressa de forma importada suas contradições a dos países centrais, mas sim incorpora alguns novos elementos aos já praticados na sua realidade. Além do próprio redirecionamento do desenvolvimento econômico, a participação dos imigrantes europeus como estratégia do Estado brasileiro para o “desenvolvimento social” teve forte influência nesse processo. A “questão social”, de fato, só se torna uma questão política no início do século XX com as incipientes lutas de trabalhadores e as primeiras iniciativas de proteção legislativa voltadas ao mundo do trabalho, em particular para população formalmente ocupada. Assim, as formulações das políticas sociais (e, por conseguinte, os reflexos ao incipiente Serviço Social) são reflexos imediatos da forma como o aparato estatal se organiza para dar resposta às novas mudanças sociopolíticas da sua época. Destaca Boschetti apud Correia (2018, p. 56):

Por serem as relações salariais a referência a partir da qual “a intervenção estatal na questão social se organizou”, a condição não assalariada apresenta determinações de peso. No Brasil, onde o trabalho assalariado “não se transformou em fator de integração nacional e onde as atividades precárias e informais proliferam, os direitos restritos às atividades salariais são [...] fonte de desigualdade, de exclusão social e de privilégios corporativos”.

Nunca é demais relembrar quem são absorvidos no processo de modernização produtiva brasileira são, sobretudo, os imigrantes europeus e seus descendentes⁶⁴. É este

⁶⁴ O fluxo migratório de não-negros ou de portugueses ocorreu sobretudo no último quartel do século XIX, para trabalharem inicialmente na zona rural, oriundos principalmente da Itália e Alemanha que passaram a ocupar o Sul do país (Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul); além de, em menor número, espanhóis e os

grupo que inicialmente forma a base operária industrial no país e quem organiza através de sindicatos e ligas as lutas por acesso a direitos trabalhistas e sociais, mas apenas de seus direitos enquanto trabalhadores formais. Isto, por si só, revela implicações de caráter racial bastante peculiares.

Por esse lado, o conjunto das políticas sociais é direcionado particularmente para reprodução e controle da força de trabalho ocupada dos núcleos familiares de pessoas socialmente brancas. Inclusive, cabe destacar, a força de trabalho excedente continua sendo a dos trabalhadores com este perfil; enquanto que a população negra insere-se à margem da superpopulação relativa brasileira do início do século XX. Este fato, decerto, trouxe implicações às bases materiais para atuação do assistente social na medida em que quem demanda sua intervenção são as requisições institucionais (fosse ela pelo aparato estatal ou, pela particularidade brasileira, também as confessionais).

As condições de miserabilidade que historicamente já afetava a população negra no colonialismo clássico brasileiro, ganha novos contornos na rota de inserção e proposição do desenvolvimento econômico capitalista no país. Ainda que nacional, tal população não foi processualmente inserida ou absorvida ao novo formato produtivo e ao reordenamento das relações tipicamente urbanas. Em sua maioria sem qualquer escolarização formal, provém seus meios para sobrevivência sobretudo a partir de atividades informais ou, quando não, dependente de práticas caritativas, mendicância ou pequenos delitos. Além disso, passam a ocupar unidades improvisadas, sem condições de infraestrutura e salubridade em regiões suburbanas, em áreas que se tornaram propensas aos surtos epidêmicos típicos da época⁶⁵. Neste contexto, as medidas do aparato estatal, ainda que através de políticas sociais propriamente de cunho assistencialistas, quando assim eram inseridos, tinham um caráter mais repressivo-compensador do que propriamente persuasivo ou “consensual”.

A forma como a nova força de trabalho brasileira se constitui revela, a partir das suas particularidades, que no estrato da classe trabalhadora não se trata de mero ou coincidente privilegiamento de pessoas brancas, em detrimento das negras por suposta falta de habilidades, conhecimentos, valores, etc. na lida com a engrenagem industrial e urbana, mas sim da forma racista que o capitalismo brasileiro se estrutura. Enquanto componente estruturante do processo histórico e político da sociedade brasileira, o racismo contou com a

próprios portugueses. Destaca-se ainda a vinda de imigrantes vindos de países asiáticos como o Japão, Síria e Líbano.

⁶⁵ As principais doenças do final do século XIX e início do XX estão relacionadas, além das limitações médicas e tecnológicas da época, as péssimas condições de habitabilidade e saneamento que as pessoas eram expostas. Doenças como varíola, malária, sarampo, tuberculose, febre amarela e disenteria.

autoridade, sofisticação e legitimidade da racionalidade científica daquela época e, como não poderia ser diferente, da constituição e operacionalidade das instituições do aparato estatal.

Para população negra a concepção de “homem livre”, tão crucial ao ideário burguês, decerto não representou (nem de forma aproximada) as condições de acesso a direitos individuais básicos (que dirá sociais ou políticos) da força de trabalho excedente. Pelo contrário, associada a um discurso altruístico da abolição da escravatura, atribui-se de forma bastante peculiar a esses indivíduos a absoluta imputação da continuidade das sequelas dos “problemas sociais” por eles afetados⁶⁶. Não se quer aqui dizer que tal atribuição se dirige exclusivamente à população negra, mas apenas chamar a atenção de que para esse perfil de trabalhadores, antes comparado a “coisa” ou associando a um estigma animalesco, a responsabilização tem conotação bem particular e depreciativa.

Nesse sentido, ao considerar que o racismo também trouxe implicações para as bases da moral conservadora na conformação e coesão social da realidade brasileira, ao mesmo tempo, podemos dizer que este componente da formação sócio-histórica brasileira traduz seus reflexos consequentes ao substrato da função educativa que cumpre o Serviço Social brasileiro e, por conseguinte, nas práticas pedagógicas dos assistentes sociais junto aos usuários dos serviços e benefícios sociais.

Outro aspecto a ser destacado é o papel da mulher naquela sociedade. Atribuindo-a como o membro do núcleo familiar com potencial qualitativo e persuasivo para incidir no processo de moralização conservadora. “Toda a mulher sábia edifica a sua casa; mas a tola a derruba com as próprias mãos” (BÍBLIA, 2019), isto é, para o pensamento conservador, cabe a “boa mulher” da sua época zelar pela “moral e bons costumes” no trato disciplinar da família e educação primária de seus filhos. Mas, a questão da subordinação de gênero, inclusive, não se restringe a quem do núcleo familiar prioritariamente se dirige a ação, mas como não poderia ser diferente, tem reflexos no perfil constitutivo dos agentes profissionais do Serviço Social que trazem como marca histórica, até nos dias atuais, ser uma profissão eminentemente feminina.

A nosso ver, a relação entre gênero e profissão no Serviço Social tem relação tácita com o processo de internalização do substrato conservador na função educativa da profissão junto à classe trabalhadora. Típico do pensamento estritamente conservador da época, se

⁶⁶ O discurso da “meritocracia” na atualidade é historicamente nutrido por essa visão de mundo de que para o acesso ao conjunto de espaços institucionalizados e pretensa ascensão social deva ser fruto do esforço individual, mas sem considerar, evidentemente, as condições históricas, político e social da formação social brasileira.

entendia, dentre outros motivos, que cabia à mulher uma “vocação inata”⁶⁷ de um papel formativo, disciplinar, de cuidado, conciliador persuasivo para ter acesso e incursões ao núcleo familiar dos “desajustados”, “desviantes”, “reintegráveis”, “tratáveis” para a partir das políticas sociais, conseguir adaptar o indivíduo ao meio social, sempre com base na moral alienada. Sobre isso, é contundente na afirmação de Barroco (2010b, p. 78) de que, na gênese da profissão, “a mulher é potencialmente formada para profissões que se legitimam socialmente como ‘profissões femininas’, das quais exige mais um perfil adequado a padrões morais conservadores, do que propriamente qualidades técnicas e intelectuais”.

Associado a isto, tem-se como pano de fundo o caráter de classe e “raça” das assistentes sociais vanguardistas e os seus valores referenciados. Advindas da classe média-alta em seus respectivos países, sendo ainda influenciadas pela concepção de mundo típica das protoformas da profissão, estes agentes profissionais contribuíram para reproduzir in natura o modo de ser burguês. Pelas suas limitações de visão de classe e, portanto, sem apreender com radicalidade que a origem dos efeitos sociopolíticos advém de uma condição estrutural, os assistentes sociais recaem numa interpretação e ação reformista de substrato moral, “naturalmente” reproduzido a partir do lugar de onde vinha (classes médias-alta). Não se quer aqui dizer que há uma conspiração política-ideológica meticulosamente atribuída a estas profissionais ao atuarem no cotidiano da classe trabalhadora, mas, por outro lado, não se tem como ignorar que as condições objetivas e subjetivas que constituem a sua profissionalidade, permitindo-nos constatar tal evidência interventiva da moral conservadora à manutenção da ordem social.

Diante do exposto, reafirmamos o nosso argumento conclusivo de que o Serviço Social desempenha uma função educativa específica que é alinhada a sua função social. A vantagem em ter definido o então interstício⁶⁸ para análise nos possibilitou apreender os determinantes da funcionalidade educativa de forma mais ampla, pois o avanço do Serviço Social incorporado aos serviços e políticas sociais nos países (sobretudo europeu e americano) integram ao seu substrato educativo naturezas muito próximas, ou seja, pautada em uma moral conservadora tipicamente clássica. Por outro lado, não se pode deixar de demarcar aqui que os traços conservadores originários de sua funcionalidade ainda persistem nos dias atuais,

⁶⁷ Resultado das expressões machistas, patriarcais e opressoras de seu tempo, entendia-se que a mulher tinha um “chamado” natural para o cuidado altruístico ao outro, começando pela exigência em manter harmônica as relações domésticas ou nas relações profissionais que se davam principalmente em áreas relacionadas ao cuidado (Magistério, Enfermagem, Auxiliar de Enfermagem, Serviço Social, etc.)

⁶⁸ Lembrando que o recorte temporal definido pelo presente estudo está localizado particularmente nas 3 primeiras décadas do século XX, em particular por ser o período de expansão de sua institucionalização e profissionalidade no mundo, especificamente em países europeus, da América Latina e nos EUA.

mas condicionada e moldada ao momento histórico em que as políticas sociais estejam mais retraídas ou expandidas⁶⁹, fruto consequente do modelo de economia política adotada em cada país.

E, ainda, não obstante requisitado à profissão o cumprimento de sua função educativa, é importante salientar o caráter da resposta profissional imposta ao conjunto dos agentes profissionais. Ainda centrado no período de análise do presente estudo, não nos restam dúvidas acerca do alinhamento simétrico entre a função social e educativa da profissão e a resposta da ação (prática, dimensão, caráter, trabalho, atividade, etc.) pedagógica dos assistentes sociais no seu cotidiano exercício profissional. O processo educativo neste interstício é conduzido e direcionado necessariamente no sentido do “ajustamento”, “reintegração”, “reabilitação” da classe trabalhadora à ordem social vigente. Contudo, no decorrer do percurso histórico do exercício profissional, a resposta do conjunto dos agentes profissionais ao que é requisitado à profissão não se direciona necessariamente no mesmo alinhamento simétrico da gênese da profissão

Em variação de um país para outro, é ainda possível perceber iniciativas em segmentos do conjunto de profissionais (de forma autônoma ou organizada em coletivo) que passam a questionar o modelo reprodutivo no Serviço Social e, por conseguinte, o processo educativo da classe trabalhadora. Particularmente na América Latina, com destaque para o Brasil, entre as décadas de 1950 a 1980, o já mencionado *movimento de reconceptualização* contribui no sentido de um conhecimento crítico da realidade social, pelo qual passam a fomentar um contraponto ao desenvolvimento teórico-metodológico e ético-político que sustentam as diretrizes do exercício profissional dos assistentes sociais. Nesse sentido, o que se quer ressaltar é que, diferente de como era fundamentalmente praticado no início da profissão, existiram iniciativas que propuseram e ainda propõem um não alinhamento simétrico à função social (e, por conseguinte educativa) que invariavelmente cumpre o Serviço Social, ainda que em última instância o assim faça.

⁶⁹ Alinhada ao modelo econômico desenvolvido no conjunto de alguns países, tais como o que representou o Estado de Bem-Estar Social, particularmente, na Europa; ou o neoliberalismo aos países periféricos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o primeiro momento viemos destacando que a temática da educação ou da prática educativa não se restringe a política social de educação, ou a escola propriamente dita. Nesse sentido, entende-se que o Assistente Social não se insere, por questões óbvias, no processo educativo como outros profissionais que atuam nas escolas ou demais espaços de ensino e aprendizagem. Tampouco, atua no âmbito da educação em seu sentido ontológico pleno, isto é, em contribuir para formação integral aos indivíduos para se tornarem membros do gênero humano. Trata-se de um processo educativo típico de uma sociabilidade marcada pela propriedade e apropriação privada das riquezas, além da exploração e expropriação do trabalho do homem, inerente ao padrão capitalista, pelo qual está direcionado à reprodução ampliada do capital, além dos seus efeitos consequentes.

A profissão de Serviço Social (como qualquer outra na sociabilidade burguesa) ao constituir função também educativa na sua ação pedagógica jamais poderá contribuir para apropriação e transmissão integral do patrimônio - material e espiritual - acumulado pela humanidade em cada momento histórico. Pelo contrário, no capitalismo, incidirá sempre de forma restritiva ao acesso a conhecimentos, habilidades, comportamentos, valores, etc. centrada no trabalho abstrato pela qual recai na “subordinação da formação cultural/espiritual/humana aos imperativos da produção da riqueza” (TONET, 2006, p. 11 - 12).

Nesse sentido, considerando-se as condições objetivas e subjetivas imanentes ao processo de valorização do capital e fundamentado nos substratos ideo-teóricos reformistas do pensamento conservador clássico, entende-se que o Serviço Social expressa de forma subsidiária na sua atuação profissional um caráter educativo na relação com a classe trabalhadora.

Como um instrumento educativo em sentido estrito, por si só, as políticas sociais não são autossuficientes para colocar em prática aquilo que funcionalmente lhe é esperado, ou seja, é necessário que a engrenagem do processo seja colocada em movimento pela atuação de seus agentes para produzir seus efeitos concretos. Nesse caso, incluem-se os assistentes sociais.

Ao considerar que o Assistente Social é um dos principais operadores *executivos* das políticas sociais, depreende-se que a profissão cumpre a mesma funcionalidade educativa da sua fonte geradora. Sendo assim, entendemos que a função educativa não é endógena ao Serviço Social, isto é, não emana da profissão em si como uma manifestação do “querer” ou

da vontade autônoma do profissional em desempenhar tal função. Pelo contrário, são as condições sócio-históricas e político-econômicas que requisitam a emergência da profissão que, assim como o instrumento que opera, a função educativa incide subsidiária e tacitamente no controle da força de trabalho para auxiliar na reprodução do capital e, por conseguinte, contribui para a manutenção da ordem burguesa.

As matrizes teóricas e metodológicas da profissão, desde sua gênese, se coadunam com bases de legitimação e significado social do projeto societário burguês. Logo, o substrato educativo de uma moral de natureza conservadora é constitutivo da gênese do Serviço Social e seus reflexos são consequentemente materializados nas ações profissionais. A esse período que constituiu referência de análise ao objeto de estudo, há o alinhamento à proposição educativa de caráter essencialmente conservador (de conteúdo moral alienante) referenciando não somente ao processo formativo e produção universitária ou na intervenção profissional propriamente dita dos assistentes sociais; mas, inclusive, das suas organizações representativas⁷⁰ e nos normativos regulamentadores e de referência do Serviço Social⁷¹.

A penetração dos agentes profissionais na vida privada da classe trabalhadora se dava de maneira muito sutil e “natural”, necessariamente a partir das políticas sociais. A dupla face público-privada do instrumento reformista recai no âmago das “manifestações anímicas e todas as instâncias que outrora o indivíduo podia reservar-se como áreas de autonomia” (NETTO; CARVALHO, 2012, p. 85 - 86). Desse modo, a atuação do Assistente Social passa a legitimar a “invasão” e devassa da vida cotidiana da classe trabalhadora como condição para o acesso aos benefícios e/ou serviços sociais. A partir disso, ocorrem situações em que o assistente social, como pouquíssimas profissões, consegue adentrar à vida daquele trabalhador e de sua família em um nível de profundidade muito particular, nos mais diferentes campos (saúde, habitação, lazer, trabalho, etc.)

Isto porque a percepção e/ou imaginário do “usuário” com relação ao que o Serviço Social possa representar, enquanto referência institucional, torna o profissional muitas das vezes, como a última instância para acessar determinados serviços sociais e assistenciais, através de políticas sociais. Na medida em que se tem proximidade daquilo que (em aparência) o trabalhador demanda institucionalmente como respostas às suas necessidades; e, sobretudo, no afã do trabalhador em conquistar acesso a direitos, passa a expor situações

⁷⁰ Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social - ABESS; Conselho Federal de Assistente Social - CFAS e Regional de Assistentes Sociais - CRAS; Sindicados.

⁷¹ No Brasil, por exemplo, conforme destaca Barroco (2010) os primeiros códigos de ética de 1965 e 1975, de perspectiva humanista cristã tradicional, refletiam o engajamento propositivo e integrado ao projeto societário conservador burguês.

diversas da sua vida cotidiana e de sua família. Assim sendo, a constituição de um profissional que tenha legitimamente e incursão direta e muito próxima do cotidiano mais elementar da vida da classe trabalhadora - podendo em certa medida influenciá-la em suas decisões e comportamentos - passa a se evidenciar como um potencial interventivo investido pela classe dominante, pela qual, inclusive, consolida-se a sua inserção na divisão sócio-técnica do trabalho, para além da esfera produtiva.

O espaço de confidencialidade e confiabilidade construída para lidar com o ambiente privado, inclusive, de intimidade espiritual do indivíduo social na busca por respostas ou alternativas às suas necessidades sociais existenciais passaram a ser assumida pelo profissional do Serviço Social. Antes do processo de institucionalização da profissão, tal incidência ficava a cargo, principalmente, de iniciativas de instituições de caridades religiosas de forma não sistematizada, contemplativa e, sobretudo, voluntarista. Não por acaso, naquilo que Martinelli denomina de racionalização da prática da assistência, com o intento “de controlar a pobreza e ratificar a sujeição e a submissão dos trabalhadores” (idem, 2011, p. 84) passou a constituir o *locus* privilegiado da profissão.

É importante destacar que as políticas sociais “abrem as portas” da vida privada daqueles que demandam acesso aos serviços sociais e assistenciais. No caso do Serviço Social, por outro lado, depreende-se que sua particularidade na incursão das relações íntimas da classe trabalhadora está associada, além do perfil de gênero da categoria profissional ser eminentemente feminina (suscetível maior receptividade, conforme destacado no item anterior), ao percurso construído pelas protoformas do Serviço Social.

O Serviço Social integra ao seu repertório interventivo antigas práticas da assistência, pelo acúmulo e *know how* assumido desde as protoformas, antes conduzida por Associações e Organizações da sociedade civil (leiga ou religiosas). Através de uma abordagem face a face ao indivíduo, quase que físico-corporal; sem restrição de delimitação espacial de intervenção; se dirigindo diretamente para onde/aonde o indivíduo está (e não necessariamente ao contrário); e dialogando acerca daquilo que toca a existência do trabalhador (trabalho assalariado, alimento, saúde, assistência, etc.). No âmbito da intervenção profissional, pode-se dizer que esses aspectos contribuíram para que durante o processo de institucionalização do Serviço Social, através das políticas sociais, à sua inserção tenha edificado como um *locus* e desempenhando uma função na divisão sócio-técnica do trabalho muito particular aos assistentes sociais. Completa Martinelli (2011, p. 110):

Esse modo de encarar o Serviço Social, como uma ação dotada de força reintegradora, um instrumento de reforma do caráter, crescia em aceitação pela

burguesia, interessada em exercer sua ação de controle sobre a classe trabalhadora e sobre a massa pauperizada. Subjacente às ideias de reforma e de reintegração, encontrava-se aquela que era uma das mais importantes para a classe dominante e que se relacionava com a função ideológica da prática social. Através dela era possível ajustar comportamentos, acomodar situações, difundir novos modos de pensar, compatíveis com a lógica da sociedade capitalista. Assim, a ação social, embora realizada predominantemente através da abordagem individual, produzia efeitos muito úteis para o Estado burguês, auxiliando-o no cumprimento de uma de suas principais funções: garantir a expansão do capital, para tanto mantendo a regularidade do processo social.

Nesse sentido, o substrato educativo integrado ao Serviço Social em sua gênese (“subjacente às ideias de reforma e de reintegração”), então passa a materializar a internalização de determinados conhecimentos, habilidades, comportamentos, valores, etc. essencialmente de cunho *moral conservador* no seio das famílias trabalhadoras.

Assim sendo, inclusive alinhado ao que preconizava teoricamente as primeiras escolas sociológicas, buscava-se tangenciar as “preocupações centrais, todas referidas ao problema da *ordem*, da *integração*, do *controle* e da *coesão sociais*, claramente subordinadas à intenção de fundar uma moralidade laica” (NETTO, 2011a, p. 68); não obstante, como antes pontuado, a Igreja Protestante e principalmente a Católica, nesse mesmo sentido, perseguiram a uniformidade de tais preocupações centrais a partir de uma moralidade humana-cristã. Isto porque entendiam que:

Os **pequenos grupos são tidos como fonte das relações interpessoais, da sociabilidade e da moralidade**. Os elementos sagrados, irracionais, não utilitários da existência, são valorizados, em contraposição primado da razão. Tradição e costumes legitimam a autoridade. (...) Reage a toda igualdade externa, que desconheça as particularidades individuais. Radicaliza-se a individualidade: os homens são seres essencialmente desiguais, porquanto particulares. A liberdade é subjetivada: consiste na habilidade de cada indivíduo em desenvolver-se de acordo com as possibilidades e limitações de sua personalidade, com o núcleo de seu ser. **O ser mais profundo do homem é sua individualidade e sua essência moral**. Assim, a liberdade é levada, restritivamente, à esfera privada e subjetiva da vida, enquanto as relações “externas” e sociais devem ser subordinadas aos princípios da ordem, da hierarquia e da disciplina. (IAMAMOTO, 2013, p. 24 - grifo do autor)

Nesta direção, a incidência moral pela via educativa é funcional à coesão social no sentido de afastar iniciativas consideradas anômalas⁷² por indivíduos sociais “incidindo sobre a sua ‘personalidade’ (ajustando-a, integrando-a, etc.)” (NETTO, 2011a, p. 42) transcendendo, portanto, às necessidades materiais e objetivas da classe trabalhadora, servindo como importante meio ideológico para consecução de consensos. Isto porque, conforme continua o autor (idem, 2011a, p. 48) “a função (aliás, Durkheim é o primeiro a usar este termo com rigor) da moral, compulsoriamente constrangedora, é justamente garantir a

⁷² Em geral, associadas a iniciativas fora do padrão cultural cotidiano, do corriqueiro, anticapitalista ou revolucionário.

vigência dos comportamentos ‘normais’ e, universalizada, sancionar a classificação da sua variação como desvio sociopático”.

Assim, ainda que o Serviço Social não esteja detido a produção direta de mais-valia, assume uma função à reprodução e valorização do capital. Dentro dos limites da institucionalidade que funda a profissão e a insere na divisão sócio-técnica do trabalho, a partir das políticas sociais, como resposta restritiva às manifestações da “questão social”, permite adentrar no íntimo da vida cotidiana da classe trabalhadora e ter condições de influenciar no modo de ser, agir e fazer. Na constituição de sua profissionalidade, o processo educativo da ação pedagógica profissional que então enseja na internalização de conhecimentos, habilidades, comportamentos e valores coincide com o projeto social conservador, porém tal ação não necessariamente se reproduz de forma mecânica e monolítica.

Não se tem como desconsiderar que o assistente social se insere no campo contraditório das relações sociais de disputas de classes, ainda que tenha sido constituída para servir os interesses do capital. Nesse sentido, no campo da contradição que se insere o Serviço Social, a ação pedagógica do assistente social poderá (ou não necessariamente) seguir o fluxo das determinações impostas à realidade social. O próprio lugar e as condições que o assistente social se insere no mercado de trabalho e o modo de ser e aparecer da profissão conduzem as ações profissionais para um fosso que, em última instância, tende de fato ser direcionado no sentido de manter a ordem social.

De modo geral, entende-se que no âmbito das relações sociais sempre haverá um hiato entre aquilo que a dinâmica da ordem social impõe à sua reprodução e a resposta no fluxo da correnteza (ou não) do que socialmente se espera. Caso contrário, estaríamos desconsiderando a historicidade do ser social e, assim, ratificando o fim da história e quaisquer prospecções de reversão de uma sociedade alicerçada pela exploração e domínio do homem pelo homem baseado, na condição atual, pela compra e venda da força de trabalho. Não é algo simples de ser gestado e operacionalizado⁷³ porque exige a confluência de complexas condições, determinantes e forças sociais em sentido contrário ao socialmente esperado, mas isso não significa fatalmente a sua inexequibilidade. Não é por acaso, portanto, que a educação e suas interfaces do processo educativo assumem uma posição estratégica na sociedade e, por isso, bastante disputada entre as classes.

⁷³ Vide as diversas tentativas pelo mundo de implementação do socialismo, mas que não se obteve qualquer êxito radicalmente consolidado.

Com relação ao Serviço Social, não há dúvidas de qual é sua função social. Atua, a partir das políticas sociais, no sentido de manter a classe trabalhadora contida, formada (no sentido de estar em uma forma determinada), ajustada socialmente à manutenção da ordem social. Sendo assim, também não restam quaisquer dúvidas em relação ao sentido da função educativa que cumpre a profissão nos seus mais diversos espaços de institucionalidade que requisitado. Contudo, ainda que em última instância se cumpra a função social que lhe é inerente à profissão, a ação profissional do assistente social, ainda que com bastante limitações, no hiato exercido pela ação pedagógica pode trazer em termos de conteúdo/substrato contribuições efetivas à classe trabalhadora.

Na ação profissional e, portanto, no ato de pôr do fim de natureza secundária⁷⁴, a partir de determinado substrato educativo de referência, o assistente social tem à sua disposição (como qualquer ato humano-social), ainda que a totalidade social a partir do trabalho seja direcionada em sentido contrário, a real possibilidade em suscitar decisões alternativas que não se alinhem necessariamente ao modo socialmente esperado à reprodução do capital. Ao incidir sobre os outros homens para induzir a outra pessoa a realizar, por sua parte, pores teleológicos concretos (individuais ou em coletivo) pode também contribuir para, também, questionar as condições de exploração que o capital submete à vida do trabalhador.

No nível da institucionalidade da profissão, a articulação de estratégias pelos agentes profissionais para propor decisões alternativas aos usuários são de fato tipicamente restritas, mas não exclusivas ou unidirecional. Sendo assim, no âmbito do exercício profissional, não se deve menosprezar qualquer iniciativa que se coaduna com o processo de fortalecimento e autoconstrução das suas ações em favor da classe trabalhadora. Como poucos no mundo, o Serviço Social brasileiro tem um destaque peculiar neste aspecto, pelo qual a partir da década de 1980⁷⁵ passa a redirecionar a produção do conhecimento e processo formativo universitário dos assistentes sociais, mas também na forma de organização representativa da categoria profissional e dos normativos legais que regulamentam e disciplinam o exercício profissional. Por questões óbvias, ainda há e sempre haverá disputas nesse processo e, inclusive, diga-se de passagem, é ressoado na atualidade com o avanço do neoconservadorismo ultraliberal, por

⁷⁴ Cf. Seção 2.

⁷⁵ No Brasil, a crítica ao chamado por Netto (2005) de “Serviço Social ‘tradicional’”, também influenciado pelo movimento de *reconceptualização*, tem reflexos em outra direção que não a conservadora a partir da década de 1980. Numa perspectiva mais madura da análise marxista, dentre as vertentes de renovação denominadas pelo autor (perspectiva modernizadora e reatualização do conservadorismo) é com a chamada “Intenção de ruptura” que se dar tratamento histórico rigoroso à profissão e nesse sentido propunha, sobretudo, a crítica radical de seus fundamentos teóricos. Dessa forma, em particular no país, promove uma consequente repercussão às dimensões interpretativas acerca da profissão e do exercício profissional.

exemplo, mas que a luta na seara do exercício profissional (ainda que limitada) não devem ser retraídas ou rendidas.

Ao ter plena consciência do lugar que ocupa e se legitima na prática social, ainda que de forma limitada, parcial e de elementar repercussão, aproveitando-se da “intimidade” e participação da vida privada (inerente à sua condição de profissionalidade), é possível sim explorar as potencialidades preambulares de reflexões acerca da sua condição de classe trabalhadora. Assim, para não recair naquilo que então Iamamoto (2013) chama de fatalismo e/ou messianismo na prática profissional, é necessário apreender e reconhecer os limites radicais impostos à profissão pelo movimento do real com relação aos meios oferecidos pelo desenvolvimento histórico, mas também seus alcances.

Assim sendo e se assim estivermos certos, conclui-se que continua aberto um grande campo (ainda que minado) para que outras pesquisas, somadas a já anteriormente existentes, busquem compreender como no exercício profissional é possível articular ações pedagógicas no sentido de contribuir para, ao menos, criar uma perspectiva de autonomia política de trabalhadores e (ou segmentos deles) e, assim, “driblar” em certo ponto a “genética” da função educativa (e social) da profissão.

REFERÊNCIAS

ABREU, Marina Maciel. **Serviço Social e a organização da cultura: perfis pedagógicos da prática profissional**. - 5. ed. - São Paulo: Cortez, 2016.

ABREU, Marina Maciel; CARDOSO, Franci Gomes. **Mobilização social e práticas educativas**. In: CFESS. Serviço social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira. **Parecer sobre os projetos de lei que dispõem sobre a inserção do Serviço Social na Educação**. Brasília: CFESS, 2004. Disponível em: <<http://www.assistentesocial.com.br/novosite/cadernos/cadespecial26.pdf>>.

ALMEIDA, Silvio Luiz. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019.

BARROCO, Maria Lúcia Silva. **Ética e Serviço Social: Fundamentos ontológicos**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. **Ética: fundamentos sócio-históricos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

BEHERING; Elaine Rossetti. BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. - 9. ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivaneti. **Política Social: fundamentos e história**. - 9. ed. - São Paulo: Cortez, 2011. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio Cesar Franca (Org.). Dicionário da educação profissional em saúde. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008, p. 404-407.

BÍBLIA. **Provérbios, 14,1**. Disponível em: <https://www.bibliaonline.com.br/acf/pv/14>

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. **Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica**. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.935-de-11-de-dezembro-de-2019-232942408>

BURKE, Edmund. **Reflexões sobre a Revolução na França**. 1. ed. - São Paulo: EDIPRO, 2014.

CAVALCANTE, Suzanny Bezerra. **A dimensão educativa do Serviço Social: Uma análise do processo interventivo da profissão no âmbito da Política de Assistência Estudantil no município de Natal**. 2010. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

CASTRO, Ramon Peña. **Trabalho abstrato e trabalho concreto**. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio Cesar Franca (Org.). Dicionário da educação profissional em saúde. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008, p. 404-407.

CFESS. **Serviço Social na Educação**. 2001. Disponível em: [http://www.cfess.org.br/arquivos/SS na Educacao\(2001\).pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/SS_na_Educacao(2001).pdf)

_____. **Subsídio para o debate sobre Serviço Social na Educação.** 2011. Disponível em: <http://cfess.org.br/arquivos/subsidios-servico-social-na-educacao.pdf>

_____. **Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação.** 2014. Disponível em: [http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf)

CORREIA, Aline Nascimento Santos. **Determinantes do silenciamento da questão étnico-racial no Serviço Social brasileiro.** Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão. 2018.

COSTA, Gilmaisa Macedo da. **Lukács e a ideologia como categoria ontológica da vida social.** Revista Urutágua - quadrimestral. n.º 9. abr/jul 2006.

CUIN, Charles-Henry; GRESLE, François. **História da sociologia 1: antes de 1918.** - Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

DUIKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico.** 1. ed. - São Paulo: EDIPRO, 2012.

GUERRA, Yolanda. **A instrumentalidade do Serviço Social.** São Paulo: Cortez, 1995.

_____. (Org.). **A dimensão técnico-operativa no Serviço Social: Desafios contemporâneos.** - 3. ed. - São Paulo: Cortez, 2017.

_____. **Instrumentalidade no trabalho do assistente social.** Cadernos do Programa de Capacitação Continuada para Assistentes Sociais, “Capacitação em Serviço Social e Política Social”, Módulo 4: O trabalho do assistente social e as políticas sociais, CFESS/ABEPSS-UNB, em 2000.

GIAQUETO, Adriana. **A dimensão educativa no estágio supervisionado em Serviço Social.** Serviço Social e Saúde. v. 12 n. 2 (2013): jul./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/sss/article/view/8639492>

GONÇALVES, Taciane Couto. **Trabalho, Serviço Social e o papel educativo da profissão.** Revista Temporalis. 2016. v. 16 n. 32 (2016). Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/13926>

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história.** - 11ª ed. - São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

HOBBSBAWM, Eric J. **A era das revoluções: 1789-1848.** - 39. ed. - Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

HUBERMAN, Leo. **História da riqueza do homem.** 20. ed. - Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.

IAMAMOTO, Marilda Villela. CARVALHO, Raul de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: Esboço de uma interpretação histórico-metodológica.** - 9. ed. - São Paulo: Cortez; [Lima, Peru]: CELATS, 1993.

_____. Marilda Villela. **Renovação e conservadorismo no Serviço Social: Ensaios críticos**. 12. ed. - São Paulo: Cortez, 2013.

LESSA, Sérgio. **Mundo dos homens: Trabalho na ontologia de Lukács**. - 3. ed. - Maceió: Coletivos Veredas, 2016a.

_____. Sérgio. **Para compreender a ontologia de Lukács**. - 4. ed. - Maceió: Coletivos Veredas, 2016b.

_____. Serviço Social e Trabalho: **Por que o Serviço Social não é trabalho**. - 2. ed. - São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

_____. **Trabalho produtivo e improdutivo**. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio Cesar Franca (Org.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008, p. 445-543.

LIGABUE, Helena De Paiva. **A expressão da dimensão educativa no trabalho do assistente social na Política de Assistência Social**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FCHS), Universidade Estadual Paulista, Franca. 2019

LIMA, Martean F. de.; JIMENIZ, Susana V. **O complexo da educação em Lukács: Uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social**. Educação em Revista. v. 27, n.º 02, p. 73-94. ago. 2011.

LOPES. Fátima Maria N. **O duplo aspecto da educação: Via de constituição do estranhamento ou de sua superação mediada pela ética**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 39, p. 63-72, jan./jun. 2013.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2013.

MACÁRIO. Epitácio. **Determinações ontológicas da educação: Uma leitura à luz da categoria trabalho**. In: ANPED - 24ª Reunião Anual - Intelectuais, conhecimento e espaço público, 2001.

MACENO, Talvanes Eugênio. **Educação e reprodução social: A perspectiva da crítica marxista**. - 1. ed. - São Paulo: Instituto Lukács, 2017.

MARTINELLI, Maria Lúcia. **Serviço Social: Identidade e alienação**. 16. ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

MARX, Karl. **O capital. Crítica da economia política**. Livro I, volume 1. 35. ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. - São Paulo: Boitempo, 2008. - (Mundo do Trabalho).

MIOTO, Regina **Orientação e acompanhamento de indivíduos, grupos e famílias**. In: CFESS. Serviço social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

MONTAÑO, Carlos. **A natureza do Serviço Social: um ensaio sobre sua gênese, a “especificidade” e sua reprodução**. 2. ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

NETO, Artur Bispo dos Santos. **Universidade, ciência e violência de classe**. - São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

_____. **Trabalho produtivo e Trabalho Improdutivo nas “teorias da mais-valia” de Karl Marx**. Em Debat: Rev. Dig., ISSN 1980-3532, Florianópolis, n. 8, p. 5-22, jul-dez, 2012.

NETTO, José Paulo. **Cinco notas a propósito da “questão social”**. In: Temporalis. Ano II, n.º 3 (Jan./Jul. 2001), Brasília: ABEPSS, Graflin, 2001

_____. **Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64**. - 8 ed. - São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. - 8 ed. - São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. **Capitalismo e barbárie contemporânea**. Argumentum, Vitória (ES), v. 4, n.1, p. 202-222, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/netto-jose-paulo-201608060404028661510.pdf>

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. - 4. ed. - São Paulo: Cortez, 2008.

NETTO, José Paulo; CARVALHO, Maria do Carmo B. **Cotidiano: Conhecimento e crítica**. - 10. ed. - São Paulo: Cortez, 2012.

NETTO, Leila Escorsim. **O conservadorismo clássico: elementos de caracterização e crítica**. São Paulo: Cortez, 2011b.

PELEGRINI, Soraya Magalhães. **A dimensão socioeducativa do trabalho do assistente social na área da saúde**. III Simpósio Mineiro De Assistentes Sociais. 2013. Disponível em: <https://www.cress-mg.org.br/arquivos/simposio/A%20DIMENS%C3%83O%20SOCIOEDUCATIVA%20DO%20TRABALHO%20DO%20ASSISTENTE%20SOCIAL%20NA%20C3%81REA%20DA%20SA%C3%9ADE.pdf>

PENHA, Cíntia Bernardes. **A dimensão educativa no trabalho do assistente social com famílias inseridas no PAIF: Uma experiência de Poços de Caldas/MG**. 2018. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FCHS), Universidade Estadual Paulista, Franca. 2018.

PIMENTEL, Edlene. **As bases ontológicas da questão social**. Palestra proferida na cidade de Tandil – Argentina por ocasião do I SIMPOSIO SOBRE TEORÍA SOCIAL Y TRABAJO

SOCIAL CONTEMPORÂNEO “El pensamiento de Lukács frente a los desafíos del capitalismo tardío” a los 14 y 15 de Septiembre de 2012.

RIBEIRO Jr., João. **O que é positivismo**. 1. ed. - São Paulo: Editora brasiliense.

SANTOS at al. **A dimensão técnico-operativa do Serviço Social: questões para reflexão**. In: SANTOS, C; BACKX, S; GUERRA, Y. A dimensão técnico-operativa no Serviço Social: desafios contemporâneos. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SANTOS, Josiane Soares. **Neoconservadorismo pós-moderno e serviço social**. - 1. ed. - São Paulo: Cortez, 2007

SAVIANI. Demerval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 25 de agosto de 2005.

SILVA. M.A.M. **O Estado e a reprodução da força de trabalho**. Perspectivas: Revista de Ciências Sociais, 1984. São Paulo. 1-1.

SILVA. Ellen Francinne de Oliveira Rossetto. **A dimensão educativa no trabalho do assistente social na Proteção Social Básica na perspectiva da cidadania**. 2019. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FCHS), Universidade Estadual Paulista, Franca. 2019.

SOUZA, Fabrícia Dantas. **O exercício profissional do assistente social na Educação Superior: A particularidade da dimensão educativa na Assistência Estudantil**. 2016. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

TONET, Ivo. **Educação e Ontologia Marxiana**. In: HISTEDBR on-line, 04/2011. Disponível em: http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/EDUCACAO_E_ONTOLOGIA_MARXIANA.pdf

_____. **Educação e formação humana**. Revista ideação, Foz de Iguaçu (PR). v. 8, n. 9. 2006. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/852/721>

_____. **Método científico: uma abordagem ontológica**. - 2. ed. - Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

VIEIRA, Camila Barbosa. **Serviço Social e dimensão educativa: Um olhar a partir das OSCS na Política de Assistência Social Dissertação**. 2019. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FCHS), Universidade Estadual Paulista, Franca. 2019.