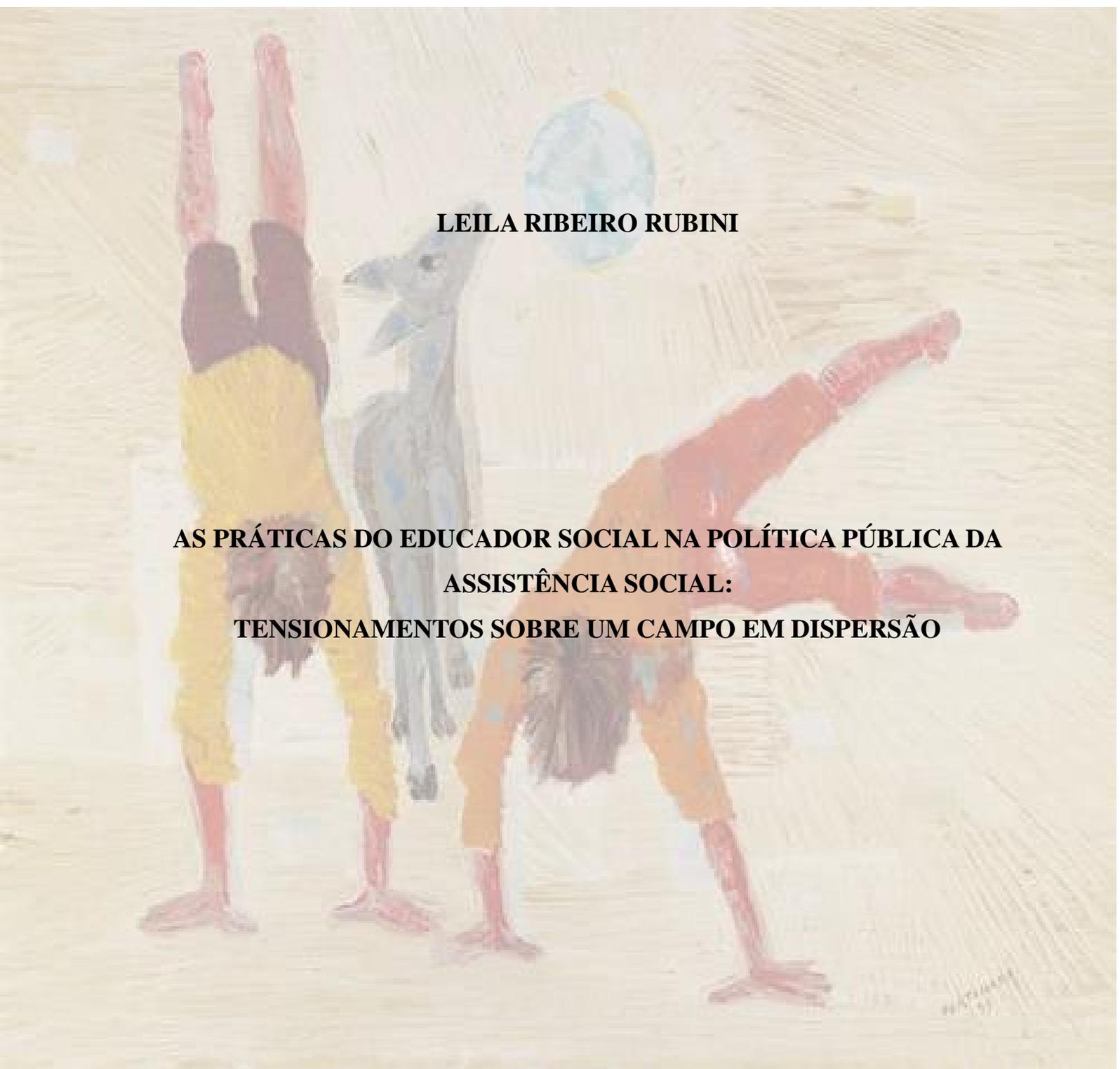


**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL E
INSTITUCIONAL**



LEILA RIBEIRO RUBINI

**AS PRÁTICAS DO EDUCADOR SOCIAL NA POLÍTICA PÚBLICA DA
ASSISTÊNCIA SOCIAL:
TENSIONAMENTOS SOBRE UM CAMPO EM DISPERSÃO**

Porto Alegre, maio de 2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL E INSTITUCIONAL

LEILA RIBEIRO RUBINI

**AS PRÁTICAS DO EDUCADOR SOCIAL NA POLÍTICA PÚBLICA DA
ASSISTÊNCIA SOCIAL:
TENSIONAMENTOS SOBRE UM CAMPO EM DISPERSÃO**

Porto Alegre, maio de 2015

LEILA RIBEIRO RUBINI

**AS PRÁTICAS DO EDUCADOR SOCIAL NA POLÍTICA PÚBLICA DA
ASSISTÊNCIA SOCIAL:
TENSIONAMENTOS SOBRE UM CAMPO EM DISPERSÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia Social e Institucional.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Nair Iracema Silveira dos Santos

Porto Alegre

2015

XIX

O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa era a imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás de casa.

Passou um homem depois e disse: Essa volta que o rio faz por trás de sua casa se chama enseada.

Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que fazia uma volta atrás de casa.

Era uma enseada.

Acho que o nome empobreceu a imagem.

XX

Lembro um menino repetindo as tardes naquele quintal.

AGRADECIMENTOS

Os estranhamentos e pensamentos que se materializam nos escritos a seguir vem de muitos anos. O exercício do pensamento como produção e transformação de mundos e de nós mesmos não é tarefa fácil, motivo pelo qual agradeço profundamente às pessoas que participaram desse exercício direta ou indiretamente, e aos órgãos que possibilitaram a concretização desse estudo.

À minha orientadora, Profa. Dra. Nair Iracema Silveira Santos pelo carinho e atenção com que me recebeu em seu grupo de pesquisa, e pela parceria ao longo do percurso da pesquisa.

Aos meus pais, Arlete e Luiz Antonio Rubini, meus irmãos Bibiana e Guilherme, e suas respectivas famílias, pelos laços de amizade e amor que mesmo à distância se fizeram presentes.

Aos colegas do grupo de pesquisa Pablo Corazza, Carla Neves, Bruna Leal e Edson pela parceria, amizade e produtivas discussões.

À Prefeitura Municipal de São José dos Pinhais, com um agradecimento particular à pedagoga Rosana Dea, que tão afetivamente apoiou a realização dos encontros desta pesquisa, e às educadoras e educadores que participaram do processo de modo tão generoso.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, professores e funcionários.

Aos meus amigos do mestrado Marciana Zambillo, Willian Giroto, Lorena Pinheiro, Gabriela Weber, Rossana Schimdt e Tamires Sivinski, agradeço a acolhida e o companheirismo, por terem feito a estadia em terras gaúchas ser tão prazerosa.

Aos amigos Mikael Rodrigues, Paula Riediger e Samara Mello, pela amizade e companheirismo nessa Porto Alegre.

A CAPES pelo apoio e financiamento para o desenvolvimento da pesquisa.

RESUMO

O presente estudo compreende uma pesquisa-intervenção realizada junto a educadores sociais que trabalham em serviços socioeducativos nos CRAS do município de São Jose dos Pinhais-PR. Partindo da constatação de que se trata de uma profissão atualmente em debate, em amplo crescimento, cuja atuação vem sendo discutida por diferentes posicionamentos teóricos, nos propusemos a analisar suas práticas, tomando como problema de pesquisa a pergunta: *como se configuram as práticas do educador social nos Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos?* Partindo do conceito operador *práticas*, nos lançamos em uma pesquisa-intervenção com a proposição de criação de espaços coletivos de análise para problematização das práticas do educador social. Nossa pesquisa se constituiu em dois planos analíticos constituídos inicialmente por uma análise de documentos, procurando responder questões históricas da emergência das práticas socioeducativas, articulando entradas no campo do trabalho social e da educação em sua emergência histórica, bem como a constituição de práticas dirigidas a crianças e adolescentes pobres – concebidos como “abandonados”, “delinquentes”, “em situação de vulnerabilidade ou risco social” – no Brasil, ao longo do século XX e início do século XXI, tendo Foucault como referência para uma análise discursiva; posteriormente por uma análise produzida a partir de encontros com educadores sociais, na perspectiva da pesquisa-intervenção, com base nos referenciais teórico-metodológicos da Análise Institucional. Estes dois planos sustentaram um terceiro momento analítico em que colocamos em relação enunciados mapeados nos documentos e os analisadores construídos nos encontros com os educadores sociais. Evidenciaram-se traçados de estratégias de segurança, em seu caráter de regulação das populações e dos corpos. A estratégia de segurança que sustenta tanto uma convivência segura quanto um convívio seguro, parece operar uma estratégia de educação moral, através do aconselhamento, assim como produzir uma proteção vigilante, na medida em que a escuta além de acolhimento é também um espaço de confissão. A escuta apareceu como função não-formalizada do educador social, fazendo operar um mecanismo vigilante protetivo, que integra as intervenções nos serviços de convivência às intervenções da equipe técnica com as famílias acompanhadas na proteção social básica. O analisador *coringa* nos pareceu potente para a problematização e desnaturalização das práticas do educador social, na medida em que evidenciou tensões referentes à flexibilização de sua função, ao campo de saber – ou campos de saberes – em que se insere, e aos objetos alvo de sua intervenção. A proposta da pesquisa-intervenção e o conceito operador *práticas* nos remetem ao conceito de transversalidade, à busca de ampliação e abertura do coeficiente comunicacional, e produção de novos modos de ser e de pensar. Nesse sentido, o exercício constituído nessa pesquisa buscou operar deslocamentos, abalar evidências, problematizar práticas, visando não sua prescrição, mas a ampliação das análises, num exercício de luta e resistência conjunta em relação ao estado de coisas de um campo de práticas do educador social na assistência social.

Palavras-chave: educador social, práticas, mecanismos de segurança, vulnerabilidade e risco social.

ABSTRACT

This research is an intervention-research conducted with social educators working in social education activities on social assistance public policy in the city of São José dos Pinhais-PR. Social educator is a profession currently under discussion, in extensive growth and which performance has been discussed by different theoretical positions. The goal was to examine its practices, building the research problem: how are composed the social educators practices in prevention services for children on the social assistance public policy? Based on Foucault's operator concept *practices*, in this intervention-research it was proposed the creation of collective analysis spaces for the problematization of social educators practices. The research is composed by two analytical plans. The first is a documental analysis, addressing historical issues of the emergence of socio-educational practices, linking entries in the field of social work and education in its historical emergence. It was also evaluated the establishment of practices that are focused at poor children and adolescents – so called as "abandoned", "criminals", "in social risk or social vulnerability"-in Brazil throughout the 20th century and early 21st century, using Foucault's concepts as a reference for a discourse analysis. The second analytical plan was based on the analysis from meetings with social educators, in the intervention-research perspective, based on Institutional analysis's methodological references. These two plans created a third analytical moment in which they were linked. As research results it was evidenced security strategies features, in its character of regulation of the population and of the bodies. A security strategy that seems to place both safe acquaintanceship and safe coexistence interaction, it also seems to operate a moral education strategy through the counseling, as well as produce a protective surveillance. In this strategy, the listening produces both refuge and confession. The listening appeared as non-formalized role of the social educators, creating a surveillance protective mechanism that integrates the interventions with families accompanied in social protection by technical staff. The word *Joker* seems to be a good analyser of social educators practices, for both problematization and denaturalization. It has highlighted tensions related to the flexibility of its function, its field of knowledge, and its target public. The intervention-research proposal and the operator concept of practices refer to transversality, as well as opening the communication coefficient, and the production of new ways of being and thinking. In this sense, the exercise proposed in this research sought to operate displacements, a problematization of practices and shatter evidences. Not seeking their prescription, but the extension of the analysis.

Key-words: social educator, practices, security mechanisms, vulnerability and social risk

LISTA DE SIGLAS

BM: Banco Mundial

BPC: Benefício de Prestação Continuada

CBIA: Centro Brasileiro para a Infância e a Adolescência

CBO: Cadastro Brasileiro de Ocupações

CEDCA: Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente

CMDCA: Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente

CMEI: Centro Municipal de Educação Infantil

CONANDA: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

CRAS: Centro de Referência de Assistência Social

DH: Desenvolvimento humano

DNCr: Departamento Nacional da Criança

ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente

ESR: Educação Social de Rua

FEBEM: Fundação Estadual de Bem-Estar do Menor

FMI: Fundo Monetário Internacional

FUNABEM: Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor

IDH: Índice de Desenvolvimento Humano

LBA: Legião Brasileira de Assistência

MDS: Ministério do Desenvolvimento Social

MEC: Ministério da Educação e da Cultura (atualmente Ministério da Educação)

MNMMR: Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua

MOBRAL: Movimento Brasileiro de Alfabetização

NEBA: Necessidades básicas de aprendizagem

NOBSUAS/RH: Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único da Assistência Social

OIT: Organização Internacional do Trabalho

OMC: Organização Mundial do Comércio

ONG: Organização Não Governamental

ONU: Organização das Nações Unidas

PAIF: Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família

PAIF: Serviço de Atendimento Integral à Família

PBF: Programa Bolsa Família

PETI: Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PNAS: Política Nacional de Assistência Social

PNBEM: Política do Bem Estar do Menor

PNUD: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PSB: Proteção Social Básica

SAM: Serviço de Assistência a Menores

SCFV: Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos

SISPETI: Serviço Socioeducativo do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

SUAS: Sistema Único da Assistência Social

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS	17
2.1 PENSANDO SOBRE DISCURSOS E PRÁTICAS	18
2.1.1 Ferramentas para o pesquisar	21
2.1.2 O processo do pesquisar	22
3 DESLOCAMENTOS E RUPTURAS NAS RELAÇÕES DE PODER – A EMERGÊNCIA DA GOVERNAMENTALIDADE	25
3.1 A EMERGÊNCIA DA FILANTROPIA E DO TRABALHO SOCIAL – TRAÇADOS E DESLOCAMENTOS NOS MECANISMOS DE SEGURANÇA	25
3.1.1 A polícia e os birôs de polícia	26
3.1.2 O advento das práticas filantrópicas	30
3.1.3 Breve traçado sobre a Modernidade como uma Sociedade de Ensino	34
3.2 A EMERGÊNCIA DO TRABALHO SOCIAL	38
4 POLÍTICAS PÚBLICAS DESTINADAS A CRIANÇAS E JOVENS NO BRASIL	44
4.1 PRÁTICAS DE INTERNAMENTO E O TRABALHO COMO DISCIPLINADOR DO CORPO E DA MENTE	44
4.1.1 A família como esfera interventiva e a integração social do <i>menor</i>	47
4.1.2 A família como esfera interventiva – traçados de práticas de conservação da criança e promoção da família	52
4.1.3 A integração social do menor – práticas vigilantes e assistência em meio aberto	55
4.2 POLÍTICAS NEOLIBERAIS E A CONCEPÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COMO <i>SUJEITOS DE DIREITOS</i>	62
4.2.1 O paradigma do <i>Desenvolvimento Humano</i> (DH)	64
4.2.2 A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente	67

4.2.3 “Publicização” e efeitos da racionalidade neoliberal nas políticas dirigidas a crianças e adolescentes	69
4.2.4 A promulgação do Sistema Único da Assistência Social e os serviços socioeducativos	75
4.3 A PROPOSIÇÃO DO SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS	77
5 PROTEÇÃO, PREVENÇÃO E CONVÍVIO – ANALISANDO PRÁTICAS COM EDUCADORES SOCIAIS	81
5.1 PROTEÇÃO-RISCO-SEGURANÇA	82
5.1.1 Aconselhar-moralizar-educar	85
5.1.2 Escutar-vigiar-educar: a escuta como operador nas práticas do educador social	88
5.2 A CRIANÇA E O ADOLESCENTE DO SERVIÇO: A INDIVIDUALIZAÇÃO NO CASO	92
5.3 EDUCADOR SOCIAL - CORINGA - TÉCNICO DE APOIO	101
5.3.1 Para além das atividades do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos: o educador social como coringa no CRAS	103
5.4 ALGUNS TRAÇADOS PARA NOVAS ANÁLISES	106
6 À GUIA DE CONCLUSÕES	109
REFERÊNCIAS	111
ANEXO A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	119
ANEXO B: Termo de Concordância	120
ANEXO C: Carta às educadoras – Tempo	121
ANEXO D: Carta às educadoras – Caso	123
ANEXO E: Convite encontro Restituição	124

1. INTRODUÇÃO

“O conhecimento, no fundo, não faz parte da natureza humana. É a luta, o combate, o resultado do combate e conseqüentemente o risco e o acaso que vão dar lugar ao conhecimento. O conhecimento não é instintivo, é contra-instintivo, assim como ele não é natural, é anti-natural.” (FOUCAULT, 2005a, p.17)

Partir dessa concepção sobre conhecimento significa conceber o pesquisar como um processo de fabricar. Não como um processo de desvelar a essência de um objeto, mas assumir o caráter político do conhecimento, no sentido de concebê-lo como efeito de jogos de forças que o fizeram instituir-se como verdadeiro. Nesse sentido, já nesse início de escrita, nos vemos desafiadas na construção/apresentação da pesquisa que aqui fazemos. Com ela estamos constituindo uma trama, tecendo um texto-tecido que diz de certo objeto, e nos vemos tensionadas a tratá-lo de modo a fazer aparecer os jogos de forças, as conexões, os encontros, as estratégias que lhe dão aspecto de evidência, de necessidade, de unicidade (FOUCAULT, 2003). Conforme Veyne (1998, p.257),

Existe um grande número de objetivações, e isso é tudo: a relação dessa multiplicidade de práticas com uma unidade só se coloca se se tenta atribuir-lhe uma unidade que não existe; (...) Só a ilusão de objeto natural cria a vaga impressão de uma unidade...

Nosso objeto de pesquisa se compõe no encontro entre as áreas da Assistência Social e da Educação, tomando forma atualmente nas chamadas práticas *socioeducativas*. Termo polissêmico, sucintamente é possível dizer que essas práticas emergiram a partir da década de 1990, sustentadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Conforme Carvalho e Azevedo (2005), as práticas socioeducativas surgiram de múltiplas iniciativas, majoritariamente em parcerias entre as esferas pública e privada, em um mosaico de propostas composto pela oferta de atividades lúdicas, esportivas e artísticas, principalmente dirigidas ao público infanto-juvenil das classes pobres.

Nosso encontro com tais práticas ocorreu na política pública da Assistência Social, particularmente em um serviço direcionado a crianças e adolescentes considerados *em situação de vulnerabilidade social*. Trabalhando como psicóloga em um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) – unidade pública que configura instrumento da proteção social básica, prevista no Sistema Único da Assistência Social (SUAS) (BRASIL, 2005) –, no município de São José dos Pinhais-PR, tomei contato com um serviço criado recentemente,

denominado *Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos* (BRASIL, 2009a).

Como um serviço *socioeducativo*, é concebido como uma forma de intervenção social planejada e preventiva que tem por finalidade o desenvolvimento do sentimento de pertença, fortalecimento de vínculos familiares e comunitários e a socialização de crianças e adolescentes considerados *em situação de vulnerabilidade social*¹ (BRASIL, 2009a).

No município em que trabalho, a execução deste serviço é realizada por educadores sociais. Contudo, não há consenso quanto à nomenclatura e à formação do profissional que executa as atividades nesse serviço, sendo concebida como uma área de atuação atualmente enunciada como “em construção” (ROMANS, PETRUS, TRILLA, 2003).

No cotidiano do CRAS, acompanhando as atividades de uma educadora social com crianças e adolescentes, me causou estranheza as declarações da educadora que, estudante de pedagogia, afirmava sentir falta de discussões na universidade referentes ao trabalho que desenvolvia. Suas angústias em relação aos objetivos do trabalho e às atividades realizadas pareciam denunciar uma demanda por embasamento teórico que conferisse sentido à sua intervenção, e que legitimasse a ação educativa que ali acontecia. Era como se ela se perguntasse de que educação se tratava no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos.

Em que conste, a legislação e orientações técnicas para o desenvolvimento de atividades nesse serviço – numa concepção interdisciplinar² – não define referenciais teóricos que possam enlaçar sentidos às intervenções, embora as formulações sejam carregadas de conceitos – não problematizados, naturalizados – como os de cidadania, protagonismo e inclusão social (BRASIL, 2010).

Resumidamente, o serviço é descrito no documento da *Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais* (BRASIL, 2009a) como tendo por foco

... a constituição de espaço de convivência, formação para a participação e cidadania, desenvolvimento do protagonismo e da autonomia das crianças e adolescentes, a partir dos interesses, demandas e potencialidades dessa faixa etária. As intervenções devem ser pautadas em experiências lúdicas, culturais e esportivas como formas de expressão, interação, aprendizagem, sociabilidade e proteção social. Inclui crianças e adolescentes com deficiência, retirados do trabalho infantil ou submetidos a outras violações, cujas atividades contribuem para re-significar vivências de isolamento e de

¹ Cabe dizer que, na proteção social básica da Assistência Social, é previsto também o trabalho com idosos. Contudo nosso recorte de pesquisa se dirige a crianças e adolescentes e, por isso, não abarcamos as discussões referentes a tal público.

² Segundo a legislação referente ao CRAS, adota-se o enfoque interdisciplinar devido ao caráter complexo e multifacetado do principal objeto de ação da política da assistência social: as vulnerabilidades e riscos sociais. Esse enfoque busca a superação de tecnicismos e de isolamento de saberes. (BRASIL, 2009a)

violação de direitos, bem como propiciar experiências favorecedoras do desenvolvimento de sociabilidades e na prevenção de situações de risco social. (p.10)

Assim, o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos se configura como espaço de proteção à criança e ao adolescente em que se conjuga educação e prevenção, num formato de serviço que está em construção.

Tratando sobre o trabalho *socioeducativo*, Fonseca (2009) e Sposito (2008) discutem-no como simulacro de escola, como produção de práticas escolares, de maneira precarizada, em espaços alternativos. O empirismo das práticas *socioeducativas* é ressaltado em diversos estudos (FONSECA, 2009; SPOSITO, 2008; ZUCCHETTI, LIMA, 2011), bem como a necessidade de formação e apoio aos profissionais que executam as atividades (SILVA, 2009). Sposito (2008) questiona sobre a existência desses serviços como ocupação do tempo livre de crianças e adolescentes pobres, num espaço paradoxal em que parece se oportunizar uma alternativa educativa para uma escola pública de baixa qualidade, ao mesmo tempo em que esta é incentivada nos serviços e mesmo colocada como condição para a participação no serviço *socioeducativo*. A autora aponta, ainda, traços de intervenções que refletem a concepção de cidadania como ensino de algo, “[...] exprimindo-se nos recortes da *civilidade*” (SPOSITO, 2008, p.94, grifo da autora).

... é como se os jovens pobres estivessem precisando, apenas, de cursos para ensiná-los como devem se comportar e menos de uma rede de serviços, de proteção e de qualidade, o acesso aos bens culturais não disponibilizados em nossa sociedade para a maioria e a possibilidade de intervenção na esfera pública e política. (SPOSITO, 2008, p.94)

Zucchetti e Moura (2010) e Zucchetti, Moura e Menezes (2010), pesquisando as práticas de educadores sociais em projetos *socioeducativos*, relatam a naturalização do público alvo desses projetos como sujeitos de falta, como crianças e adolescentes que possuem “carências” – materiais e afetivas. Suas condições de vida não são problematizadas, homogeneizando-se na ideia de que “eles não têm suas necessidades básicas satisfeitas”, e atribuindo ao serviço *socioeducativo* um caráter compensatório. A tríade viver em zonas urbanas degradadas, não possuir trabalho “fixo” e estar evadido da escola, parece configurar um quadro que justifica a ação sobre o jovem, sua “necessidade” de participar do projeto.

Essas discussões sobre os serviços *socioeducativos* são acompanhadas do surgimento

no país de associações de educadores sociais³, especificamente nos estados do Ceará, em 2004, e em São Paulo, em 2009, bem como, em 2006, da criação da Associação Brasileira de Educadores Sociais⁴ – associações essas ligadas à Associação Internacional de Educadores Sociais. Também, pela proposta, em 2009, do Projeto de Lei n° 5346 de autoria do deputado federal Chico Lopes (PCdoB-CE) (BRASIL, 2009b) que dispõe sobre a criação da profissão de educador e educadora social no Brasil, sendo que, no mesmo ano, essa profissão passou a fazer parte do Cadastro Brasileiro de Ocupações (CBO), sob o código da família número 5153: *Trabalhadores de atenção, defesa e proteção a pessoas em situação de risco e adolescentes em conflito com a lei*⁵.

Cabe dizer, ainda, que conforme dados apresentados em uma audiência pública realizada em Curitiba-PR, em maio de 2014, sobre a regulamentação da profissão do educador social, existem atualmente mais de 4.000 pessoas trabalhando como educadores sociais no estado do Paraná, e mais de 80.000 no Brasil.

No campo acadêmico constitui uma área atualmente em efervescência, com debates em que se chega a propor a constituição de um novo campo de saber. *Educação Não escolar* é uma das nomenclaturas atribuídas à área, que parece ter, conforme Moura e Zucchetti (2010), o dissenso sobre suas formas de nomeação como único ponto comum. *Educação não formal, apoio socioeducativo e educação social* – associada à Pedagogia Social como campo de conhecimento - constituem algumas das outras denominações (GOHN, 2010; SILVA et al. , 2011; FONSECA, 2009).

Em meio às discussões sobre as práticas *socioeducativas*, às mobilizações dos educadores sociais, às angústias da educadora social atuando no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, nos vimos tomadas por uma série de questões quanto às práticas dos educadores sociais. Esses profissionais, envoltos em certa invisibilidade, atuam diariamente junto a crianças e adolescentes pobres, desenvolvendo atividades de cunho educativo e protetivo, em uma área de atuação considerada como “em construção”.

Dessa conformação adveio nosso problema de pesquisa: *Como se configuram as práticas dos educadores sociais nos Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos?*

Como questões norteadoras de nosso caminhar pesquisante propusemos: Como os educadores sociais dos Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos analisam as

³ Associação dos Educadores e Educadoras Sociais do Ceará (AESC) < <http://aesc.blogspot.com.br/>>, Associação dos Educadores e Educadoras Sociais do Estado de São Paulo (AEESP) <<http://www.aeessp.org.br/>>.

⁴ Em 2010, essa associação se transformou em Associação Brasileira de Pedagogia Social (ABRAPSocial) <<http://pedagogiasocialbr.wordpress.com/category/abrapsocial/>>

⁵ Fonte: <http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/pesquisas/ResultadoFamiliaDescricao.jsf>

práticas socioeducativas constituídas nestes serviços? Como constroem estratégias de intervenção com as crianças e adolescentes? Como operam com as redes de saberes que compõem suas práticas?

Nosso recorte, ao tomarmos as práticas do educador social na proteção social básica como problema de pesquisa, não ocorreu devido à especificidade dessas práticas – pois consideramos que o conceito operador *práticas* propõe uma inversão, um deslocamento em relação ao objeto, à sua função e à instituição⁶ –, mas a um cuidado analítico, devido ao tempo/espaço dessa pesquisa, que nos levou a debruçarmo-nos especificamente sobre elas.

Ao apontar esse recorte, iniciamos o caminho que trilhamos/construímos em nossa pesquisa. Isso porque as práticas do educador social, ou as chamadas práticas *socioeducativas*, ou as práticas da *educação social*, ou, ainda, conforme Moura e Zucchetti (2010), as *práticas educativas no campo social*, estão dispersas por entre campos de saberes e acontecem se configurando em diversos formatos. Tais formas enunciativas serão tomadas aqui como nomenclaturas em relação que conformam um campo de práticas que enlaçam educação e proteção/assistência social, do qual elegemos as práticas do educador social nos Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos como nosso eixo de análise.

Nesse sentido, nos interessamos pelo método da Pesquisa-intervenção, com base nos referenciais da Análise Institucional, para a problematização e desnaturalização das práticas desse profissional na proteção social básica, tomando-as como um campo problemático, histórico, construído (AGUIAR, ROCHA, 2007). Propusemos, então, a criação de espaços coletivos de análise com educadores sociais que atuam em Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos no município de São José dos Pinhais-PR.

As leituras de documentos, encontros com os educadores, análises realizadas e a proposta da escrita da dissertação, nos trazem a esse momento, de organização do pensamento e produção de uma narrativa sobre um percurso de pesquisa. Experimentamos o desafio de tratar o *objeto* de pesquisa em sua processualidade (BARROS, KASTRUP, 2009).

Para tanto, organizamos nossa escrita iniciando um texto-tecido pela apresentação dos caminhos metodológicos que escolhemos trilhar. Em seguida propomos um exercício do pensamento em relação às práticas que articulam proteção/assistência social e educação, pautando-nos no princípio genealógico, como uma matriz de inteligibilidade que nos auxilie a deslocar o pensamento, a esboçar as condições de possibilidade para a emergência de práticas *socioeducativas* e dê suporte à análise dos dados produzidos junto aos educadores sociais.

⁶ Aludimos aqui aos três descentramentos propostos por Foucault (2008a)

Dividimos tal exercício em duas etapas. Na primeira conjugamos os escritos de Foucault, Donzelot e Noguera-Ramirez tratando sobre os deslocamentos e rupturas nas relações de poder, modulando-se sob a forma da governamentalidade. Na segunda, tecemos uma narrativa das políticas e práticas dirigidas a crianças e adolescentes pobres – “abandonados”, “delinquentes”, “em situação de vulnerabilidade ou risco social” – no Brasil, ao longo do século XX e início do século XXI. Em seguida, apresentamos as análises produzidas com os educadores sociais sobre suas práticas nos Serviços de Convivência e Fortalecimentos de Vínculos, e concluímos com algumas considerações que retomam as questões de pesquisa.

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Uma tensão apontada por Donzelot (1986) em relação ao trabalho social nos provocou o pensamento e colocou-nos a caminhar. O autor apontava, no desenvolvimento de intervenções dirigidas a crianças *abandonadas* ou *delinquentes*, duas concepções contrárias. Por um lado, a compreensão de que o saber pode anular o poder repressivo e abrir espaço para uma educação libertadora. Por outro, a concepção de que esses saberes têm o modelo judiciário como ponto de partida e constituição, não compondo nada além de sua cópia. A substituição pelo educativo, assim, não seria mais do que o aperfeiçoamento dos procedimentos judiciários, a ramificação de seus poderes.

Como continuar a pretender que a prevenção nada mais tem a ver com o exercício de um poder repressivo, quando ela é mandatada judicialmente para penetrar no santuário familiar, podendo mobilizar, se necessário, a força policial? Mas também, como denunciar a inflação de procedimentos de controle e de prevenção sem, com isso, legitimar um outro arbítrio, às vezes infinitamente mais perigoso, o da família que, no interior de seus muros, pode maltratar seus filhos e prejudicar gravemente seu futuro? (DONZELOT, 1986, p.93)

O autor nos convoca, em seguida, a mudar a questão. Não mais perguntar o que é o trabalho social, em que consiste, mas interrogá-lo sobre o que faz, acompanhar o regime de transformações em relação aos alvos que ele estabelece.

Sentimos que o autor nos convidou, assim, a nos arriscarmos em outras formas de apreensão do real e de produção do conhecimento. Para esse exercício-desafio, Foucault nos pareceu um bom interlocutor – embora complexo e um tanto difícil. O autor nos propiciou pistas para o trabalho com o conceito operador *práticas* e os deslocamentos do pensamento dele advindos.

Deve-se escapar à alternativa do fora e do dentro; é preciso situar-se nas fronteiras. A crítica é certamente a análise dos limites e a reflexão sobre eles. Mas, se a questão kantiana era saber a que limites o conhecimento deve renunciar a transpor, parece-me que, atualmente, a questão crítica deve ser revertida em uma questão positiva: no que nos é apresentado como universal, necessário, obrigatório, qual é a parte do que é singular, contingente e fruto das imposições arbitrárias. (FOUCAULT, 2005b, p.347)

Comprendemos que trabalhar com esse operador nos tensiona um constante exercício do pensamento de deslocamento em relação à concepção de objeto, pois trata-se, conforme

Foucault (2003), “... de abalar a falsa evidência, de mostrar sua precariedade, de fazer aparecer não o seu arbitrário, mas a complexa ligação com processos históricos múltiplos e, para muitos dentre eles, recentes.” (p.338).

Trata-se de *acontecimentalizar*. Desnaturalizar práticas, romper evidências. Mas, afinal, que caminhos seguir? Como se desnaturaliza uma prática?

2.1 PENSANDO SOBRE DISCURSOS E PRÁTICAS

Fischer (2012) tratando sobre a análise discursiva em Foucault, nos ajuda a pensar o caminho que trilharemos, ao destacar algumas recusas necessárias para operar com os conceitos do autor. Salienta a recusa à busca insistente do sentido último ou oculto das coisas, como um sentido que pudesse estar por trás do discurso ou sob ele. De maneira semelhante, destaca a recusa a categorias universais e estruturas permanentes. Aponta, então, que o autor conceitua discurso como prática social, sublinhando “... a ideia de que o discurso sempre se produziria em função de relações de poder.” (FISCHER, 2012, p. 74)

... o discurso ultrapassa a simples referência a 'coisas', existe para além da mera utilização de letras, palavras e frases, não pode ser entendido como um fenômeno de mera 'expressão' de algo: apresenta regularidades intrínsecas a si mesmo, através das quais é possível definir uma rede conceitual que lhe é própria. (FISCHER, 2012, p.75)

Discurso, ou discursos, nas palavras do autor

... tais como podemos ouvi-los, tais como podemos lê-los sob a forma de texto, não são, como se poderia esperar, um puro e simples entrecruzamento de coisas e de palavras: trama obscura das coisas, cadeia manifesta, visível e colorida das palavras; gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. Essas regras definem não a existência muda de uma realidade, não o uso canônico de um vocabulário, mas o regime dos objetos. (...) não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse

“mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT, 2012, p.59-60, grifo do autor)

Tratando sobre esse “mais”, Foucault ressalta que as práticas discursivas são permeadas pelo poder. “... o poder não é nem fonte nem origem do discurso. O poder é alguma coisa que opera através do discurso, já que o próprio discurso é um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder ” (FOUCAULT, 2003, p.253). Nesse sentido, o autor mostra como “... o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar.” (FOUCAULT, 2014, p.10)

Na aula intitulada *A ordem do discurso* (FOUCAULT, 2014), o autor trata sobre a passagem, na Grécia antiga, do discurso verdadeiro do âmbito da enunciação para o do enunciado.

... a verdade a mais elevada já não residia mais no que era o discurso, ou no que ele fazia, mas residia no que ele dizia: chegou um dia em que a verdade se deslocou do ato ritualizado, eficaz e justo, de enunciação, para o próprio enunciado: para seu sentido, sua forma, seu objeto, sua relação e sua referência. Entre Hesíodo e Platão certa divisão se estabeleceu, separando o discurso verdadeiro e o discurso falso; separação nova visto que, doravante, o discurso verdadeiro não é mais o discurso precioso e desejável, visto que não é mais o discurso ligado ao exercício do poder. (...) Essa divisão histórica deu sem dúvida sua forma geral à nossa vontade de saber. (FOUCAULT, 2014, p.15)

O autor discorre sobre as relações entre a vontade de verdade e a vontade de saber, destacando que a partir dos séculos XVI e XVII aparece uma vontade de saber que impõe ao sujeito cognoscente certo olhar, certa posição e certa função. “... uma vontade de saber que prescrevia (e de um modo mais geral do que qualquer instrumento determinado) o nível técnico do qual deveriam investir-se os conhecimentos para serem verificáveis e úteis.” (FOUCAULT, 2014, p.16) Enlaçada a essa vontade de saber, emerge uma vontade de verdade apoiada sobre um suporte institucional – por práticas como a pedagogia, o sistema dos livros, das bibliotecas, por exemplo – e reconduzida “... pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído.” (FOUCAULT, 2014, p.17) O autor ressalta, então, como se obscurece a vontade de verdade em prol da própria verdade produzida.

O discurso verdadeiro, que a necessidade de sua forma liberta do desejo e libera do poder, não pode reconhecer a vontade de verdade que o atravessa; e

a vontade de verdade, essa que se impõe a nós há bastante tempo, é tal que a verdade que ela quer não pode deixar de mascarar-la. Assim, só aparece aos nossos olhos uma verdade que seria riqueza, fecundidade, força doce e insidiosamente universal. E ignoramos, em contrapartida, a vontade de verdade, como prodigiosa maquinaria... (FOUCAULT, 2014, p.19)

Consideramos com Foucault (2014) que tomar o discurso como atravessado/constituído por essas relações de saber-poder refere-se à possibilidade de tomá-lo como *prática*, como lugar de encadeamento “... das regras que se impõem e das razões que se dão...” (FOUCAULT, 2003, p.338) Desta forma, a análise de discurso desloca-se da tarefa interpretativa de revelação de verdades e sentidos reprimidos, passando a interrogar a linguagem em relação à sua produção. Conforme acrescenta Fischer (2012, p.81) “O trabalho do pesquisador será constituir unidades a partir dessa dispersão, mostrar como determinados enunciados aparecem e como se distribuem no interior de um certo conjunto, sabendo, em primeiro lugar, que a unidade não é dada pelo objeto de análise. ”

Partindo das discussões de Fischer (2012) sobre a análise discursiva foucaultiana, o campo de pesquisa foi constituído em dois planos investigativos: inicialmente por uma análise de documentos, procurando responder questões históricas da emergência das práticas socioeducativas, articulando entradas no campo do trabalho social e da educação em sua emergência histórica, bem como a constituição de práticas dirigidas a crianças e adolescentes pobres – concebidos como “abandonados”, “delinquentes”, “em situação de vulnerabilidade ou risco social” – no Brasil, ao longo do século XX e início do século XXI, tendo Foucault como referência para uma análise dos discursos; posteriormente por uma análise produzida a partir de encontros com educadores sociais, na perspectiva da pesquisa-intervenção, com base nos referenciais teórico-metodológicos da Análise Institucional, conforme concebidos por René Lourau, em articulação com autores brasileiros como Aguiar e Rocha (2007). Estes dois planos sustentam um terceiro momento analítico em que colocamos em relação enunciados mapeados nos documentos e os analisadores construídos nos encontros com os educadores sociais.

O método proposto por René Lourau, conforme Hess (2004, p.23), constitui “[...] uma intervenção em situação que consiste em analisar as relações que as múltiplas partes presentes no jogo social mantêm com o sistema manifesto e oculto das instituições”. Trata-se de um método de pesquisa em que somos convocados a examinar nossa posição nas tramas de saber/poder. (SANTOS, BARONE, 2007) Método que afirma seu ato político, nele, a pesquisa é tomada como um dispositivo de intervenção que produz efeitos de saber, de poder e de subjetivação.

Adotamos esse método como estratégia de produção de conhecimento devido a nossa pretensão de trabalharmos as tensões do campo socioeducativo. Propusemo-nos, então, a tomar as práticas do educador social e suas tensões como nosso eixo condutor. Para a construção da pesquisa, fizemos uso de importantes ferramentas que nos ajudaram no processo de abertura das práticas para análise.

2.1.1 Ferramentas para o pesquisar

Partindo das propostas de Lourau (1993), nos interessamos pelo conceito de análise de implicação uma vez que tensiona a atitude de pesquisa, “[...] tenta não fazer um isolamento entre o ato de pesquisar e o momento em que a pesquisa acontece na construção do conhecimento” (LOURAU, 1993, p.16). A análise de implicação refere-se à análise das condições da pesquisa e dos lugares produzidos e ocupados no processo de pesquisa. Com Rocha e Aguiar (2007), consideramos que a implicação não constitui uma decisão consciente de vincular-se a um processo de trabalho. “Ela inclui uma análise do sistema de lugares ocupados ou que se busca ocupar ou, ainda, do que lhe é designado, pelo coletivo, a ocupar, e os riscos decorrentes dos caminhos em construção” (ROCHA, AGUIAR, 2007, p.656).

A análise de implicação constituiu uma ferramenta para o tensionamento dos especialismos que fragmentam a realidade, ativando a circulação e ampliando a comunicação. Educadores, psicólogos, assistentes sociais, estamos todos implicados na Assistência Social e em sua produção. Somos subjetivados/objetivados nessa política pública e nela atuamos, dando-lhes novos contornos, muito ou pouco parecidos com fazeres classificatórios, prescritivos, preditivos. Como dispositivo dessa ferramenta, também acompanhando as proposições de Lourau (2004), propusemos o uso do diário de campo, que se constituiu instrumento para constante problematização e exercício do pensamento.

Ainda deste mesmo movimento institucionalista, o conceito de *analizador* nos serviu como norte, como indicação de caminhos a abrir, a trilhar. Como afirmam Aguiar e Rocha (2007), *analisadores* funcionam como catalisadores de sentido, revelando em seu funcionamento as contradições da instituição, fazendo aparecer tanto a não conformidade com o instituído quanto a sua própria natureza. O analisador desnaturaliza as condições do existente, ele *força a falar*, faz aparecer “[...] de um só golpe, a instituição ‘invisível’.” (Lourau, 1993, p.35). Em nossa pesquisa, os *analisadores* constituíram pistas para o caminho

a trilhar, tensionamentos que provocaram o pensamento, operando a ampliação das análises.

2.1.2 O processo do pesquisar

Nosso caminhar pesquisante aconteceu entre as cidades de Porto Alegre-RS e São José dos Pinhais-PR, tecendo-se entre leituras, desterritorializações e o exercício do (re)encontro com os profissionais do local em que trabalho.

A escolha pelo município de São José dos Pinhais-PR para a realização da pesquisa ocorreu por motivos pragmáticos e “interesseiros”. Atuante como psicóloga, servidora no município desde 2008, foi lá que fui afetada pelas questões relativas às práticas educativas dirigidas às crianças e jovens. Atuando primeiramente na área da Educação, e posteriormente na política pública da Assistência Social, a enunciação de atividades *socioeducativas* me causou estranhamento, provocou o pensamento e, de certa forma, se materializa na escrita desta pesquisa.

No ano de 2013, a equipe de coordenação da Proteção Social Básica (PSB) do Município deu início a uma série de encontros com os educadores sociais e técnicos responsáveis pelo serviço socioeducativo dos CRAS para a criação de uma proposta sociopedagógica para a oferta qualificada do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV).

Atualmente, em 11 unidades dos CRAS no Município, estão alocados 24 educadores sociais, tendo cada uma das unidades um técnico responsável pelo Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, e no total são atendidas 577 crianças e adolescentes. A maior parte das atividades socioeducativas é realizada pelas unidades estatais públicas. Há ainda duas conveniadas que atendem um total de 469 crianças e adolescentes. O trabalho de acompanhamento da Secretaria Municipal de Assistência Social em relação às conveniadas ainda está se iniciando.

Considerando a configuração atual no município de São José dos Pinhais de construção do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, de discussão dos fazeres e das concepções a ele relacionadas, e levando-se em conta o caráter histórico dessas práticas e do campo em que se inscrevem, nosso problema de pesquisa se constituiu na seguinte questão: *Como se configuram as práticas do educador social nos Serviços de Convivência e*

Fortalecimento de Vínculos no município de São José dos Pinhais?

Como questões norteadoras nos perguntamos: Como os educadores sociais dos serviços de convivência analisam as práticas socioeducativas construídas nestes serviços? Como os educadores constroem estratégias de intervenção com as crianças e adolescentes? Como operam com as redes de saberes que compõem suas práticas?

O caminhar da pesquisa foi constituído pela observação participante em eventos em que se discutia a regulamentação da profissão do educador social – como a I Jornada Estadual de Pedagogia Social do Paraná e a Audiência Pública realizada em 21 de maio de 2014, em Curitiba-PR. Assim como em reuniões de capacitação dos educadores sociais promovidas pelo município de São José dos Pinhais-PR aos servidores públicos.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os educadores sociais e técnicos de referência do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) de três CRAS do Município.

Os espaços coletivos de análise, ocorreram em dois CRAS, entre os meses de junho e agosto de 2014, em que nos encontramos semanalmente com as educadoras sociais para problematização das práticas, num total de cinco encontros com duas educadoras de um CRAS e quatro encontros com duas educadoras e uma pedagoga, técnica de referência do SCFV, de outro CRAS. Como disparador para as discussões, propusemos às educadoras que redigissem um diário em que relatassem questões que elas considerassem importantes para o pensar sobre o cotidiano do educador no SCFV. A proposta desse diário, entretanto, não se efetivou, tendo as educadoras afirmado que não lhes sobrava tempo para a elaboração do diário. No entanto, elas anotavam pontos que gostariam de discutir, situações problemáticas para seu trabalho, e traziam nos encontros para a discussão.

Cabe dizer que essa proposta se adequou à agenda desses educadores sociais, que realizavam uma série de encontros de *capacitação*, o que dificultou a realização de reuniões abertas aos educadores sociais que se interessassem em participar da pesquisa. Ficou combinado, contudo, já no início dos encontros, que nas atividades de encerramento do ano poderia ser realizado um encontro aberto a todos, momento esse de restituição das análises realizadas nos dois pequenos grupos.

Após essa primeira etapa, dos espaços coletivos de análise, iniciamos uma primeira análise dos dados produzidos, escrevendo duas cartas às educadoras, a partir de *analísadores* eleitos. O conteúdo dessas cartas encontra-se em anexo.

O *tempo* da pesquisa – ironicamente, um dos analisadores eleitos e problematizados

nas cartas – dificultou a resposta das educadoras. As cartas constituíram, entretanto, material para debate em um encontro para preparação e organização do encontro-restituição. Esse encontro serviu para uma decantação das primeiras análises realizadas e para a organização da forma como elas seriam levadas para sua ampliação no grande grupo. O encontro-restituição ocorreu em novembro de 2014, com a participação de 24 educadores sociais, dos 11 CRAS do Município.

Ao final desse percurso, tínhamos muito material *produzido*⁷.

À quantidade de material agregava-se nossa intenção de recusar a alternativa de dentro e fora, contra ou a favor, e tomar as tensões do campo *socioeducativo* como nosso eixo condutor.

Compreendemos que trabalhar com o método da pesquisa-intervenção nos tensiona ao longo de toda a pesquisa. Desde o começo, em sua formulação, passando pela escrita do projeto, a realização da pesquisa com os educadores, as análises realizadas e esta escrita, que materializa, sob o nome de dissertação, uma multiplicidade de experiências e de caminhos do pensamento. Nesse sentido, se nos inquietou e fez pensar cada intervenção em campo, também nos põe a pensar ao longo dessa escrita as implicações da produção de conhecimento. Concluindo esse primeiro rastro de caminho aberto, ressaltamos nosso interesse em seguir dialogando com os educadores e trabalhadores sociais.

⁷ Aqui aludimos à discussão de Barros e Kastrup (2009) sobre a diferença entre coleta de dados e produção de dados.

3. DESLOCAMENTOS E RUPTURAS NAS RELAÇÕES DE PODER – A EMERGÊNCIA DA GOVERNAMENTALIDADE

A trama que aqui se pretendeu realizar é constituída por entradas no campo do trabalho social e da educação em sua emergência histórica. Conforme apontamos, nossa proposta inicial é esboçar, a partir de um princípio genealógico, as condições de possibilidade para a emergência de práticas *socioeducativas*. Como atravessamento a esses campos, articulamos os conceitos de Foucault referentes aos deslocamentos e rupturas nas relações de poder, modulando-se sob a forma da governamentalidade (FOUCAULT, 2008a, 2008b)

Em relação ao campo do trabalho social acompanhamos sua composição a partir de meados do século XVIII, na França, conforme nos apresentou Donzelot (1986) em sua obra *A Polícia das Famílias*. Em relação à Educação, partimos das discussões propostas por Noguera-Ramírez (2011) que discute a emergência da Modernidade como uma sociedade educativa, apontando as linhas que no surgimento da governamentalidade liberal conformam uma *sociedade de ensino*. Posteriormente seguimos com as discussões referentes à constituição das práticas dirigidas a crianças e adolescentes “delinquentes” e “abandonados” conforme aconteceram no Brasil ao longo do século XX e na primeira década do século XXI – numa matriz de inteligibilidade similar à apontada por Donzelot (1986) na França, porém com formações diferenciadas.

3.1 A EMERGÊNCIA DA FILANTROPIA E DO TRABALHO SOCIAL – TRAÇADOS E DESLOCAMENTOS NOS MECANISMOS DE SEGURANÇA

A construção proposta por Donzelot (1986) sobre a emergência de práticas filantrópicas nos parece bastante interessante para pensar as condições de possibilidade do advento do trabalho social, e particularmente, do trabalho social dirigido a crianças e jovens. O engendramento de tais práticas, segundo o autor, se articula às tecnologias bio-políticas, numa proliferação de tecnologias políticas que vão investir sobre o corpo, a saúde, as condições de vida da população, a partir do século XVIII, na Europa. Tratando sobre os mecanismos de segurança – polo unificador dessas tecnologias políticas, sob o nome de *polícia* – Donzelot (1986) ressalta que esses mecanismos não são repressores, mas de

desenvolvimento da qualidade da população e da potência da nação. A polícia tem como objetivo garantir a felicidade do Estado, através de seus regulamentos, e aumentar as forças e potência do Estado tanto quanto ele for capaz.

O conceito de mecanismo de segurança, e particularmente, o de *polícia*, parece apontar um traço importante para a reflexão sobre a constituição de práticas do trabalho social. Desta forma, propomos uma articulação com Foucault (2008a), que trata sobre esses mecanismos.

Segundo esse autor, os mecanismos de segurança advêm dos problemas que se colocaram à razão de Estado⁸, em território europeu, a partir do século XVI, em que as novas relações econômicas e políticas propiciaram novas formas ao cotidiano. O mercantilismo que se desenvolvia a época favorecia o desenvolvimento do comércio e a migração de pessoas para as cidades, e a questão que começava a se colocar à soberania era como assegurar o desenvolvimento econômico máximo do mercado que emergia. Nesse quadro, as cidades, mais do que o território, aparecem como local de intervenção para a garantia de seu bom funcionamento. O problema da circulação da cidade, sua boa organização, aparece como preocupação administrativa. Desta forma, ocorre um deslocamento quanto à questão da segurança, que já não é mais concebida como segurança do território ou segurança do soberano que reina em seu território, mas se transforma em segurança da população.

3.1.1 A polícia e os birôs de polícia

Os mecanismos de segurança na razão de Estado surgem por meio da concepção de *polícia*.

A partir do século XVII, vai-se começar a chamar de 'polícia' o conjunto dos meios pelos quais é possível fazer as forças do Estado crescerem, mantendo ao mesmo tempo a boa ordem desse Estado. Em outras palavras, a polícia vai ser o cálculo e a técnica que possibilitarão estabelecer uma relação móvel, mas apesar de tudo estável e controlável, entre a ordem interna do Estado e o crescimento de suas forças (FOUCAULT, 2008a, p.421).

Nesse sentido, o autor destaca como não houve uma única forma de polícia nos

⁸ “Razão de Estado entendida não no sentido pejorativo e negativo que hoje lhe é dado (ligado à infração dos princípios do direito, da equidade ou da humanidade por interesse exclusivo do Estado), mas no sentido positivo e pleno: o Estado se governa segundo as regras racionais que lhe são próprias, que não se deduzem nem das leis naturais ou divinas, nem dos preceitos da sabedoria ou da prudência; O Estado, como a natureza, tem sua racionalidade própria, ainda que de outro tipo.” (FOUCAULT, 2013, p.420)

diferentes Estados europeus, mas sob o termo *polícia*, denomina os mecanismos que geriam o interstício, o espaço das relações cidadinas com o objetivo de maximizar a circulação e o bom aproveitamento das forças da população. É assim que em tratados sobre economia política do século XVII, na França, entre os grandes ofícios e oficiais da justiça, do exército e das finanças, se instituirá o “Conservador e reformador-geral da polícia” (FOUCAULT, 2008a, p.429). Esse oficial terá sob seu jugo quatro birôs, o Birô da Polícia, o Birô da Caridade, um birô que se ocupará dos comerciantes e dos problemas do mercado e, finalmente, o Birô do Domínio, que se ocupará dos bens imobiliários.

Os dois primeiros Birôs referem-se, respectivamente, ao âmbito da instrução das crianças e jovens e do cuidado dos pobres. Em relação ao primeiro, a ocupação com a instrução está ligada à ocupação com a profissão de cada um. Segundo Foucault (2008a), os jovens aos 25 anos, após sua formação, deveriam retornar ao Birô de Polícia e optar por um tipo de ocupação para a vida. Os que não quisessem se inscrever nos itens de ocupação existentes⁹ “[...] não deveriam nem sequer ser tidos como cidadãos, mas deveriam ser considerados 'rebotallo do povo, vadios e sem honra” (FOUCAULT, 2008a, p.430). Ressaltamos no período a concepção do vagabundo como “degenerado impulsivo”, constituindo uma categoria psiquiátrica e objeto de intervenção devido a seu caráter perverso “[...] em quem a vontade, totalmente invertida em relação ao sentido moral, vem coincidir com o instinto, no que ele tem de mais 'animal” (DONZELOT, 1986, p.119). Cabe acentuar também o cunho excludente desta prática, que com o advento da governamentalidade liberal será tensionado na concepção de sujeito de direito.

O Birô da Caridade, por sua vez, se ocupará dos pobres a quem oferecerá trabalho ou forçará a aceitar um – no caso dos pobres válidos –, e àqueles doentes ou inválidos fornecerá subvenções. Esse Birô também se ocupará da saúde pública, dos acidentes causados por inundações, incêndios, dilúvios – fatores que possam levar ao empobrecimento e à miséria das famílias –, bem como do empréstimo de dinheiro a lavradores e pequenos artesãos objetivando livrar-lhes de usurários.

Desta forma, grosso modo, pode-se dizer que a polícia deve se ocupar das necessidades da vida da população, de sua atividade e da articulação desses fatores na cidade – através da concepção de circulação –, se ocupa, assim, da coexistência dos homens, uns em relação aos outros. Aqui, o poder pastoral parece tomar forma, sendo enunciado em um texto

⁹ Consideramos interessante apontar os tipos de ocupação descritos pelo autor, em nota, devido ao caráter quase alegórico para os padrões atuais. “A saber, como Ricos, tendo grandes rendas, ou como Negociadores e homens de negócio, ou como Artesãos, e os últimos e mais baixos, como Lavradores e operários.” (FOUCAULT, 2008a, p.445)

do final do século XVII como “Príncipe é pai: alimentar seus filhos, procurar os meios de proporcionar ao povo alimento, roupa, habitação, calefação. [...] Nunca se multiplica em excesso os gêneros úteis à vida.” (FOUCAULT, 2008a, p.435)

O poder pastoral, segundo Foucault (1995), consiste em uma antiga tecnologia de poder originada nas instituições cristãs. O autor ressalta quatro características dessa forma de poder individualizante: trata-se de uma forma de poder que tem como objetivo final a salvação individual no outro mundo; que vai além do comando, o pastor deve estar preparado para se sacrificar pela vida e salvação de seu rebanho; que não cuida apenas da comunidade, mas de cada indivíduo em particular, por todo o período de sua vida; e, finalmente, forma de poder que não pode se exercer sem que se conheça a “alma” das pessoas, sem que revelem seus segredos mais íntimos. “Implica um saber da consciência e a capacidade de dirigi-la.” (FOUCAULT, 1995, p.237) O autor aponta, então, um deslocamento dessa forma de poder pastoral das instituições eclesiásticas, em meados do século XVIII, numa ampliação e multiplicação fora dessas instituições. “De certa forma, podemos considerar o Estado como a matriz moderna da individualização ou uma nova forma do poder pastoral.” (FOUCAULT, 1995, p.237)

Cremos importante ressaltar que os diferentes campos de que a polícia como mecanismo de segurança se ocupava, os quais atualmente identificamos como distintos, foram recortados, classificados, construídos¹⁰ por esse próprio mecanismo. Assim, nos próximos parágrafos abriremos as questões referentes ao plano da caridade e posteriormente da filantropia, conforme nos apresenta Donzelot (1986), como planos que se transformam engendrando práticas sociais.

Antes, porém, alguns últimos apontamentos em relação aos mecanismos de segurança. Nos dispositivos da polícia ocorre um deslocamento na forma das relações entre o soberano e seus súditos. Como já antes apontado, a questão da segurança desloca-se da figura do soberano e de seu território para a população. Também as relações entre soberano e súditos se modificam, saindo do eixo da proibição e da obediência. Os mecanismos de segurança operam como fazendo os elementos de realidade da população funcionarem uns em relação aos outros.

A população aparece, portanto, nessa espécie de espessura em relação ao voluntarismo legalista do soberano, como um fenômeno da natureza. Um

¹⁰ Foucault (2008a, p.16) nos lembra que a soberania, a disciplina e também a segurança são formas de recorte da multiplicidade. “A disciplina é um modo de individualização das multiplicidades, e não algo que, a partir dos indivíduos trabalhados primeiramente a título individual, construiria em seguida uma espécie de edifício de elementos múltiplos. Portanto, afinal, a soberania, a disciplina, como também, é claro, a segurança, só podem lidar com multiplicidades.”

fenômeno de natureza que não se pode mudar como que por decreto, o que não quer dizer, entretanto que a população seja uma natureza inacessível e que não seja penetrável, muito pelo contrário. (FOUCAULT, 2008a, p.93)

Aqui uma amarração importante se dá entre esses “fenômenos naturais” da população e as técnicas de sua transformação. “[...] essa naturalidade que se nota no fato da população é perpetuamente acessível a agentes e a técnicas de transformação, contanto que esses agentes e essas técnicas de transformação sejam ao mesmo tempo esclarecidos, refletidos, analíticos, calculados...” (FOUCAULT, 2008a, p. 94) Uma indexação entre natureza, ou melhor, entre naturalidade e saber.

Nessa indexação, outro termo se faz presente. Os tensionamentos referentes ao poder soberano e ao problema da população ocorrem com o problema das cidades e o desenvolvimento do comércio, e da economia política. Com ela, se estabelece um novo princípio na arte de governar, o princípio do máximo/mínimo, que se baseia no fato de que um governo nunca sabe direito como governar apenas o suficiente, o bastante. Tem-se, aí o princípio da autolimitação do Estado, da autolimitação da razão governamental, uma autolimitação intrínseca a essa forma de governo.

O que é esse novo tipo de racionalidade na arte de governar, esse novo tipo de cálculo que consiste em dizer e em fazer o governo dizer 'aceito, quero, projeto, calculo, que não se deve mexer em nada disso?' Pois bem, acho que é isso que se chama, em linhas gerais, 'liberalismo'. (FOUCAULT, 2008b, p.28)

O liberalismo econômico insere no cerne da razão de Estado o princípio da liberdade¹¹, através da economia política conforme proposta pelos fisiocratas.

O deslocamento da família como modelo de gestão da economia para o problema da população constituiu também fator de desbloqueio da nova arte de governar, conforme Foucault (2008a). Assim, a população se torna motor e objetivo final do governo, e a família passa a configurar segmento da população, instrumento privilegiado para seu governo.

Se partirmos dessa transformação da família, de modelo para instrumento, ou

¹¹ Foucault (2008b, p.84) aponta que o liberalismo se configura como um gestor da liberdade. Como doutrina econômica pressupõe a não intervenção do Estado nos mecanismos espontâneos da economia. “[...] quando os fisiocratas descobrem que há de fato mecanismos espontâneos da economia que todo governo deve respeitar se não quiser induzir efeitos opostos (...) aos seus objetivos, que consequências tiram? (...) Que o governo deve ser o menos autoritário possível? De modo algum.” Deduz-se que o governo deve conhecer esses mecanismos em sua natureza íntima e complexa e respeitá-los. No entanto, respeitá-los não vai significar protegê-los juridicamente, respeitando assim as liberdades individuais e os direitos fundamentais dos indivíduos. Mas significará desenvolver um conhecimento preciso sobre o que acontece no mercado, nos circuitos econômicos, para munir-se desse conhecimento de modo a limitar seu poder não pelo respeito à liberdade dos indivíduos, mas pela evidência da análise econômica.

mecanismo de governo, podemos conformar um traçado interessante em relação à emergência das práticas educativas no campo social.

Donzelot nos conduz em suas linhas na obra *A polícia das famílias* (1986), pelos tensionamentos cotidianos das novas demandas que emergem com a ascensão do liberalismo econômico. Particularmente, trata de práticas de conformação do “social”¹², cuja concepção mantemos ainda nos dias de hoje. Através das práticas de conservação das crianças e das linhas de configuração da mudança da família concebida como objeto e modelo de governo para mecanismo de governo, ele aponta a constituição das diferenciações entre classes ricas e pobres e a produção do “social” como objeto de intervenções específicas.

3.1.2 O advento das práticas filantrópicas

No Antigo Regime, conforme Donzelot (1986), pode-se dizer que a família era considerada a menor organização política possível. Em seu interior a distribuição dos poderes privilegiava o chefe de família, a quem a mulher, os filhos e outros partícipes – como serviçais, parentela e aprendizes – deviam obrigação. Em suas relações externas, por sua vez, o chefe de família estava imbricado em relações de dependência. Inscrita em grupos de pertinência – como as corporações de ofício – ou blocos de dependência do tipo feudal ou religioso, a família estava inserida em um sistema de obrigações, honras, favores, alianças matrimoniais e obediências clientelísticas. Ao chefe de família cabia a responsabilidade de responder por seus membros.

Contra a proteção e o reconhecimento da situação de que se beneficia, ele deve garantir a fidelidade à ordem pública daqueles que dela fazem parte [da família]; deve também fornecer uma contribuição em imposto, em trabalho

¹² Consideramos que podemos pensar a emergência do “social” em colaboração com os apontamentos de Silva (2004). Segundo a autora, a emergência de uma dita “questão social” se deu a partir da segunda metade do século XIX, quando na Europa novos modos de produção e as relações de forças daí advindas modificaram a ordem política e econômica vigente até então. O ideal republicano de democracia que emergia se baseava por um lado sobre a soberania do indivíduo, fundamentada na noção de direito, e por outro sobre o liberalismo econômico. Os dois princípios que defendia, contudo, se mostraram incompatíveis. Para garantir o direito ao trabalho seria preciso a intervenção do Estado, porém, ao intervir, o Estado se oporia ao liberalismo e à intervenção mínima no mercado que esse pressupunha. Ocorre, então, o que a autora denomina de um rompimento da noção de direito. Nessa amarração de contradições se instituiu o modo capitalista de produção que produz um aumento de riqueza proporcional ao aumento de miséria. Advém, então, um novo “público” sobre o qual intervir, que ameaça a manutenção desse modo de produção. Nessa configuração, o “social” como objeto de intervenção extrapola o campo meramente assistencial, tornando-se alvo de controles, de medidas e de coerções.

(corvéias) e em homens (milícias) ” (DONZELOT, 1986, p.50).

A autoridade pública em contrapartida, através de práticas como as *Lettres de cachet de famille*¹³ salvaguardavam a autoridade paternal. Aqueles que não pertenciam a uma família – como mendigos e vagabundos – se configuravam perturbadores desse sistema pautado em proteções e obrigações, sendo alvo de ações de caridade, esmolas, ou de internações em hospitais gerais.

No decorrer do século XVIII, mais particularmente no final deste século, esse sistema se vê ameaçado pelo aumento das populações nas cidades e do pauperismo. Contudo, o liberalismo econômico e sua preservação demandam novas formas de resolução dos problemas, que já não se restringem à repressão das insurreições nem ao provimento de todos os insumos e meios necessários para a subsistência – uma vez que esse modelo pode levar à um Estado totalitário, super-regulador.

O problema é tanto mais delicado porquanto não pode ser resolvido como o foi sob o Antigo Regime, através de uma repressão pura e simples, já que a economia liberal necessita da instauração de procedimentos de conservação e de formação da população (DONZELOT, 1986, p.55).

A ruptura do poder de soberania vem acompanhada da cisão das alianças entre as classes populares – cujo interesse político consistia na conjugação entre reorganização do Estado e desenvolvimento de equipamentos coletivos – e as classes burguesas – que priorizavam a manutenção das posições já adquiridas e a economia liberal. Castel (2012) nos lembra de que o direito ao trabalho – ou melhor, o livre acesso a ele – e o direito à assistência, ao socorro, no caso dos inválidos¹⁴, constituíram amarração que deu sustentação ao desenvolvimento do Estado liberal. Donzelot (1986) nos apresenta, então, de que maneira as práticas dirigidas às classes populares conformaram-se no sentido de uma adaptação positiva ao regime.

¹³ Foucault (2003) descreve as *lettre de cachet* como cartas régias com ordens de prisão, ou ordens do rei para internamentos diversos. Eram ordens emitidas a partir de solicitações enviadas ao soberano por pessoas da família, vizinhos, padres, ou membro representativo do local, contra alguém a quem se quisesse impor uma punição, por desordem, desobediência, insubordinação, conflito de interesses.

¹⁴ O autor nos apresenta um texto proclamado pela Convenção Nacional francesa em março de 1793, cujo princípio foi posteriormente inscrito na Constituição votada em junho do mesmo ano. “Todo homem tem direito à sua subsistência por meio do trabalho, se é válido; por meio de socorros gratuitos se não tem condições de trabalhar.” (CASTEL, 2012, p.250) O artigo 21 da Constituição, reproduzindo o duplo princípio contido nesta proclamação, é o seguinte: “Os socorros públicos são uma dívida sagrada. A sociedade deve a subsistência aos cidadãos desafortunados, seja conseguindo-lhes trabalho, seja garantindo os meios de existência para aqueles que não têm condição de trabalhar.” (DREYFUS *apud* CASTEL, 2012, p.251)

“Como garantir o desenvolvimento de práticas de conservação e de formação da população dissociando-as de qualquer atribuição diretamente política a fim de lastreá-las, não obstante, com uma missão de dominação, de pacificação e de integração social? ” (DONZELOT, 1986, p.55). A resposta a essa pergunta, segundo o autor, é o desenvolvimento da filantropia.

Retomando os escritos de Foucault (2008a) em relação ao Birô de Polícia, temos o Birô de Caridade que tem entre seus encargos ocupar-se dos pobres válidos e inválidos, obrigando-lhes ao trabalho ou fornecendo-lhes subvenções. Donzelot (1986) trata da progressiva diminuição de ações de caridade em prol de ações filantrópicas.

As ações caridosas, segundo o autor, eram realizadas sob três principais formas: Hospitais Gerais e reclusões para os vagabundos, companhias de caridade em torno das paróquias, e a esmola individual para os mendigos. Há nas práticas filantrópicas um deslocamento dessas formas na medida em que questiona seus efeitos. Em oposição ao “dom” material fornecido na caridade àqueles que aparentam dele necessitar, a filantropia estabelece o conselho como meio de ajuda, atrelado a dons materiais que serão fornecidos conforme a averiguação da real necessidade – com realização de visitas, exame e acompanhamento das ações da família por meio de registros. Estabelece também, pragmaticamente, critérios para a atribuição dos socorros: às crianças com prioridade em relação aos idosos, e às mulheres com prioridade em relação aos homens.

Um padre desce às masmorras e nelas distribui seus consolos. Quando o filântropo se ocupa das prisões, é para estudá-las, para determinar seu objetivo e contribuir com tudo o que as ciências e as artes oferecem como meios para atingi-lo... (GUIZART *apud* DONZELOT, 1986, p.66)

Note-se nessa passagem, o princípio de inteligibilidade da governamentalidade liberal, conforme nos aponta Foucault (2008a), em que os fenômenos da população são calculados para serem transformados.

A filantropia, assim, se sobrepõe à caridade na medida em que tensiona as estratégias necessárias para se atingir determinados objetivos em relação à clientela assistida. É nesse sentido, que ela se divide em dois polos que se articulam entre a difusão de técnicas de gestão da população e de seu bem-estar e as funções próprias ao Estado liberal. Um dos polos, o assistencial, repousa sobre os conselhos – que tem na prática da poupança, na precaução financeira das classes pobres, sua mais significativa ênfase –, as visitas e os acompanhamentos às famílias pobres. O outro, polo médico-higienista, se ocupa da

insalubridade dos lares e das condições de vida, tendo por foco principal a criança, e como instrumento de propagação a escola. Esses dois polos desencadeiam movimentos de moralização e normalização da família.

Pelo polo assistencial, por um lado, os filantropos entram na vida, na casa da família pobre, uma vez que precisam diferenciar a “verdadeira pobreza” da indigência fictícia, levando auxílio aos que realmente necessitam. Por outro lado, “Socorrer aqueles cuja pobreza não esconda nenhuma artimanha não é tudo. É preciso, ainda, que os socorros sirvam para algo, é preciso que eles promovam um reerguimento da família” (DONZELOT, 1986, p.67). O exame e a visita, então, vão produzir “descobertas” quanto às faltas morais, às irresponsabilidades que levam à necessidade de auxílio. “*Conexão sistemática entre a moral e a economia* que implicará uma vigilância contínua da família, uma penetração integral em todos os detalhes de sua vida” (DONZELOT, 1986, p.67, grifos do autor). Assim, através do incentivo à poupança e do acompanhamento e exame das famílias, o que vai se observar é a instauração progressiva de uma lógica de autonomia, ou talvez num termo mais refinado, de autocontrole, em que à família caberá controlar suas necessidades ou ser controlada por elas.

Se o polo assistencial faz incidir linhas moralizantes sobre a família, o polo médico-higienista se atrela à norma como forma de fortalecimento do progresso moral da população. Num encadeamento que destaca a promiscuidade e a insalubridade como fatores a serem abolidos – na medida em que são ligados ao pauperismo e às más influências - convergem-se práticas sobre a família, particularmente sobre a conservação e a formação das crianças, diminuindo o arbítrio familiar quanto à organização de sua vida. A edição de normas que protejam a infância, a saúde, como a lei francesa, de 1841, que regulamentava o trabalho infantil – proibindo-o para menores de 08 anos –, é exemplo dessa forma de intervenção. A filantropia, assim, apresenta um deslocamento, uma transformação na equação em relação à produção das condições de vida da população.

O inimigo da civilização, causa dos perigos de confrontações políticas destruidoras da ordem social, em vez de provir do econômico, não proviria dessa autoridade arbitrária da família que a autoriza a se reproduzir sem se preocupar com o futuro de sua prole, que lhe permite mantê-la nas malhas de aparelhos de solidariedade inimigos do progresso, que torna lícitos o estado de semi-abandono em que eles se encontram e a exploração precoce de suas forças? (DONZELOT, 1986, p.70)

Esse novo equacionamento se apoia também sobre a escola, que, tornando-se gratuita e obrigatória, permitirá a difusão dessas normas na totalidade do corpo social. Deste modo,

em relação às classes populares, a seus hábitos perniciosos, “[...] a missão social do professor será jogar a criança contra a autoridade patriarcal, não para arrancá-la à sua família e desorganizá-la ainda mais, porém, para 'fazer penetrar, por seu intermédio, a civilização no lar’” (DONZELOT, 1986, p.75).

Observam-se, assim, traços da transformação das relações de poder entre família e Estado, antes marcadas pela proteção e reconhecimento da autoridade patriarcal. O que se desenha é um atravessamento por parte do Estado liberal, na família, que doravante, sob a forma contratual ou tutelada, funcionará¹⁵ como mecanismo para o governo da população.

Em relação à escola e ao ensino, que nesse período, conforme nos aponta Donzelot (1986), torna-se obrigatório e gratuito, Noguera-Ramirez (2011) tece traçados interessantes em relação à conformação da Modernidade como Sociedade de ensino. Consideramos importante agregar as reflexões deste autor na medida em que nos questionamos em relação à articulação entre educação e o campo social. Donzelot (1986) nos conduz em meio às práticas filantrópicas, seus tensionamentos e produções quanto à intervenção em relação às classes pobres. Pensamos que, com Noguera-Ramírez, podemos abrir, ainda que de maneira sucinta, linhas que teceram práticas educativas que ainda hoje tensionam o cotidiano nas escolas, e nos fazem ampliar a reflexão quanto às práticas educativas no campo social.

3.1.3 Breve traçado sobre a Modernidade como uma Sociedade de Ensino

Retomando o conceito de polícia, como um mecanismo de segurança, Noguera-Ramírez (2011) defende que foi nessa relação estabelecida entre a ordem interior do Estado e o crescimento de suas forças que se localiza a nova arte de ensinar. Cabe salientar que o Birô de Polícia se ocupava da formação de crianças e jovens, bem como de sua profissão. Nesse local, as crianças deveriam aprender as letras, no sentido de serem instruídas de forma a que se pudesse “[...] prover de forma adequada a todas as funções, em que seja necessário

¹⁵ “A expulsão da família para fora do campo sociopolítico, a possibilidade de nela ancorar os mecanismos de integração social, não são o produto de um encontro fortuito entre o imperativo capitalista de manutenção da propriedade privada e uma estrutura destinada à produção de sujeição através do complexo de Édipo, ou o que quer que seja, mas o resultado estratégico de uma série de intervenções que *fazem funcionar* a instância familiar mais do que se baseiam nela. Nesse sentido, a família moderna não é tanto uma instituição quanto um *mecanismo*.” (DONZELOT, 1986, p.88) Esse trecho me parece particularmente interessante por destacar o aspecto funcional da família moderna, e me remete às críticas que ouvia, quando trabalhava na Educação, às famílias *disfuncionais*.

empregar homens de letras. ” (FOUCAULT, 2008a, p. 445) O que se observa é a extensão da educação a todas as camadas da população atrelada à instrução e à ocupação dos jovens. O ensino constitui um “problema de polícia” na medida em que está ligado ao desenvolvimento das forças da população e, logo, do fortalecimento do Estado.

Na transição do Estado medieval para o Estado Moderno, a polícia parece configurar ponto de inflexão em relação ao poder pastoral. Foucault (2008a) nos mostra que as mudanças ocorridas nessa transição são da ordem do deslizamento, do deslocamento, e não da ruptura ou da simples continuidade. Assim, o soberano constituirá um pastor dos corpos e das vidas, numa modulação do pastor espiritual, “[...] o pastor das almas e das sobrevidas. ” (FOUCAULT, 2008a, p.383) A polícia como tecnologia política, como mecanismo do Estado, articula uma forma de cuidado, de ação sobre a população com vias a seu desenvolvimento, ao fortalecimento do Estado, seu crescimento e índice de competitividade.

Estabelece-se, assim, uma aliança entre poder pastoral e poder político com vistas a instruir a população e, ainda que cada um busque efeitos específicos, a ideia da 'salvação das almas' não contradiz nem atrapalha o 'crescimento das forças do Estado'. O ensino generalizado serve a ambos os reinos, ao reino dos céus e ao reino da terra; um bom cristão será um bom súdito. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p.109)

O autor aponta os traços da nova governamentalidade que se engendra que utiliza a experiência disciplinar do poder pastoral, sua experiência instrutiva, ao mesmo tempo em que, por meio da polícia, o pastorado é espalhado na/pela população. O bom governo se liga, assim, à instrução da população. “Só assim será possível a felicidade pública, a salvação de todos, de cada um e a prosperidade do reino. ” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p.111) O autor ressalta nesse ponto, um processo, desde o século XVII – Modernidade clássica – até os dias de hoje, “[...] de constituição de uma sociedade na qual ensinar e aprender foram atividades-chave para o governo da população. ” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p.120)

As práticas de polícia e o início da escolarização da população coincidem da mesma forma que a razão de Estado e a sistematização da didática. Em relação a essa, Noguera-Ramírez (2011) destaca a *Didática Magna* de Comênio – de 1631 – como matriz de inteligibilidade em relação à utopia da Modernidade clássica – mais do que em relação à utopia da Pedagogia moderna. Uma sociedade de ensino, sociedade pensada como uma grande escola, em que se deve ensinar tudo a todos. Em uma parte de sua obra¹⁶, denominada

¹⁶ A obra do autor a que Noguera-Ramírez (2011) se refere é intitulada *Consulta geral acerca da reforma, restauração ou melhora das coisas humanas*.

Pampedia, Comênio enumera oito escolas que vão desde o nascimento até a velhice. Universalidade do ensino, tanto no sentido do tempo de vida do indivíduo quanto no sentido da extensão da população.

A ausência de educação na *Didática Magna* aparece como selvageria, e os povos não educados são considerados como míseros mortais que vivem e morrem como animais. Educar significa ensinar determinadas ciências, artes e línguas, e o objetivo a ser atingido é uma cultura universal “[...] mediante a qual se procura conseguir tudo o que é possível para garantir o maior esplendor do homem, imagem de Deus.” (COMENIUS *apud* NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p.117). Nessa cultura todos são educados integralmente para serem conformes à imagem de Deus, racionais e sábios, íntegros e honestos, e piedosos e santos.

Noguera-Ramírez (2011) destaca desse compêndio de Comênio a sujeição do indivíduo – desde o nascimento até sua morte – “[...] a um regime disciplinar baseado em um ensinar e aprender constante, permanente e por toda a vida, condição para a plena realização humana e para a salvação eterna.” (p.117) Destaca, assim, a concepção de indivíduo como um *animal disciplinável*, com disposição para ser ensinado.

Nesse sentido, a mudança ocorrida em Tomás de Aquino, ainda no século XIII, em que a disciplina deixa de ser concebida como um ato de rigor – numa concepção que se fundamenta na ideia da repressão da carne corrupta, como em Santo Agostinho – e passa a ser vinculada à ideia de docilidade, à capacidade de receber instrução, parece conformar traços importantes para a emergência da arte de ensinar, e conseqüentemente da didática. Há um deslocamento de ênfase de uma forma disciplinar corretiva para uma forma disciplinar diretiva, pautada numa ideia de natureza perfectível humana¹⁷. Em Comênio, esse deslocamento toma forma na concepção do homem como “animal disciplinável”. Tanto no sentido de que é através da disciplina do ensino que o homem forma seu caráter, torna-se sábio e racional – conforme à imagem de Deus –, quanto no sentido de que a docilidade¹⁸ – como qualidade humana – está vinculada à obediência e à submissão.

Essa dulcificação da disciplina aparece em Comênio quando propõe que os homens aprendam com prazer. Contudo, a obediência e a submissão constituem a base para o processo de ensino. “A docilidade implica, então, submissão e obediência, que devem ser adquiridas

¹⁷ Noguera-Ramírez (2011) aponta a concepção de Tomás de Aquino sobre uma natureza perfectível humana, um ser-em-potência no interior do sujeito a ser atualizado.

¹⁸ “A palavra dócil é derivada do termo latim *doceo* que significa 'fazer aprender, ensinar' (MEILLET, 1951). Segundo o dicionário etimológico de Roquefort (1829), *docile* se refere à capacidade de receber instrução, mas também a quem é doce e obediente ou se deixa governar; *docilité* é a qualidade de voltar dócil, submisso ou próprio para ser instruído; também quer dizer disposição para a obediência.” (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p.121)

como parte de um processo de disciplinamento, cuja meta final é o domínio de si mesmo.” (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p.124) Assim, o autor nos apresenta esse complexo e paradoxal processo em que simultaneamente a coerção é utilizada e evitada visando garantir a autonomia e a “autodisciplina” dos indivíduos “[...] quer dizer, buscou a autonomia e a 'autocoerção' dos indivíduos, no mesmo movimento em que garantia o controle sobre eles.” (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p.125) Assim, essa pedagogia que se desenvolvia – pautada na didática de Comênio e de Wolfgang Ratke – colaborou para a “subjetivação da coerção transferindo sua localização de fora para o interior do indivíduo.” (MELTON *apud* NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p.126)

Trata-se de uma economia do poder que, ao deslocar a autoridade exterior para o interior do indivíduo, procurou uma maior eficiência e eficácia no controle dos sujeitos; economia do poder atingida num amplo e lento, mas cada vez mais abrangente processo de disciplinarização da população operada sobre as bases da Didática (de Ratke e Comênio), no interior das escolas e sob o propósito de construir um sujeito dócil, isto é, submisso e obediente num primeiro momento, mas depois, capaz de controlar sua própria conduta, segundo determinados princípios (da ordem religiosa ou civil) (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p.126)

Economia de poder no sentido de extração e utilização das forças do indivíduo em função de um melhor governo. Uma economia do governo no sentido de “governar menos para governar mais” (NOGUERA-RAMIREZ, 2012). Lembremos, nesse ponto, que a polícia conformou, no período entre os séculos XVI até meados do século XVIII, um mecanismo de segurança responsável pelo desenvolvimento das forças da população e, conseqüentemente do Estado. O advento do liberalismo e da economia política, segundo Foucault (2008a), provocam o deslocamento da polícia de tecnologia de desenvolvimento das forças da população para a repressão de desordens, irregularidades e ilegalismos. Uma série de mecanismos do domínio da economia e da gestão da população se desenvolve, mantendo a função de fazer crescer as forças do Estado, ao passo que a polícia, a instituição da polícia no sentido moderno do termo, será instrumento para impedir que desordens se produzam.

Creio que nesse ponto, possamos retomar as discussões de Donzelot (1986) quanto à conformação de um terceiro polo filantrópico, que emerge no final do século XIX, operando uma confluência entre os polos assistencial e médico-higienista, particularmente dirigido para a questão da infância.

3.2 A EMERGÊNCIA DO TRABALHO SOCIAL

Articulados entre os casos em que a infância corre perigo – como nos casos de crianças “abandonadas” - e os casos da infância perigosa – como no caso dos chamados “delinquentes” - as instituições que acolhiam tais casos foram progressivamente se aproximando da família. O poder familiar, que garantia aos pais retirar seus filhos dessas instituições, foi limitado por uma lei em 1889, que permitia ao juiz confiar a guarda de uma criança a instituições de caridade, à assistência pública ou a outra família em casos de delito cometidos por crianças ou contra elas. Assim, em casos de crimes cometidos contra a criança, às instituições cabia averiguar, em nome da vigilância, denúncias realizadas por pessoas próximas. “Por outro lado, puderam penetrar nas famílias através dos delitos cometidos *por* crianças de acordo com um procedimento legal instaurado desde o início da década de 1890. Tornando-se intercessoras entre a justiça e a família.”(DONZELOT, 1986, p.80)

Esse terceiro polo possibilitará a conformação das práticas do Trabalho Social.

Lá onde elas [as normas] não são respeitadas, lá onde são acompanhadas de pobreza e, portanto, de uma imoralidade suposta, a suspensão do poder patriarcal permitirá o estabelecimento de um processo de *tutelarização* que alia os objetivos sanitários e educativos aos métodos de vigilância econômica e moral. Processo de *redução* da autonomia familiar, portanto, facilitado pelo surgimento, nesse final do século XIX, de toda uma série de passarelas e conexões entre a Assistência Pública, a justiça de menores, a medicina e a psiquiatria. (DONZELOT, 1986, p.84-85)

Como mecanismo que engendra a contratualização e a tutelarização de famílias das classes pobres, o *Tribunal de menores* articula o poder judiciário – através da norma estatal – e a moralização filantrópica. Grosso modo, esse tribunal, que aparece no início do século XX, na França, constitui uma espécie de tribunal comum miniaturizado, onde comparecem a criança ou jovem “desviante”, ou “delincente”, e sua família, representantes de instâncias tutelares e jovens educadores, frente ao juiz, para que se decida a pena quanto ao delito cometido. Contudo, não se trata de um espaço de deliberações quanto ao delito cometido, tanto quanto um espaço baseado no saber em relação à criança e sua família. O parecer circunstanciado de diferentes profissionais - psicólogos, assistentes sociais, médicos psiquiatras, educadores – constitui parte do processo decisório do juiz quanto a pena a ser atribuída. Tratando sobre o *tribunal de menores*, Costa (1998, p.98) salienta que

Em outras palavras, a instrução penal, que a princípio deveria apurar a natureza, a existência e as circunstâncias do ato infracional, e bem assim seu agente, de modo a informar o julgamento e uma posterior decisão do juiz, acaba por converter-se numa espécie de exame desse agente. Em vez do estabelecimento de fatos, o que se observa realmente é um exame psiquiátrico, psicopedagógico e/ou social da criança implicada, exame este que pode ser feito estendendo-se desde a comunidade em que vive sua família até o internato ou a prisão onde se encontra.

Trata-se, conforme Donzelot (1986), da desmaterialização do delito em prol do exame do indivíduo. Um “... dispositivo de instrução penal interminável e de julgamento perpétuo: dissolução da separação entre a instrução do processo e a decisão.” (DONZELOT, 1986, p.104)

Donzelot (1986) destaca, ainda, que esse tribunal tem como característica a busca pela prevenção, numa diluição da pena, ao invés de sua concentração. “A ação preventiva visa cercar o corpo delituoso em vez de estigmatizá-lo ostensivamente” (DONZELOT, 1986, p. 102). É na abertura que essa ação preventiva possibilita que se estabelece a medida educativa.

A vocação educativa do aparelho judiciário nasceu quando se tornou flagrante que o sistema penal era inadequado para conter o fluxo considerável das crianças irregulares, de todos esses menores que se introduziam no interstício entre a velha ordem familiar e a nova ordem escolar, tirando partido da articulação ainda incipiente de suas conexões. Muito numerosos para que se pudesse livrar-se deles com a prisão, demasiado vivos e “selvagens” para que pudessem depender das práticas caridosas, eles implicavam a descoberta de uma outra coisa. Essa outra coisa foi a educação sob mandato judiciário. (DONZELOT, 1986, p.108)

Assim, uma série de trabalhadores sociais¹⁹ – assistentes sociais, educadores especializados, orientadores – emerge nesse interstício entre Estado e famílias, apoiando-se no saber médico-psiquiátrico, para acompanhar as famílias, e nela intervir, quando seus filhos estiverem “em perigo” ou constituírem “ameaça de perigo” a outrem ou à ordem social.

Cabe destacar que esses trabalhadores, segundo Donzelot (1986), têm sua intervenção marcada mais pelo público ao qual se dirigem, as classes “menos favorecidas”, do que pelo local em que atuam. Particularmente direcionado à infância nas classes pobres, o trabalho social ganha forma no complexo tutelar que se ocupa das crianças “em perigo” e “perigosas” e de suas famílias.

Partindo da análise do *tribunal de menores*, o autor esboça os traços do trabalho social

¹⁹ “Bastante marginal no início do século [XX], o trabalhador social, progressivamente, substituiu o professor primário na missão civilizadora do corpo social e as pesquisas de opinião atestam que herdou, deste último, seu prestígio.” (DONZELOT, 1986, p.91)

que emerge, em que as intervenções assistenciais e repressivas se reúnem numa atividade preventiva de caráter tutelar, que tem a família como seu ponto de ancoragem. Nesse tribunal, os saberes médico-psiquiátricos, pedagógicos e psicológicos se articulam ao inquérito social da família produzindo um saber sobre a *desadaptação* e intervenções educativas que possibilitem preveni-la.

Incrustada nessa dupla rede de tutores sociais e técnicos, a família aparece como colonizada. Não são mais duas instâncias que se confrontam: a família e o aparelho. Mas em torno da criança há uma série de círculos concêntricos: o círculo familiar, o círculo dos técnicos, o círculo dos tutores sociais. (DONZELOT, 1986, p.97)

Tem-se, por um lado, essa família colonizada, ou fragmentada, ou “liberalizada” – como afirma Deleuze na introdução do livro de Donzelot (1986) –, que aparece como efeito e formação histórica de produção do “social”, de produção desse domínio híbrido de público e privado. Nas palavras de Scheinvar (2006, p.50)

A produção do social se expressa, por excelência, no âmbito da família, por implicar tanto a relação íntima em seu espaço interno como as relações institucionais externas que também a constituem. Tais relações externas são controladas pelas políticas públicas quando, no início do século, em nome da “pureza”, o ideal higienista é incorporado por meio do esquadramento das famílias.

Por outro lado, emerge uma série de intervenções corretivas e reguladoras “... por intermédio de equipamentos sociais, tais como o Juizado, os postos de saúde e a escola, no sentido da correção ou eliminação dos 'irregulares'.” (SCHEINVAR, 2006, p.50) Donzelot (1986) aponta, por exemplo, a extinção de colônias penitenciárias ou correccionais para crianças e jovens, acompanhada da emergência de estabelecimentos, como os patronatos, internatos educativos, clínicas privadas²⁰, voltados para a formação profissional, bem como para o tratamento físico e moral da infância “delinquente” ou “pré-delinquente”, num formato de *educação vigiada*.

Traçados da racionalidade emergente, o autor destaca, na conformação do *tribunal de menores*, o deslocamento da categoria jurídica do *discernimento* para a de *educabilidade*,

²⁰ Nas tensões entre o livre jogo econômico e o aumento das prerrogativas do Estado à época, Donzelot (1986) aponta um traço relevante quanto à aliança entre a esfera estatal e a esfera privada no domínio da gestão da pobreza. “... a iniciativa privada, que se desenvolvera para limitar o papel do Estado pode, neste caso, colocar-se a seu serviço, com sua experiência da gestão dos pobres, para submeter as normas a uma tutela econômica ou, então, controlar a gestão econômica das famílias pobres em nome dessas normas que elas raramente respeitam. (p.85)

marcada pelo surgimento da psiquiatria infantil²¹, e do interesse educativo e preventivo da justiça de menores.

Donzelot (1986) destaca, ainda, a psicanálise, como *tecnologia da relação*, como um dos discursos que compõem o complexo tutelar, na França, marcando essa modulação que ocorre de um sistema punitivo para um sistema preventivo e educativo. Conforme o autor, não se trata do único discurso que deu sustentação à liberação controlada da vigilância que emerge, mas constituiu um dos mais significativos.

Ela revela o vazio, a falha que existiria por trás do excesso do delinquente, deslocando seu desempenho do ato para a palavra. O delinquente será interessante quando se fizer ouvir e não mais quando ficar surdo às injunções da ordem. Por outro lado, a psicanálise mantém o educador permanentemente do lado bom desse jogo de sedução em que vai se engajar com o delinquente, controlando seus investimentos e identificações. Aí se encontra por inteiro a nova paisagem da educação vigiada: uma diluição progressiva das estruturas espaciais de correção, impulsionada por um desejo educativo que se pretende sem entraves, mas que só pode sê-lo substituindo a coerção dos corpos pelo controle das relações. (DONZELOT, 1986, p.132-133)

Segundo o autor, o *técnico das relações*, articulando perícia e confissão – “...o velho prestígio do padre e o novo prestígio do médico...” (DONZELOT, 1986, p.189) –, atua tornando a família “...permeável às exigências sociais e boa condutora das normas de relações” (ibid., p.188, grifo do autor) Nesse sentido, o autor destaca o caráter econômico da tecnologia da relação que “... não impõe nada, nem novas normas sociais, nem antigas regras morais. Mas, ao contrário, ela as deixa flutuar umas sobre as outras até que encontrem seu ponto de equilíbrio.” (DONZELOT, 1986, p.190, grifos do autor) Apresenta-a como fazendo funcionar um mecanismo flexível de ajustamento entre a esfera jurídica e a médica, que opera entre a necessidade de impor normas sociais de educação e de saúde, mantendo, ao mesmo tempo, a autonomia dos indivíduos e a ambição das famílias como princípio da liberdade de iniciativa.

Emerge, assim, uma nova discursividade pedagógica que encontra nos distúrbios da relação uma chave de apoio para intervenções preventivas e educativas. O autor destaca, por exemplo, a alegação de sigilo profissional pelos educadores especializados em resposta à delação sobre o “delinquente” que o aparelho policial lhes demandava.

²¹ “O lugar da psiquiatria infantil toma forma no vazio produzido pela procura de uma convergência entre os apetites profiláticos dos psiquiatras e as exigências disciplinares dos aparelhos sociais.” (DONZELOT, 1986, p.121, grifos do autor)

Efeito do “social” que ganha forma

Os procedimentos de controle social contam muito mais com a complexidade das relações intra-familiares do que com seus complexos, mais com seu apetite de promoção do que com a defesa de seus bens (propriedade privada, rigidez jurídica). Mecanismo maravilhoso, já que permite tanto responder à marginalidade com uma despossessão quase total dos direitos privados, quanto favorecer a integração positiva, a renúncia à questão do direito político por meio da busca privada do bem-estar. (DONZELOT, 1986, p.88-89)

Conforme Scheinvar (2006, p.51), os efeitos desse esquadramento, realizado pelo/em nome do *social*, se corporificam nos indivíduos, produzidos como entidades independentes, de modo tão privatizado quanto a família. “No contexto de um pensamento que se centra no indivíduo, a ação coletiva também fica caracterizada de forma individualizada, como uma somatória e não como produto de agenciamentos coletivos.”

Trata-se do governo²² através da família. Nos aproximando da conclusão desse primeiro exercício do pensamento, gostaríamos de concluí-lo destacando o caráter normalizante das práticas “sociais” emergentes, que tem no desenvolvimento da vida da população seu objeto e objetivo.

Embora as práticas descritas por Donzelot (1986) reverberem em relação às intervenções dirigidas a crianças e jovens “em perigo” e “perigosos” também no Brasil, Fonseca (1999) destaca diferenças importantes quanto a essa dinâmica. Segundo ela, na França – país de origem do autor anteriormente citado – a escola é gratuita, universal e obrigatória desde o século XIX, ao passo que no Brasil, até meados do século XX, crianças brasileiras das classes menos favorecidas se socializavam por meio do “trabalho infantil”. Um Estado descentralizado e fraco, condições de vida precárias e a quase ausência da escola, configuram as circunstâncias históricas que orientaram a evolução da vida familiar das classes menos favorecidas no país. Ainda em relação à família, a autora aponta que no período colonial “[...] em certas instâncias (cidades de Minas Gerais e São Paulo no início do século XIX), a família chefiada por uma mulher chegava a ser tão comum quanto a família conjugal” (FONSECA, 1999,p.70).

Assim, nas páginas que se seguem buscaremos apontar alguns traços das práticas dirigidas a crianças e jovens, particularmente em relação aqueles considerados “perigosos” ou “em perigo” no Brasil, apresentando de modo sucinto suas modulações ao longo do século

²² Governo aqui concebido como direção da conduta dos indivíduos, como modo de ação sobre as ações dos outros. “Governar, neste sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros.” (FOUCAULT, 1995, p.244)

XX e início do século XXI. Concluímos com a conformação do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – destinado a crianças e adolescentes considerados *em situação de vulnerabilidade social*.

4. POLÍTICAS PÚBLICAS DESTINADAS A CRIANÇAS E JOVENS NO BRASIL

Os documentos tratam sobre a história passada, sobre os ocorridos, olhados no presente, do presente. Nesse sentido, não se buscou estabelecer uma história neutra das práticas dirigidas a crianças e jovens, ou ainda, uma história única, “verdadeira”. Com Foucault (2005a) tratamos do conhecimento como criação, como forças em luta. Assim, a construção de um percurso das práticas educativas no campo social se faz aqui tanto no sentido de ampliar e visibilizar forças envolvidas em sua emergência, quanto no sentido de confeccionar uma trama que nos possibilite marcar rupturas e aproximações, dando suporte as análises posteriores de nossa pesquisa.

Neste trecho iremos traçar um percurso-trama tentando articular linhas vinculadas à “proteção” de crianças e adolescentes no Brasil, assim como linhas vinculadas a intervenções educativas que em nossa trajetória de pesquisa apareceram compondo documentos e discursividades em relação às práticas do educador social.

4.1 PRÁTICAS DE INTERNAMENTO E O TRABALHO COMO DISCIPLINADOR DO CORPO E DA MENTE

O Brasil do final do século XIX e o início do século XX, foi marcado pelo fim do regime de trabalho escravo, pela imigração de trabalhadores europeus, pelo aumento da população nas cidades, com crescimento desordenado das áreas urbanas. A assistência oficial no período, marcada pela tradição das práticas caritativas, incentivava as instituições de regime asilar. “Ao longo das duas primeiras décadas da jovem República, surgirão os *reformatórios* e as *escolas premonitórias* e *correcionais*, para onde serão distribuídos os ‘menores abandonados e viciosos’.” (RIZZINI, 2011, p.227) As ideias higienistas, que começaram a ser aplicadas no país com a vinda da Família Real, ainda no período do Brasil colonial, interferiram nos paradigmas sócio-familiares, e as massas pobres, particularmente as crianças e adolescentes pelas ruas, passaram a configurar objeto de intervenção (CRUZ, HILLESHEIM, GUARESCHI, 2005). O atendimento às crianças abandonadas que antes ficava sob responsabilidade de instituições de caridade, como a Roda dos Expostos, começa a se transformar em demanda para o Estado.

Neste período, segundo Rizzini (2011), a categoria que se aplicava era de “menores viciosos”, que correspondia a uma ampla gama de situações, “... na qual se incluíam os menores culpados criminalmente, que tivessem agido 'sem discernimento', bem como aqueles que, 'por serem órfãos ou por negligência', fossem 'encontrados sós na via pública'. (p. 228) Predominava uma pauta repressiva, que reconhecia no disciplinamento a solução para problemas de “vadiagem” e “degenerescência da raça”.

Rizzini (2011) salienta a existência de disputas entre autoridades políticas e reformadores da época em relação ao ideário de noções de cunho cientificista nas instituições. A prática asilar não era colocada em questão, mas sim a ausência dessas noções. Nesse sentido, as condições de higiene, a separação dos internos por classe, sexo e idade, eram questionadas, assim como a promiscuidade e a ociosidade dentro das instituições.

Havia na época o clamor por mais asilos e recolhimentos e, ao mesmo tempo, criticava-se o modelo asilar por não atender os “princípios científicos” em suas rotinas e organização (RIZZINI, 2011).

O modelo de atendimento almejado, cuja formulação datava do século XIX, estava calcado na razão científica, a qual pressupunha objetivos, um método de trabalho e resultados palpáveis, que juntos, constituíam o 'maquinismo da assistência' (...) O atendimento institucional deveria favorecer a 'observação continuada e individual' dos menores, o seu tratamento, que poderia ser de regeneração ou preservação, tendo por meta inculir o 'sentimento de amor ao trabalho' e uma 'conveniente educação moral'. (RIZZINI, 2011, p.232, grifo nosso)

Esse modelo visava à produção de homens úteis e válidos. A formação de um trabalhador era o objetivo a ser atingido e, ao mesmo tempo, o trabalho era visto como ferramenta, como instrumento disciplinador do corpo e da mente.

À época havia um movimento de crítica à descentralização da justiça e dos serviços públicos, bem como à desorganização em relação às verbas das instituições. Instituições públicas e privadas com subvenção governamental atendiam crianças necessitadas majoritariamente em regime de internato. “Os convênios eram feitos com o Ministério da Justiça, através de subvenções, ou diretamente com o Juízo, mediante pagamento de uma quota mensal por interno.” (RIZZINI, 2011, p.245)

Nesse período, criou-se o primeiro Juízo de Menores do país, no Rio de Janeiro, e foi promulgado o Decreto nº 17.943-a de 12 de outubro de 1927, conhecido como Código de Mello Mattos, que instituiu o termo “menor” e discriminava entre suas linhas as crianças “abandonadas” e os jovens “delinquentes”. Nesse sentido, a infância tornava-se objeto dos

juristas, e a infância pobre aparecia relacionada à noção de periculosidade, tornando-se motivo de preocupação devido ao pressuposto de uma delinquência latente em seu comportamento (PASSETTI, 1999).

No Estado Novo, a assistência à criança ganhou vulto de defesa nacional. A ameaça do comunismo atravessou as preocupações com a formação das crianças e mobilizou outros ideários em relação à infância no país. Em 1932, em discurso aos governadores dos Estados, o presidente Getúlio Vargas

... expressava as grandes preocupações das elites da época com relação à assistência à infância, tais como a utilização de critérios científicos no atendimento, a aliança entre os setores público e privados, a defesa da nacionalidade, a vergonhosa mortalidade infantil das cidades brasileiras e a formação de uma raça sadia de cidadãos úteis. (RIZZINI, 2011, p.247)

Data desse período a articulação da justiça à “avaliação médico-psicológica e pedagógica” dos chamados menores encaminhados ao juiz. Em meados da década de 30, no Rio de Janeiro, um Laboratório de Biologia Infantil, auxiliava o juiz, subsidiando suas decisões a respeito do destino dos ditos menores. Também em São Paulo, um Instituto de Pesquisas Juvenis investigava as causas que levavam crianças ao vício e ao crime, estudando-as sob aspecto biológico e social. “Após o domínio absoluto da causalidade moral, começaram a crescer, em importância, as causas psíquicas, físicas, sociais e econômicas, na explicação do desvio de comportamento do menor.” (RIZZINI, 2011, p.251) Os serviços existentes eram chamados por nomes diferenciados, como clínicas psiquiátricas, clínicas de orientação da criança, clínicas médico-pedagógicas. Constavam ainda do processo de investigação, a aplicação de medidas psicotécnicas e de orientação profissional. Cabe salientar que nesta época, as colônias ou patronatos agrícolas, institutos nacionais e estabelecimentos particulares subvencionados pelo governo eram majoritariamente o destino dos menores.

O problema da superlotação das instituições constituía problema recorrente, anterior mesmo ao surgimento do Juízo de Menores, contudo, sua implementação, e consequente criação de fluxos e demandas judiciais agravou o problema.

A 'organização de um aparelhamento assistencial adequado' (...) tornava-se uma necessidade urgente diante dos novos conhecimentos médicos, psicológicos e pedagógicos sobre as causas do abandono e da delinquência e dos métodos de tratamento de males que assumiam proporções preocupantes, principalmente para os meios especializados”. (RIZZINI, 2011, p.263)

Há, nesse período, uma clivagem apontada por Rizzini (2011), em relação às políticas direcionadas à infância pobre. Em 1940, é criada pelo governo

... uma política de proteção materno-infantil, tendo como meta a preparação do futuro cidadão, de acordo com a concepção de cidadania da época, isto é, a formação do trabalhador como 'capital humano' do país, através do preparo profissional, e o respeito à hierarquia através da educação da criança. (RIZZINI, 2011, p.262)

Instala-se o Departamento Nacional da Criança (DNCr), subordinado ao Ministério da Educação e da Saúde, concebido como “... supremo órgão de coordenação de todas as atividades relativas à proteção à infância, à maternidade e à adolescência.” (VIEIRA *apud* ROSEMBERG, 1992, p.22).

As ações voltadas aos *menores* contudo permaneceram sob o jugo da justiça, com a criação do Serviço de Assistência a Menores (SAM), em 1941. Esse serviço, subordinado ao Ministério da Justiça, foi criado para centralizar a assistência ao *menor*, em todo o território nacional. Com o passar do tempo identificou-se que o SAM basicamente realizava triagem e internação, nos estabelecimentos oficiais e particulares contratados, a partir dos encaminhamentos feitos pelo Juízo de Menores. Rizzini (2011) destaca à época, a corrupção e os maus-tratos infligidos aos *menores* como marca do serviço²³.

Observa-se nesse período ainda a prevalência da discursividade em favor do internamento, guardando-se o devido cuidado com as condições do local que acolhia os *menores* – consideradas principal causa de seu persistente insucesso. Entretanto, no meio jurídico – campo prevalente das discussões sobre a assistência ao *menor* nesse período - as discussões apontam o deslocamento da concepção do problema do *menor* para outra fonte, a família (RIZZINI, 2011).

4.1.1 A família como esfera interventiva e a integração social do *menor*

Antes de seguirmos acompanhando o percurso da assistência ao *menor*, propomos

²³ “O SAM, no imaginário popular, alcançou uma fama tal que automaticamente nos remete à imagem de uma enorme estrutura cuja atuação representava mais uma ameaça à criança pobre do que propriamente proteção. 'Escola do Crime', 'Fábrica de Criminosos', 'Sucursal do Inferno', 'Fábrica de Monstros Morais', 'SAM – Sem Amor ao Menor', são representações que o órgão adquiriu com o tempo, notadamente a partir da década de 1950.” (RIZZINI, 2011, p.266)

uma inflexão. Conforme ressalta Rizzini (2011), na década de 1940, observa-se uma clivagem entre os serviços governamentais formalmente destinados à criança e ao adolescente e àqueles destinados aos ditos *menores*. De um lado institui-se o Departamento Nacional da Criança (DNCr), subordinado ao Ministério da Educação e Saúde. De outro o SAM, subordinado ao Ministério da Justiça.

O DNCr não possuía recursos próprios, e em pouco tempo associou-se à Legião Brasileira de Assistência (LBA)²⁴, para financiar obras de seu programa. Seu objetivo principal era proteger a criança e salvar a família, constituindo ações voltadas às gestantes, às mães e seus filhos – como postos de puericultura, creches, jardins de infância, maternidades e hospitais para crianças. (RIZZINI, 2011). A discursividade relativa às crianças, no entanto, era atravessada por outros interesses.

A criação da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945, e sua promulgação da *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, em 1948, marcam a emergência de um novo regime legal internacional dos 'direitos humanos', em que os Estados são tensionados em relação ao poder absoluto sobre os seus cidadãos. Nessa declaração, “... todos os indivíduos, na melhor tradição iluminista européia, tinham direitos humanos universais, inalienáveis e acima de qualquer tradição cultural e religiosa.” (SCHUCH, 2009, p.118) A internacionalização que aí se anuncia, marca o aparecimento de uma forma de regulação das populações que extrapola os domínios nacionais.

Nesse sentido, Graciani (1997) destaca que em 1946 é criado o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), vindo a ser instaurado no Brasil em 1948. Rosemberg (1992) destaca a influência da UNICEF, já em seus primórdios junto ao DNCr, no desenvolvimento de programas dirigidos às mães, os chamados “Clubes de mães”. Programa de cunho assistencial, baseado “... na participação da comunidade, apoiava-se no trabalho voluntário de monitoras (ou dirigentes) instruídas por pessoal técnico qualificado e funcionando em locais disponíveis onde ocorresse afluência de mães” (ROSEMBERG, 1992, p.23) Em sincronia com a preocupação apontada pelos juristas em relação ao problema do *menor*, também nos documentos do DNCr a família aparece como foco de preocupação. Visando manter a estabilidade da família, as mães, particularmente, são privilegiadas, devendo ser resguardadas como responsáveis pelos cuidados físicos e educação moral das crianças.

²⁴ A LBA foi criada em 1942, pela primeira dama Darcy Vargas e tinha como objetivo assistir às famílias dos convocados na II Guerra Mundial. A partir de 1945, assumiu como prioridade a assistência à maternidade e à infância. A LBA possuía receita própria, fruto de contribuições compulsórias dos trabalhadores sindicalizados. (RIZZINI, 2011)

Schuch (2009) destaca, em 1959, a *Declaração Universal dos Direitos da Criança*, pela ONU, e a intensificação da internacionalização como forma de regulação das populações, que se apoia na ideia de “igualdade” entre os homens. Amparando-se no pressuposto de uma universalidade ontológica do homem, paralelamente, ganha força, com a declaração dos direitos da criança, a concepção de uma “infância universal”. “... a infância concebida como um período de vida dotado de universalidade, noção muito influenciada pelos saberes 'psi', que supõem a universalidade da natureza humana.” (SCHUCH, 2009, p.118)

Tratando sobre as entidades não governamentais, Nerva (2013) destaca, nos anos 1950, a estatização de iniciativas assistenciais no Brasil. Referindo as entidades caritativas ou filantrópicas como principais responsáveis por ações de assistência anteriores à década de 1950, o autor salienta “... que o aproveitamento das atuações de entidades religiosas e da sociedade civil por parte do Estado marca o surgimento de uma política pública assistencialista, de caráter distribucionista...” (NERVA, 2013, p.46)

Consideramos importante demarcar aqui alguns pontos. Por um lado tem-se os serviços de assistência ao *menor*, ainda nesse período, marcadamente vinculados ao regime de internação, de caráter correccional-repressivo (NERVA, 2013). Por outro, emerge uma proposta de intervenção dirigida a crianças e famílias que fazendo uso de recursos das comunidades propõe ações de assistência a crianças, numa modalidade pouco vizibilizada até o momento. Como esses dois regimes coexistem?

Segundo Rizzini (2011), inicialmente há uma espécie de acordo tácito entre os dois setores, em que se concebe que o DNCr deveria receber *menores* sob custódia judiciária, porém cada setor permaneceria tendo seu objeto de intervenção específico, sendo o *menor* de controle dos juristas. Nos anos que se seguiram à criação do DNCr e do SAM chegou mesmo a haver, segundo a autora, a tentativa por parte do Ministério da Educação e da Saúde do controle sobre a assistência pública ao *menor*, alegando a incapacidade das Secretarias de Justiça – ainda no período de expansão do SAM – para administrar a questão. Também a possibilidade de trocar o termo “recolhimento de *menores*” por “estabelecimentos de ensino” foi uma das propostas do ministro da Educação e da Saúde, no período, para assumir o controle sobre os estabelecimentos que atendiam os chamados *menores*. Contudo, essas tensões não tiveram maiores efeitos. O SAM seguiu subordinado ao Ministério da Justiça. “O atendimento aos menores no país permaneceu sob o controle do aparelho policial-judiciário. A sua transferência para o âmbito da educação e da saúde implicaria numa mudança na forma de se conceber o menor, longe ainda de ser percebido como criança.” (RIZZINI, 2011, p.272)

Uma nota nos escritos da autora nos chama a atenção, na medida em que trata sobre

esse paralelismo governamental²⁵

“Observa-se que a atuação dos órgãos voltados para os menores e daqueles direcionados para a maternidade e a infância sempre foi dissociada. Nos relatórios do SAM e do Juizado de Menores não há qualquer referência ao DNCr. O mesmo ocorre com a LBA: a única exceção refere-se ao fato do SAM, na década de 1940, aceitar menores encaminhados pela LBA para internação. Recurso utilizado em pequena escala, já que a instituição passou a dispor de sua própria rede de 'obras sociais' para internar crianças necessitadas (...) Com a criação da FUNABEM, a situação não se altera – os relatórios da LBA após 1964 não fazem referência ao órgão.” (RIZZINI, 2011, p.272-273)

Cabe destacar que algumas das discussões que encontramos em relação ao DNCr tratam sobre programas, articulados com o apoio da UNICEF e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que constituíram o embrião das práticas relativas à pré-escola no país. Mais à frente retomaremos um dos principais programas desenvolvidos, o Projeto Casulo, bastante significativo na expansão da LBA e do formato de serviço da chamada educação não-formal.

O período pós golpe civil-militar de 1964 foi de grandes e intensas mudanças no país.

... a ditadura caracterizou-se pelo impulso à privatização e pela busca de 'modernização' dos serviços públicos, conforme a concepção liberal estadunidense. (...) O novo modelo, favorecendo um mercado competitivo de produção que atraísse investimentos estrangeiros, resultou em um aparente crescimento explosivo da economia, o chamado 'milagre brasileiro', que durou até o início dos anos 1970...(OLIVEIRA, 2004, p.58)

No campo das práticas governamentais dirigidas ao *menor*, segundo Passetti (1999), passou-se progressivamente a enfatizar a integração ou reintegração social. Foi instituída a Política do Bem Estar do Menor (PNBEM), em substituição ao SAM, pautada no pressuposto de que o “menor delinquente” era um doente, e demandava tratamento. De um modelo corretivo-repressor, passava-se a um modelo assistencialista (CRUZ, HILLESHEIM, GUARESCHI, 2005). “Essencialmente, o plano de bem-estar consistia na centralização nacional das decisões sobre políticas para crianças e adolescentes e na descentralização da implementação dessas políticas.” (OLIVEIRA, 2004, p. 61)

Nesse período, a FUNABEM se via às voltas com a questão do internamento – uma

²⁵ Ele nos interessa uma vez que nos dias de hoje também identificamos paralelismos, particularmente entre as atividades relacionadas às práticas educativas no campo social e as práticas escolares (SPOSITO, 2008).

herança do SAM – e da necessidade de mudança quanto às ações a serem realizadas em relação aos *menores*. Nos parece significativo que na década de 70 o questionamento em relação à internação se fazia presente nas falas e documentos. Conforme nos apresenta Vogel (2011), em 1965, no discurso em razão da instalação do Conselho Nacional do Menor, o primeiro presidente da FUNABEM, Dr. Altenfelder, questionava “Como defender a democracia se a família se desagrega e estamos contribuindo também para isso, estimulando a internação?” (ALTENFELDER *apud* VOGEL, 2011, p.294)

Mendes (*apud* NERVA, 2013) aponta o esgotamento do modelo distribucionista dos anos 1950, e uma crise fiscal no final da década de 1960, causando estragos irreversíveis nas políticas sociais básicas, particularmente naquelas dirigidas à infância. O Censo de 1970 sobre a realidade brasileira do *menor* indicava que 52,93% da população do país era constituída por crianças e jovens na idade entre 0 e 19 anos, sendo que um terço desta população infanto-juvenil podia ser considerada como em estado de marginalização. Frente ao modelo de desenvolvimento adotado no país, o baixo aproveitamento da capacidade produtiva de parcela significativa da população, tensionava a 'preservação do capital humano' ligada à concepção de poder nacional (VOGEL, 2011, p.293). Numa equação interessante, a família passou a ser concebida como célula de base da sociedade que se pretendia defender e solução dos problemas relativos à marginalização.

O processo de urbanização à época, impulsionado pelo êxodo rural, fazia crescer as periferias dos grandes centros, concomitantemente a um processo de precarização das condições de vida. “O surgimentos das 'regiões metropolitanas' corria em paralelo com a expansão da pobreza, pois, o mercado de trabalho revelava-se incapaz de absorver todos esses adventícios, excessivos quanto ao número, e limitados quanto a sua qualificação como mão-de-obra.” (VOGEL, 2011, p.291)

A dificuldade quanto à inserção no mercado de trabalho e ao acesso a programas oferecidos pelo governo tornava-lhes *desassistidos*. Nesse sentido, a problemática do *menor* era tomada sob a ótica da *carência*, considerando-se que os grupos *marginalizados* tornavam-se *marginalizantes*, reproduzindo socialmente suas precárias condições de vida (VOGEL, 2011). Em relação às crianças e adolescentes, concebia-se um caminho que levava da carência ao abandono, maus tratos, exploração, e posteriormente ao desvio de conduta e à criminalização, caminho esse que demandava intervenções preventivas ou corretivas em relação às causas dos desajustamentos.

Com essa premissa, e inspirada na Declaração dos Direitos da Criança, que a

Assembleia das Nações Unidas aprovava, em 1959, a fundação considerava residir o 'bem-estar do menor' no atendimento de uma série de 'necessidades básicas', a saber – 'saúde, amor, compreensão, educação, recreação e segurança social' (FUNABEM *apud* VOGEL, 2011, p.294)

Apesar das discursividades propagarem a prioridade de intervenções de não-internação, ou mesmo, preventivas, de modo geral, as ações governamentais dirigidas aos *menores* seguiram ligadas majoritariamente à internação de adolescentes nas chamadas FEBEMs. Contudo, uma série de outras formas de intervenção ligadas à LBA, subvencionadas pela própria FUNABEM, vinculadas aos movimentos religiosos, ganhava visibilidade, em iniciativas marcadas pelo cunho comunitário, da chamada *sociedade civil* – fortalecida por investimentos internacionais, e pelo ideário neoliberal que começava a se conformar (OLIVEIRA, 2004).

A UNICEF, em particular, aparece como apoiadora de diferentes propostas direcionadas à infância no país. Vinculados à assistência ao pré-escolar, e aos *menores*, os projetos por ela patrocinados parecem conformar traços interessantes quanto às intervenções assistenciais e educativas não-formais existentes em nossos dias.

Trataremos, a seguir, sucintamente, de projetos ligados ao DNCr e a LBA, que marcando um deslocamento nas propostas referentes às intervenções com famílias e crianças, enfatiza a “... participação da 'comunidade' nos 'problemas assistenciais relacionados com sua população” (RIZZINI, 2011, p.275). Posteriormente esboçaremos traçados da *Educação Social de Rua* que conformam algumas das linhas para a emergência do educador social no Brasil.

4.1.2 A família como esfera interventiva – traçados de práticas de conservação da criança e promoção da família

Embora o DNCr frizasse o caráter assistencial de suas atividades – ou seja, não tinha por objetivo propor uma educação pré-escolar, mas a assistência ao pré-escolar – as resoluções da XXVI Conferência Internacional da Instrução Pública da UNESCO, realizada em 1961, ecoavam quanto às formulações para o atendimento dos pré-escolares. A UNICEF articulava no momento um modelo de educação infantil a baixo custo, a ser propagado nos países subdesenvolvidos, inclusive no Brasil (ROSEMBERG, 1999). Dentre as orientações

desse modelo estavam “... a ênfase na participação da comunidade para implantação da política social destinada à infância pobre; a estratégia de atuar junto aos governos nacionais; a entrada da UNICEF na esfera da educação [antes restrita à UNESCO]” (ROSEMBERG, 1999, p.15). A Conferência de Santiago do Chile, em 1965, conjugou as diretrizes desse modelo, que constituiu a base para as propostas de educação pré-escolar em massa no Brasil²⁶.

Essas duas vertentes parecem se conjugar na proposta feita pelo DNCr, na década de 1960, dos Centros de Recreação. Classificando-a como intermediária – entre as diretrizes normatizadoras, exigentes, previstas pela UNESCO, e as massificadoras, menos exigentes quanto aos padrões de funcionamento e construção, propagadas pela UNICEF –, Rosemberg (1992, p.24) apresenta as características previstas para esses Centros:

... criação de unidades simples, em forma de galpão, abrigadas pelas igrejas (por serem, de acordo com o documento do DNCr, entidades de maior difusão nacional) visando atender as necessidades físicas e psicossociais dos pré-escolares 'evitando-se-lhe fiquem abandonados, ou semi-abandonados'. O pessoal para trabalhar nestes centros 'sendo o mínimo indispensável, recrutado entre pessoas de boa vontade, à base do voluntariado, reservando-se o pagamento para alguns técnicos necessários à supervisão e coordenação dos serviços cujos encargos seriam de maior responsabilidade'.

Em relação à questão orçamentária dos centros, segue-se a linha interministerial, com verbas advindas da Saúde, da Campanha Nacional de Alimentação Escolar, e de organizações nacionais e internacionais, dentre elas a UNICEF (ROSEMBERG, 1992). Destacamos aqui o voluntariado como estratégia para a implantação do serviço, garantindo seu baixo custo de investimento e, conseqüentemente aumentando a adesão de municípios e estados a sua execução.

Poucos anos depois, no início da década de 1970, conforme Rosemberg (1999), a UNICEF e a UNESCO redigiam conjuntamente um documento sobre um modelo pré-escolar compensatório, justificado pela dificuldade de implantação de um programa formal nos países em desenvolvimento. Conforme friza a autora, o modelo, preconizando a ação junto a grupos e movimentos comunitários, de modo que fossem empregados os “recursos” próprios, sustentava-se sobre uma certa “aptidão inata” das mulheres para cuidarem de crianças pequenas, num formato de serviço doméstico-familiar²⁷.

²⁶ Parece-nos interessante destacar a preocupação com a família que aparece nas discursividades do DNCr e na Conferência de Santiago do Chile, em que a família aparece como objeto de atenção em uma posição ambígua, conforme Rosemberg (1992). Em sua defesa se incentiva a criação de serviços de atendimento às crianças de 0 a 06 anos, ao mesmo tempo em que se incentiva que a mãe permaneça em casa, devido a seu caráter de guardiã da família.

²⁷ É nesse período, segundo a autora, que nos documentos da UNESCO, particularmente referentes à Comissão

A década de 1970, em relação à educação pré-escolar, é marcada pela tentativa do Ministério da Educação e da Cultura (MEC) – distinto da área da Saúde desde 1953 – de implementar o programa Educação Pré-escolar. A proposta do MEC, contudo foi levada a cabo, pela LBA, através do Projeto Casulo, de 1977. Com verba própria, experiência no trabalho com as comunidades e equipes nas localidades²⁸ para a implementação do projeto, a LBA encabeçou a proposta. Segundo Lucas (2009), o Projeto Casulo “... oferecia vagas predominantemente em meio período (turno de 4 horas), sobretudo para crianças a partir dos 4 anos de idade. A LBA atuava de forma indireta, repassando recursos a instituições privadas e prefeituras.” (p.131) Como forma de expandir as vagas, uma das estratégias utilizadas foi diminuir o valor *per capita* dos recursos repassados. Como estratégia para difusão do projeto, em pleno contexto da Guerra Fria, adotou-se o discurso da Doutrina de Segurança Nacional (ROSEMBERG, 1999).

A avaliação pouco tempo após a implantação do projeto parece fornecer um balizador quanto a sua eficácia. “... inadequação na formação de pessoal; insuficiência de materiais pedagógicos; precariedade das instalações e, até mesmo, da alimentação oferecida.” (ROSEMBERG, 1999, p.19) Apesar dessa avaliação, o programa se manteve e foi expandido.

O percurso que se segue, em relação à educação infantil, segundo Rosemberg (1999), firmou-se na área da Educação através do programa MOBREAL. Cabe acrescentar que, conforme a autora, ainda na década de 1980 havia disputa da clientela infantil entre o MOBREAL e a LBA²⁹³⁰.

Faure, a educação infantil é concebida como primeira etapa da educação permanente. Ela destaca, ainda, que há nessa época uma mudança quanto aos autores utilizados nas publicações da organização internacional, que de nomes ligados às teorias sobre o desenvolvimento infantil como Piaget e Wallon, passam a constar nomes de especialistas em planejamento e economia. (ROSEMBERG, 1999)

²⁸ Segundo Rosemberg (1999), o caráter assistencial do Programa Educação Pré-escolar do MEC era explícito, dando prioridade às áreas onde houvesse altos índices de mortalidade infantil, bem como as periferias de cidades com mais de 20 mil habitantes.

²⁹ O paralelismo entre educação e assistência social, nos parece interessante pois também aparece nos dias de hoje, como no caso dos Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos e Programa Mais Educação. De forma semelhante, em nossa pesquisa, encontramos educadoras sociais que trabalharam inicialmente nas creches do município de São José dos Pinhais, na década de 1990, época em que estas ainda eram vinculadas à assistência social. Atualmente os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) são vinculados à Secretaria Municipal de Educação. Nos dias atuais, há discussão junto ao sindicato dos servidores municipais em relação às especificidades dos educadores sociais que trabalham nos CMEIS e dos que trabalham nas unidades da Assistência Social – tanto na Proteção Social Básica, quanto na Proteção Social Especial. O cargo de educador social no município se refere à função em ambas as secretarias.

³⁰ Interessante ressaltar que na legislação atual do SUAS (BRASIL, 2009a) é também previsto um serviço socioassistencial para crianças de até 06 anos. No município pesquisado esse serviço não é executado, embora seja recorrente nos CRAS a demanda por vagas nos Centros Municipais de Educação Infantil para crianças filhos de mães trabalhadoras.

4.1.3 A integração social do menor – práticas vigilantes e assistência em meio aberto

É também a UNICEF que aparece como apoiadora de estudos de universidades brasileiras sobre as práticas dirigidas aos *menores* nas décadas de 1970 e 1980.

Em 1974, o UNICEF apoiou um estudo conduzido por um grupo interdisciplinar da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), cujo objetivo principal era trazer uma visão sociológica à análise dos problemas relacionados com as crianças e adolescentes “de risco”. (OLIVEIRA, 2004, p.66)

Oliveira (2004) salienta que dentro e fora dos muros institucionais movimentos contrários às práticas oficiais surgiam, questionando a política existente. O autor trata sobre movimentos que surgiram de profissionais das FEBEMs, assim como das ONGs conveniadas às FEBEMs.

As FEBEMs conveniavam instituições não-governamentais e religiosas, que acompanhavam menores em liberdade condicional. Muitos que dirigiam essas agências eram ex-administradores ou ex-trabalhadores das FEBEMs e compartilhavam as ideias dos que lutavam contra a ideologia do sistema. Formou-se assim, dentro e fora das FEBEMs, uma rede fortemente contrária à ideologia por ela praticada e que, aberta ou discretamente, passou a operar no sentido de mudar a instituição e o sistema. Foi assim que se juntaram administradores, profissionais, técnicos, monitores e várias outras pessoas dedicadas à causa da criança e do adolescente com o objetivo principal de promover uma mudança profunda e completa do sistema de bem-estar do menor, que mexesse não só com os serviços, mas também com toda a base ideológica e social que até então norteava o funcionamento desse sistema. (OLIVEIRA, 2004, p.65)

É nesse período também que Graciani (1997) aponta a emergência de iniciativas de ONGs direcionadas a crianças e adolescentes em situação de rua.

... as primeiras ONGs progressistas iniciaram uma prática, na época denominada 'prática alternativa comunitária', que trazia em seu bojo novas perspectivas educacionais de atendimento, de maneira geral e especificamente em relação à criança e ao adolescente de rua, cuja essência constituía-se em 'a criança deve ser sujeito do processo pedagógico e deve ser trabalhada no contexto em que está inserida', influenciada pela concepção de Paulo Freire. (GRACIANI, 1997, p.262)

Sobre esses projetos dirigidos a crianças e adolescentes que ficavam nas ruas, nos anos

1970, Oliveira (2004) aponta que essas iniciativas tinham como objetivo o acolhimento e a assistência social, bem como uma formação profissionalizante. Eram projetos “... baseados em qualificação, treinamento e busca de emprego e/ou produção de bens, em formação de cooperativas, e que geralmente forneciam refeições e atendimento em saúde e educação suplementar para os jovens envolvidos.” (OLIVEIRA, 2004, p.69-70)

Traço marcante dessas iniciativas, o nome de Paulo Freire³¹ e a ideologia da pedagogia libertária parecem constituir base discursiva para intervenções consideradas *educativas* realizadas fora dos ambientes oficiais, ou dentro desses ambientes, mas se contrapondo à lógica corretiva. Graciani (1997) aponta a emergência de ONGs que surgiam mobilizadas em torno das concepções freirianas presentes no Movimento de Educação de Base. Foi nesse período que se criou, em São Paulo, a “Pastoral do Menor”, uma instituição da Igreja Católica – ainda atuante nos dias de hoje³² - que defendia uma atuação em dois eixos em relação às crianças e adolescentes. Primeiramente um eixo preventivo – pautado em Centros Educacionais Comunitários e em creches comunitárias – e um eixo curativo, baseado no trabalho social-institucional realizado junto a crianças e adolescentes nas ruas.

Conforme Oliveira (2004, p.65),

As pedagogias libertárias constituíam foco central na busca de uma reforma do trabalho com crianças e adolescentes carentes e infratores. Nossos reformadores elegeram um nome que era, além de uma marca no processo da reforma pedagógica, um ícone político – Paulo Freire – e um movimento religioso de profundas consequências sociais – a Teologia da Libertação. E redescobriram o trabalho de outros importantes filósofos da educação, principalmente Celestine Freinet e Anton Makarenko. Além destes, o trabalho de Emilia Ferreiro, outra revolucionária da educação na América Latina, mostrou-se congruente com as propostas de reforma desejadas pelo movimento que se formava e que, alimentado pelas ideias políticas e pedagógicas desses autores, se constituiu no embrião do movimento que conhecemos como Educação Social de Rua.

O final da década de 1970 foi marcado pelos movimentos em prol da abertura e redemocratização do país. Por um lado, é promulgado um novo *Código de Menores*, em 1979, que ratifica a *doutrina da situação irregular* – instaurada pelo Código de Mello Mattos, de 1927 - em que se concebe que “os menores são sujeitos de direito quando se encontrarem em estado de patologia social, definida legalmente. ” (FALEIROS, 2011, p.70). O alvo das políticas passa a se definir como *menor em situação irregular*, e ganham visibilidade as

³¹ Nome quase onipresente dentre os documentos que tratam sobre as práticas educativas no campo social, a pedagogia de Paulo Freire parece configurar um *acontecimento*, propiciando uma matriz de referência para diferentes intervenções denominadas *educativas*.

³² Segundo Graciani (1997) a Pastoral do Menor foi criada por iniciativa do arcebispo da cidade de São Paulo, Dom Paulo Evaristo Arns, em 1979. <http://www.pastoraldomenornacional.org/>

influências psicologizantes, em detrimento das tendências higiênicas, no domínio da infância e juventude. Segundo Schuch (2009), as discursividades referentes às *famílias desestruturadas*, à indiferença ou insensibilidade das mães, bem como ao descomprometimento paterno como causa das irregularidades começaram a aparecer, com frequência, nas interpretações presentes nas publicações da FUNABEM. De outro lado, aumentava o número de movimentos sociais em prol do reconhecimento dos direitos das crianças e adolescentes, com propostas de práticas de acolhimento e intervenções *educativas*.

Oliveira (2004) aponta a coincidência do ano da promulgação do *Código de Menores*, com a ida de *educadores*³³ às ruas para abordagem de crianças e adolescentes que dela faziam lugar de moradia e de sobrevivência. Segundo o autor, um grupo de jovens ligados à Pastoral do Menor – de modo geral graduados em antropologia, sociologia e teologia – começou a trabalhar nas praças da cidade de São Paulo, sendo o trabalho mais significativo tendo sido realizado na praça da Sé. Esses trabalhadores foram desenvolvendo intervenções pautados nos ensinamentos de Paulo Freire, Makarenko, Freinet e na Teologia da Libertação.

No processo de construção de um saber compartilhado, eles adotaram inicialmente, como rotina, encontros semanais, nos quais além de conversar e trocar ideias, avaliavam seu trabalho e balizavam suas experiências. (...) O grupo desenvolveu uma metodologia de trabalho que, na prática, formou o arcabouço de um sistema profissional, a que se denominou *Pedagogia da Presença*³⁴. (OLIVEIRA, 2004, p.68)

No início da década de 1980, agentes da UNICEF visitavam diferentes projetos de ONGs e de instituições governamentais afim de avaliar alternativas para o atendimento dos *menores*. Conforme relata Oliveira (2004), em 1982, já haviam sido avaliados mais de 70 projetos, em diferentes cidades. Realizados em ONGs ou instituições governamentais, apresentavam, de modo geral, foco na preparação para o trabalho, produção e distribuição local de artesanato e materiais domésticos, como vassouras e vasos de cerâmica. Também tinham em comum a obrigação do vínculo escolar, fornecimento de refeições, serviço de reforço escolar, bem como cursos de “educação moral”.

Conforme Oliveira (2004) foi da somatória das experiências levantadas nessas pesquisas, com as intervenções dos educadores em projetos de abordagem de crianças e

³³ Deixamos o termo em destaque pois à época não havia uma nomenclatura específica – o que ainda se observa, embora de maneira diferente, nos dias atuais. Militantes, educadores sociais, agentes de pastoral, trabalhadores sociais, eram algumas das nomenclaturas dadas.

³⁴ Oliveira (2007) distingue três formas de abordagens como marcos teórico-metodológicos da Educação Social de Rua: a Educação em Meio Aberto, a Pedagogia pelo Trabalho e a Pedagogia da Presença.

adolescentes nas ruas que surgiram os primeiros textos sobre Educação Social de Rua do país. Segundo o autor, foi lançada, em 1983, uma série intitulada Ponto-de-Encontro, numa parceria entre o Ministério da Previdência e Assistência Social com a UNICEF. Dessas formulações e parcerias surgiu o Projeto Alternativas de Atendimento a Meninos e Meninas de Rua³⁵ que marcou a formação de uma rede de lideranças vinculada à defesa dos direitos das crianças e adolescentes (VOGEL, 2011; RIZZINI, 2011).

Em 1984 o Projeto Alternativas patrocinou o Primeiro Seminário Latino-Americano de Alternativas Comunitárias para Crianças de Rua, em Brasília. Nesse Seminário vários grupos comprometidos com a causa das crianças de rua, reconhecendo que a ESR [Educação Social de Rua] caracterizava um movimento político, resolveram oficializar o movimento como tal. Surgiu, aí, uma ONG histórica na causa da criança e do adolescente: o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua... (OLIVEIRA, 2007, p.150-151)

Sobre esse Movimento (MNMMR), Gohn (1995) relata que foi constituído principalmente por professores, assistentes sociais e estudantes que trabalhavam em Organizações não governamentais (ONGs), tendo destaque a base universitária e militante da maioria dos jovens participantes. Surgiu com o propósito de lutar pelos direitos cidadãos de crianças e adolescentes e denunciar violências institucionalizadas por parte da polícia. Ainda, segundo Graciani (1997), a conformação deste movimento propiciou a agregação de Educadores Sociais de Rua, em uma mobilização que teve participação política significativa para a transformação da legislação referente aos direitos das crianças e dos adolescentes no país.

Em 1986, segundo Oliveira (2007), ocorreu o Primeiro Encontro de Meninos e Meninas de Rua, em Brasília, patrocinado pela FUNABEM e UNICEF, do qual participaram mais de mil crianças e adolescentes de todo o país. Conforme o autor, o Movimento dos Meninos e Meninas de Rua

... cresceu de forma descentralizada, as crianças e adolescentes participando dos processos de decisão em praticamente todos os níveis. Publicou relatórios sobre o extermínio e outras formas de violência contra crianças e adolescentes de rua (...) desenvolveu a formação pedagógica e política de Educadores Sociais; e atuou na defesa das crianças e adolescentes, em nível nacional e internacional. Tornou-se um marco na evolução de uma

³⁵ Conforme Oliveira (2004) o Projeto Alternativas tinha como principal objetivo "... desenvolver abordagens de intervenção comunitária, a partir da ideia de que uma adequada atenção às crianças e adolescentes 'de rua' e 'na rua' implica envolvimento com suas comunidades de origem. O Projeto consistia na disseminação e avaliação das experiências dos educadores da praça da Sé e de alguns projetos de base comunitária, considerados de sucesso, e principalmente voltados para o problema do desemprego." (p.148)

Pedagogia Política e de Direitos. (OLIVEIRA, 2007, p.151)

Oliveira (2007) trata ainda sobre duas iniciativas realizadas na cidade de São Paulo que foram significativas para a formalização de formas alternativas de intervenções *educativas* com crianças e adolescentes “desassistidos”. Uma delas propiciou o surgimento do que o autor denomina de Educação em Meio Aberto. A outra, fruto da formalização da abordagem dos educadores de rua, pela Secretaria do Menor de São Paulo, levou à criação de “... programas para diferentes categorias de crianças e adolescentes e priorizou a arte como ferramenta pedagógica. Ficaram famosos seus circos, que levaram a educação artística às crianças e aos adolescentes da periferia.” (OLIVEIRA, 2007, p. 153).

Em relação à Educação em Meio Aberto, segundo autor, tratou-se de uma iniciativa de monitores da FEBEM-SP que, em 1985, iniciaram um projeto de doação de roupas para crianças desabrigadas. A iniciativa teve continuidade, vindo a constituir o primeiro abrigo não governamental para crianças em São Paulo, o Projeto Criança de Rua. Iniciou-se num prédio abandonado da FEBEM, na Vila Maria, na periferia da capital, como um abrigo para pernoite de crianças e adolescentes, com direito a livre trânsito. O desenrolar do projeto caracterizou-se pela ampliação das atividades que começaram a abarcar recreação, artes e educação profissionalizante.

As atividades educacionais se realizavam no espaço aberto. Essa metodologia, necessária pela inexistência de salas, eventualmente passou a ser uma escolha para os encontros pedagógicos, o que implicava criatividade, pois a abordagem é diferente do ambiente contido, da sala de aula. O Projeto, em seu pátio ou no contato inicial com a criança na rua, desenvolveu uma sensibilidade e uma tecnologia do encontro, de forma a torná-los pedagogicamente produtivos. (OLIVEIRA, 2007, p.152)

Em relação à Secretaria do Menor, de São Paulo, Oliveira (2004) relata que os primeiros projetos dessa secretaria foram direcionados às crianças e adolescentes que ficavam nas ruas. Devido aos resultados obtidos pelos agentes da Pastoral do Menor, a Secretaria do Menor formalizou o atendimento, categorizando-o na perspectiva da Educação em Meio Aberto.

Pela primeira vez, apareceu, em um contracheque oficial, a ocupação 'Educador Social de Rua', cargo para o qual se exigia um diploma universitário, com prioridade para as áreas humanas e, particularmente, as Ciências Sociais, legitimação profissional que constituiu um marco histórico na pedagogia brasileira. A Secretaria criou seu próprio centro de treinamento, priorizando uma pedagogia em que a educação pela arte, pelo trabalho e

teoricamente apoiada pelas ideias de Freire e Freinet prevaleciam. (OLIVEIRA, 2004, p.77)

Os programas da Secretaria do Menor se estenderam entre abrigos, casas de passagem, centros pré-escolares, centro de triagem ou de entrada, um centro de treinamento para emprego e um centro de reabilitação de drogas. Foram criadas duas categorias de educadores: o “Educador Social de Rua” e o “educador simples”. O primeiro, de que se exigia que tivesse diploma universitário em Ciência Humanas ou Sociais, em geral, era o responsável pela abordagem e desenvolvimento do trabalho nas ruas. O segundo, o “educador simples”, que deveria ter ensino médio completo, desenvolvia suas atividades dentro dos equipamentos.

Segundo Oliveira (2004), o desenrolar dos programas da Secretaria do Menor foi marcado pelo distanciamento em relação aos ensinamentos de Paulo Freire e da Teologia da Libertação, e a conformação de uma abordagem “clínica”, com influências teóricas advindas principalmente da psicologia e da sociologia. Nessa abordagem priorizava-se o potencial psicoterapêutico do vínculo a ser desenvolvido com a criança, e a transformação do indivíduo em detrimento da interferência no contexto social. Oliveira (2004) critica os efeitos da institucionalização da profissão em que os educadores passaram a se preocupar com a manutenção do emprego, ao invés de predominar a postura engajada em prol dos direitos das crianças e adolescentes.

Contemplamos sucintamente essas iniciativas no percurso deste capítulo por considerarmos que constituem alguns dos traçados que deram forma às políticas direcionadas às crianças e adolescentes no país a partir do início da década de 1990.

Antes de tratarmos sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, promulgado em 1990, uma última experiência nos parece importante de ser apresentada.

Trata-se das contribuições de um educador que, ao longo dos anos 1970 e 1980, constituiu bases teóricas para a intervenção com crianças e adolescentes institucionalizados a partir de sua experiência como diretor de uma FEBEM, na cidade de Ouro Preto-MG.

Antonio Carlos Gomes da Costa, um dos mais notáveis protagonistas no campo das políticas de atendimento à infância e adolescência no Brasil (VOGEL, 2011; RANIÉRE, 2014), foi um dos principais nomes nos movimentos em defesa dos direitos das crianças e adolescentes, bem como um dos principais teóricos sobre as práticas pedagógicas nas instituições e projetos dirigidos aos *menores abandonados e infratores*. Costa foi diretor em Ouro Preto no período de 1977 a 1983, tendo descrito com impressionantes pormenores sua *aventura pedagógica*, desde a entrada no serviço – momento em que ressalta a ausência de

treinamento quanto a embasamento teórico-metodológico para a atuação – até sua saída, quando foi chamado para presidir a FEBEM-MG pelo governador do estado, Tancredo Neves (COSTA, 1990). Propondo uma educação pelo trabalho – baseado em Anton Makarenko, Célestin Freinet e Paulo Freire – Costa (1990) propõe as bases para a organização de uma proposta pedagógica dirigida a crianças e adolescentes considerados em situação de risco.

Conferir **cidadania pedagógica** ao trabalho social e educativo dirigido ao adolescente infrator e a outros grupos em situação de risco é, pois, uma tarefa urgente e necessária. Precisamos começar a fazer pedagogia para que não continue a predominar, nessa área de atividade, a transgressão sistemática dos direitos humanos e de cidadania da fração relegada da nossa infância e da nossa juventude. (COSTA, 1990, p.39, grifo nosso)

Ao longo dos anos 1990 e 2000, o autor seguiu tendo grande influência nas políticas dirigidas às crianças e adolescentes no país, tendo ocupado o cargo de secretário municipal de Educação de Belo Horizonte, trabalhado como oficial de projetos da UNICEF (COSTA, 1990) e da Organização Internacional do Trabalho (OIT), chegando ainda a representar o Brasil no Comitê dos Direitos da Criança na Organização das Nações Unidas (ONU)³⁶.

Um dos redatores do Estatuto da Criança e do Adolescente, Costa foi, segundo Ranière (2014), o criador da expressão “socioeducação”, tendo participado da elaboração de políticas referentes às crianças e adolescentes *em situação de vulnerabilidade e risco social* até sua morte, em março de 2011.

Consideramos importante realizar aqui uma primeira parada em nosso percurso, com vias a evidenciar alguns traçados das práticas dirigidas a crianças e adolescentes ao longo do período no país. Primeiramente, destacamos o desinvestimento no internamento, que não se extingue, mas se torna alvo de críticas cada vez mais intensas, associadas ao investimento na modalidade da assistência educativa em meio aberto, uma modalidade que nos parece assemelhar-se à liberdade vigiada, ou educação vigilante, conforme enuncia Donzelot (1986). Emergem novas discursividades pedagógicas como a Pedagogia pelo Trabalho e a Pedagogia da Presença, que desviando-se do espectro corretivo-repressor, propõe-se educativas. Ganha visibilidade também, no período, uma forma de intervenção que se organiza frente ao *fenômeno* dos “meninos de rua” (NERVA, 2013), vindo a conformar uma proposta pedagógica que se configurou sob o nome de *Educação Social de Rua*. Tem destaque também a permanência do uso do *trabalho* como instrumento de intervenção com crianças e

³⁶ Fonte: <http://www.promenino.org.br/noticias/especiais/antonio-carlos-ajudou-a-escrever-o-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente>

adolescentes nas novas modalidades.

Evidenciam-se também práticas compensatórias de conservação de crianças e promoção da família apoiadas pela UNICEF (LEMOS, 2008). Os organismos internacionais marcam a internacionalização de uma forma de regulação das populações que extrapola domínios nacionais (SCHUCH, 2009).

4.2 POLÍTICAS NEOLIBERAIS E A CONCEPÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COMO *SUJEITOS DE DIREITOS*

A década de 1980 configurou um momento significativo nas esferas política e econômica no país. Conforme Montañó (2010), embora no Brasil não tenha se estabelecido um Estado de Bem-Estar Social, nos anos de regime autoritário se consolidou o arcabouço político institucional das políticas sociais brasileiras. “Instituem-se novos mecanismos de formação de um patrimônio dos trabalhadores (FGTS, PIS/PASEP), incluem-se os trabalhadores rurais na proteção social e ampliam-se os 'benefícios' para os trabalhadores urbanos.” (MONTAÑO, 2010, p.34)

Contudo as políticas de reajuste estrutural impostas pelos Organismos Internacionais, ao longo dos anos 1960 e 1970, levaram a uma brutal degradação das condições de vida no continente latino-americano e, particularmente no Brasil, gerando dentre seus resultados sociedades estruturalmente heterogêneas e injustas, um capital privado inclinado aos lucros especulativos e à rentabilidade mais do que ao desenvolvimento produtivo, e “... uma bancarrota financeira, expressa na crise da dívida externa.” (CORAGGIO, 2000, p.21)

Conforme Oliveira (2004), ao final da década de 1980, a dívida externa brasileira girava em torno de 150 bilhões de dólares, num quadro de dura recessão econômica e desagregação social. O período foi marcado pelos índices de inflação exorbitantes, pelo acirramento de uma crise econômica no país e pelas políticas neoliberais que começaram a ser implementadas.

Montañó (2010), tratando sobre essa “reforma do Estado”, – que o autor apresenta como “(contra-)reforma do Estado” – característica do regime neoliberal, aponta seu projeto de liberalização financeira e comercial, desregulamentação dos mercados e o privilégio da “lógica da concorrência” do mercado em detrimento da “lógica democrática” sistêmica e de controle social. Ratificando as postulações do autor, Lopes *et al* (2010) comparam a dinâmica

proposta pelo liberalismo – em que o poder de governar era limitado do interior do próprio Estado – à dinâmica neoliberal, em que a liberdade de mercado passa a ser princípio organizador e regulador do Estado.

Para os neoliberais, o essencial do mercado não está mais na troca, porém na concorrência. Isto é, o que está em jogo não é mais a equivalência mas a desigualdade, de forma que a regulação econômica não é alcançada por meio da igualização, mas por um jogo de diferenciações. (LOPES *et al*, 2010, p.20)

Desregulamentação do papel do Estado na economia e na sociedade como um todo. Agindo como uma diretriz, essa desregulamentação ocasiona a transferência de responsabilidades sociais à iniciativa privada, que fica encarregada do suprimento de demandas sociais.

Fruto das intensas mobilizações pela redemocratização do país, em 1988, é promulgada uma nova constituição, que ficou conhecida como “Constituição Cidadã” devido ao caráter de participação e controle social descrito em suas linhas³⁷. O artigo 227³⁸ da constituição, em particular, é considerado uma vitória dos movimentos em prol da defesa dos direitos infanto-juvenis.

Contudo, conforme Montañó (2010), apesar da Constituição de 1988 configurar um *pacto social* – que apontava para a construção de um possível Estado de Bem-Estar Social –, esse *pacto* surge “... num contexto internacional no qual se questionava a intervenção do Estado como sendo o 'caminho da servidão” (p.35) A corrente neoliberal havia se consolidado nos países capitalistas centrais na década de 1980, e se reafirmava na década de 1990 com a queda do muro de Berlim.

... em oposição ao 'pacto social' que deu lugar à Constituição de 88, consolidou-se, nos anos 90 (inicialmente com o governo Collor), um amplo consenso liberal (filiação ao Consenso de Washington) favorável à implementação do programa de estabilização, ajuste e reformas institucionais, apoiado e promovido pelos governos nacionais e pelas agências financeiras internacionais: programa de privatizações, redução de

³⁷ Para Fonseca (2006), embora “... os movimentos sociais tenham eleito importantes quadros para fazer a disputa no congresso nacional constituinte, as forças burguesas hegemônicas e tivemos uma Constituição negociada – nomeada minimalista, por ter apenas garantido os mínimos sociais – e ainda assim, com muitos flancos abertos para a legislação complementar que vem se refletindo em perdas de possibilidades de direitos que não chegaram a ser implementados.” (p.67)

³⁸ “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.” (BRASIL, 1988, art.227)

tarifas alfandegárias para importação, liberalização dos preços, política monetária restritiva, redução de isenções fiscais, subsídios e linhas de crédito, corte dos gastos públicos, liberalização financeira e renegociação da dívida externa. (MONTAÑO, 2010, p.37)

Corragio (2000) destaca, também nesse período, a emergência de um novo paradigma internacional para o desenvolvimento, que apresenta um deslocamento em relação ao paradigma do Desenvolvimento Econômico que dirigiu as relações entre os Organismos Internacionais e o Brasil desde os anos de pós Segunda Guerra Mundial. Conforme o documento *Reformas econômicas e trabalhistas na América Latina e no Caribe: Perspectivas Mundiais do Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial*³⁹, do BM, de 1995, o desenvolvimento pautado na intervenção e planejamento estatais, na industrialização com base na substituição das importações gerou crises macroeconômicas periódicas nos anos 1950 a 1970. O relatório trata, então, da importância da desregulação do Estado em relação ao campo trabalhista e da necessidade de aumento da equidade na distribuição de renda.

A dívida dos países *em desenvolvimento*, o aumento da pobreza e a precarização nas condições de vida, como uma ameaça à ordem democrática mundial que se estabelecia, fez emergir uma discursividade em prol dos grupos mais vulneráveis, a necessidade de um “ajuste com rosto humano”, conforme preconizado pela UNICEF. (CORAGGIO, 2000)

4.2.1 O paradigma do *Desenvolvimento Humano* (DH)

O Informe do Banco Mundial [BM] sobre a pobreza no mundo já citava o primeiro Informe sobre DH [Desenvolvimento Humano] feito pelo PNUD [Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento], publicado no mesmo ano de 1990. Neste aparecia uma contraposição entre os organismos de BretonWoods – centrados na consecução de reajustes macroeconômicos facilitadores da globalização – e as agências da ONU – preocupadas com a injustiça social e suas consequências sobre a paz no mundo –, era na verdade um diálogo, cuja consequência estava à vista: uma maior consideração dos aspectos sociais por parte do BM, o organismo encarregado de promover o desenvolvimento nos países não-industrializados. (CORAGGIO, 2000, p.39)

Coraggio (2000) destaca que essa mudança resultava não só em uma mudança quanto às intervenções e reforma estatais, mas também na análise e avaliação quanto ao

³⁹ Fonte: http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/IW3P/IB/2005/10/03/000011823_20051003155338/Rendered/PDF/14922010portuguese.pdf

desenvolvimento dos países no período.

Paradoxalmente, segundo esses novos indicadores – resultantes da combinação de índices de educação, saúde, expectativa de vida e rendas – as décadas perdidas para o desenvolvimento econômico podem ser agora vistas como décadas ganhas para o DH [Desenvolvimento Humano], e, dessa perspectiva, a América Latina seria uma das regiões ‘beneficiárias’. (CORAGGIO, 2000, p.22-23)

Num contexto em que se trata de abertura dos mercados, globalização da economia, também se muda a discursividade em relação às pessoas. “... passou-se da proteção inicial do mercado interno à geração inicial das condições de possibilidade de *competitividade* no mercado mundial...” (CORAGGIO, 2000, p.109) Adaptabilidade e investimento nas pessoas passa a ser condição fundamental para o desenvolvimento econômico. O conceito de *capital humano* emerge como foco para ações governamentais, atravessado pela premissa de que “as pessoas são a verdadeira riqueza das nações”⁴⁰

Contudo, a proposta de investimento nas pessoas e, particularmente, nos mais pobres, poderia indicar um espírito assistencialista, distributivista. Os documentos referentes ao DH, já no início da década de 1990, sinalizam um outro caminho. Conforme a apresentação do Informe sobre Desenvolvimento Humano de 1990⁴¹, do PNUD, a proposta de *desenvolvimento humano* está relacionada à transformação produtiva com equidade, e o desenvolvimento centrado na pessoa. Conforme o documento, a liberdade é condição fundamental para o *desenvolvimento humano*, sendo que este possui dois aspectos, por um lado busca-se o desenvolvimento das capacidades humanas – que são concebidas como ter boas condições de saúde, conhecimentos e habilidades –, por outro se baseia na criação de oportunidades para que as pessoas façam uso de suas capacidades.

Partindo desse pressuposto o informe do PNUD estabelece índices de *desenvolvimento humano* e metas globais para o ano de 2000, dentre os quais a educação aparece tanto como índice quanto como meta. A taxa de alfabetização configura um dos índices – juntamente com a longevidade e a renda –, e a universalização da educação básica e redução em 50% da taxa de analfabetismo aparecem como metas globais.

Coraggio (2000) ressalta que a política interagencial de Educação para Todos, de 1990, constitui o primeiro caso de definição de políticas no âmbito da estratégia de *desenvolvimento humano*. Aprovada na Conferência Mundial de Educação para Todos - em 1990, Jomtien/

⁴⁰ Site do PNUD: http://www.pnud.org.br/idh/RDH.aspx?indiceAccordion=0&li=li_RDH

⁴¹ http://biblioteca.hegoa.ehu.es/system/ebooks/1007/original/Informe_sobre_Desarrollo_Humano_1990.pdf

Tailândia, realizada pela UNESCO –, a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* apresenta as linhas da proposta que amarram educação e desenvolvimento econômico.

No referido documento, a Comissão propõe centrar a atenção na qualidade, vendo como necessário velar pelas condições de aprendizagem efetiva de conhecimentos úteis, capacidade de raciocínio, aptidões e valores, bem como pela conservação de tais capacidades uma vez adquiridas. Isto supõe ir muito além da escola e, por exemplo, incorporar como parte da política educativa linhas para o uso dos meios de comunicação social. Embora a escola primária surja como a “ponta de lança” para este processo educativo, as limitações de pretender implementar estas metas mediante essa única via, e o fato de que é necessário dar cobertura às crianças, jovens e adultos, faz com que se admita todo tipo de formas e canais de educação formais, não-formais, públicos ou privados, bem como ritmos adaptados a cada situação e cultura. Com Jomtien estamos, então, diante de um referencial conceitual propício para a definição de políticas educativas integrais, inseparáveis de outras políticas sociais e das políticas econômicas. (CORAGGIO, 2000, p.78)

O Brasil é signatário da declaração de Jomtien, bem como das declarações posteriores, que seguem afirmando o direito de educação para todos, a universalização da educação básica, a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem⁴², bem como o enfoque da educação ao longo da vida.

Evidencia-se uma discursividade em que a educação é concebida como um dispositivo de redução de conflitos sociais, de produtividade e de justiça (LE MOS, 2008). Partindo da concepção da “interdependência planetária” e da globalização como fenômenos sociais atuais, e da sociedade concebida como “aldeia global”, a educação aparece como gestora de riscos, como fator de promoção da coesão social, frente as tensões sociais como a pobreza, o crescimento populacional, a degradação ambiental e as desigualdades entre os países.

O principal risco consiste em estabelecer uma ruptura entre uma minoria apta a movimentar-se neste novo mundo em formação e uma maioria que viesse a sentir-se à mercê dos acontecimentos, incapaz de exercer influência sobre o destino coletivo, além do risco de assistirmos a um recuo democrático e a múltiplas revoltas. (UNESCO, 2010, p.27)

A educação não pode, por si só, resolver os problemas desencadeados pela ruptura (quando se verifica tal ocorrência) do vínculo social; no entanto

⁴² NEBA – Necessidades básicas de aprendizagem – a satisfação do NEBA, mediante a educação básica, conduziria ao desenvolvimento humano. Definido, em seu nível mais geral como: “os conhecimentos, capacidades, atitudes e valores necessários para que as pessoas sobrevivam, melhorem sua qualidade de vida e continuem aprendendo.” (CORAGGIO, 2000, p.72)

existe a expectativa de que ela contribua para o desenvolvimento do desejo de conviver, elemento básico da coesão social e da identidade nacional. (UNESCO, 2010, p.28)

No Relatório Jacques Delors (UNESCO, 2010), publicado em 1996, que conceitua a educação como um tesouro a descobrir, aparecem noções como “aprender a aprender”, aprender a fazer, aprender a conviver, e aprender a ser, que são conceituados como os quatro pilares da educação. Essa, segundo o relatório, tem por função “... permitir que cada um venha a tomar consciência de si próprio e de seu meio ambiente, sem deixar de desempenhar sua função na atividade profissional e nas estruturas sociais.” (UNESCO, 2010, p. 12)

Aprender a ser, aliás, o tema predominante do *Relatório de Edgar Faure*, publicado em 1972, sob os auspícios da UNESCO. Suas recomendações permanecem atuais já que, no século XXI, todos nós seremos obrigados a incrementar nossa capacidade de autonomia e de discernimento, acompanhada pela consolidação da responsabilidade pessoal na realização de um destino coletivo. (UNESCO, 2010, p. 14)

As concepções do paradigma do desenvolvimento humano, bem como da proposta *Educação para todos*, performam linhas da governamentalidade neoliberal (COSTA, 2009), e nos parecem interessantes na medida em que apontam traçados das políticas dirigidas à infância e à juventude constituídas no país nas décadas após a abertura democrática. Cabe salientar, que, na década de 1980, os tratados internacionais dão o tom a essas políticas (CRUZ; HILLESHEIM; GUARESCHI, 2005).

4.2.2 A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente

Em 1985, as *Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude* – Regras de Beijing-Pequim – estabelecem exigências procedimentais visando diminuir a arbitrariedade quanto a aplicação de medidas a infratores juvenis. Em 1989, – após 10 anos do Ano da Criança da ONU – a *Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente* é proclamada, sendo ratificada pelo então presidente da República, Fernando Collor de Mello, no ano seguinte (ROSEMBERG, MARIANO, 2010). A Convenção, de caráter mandatário, contempla diversos direitos infanto-juvenis: direitos civis e políticos; econômicos, sociais e culturais; direitos especiais, relativos

à proteção. Ela incorpora a *Doutrina da Proteção Integral* que é inaugurada com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). O Estatuto, cujas linhas contém concepções e dispositivos da Convenção, reconhece a condição de *sujeito de direitos* às crianças e adolescentes. Rosemberg e Mariano (2010) destacam que, no Brasil, a divulgação dos novos direitos da criança centrou-se na utilidade de combater a chamada *Doutrina da Situação Irregular* – formada pelos dois *códigos de menores* anteriores, o de 1927 e o de 1979.

Seguindo a lógica da participação e do controle social previstos na Constituição, o Estatuto define a criação de Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente nos níveis municipal (CMDCA), estadual (CEDCA) e nacional (CONANDA), constituídos de forma paritária, por representantes do governo e da sociedade civil organizada.

Hillesheim e Cruz (2008) salientam que, embora no ECA não esteja presente o termo “risco”, da concepção de crianças e adolescentes em “situação irregular” devido à sua periculosidade, passou-se à concepção de crianças e adolescentes em “condição de risco social”. Schuch (2009) destaca, a partir do Estatuto, a distinção entre “adolescentes a quem se atribua autoria de ato infracional” e “crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social”.

Problematizando o Estatuto, Cruz, Hillesheim e Guareschi (2005), questionam a produção da concepção de uma infância “normal” em oposição à infância “em risco”, questionamento que vai ao encontro da tendência da “universalização da infância”, como apontada por Schuch (2009). “A imagem da 'criança universal' aparece com a internacionalização de sua atenção, personagem que passa a guiar legislações e normativas internacionais, marcadamente liberais.” (p.127)

Scheinvar (2009) aponta, nas linhas do Estatuto, a ampliação dos parâmetros liberais aos setores pauperizados, sendo a concepção de *cidadão* ampliada a todas as crianças e adolescentes. Ela aponta um contrassenso na concepção pautada no enquadramento socioeconômico e disciplinar dos indivíduos, em que direitos são concedidos visando-se à participação nesses modelos, o que é materialmente inviável no modelo econômico neoliberal. Salienta, ainda, partindo de um Estado que não garante direitos, a individualização dos conflitos vivenciados e a privatização do social como efeitos do discurso dos deveres – intrinsecamente ligado ao dos direitos na noção do contrato. Distanciando-se de uma leitura “estática” da lei, a autora procura analisá-la como um dispositivo produtor de discursos, de dominação, de verdades, de possibilidades. Nesse sentido, salienta a superação da dicotomia regular-irregular, como condição de criação de um espaço com respaldo legal, para o

questionamento das formas instituídas e a discussão das condições de vida, por movimentos sociais que lutam contra as desigualdades e arbitrariedades.

A autora problematiza, ainda, a noção de *proteção integral*, colocando em relação conceitos como integração, inclusão e proteção (SCHEINVAR, 2000). O conceito de integração, segundo ela, subjaz o de segurança, sendo que o integrar-se se dá através de relações formais de trabalho, na condição de emprego. A seguridade social se configura, então, como “... expressão da proteção que se oferece em um sistema econômico construído através da exploração do trabalho.” (p.11) A relação sujeito-cidadão, por sua vez, refere à condição de inclusão. Na ordem neoliberal a proteção opera para garantir condições de cidadania, entendida como participação nos circuitos das trocas sociais. “Através da gestão da política pública, portanto, a noção de inclusão redundaria mais nos limites do controle social que num espaço igualitário, de acordo com as bases legais da concepção de cidadão.” (SCHEINVAR, 2000, p.19) O conceito de proteção fica subsumido nesse ponto a uma relação de incapacidade.

Cabe dizer que a ordem neoliberal que se estabelece nas décadas de 1980 e 1990 marcam uma significativa mudança nas concepções relativas à assistência a crianças e adolescentes e as respectivas políticas. Montañó (2010) nos aponta, nesse sentido, na década de 1990 – na primeira gestão de Fernando Henrique Cardoso –, a concepção da Constituição de 1988 como um “retrocesso burocrático”, e a “demanda” política por uma “reforma gerencial” do Estado, que o dotasse de mais governabilidade e governança.

4.2.3 “Publicização” e efeitos da racionalidade neoliberal nas políticas dirigidas a crianças e adolescentes

A reforma defendida tinha como objetivo o desenvolvimento de um “Estado menor, mas melhor”, e partiu do “... pressuposto de que em um grande número de áreas, particularmente na social e científica, o Estado pode ser mais eficiente, desde que use instituições e estratégias gerenciais, e utilize organizações públicas não-estatais para executar os serviços por ele apoiados.” (BRESSER PEREIRA *apud* MONTAÑO, 2010, p.43)

Esse pressuposto se vinculava a um caminho para o aumento da eficiência e governança estatais, que recebeu o nome de *publicização* (MONTAÑO, 2010). A esse caminho estariam relacionados os conceitos de participação e controle social, em que as

organizações sociais, em parceria com o Estado, desenvolveriam ações de âmbito democrático e participativo na esfera pública.

Montaño (2010) salienta nessa proposta de *publicização* a transferência de questões públicas de responsabilidade estatal para a esfera do chamado “terceiro setor”⁴³, numa “... *privatização* de serviços sociais e de parte dos fundos públicos. ” (p.46) O estímulo à filantropia empresarial, ao serviço voluntário e às organizações sociais emerge vinculado a ideia de fortalecimento do *capital social*, da ação cidadã, do controle social, bem como da proposta de autonomia do administrador público – que deve ficar livre do “controle burocrático”, em outras palavras, livre do controle social por meio do sistema de conselhos.

Trata-se de uma reforma do Estado subordinada às necessidades do grande capital, aos ditames do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), da Organização Mundial do Comércio (OMC), obedecendo aos postulados do Consenso de Washington – a liberdade de mercado assumida como princípio regulador do Estado (MONTAÑO, 2010). Conforme postula Fonseca (2005, p.72)

... na medida em que encolhe o Estado para o trabalho e amplia para o capital, paulatinamente, as políticas públicas vão sendo adequadas como políticas sociais, o fundo público passa a ter parte gerida pelo setor privado e, mesmo, os conselhos criados para garantir o *sujeito de direitos* (...) vão tendo hegemonia de ONGs e igrejas.

Corroborando a afirmação da autora, Montaño (2010) ressalta que nesse modelo de *publicização*, a parceria entre Estado e *terceiro setor* ocorre fundamentalmente no âmbito da assistência social, em relação aos setores mais carentes. Partindo do tripé da seguridade social brasileira – previdência, saúde e assistência –, o setor empresarial se volta às áreas de saúde e previdência social, ao passo que a assistência fica predominantemente a cargo do *terceiro setor*.

Este caminho segue-se mediante a substituição da lógica presente na Lei Orgânica da Assistência Social (Loas), que responde à vontade do constituinte em 88, pela lógica do Programa Comunidade Solidária, dirigido pela primeira-dama, acompanhado pela *privatização*⁴⁴ de áreas de ação social, a partir da transferência de sua responsabilidade do Estado para o

⁴³ Montaño (2010, p.45-46) conceitua terceiro setor como “conjunto de 'entidades públicas não-estatais' mas regido pelo direito civil privado.” (p.45-46)

⁴⁴ “Com clareza cristalina, Bresser Pereira afirma que 'o fato de ser pública não-estatal implicará a necessidade de a atividade ser *controlada* de forma mista pelo *mercado* e pelo *Estado*' (1998:243). O Estado controla mediante a legislação e o repasse de fundos ('parceria'), e a empresa mediante sua lógica gerencial e lucrativa. O usuário é o grande ausente nesta atividade de controle do serviço social desenvolvido pela entidade pública não-estatal.” (MONTAÑO, 2010, p.48)

mercado ou o chamado 'terceiro setor'. (MONTAÑO, 2010, p.45, grifo do autor)

A perspectiva que daí emerge, privilegiando o *terceiro setor* na esfera das políticas sociais nos interessa na medida em que a dita educação não-formal se consolidou com um traço marcadamente atrelado ao *terceiro setor* (GROPPO, 2013; GOHN, 2010)

Em relação às políticas dirigidas às crianças e adolescentes, a partir da década de 1990, é extinta a FUNABEM, vindo a ser substituída pelo Centro Brasileiro para a Infância e a Adolescência (CBIA). Em 1993, é promulgada a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS)⁴⁵. O Programa Comunidade Solidária - conforme citado por Montaña (2010) acima – é instituído em 1995, momento em que se extinguiu a LBA, o CBIA, o Ministério do Bem-Estar Social, bem como o Conselho Nacional de Segurança Alimentar. “Em substituição aos órgãos de assistência social extintos, foi criada a Secretaria de Assistência Social do Ministério da Previdência e Assistência Social.” (PERES, 2005, p.110)

Tratando brevemente sobre o Programa Comunidade Solidária, este constituiu-se como uma estratégia de ação no combate à fome e à miséria. É concebido como “... um condomínio de múltiplos objetivos, no qual coabitam programas emergenciais e programas de combate às causas de perpetuação da pobreza” (PELIANO, RESENDE, BEGHIN, 1995, p.24). Conforme documento oficial

a Comunidade Solidária marca ruptura importante com as políticas anteriores, de cunho assistencialista, sob vários aspectos: primeiro, pela integração e seletividade das ações na área social, concentrando-se em saúde, educação, saneamento, geração de empregos e capacitação profissional, em contraste com a dispersão característica do passado; segundo, por combinar ações de natureza assistencial – indispensáveis em comunidades vítimas de extrema carência – com iniciativas capazes de desencadear processos sustentados de desenvolvimento local; terceiro, pela intensa e deliberada incorporação das organizações de sociedade, o que desde logo estabelece freios institucionais a práticas clientelistas e fisiológicas” (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA *apud* PERES, 2005, p.112-113)

Tendo como primeiro de seus princípios a *parceria*, o Programa se constituía entre Ministérios e, principalmente, era concebido como se realizando *entre* o governo e a sociedade, num espaço intermediário “... muito mais para sociedade do que para governo”

⁴⁵ Em seu artigo primeiro institui: “A assistência social, direito do cidadão e dever do Estado, é Política de Seguridade Social não contributiva, que prove os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas.” (BRASIL, 1993). Cabe destacar que a LOAS reafirma os princípios da Constituição de 1988 e institui os Conselhos de Assistência Social.

(CARDOSO *apud* PERES, 2005, p.114).

Essa ênfase na *parceria* se reflete em algumas leis promulgadas no período, consideradas por Montaño (2010) como *marco legal* do *terceiro setor* no país. Dentre elas a lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998 que dispõe sobre o serviço voluntário, bem como a lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998, que dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais e cria o Programa Nacional de *Publicização*⁴⁶.

Aparentemente uma resultante dessa dinâmica governamental, em relação às políticas dirigidas às crianças e adolescentes, é apontada por Sposito e Carrano (2003)

Ao se empreender qualquer análise sobre as iniciativas federais, é preciso evidenciar baixa atividade coordenadora do governo federal no período 1995-2002, em relação a seus programas e projetos. Nenhum órgão da administração federal demonstrou capacidade de concentrar e publicar informações acerca das políticas de juventude. Nesse sentido, um dos primeiros diagnósticos se relaciona com a constatação da ausência de registros sobre a avaliação e o acompanhamento gerencial das políticas. (p.21)

Salientamos que os autores empreenderam a pesquisa investigando políticas direcionadas à juventude, categoria que emerge como alvo de política pública no final dos anos 1990 (DIAS, 2012).

Retomando os dados de Sposito e Carrano (2003), os projetos pesquisados foram das áreas de Educação, Esporte, Justiça, Saúde, Trabalho, Assistência Social, e os autores destacam que, de modo geral, se fundamentavam nas ideias de prevenção, controle e compensação dos problemas que afetam a juventude. Ainda, em alguns casos, a juventude, concebida como um problema social, é tomada como justificativa para a execução dos projetos. Os autores evidenciam a presença dos termos *protagonismo social* e *jovem em situação de risco social* na descrição dos programas.

Sposito, Silva e Souza (2006), por sua vez, apresentam os resultados de um levantamento realizado sobre 76 projetos dirigidos a juventude em cidades médias e capitais brasileiras. As secretarias da Assistência Social/Inclusão/Ação Social e da Educação são responsáveis por grande parte dos projetos, seguidas pelas secretarias da cultura e do esporte.

Os autores relatam que, de modo geral, esses projetos têm “... atividades realizadas em espaços restritos, pouco aparelhados, reproduzindo práticas muito semelhantes ao universo

⁴⁶ Segundo Peres (2005), na Lei nº9.637, de 15 de maio de 1998, “... foi a primeira vez que o termo cidadão-cliente, inimaginável no âmbito da LOAS, apareceu para dar conta do atendimento ao cidadão.” (p.119)

das escolas de periferia e, em algumas situações, mais empobrecidas. ” (SPOSITO, SILVA, SOUZA, 2006, p.254) Em uma crítica à configuração dos projetos em geral, os pesquisadores ressaltam que se agrupam no campo da chamada *educação não convencional*⁴⁷, constituindo uma “pedagogia da precariedade”, que envolve a realização de cursos, palestras e oficinas. Os projetos reforçam a importância da ação *socioeducativa* ao passo que não esclarecem seus pressupostos. “Todos os gestores reconhecem, e as avaliações iniciais identificam, que as atividades em geral são realizadas a partir de uma base material precária e com um corpo de responsáveis de baixa formação técnica ou mesmo escolar. ” (SPOSITO, SILVA, SOUZA, 2006, p.253-254) Nesse sentido, os autores concluem que os projetos deixam a impressão de ter por único propósito “... ocupar o tempo livre de jovens e adolescentes nos bairros pobres das grandes cidades. ” (SPOSITO, SILVA, SOUZA, 2006, p.254)

Ainda sobre os projetos, encontramos nos apontamentos de Sposito, Silva e Souza (2006), considerações sobre os executores das atividades com os adolescentes. Trata-se, em geral, de estagiários, ou bolsistas, jovens, muitas vezes universitários, que ainda não concluíram sua formação acadêmica. Sobre eles, também Sposito e Corrochano (2005), salientam o perfil técnico indefinido e a configuração de prestação de serviço, marcada por certa informalidade. Apontam o caráter jovem desse tipo de inserção profissional,

... muitos de origem popular e que conseguiram prosseguir em seus estudos e ingressar no ensino superior sem emprego definido, ou que apresentam uma história de engajamento em ações coletivas de natureza sociocultural em seus bairros. (SPOSITO, CORROCHANO, 2005, p. 145)

Destaca-se aqui a constituição, no período, do Programa Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano que pareceu generalizar-se como modelo de programa dirigido para a juventude em programas públicos variados, ou mesmo nos geridos por organismos da *sociedade civil*. Conforme Sposito, Silva e Souza (2006) estabelece-se nesse programa um tripé pautado na

... previsão de transferência de recursos que aparece como uma distribuição de renda, com a necessária contrapartida dividida em dois aspectos: a frequência obrigatória à escola e a exigência de participação em atividades de cunho socioeducativo, em geral oferecidas por organizações não-governamentais parceiras. (SPOSITO, SILVA, SOUZA, 2006, p.253)

⁴⁷ Os autores salientam no artigo que não utilizam a nomenclatura *educação não-formal* – comumente mais utilizada – porque consideram que as práticas socioeducativas já estão institucionalizadas e formalizadas.

Conhecido como Agente Jovem, o programa foi criado em 2000, na esfera da Secretaria de Estado de Assistência Social, e vinculado ao Plano Nacional de Segurança Pública. Conforme as normas e diretrizes do projeto⁴⁸ tratava-se de uma “proposta de ocupação para jovens de 15 a 17 anos”, considerados em situação de vulnerabilidade e risco social, visando possibilitar sua permanência no sistema educacional, bem como prepará-lo para a inserção no mundo do trabalho. Notabilizou-se nessa iniciativa o incentivo ao *protagonismo juvenil*, em que o adolescente é concebido ao mesmo tempo como agente e beneficiário do processo de transformação social⁴⁹.

O tripé desse programa também é encontrado na proposta do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), em 2001⁵⁰, do Ministério da Previdência e Assistência Social.

Lançado pela Secretaria Nacional de Assistência Social, com apoio da Organização Internacional do Trabalho, em 1996, o PETI formalizou-se em 2001, prevendo a complementação mensal de renda – através da Bolsa Criança Cidadã – a famílias em que existissem casos de trabalho infantil. A concessão da bolsa foi condicionada à retirada da criança da situação de trabalho, e à sua participação em atividades socioeducativas, denominadas no documento como *Jornada Ampliada*. Essa jornada é descrita como atividade de segundo turno, a ser realizada nas unidades escolares ou em unidades de apoio, e tem como intuito prolongar a permanência da criança no ambiente escolar, desenvolver suas potencialidades e ampliar seu universo cultural e informacional.

Destacamos, desses dois programas, seu caráter *condicional*, uma inovação que, segundo Lasta (2013), aparecia na discursividade da época demarcando esses programas como de proteção social, e não mais como caridade pública. Em 2003, iniciou-se a gestão de Luiz Inácio Lula da Silva, governo que, segundo a autora, deu continuidade à racionalidade neoliberal presente nas políticas da gestão anterior. Mesmo sendo de um partido político historicamente considerado “de esquerda”, a “... proliferação de programas sociais desenvolvidos pelo Governo Lula parece ter ido ao encontro de uma agenda neoliberal, já anunciada e instaurada no País.” (LASTA, 2013, p.64)

⁴⁸ <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/legislacao-2011/portarias/2001/Portaria,P20no,P20879-,P20de,P2003,P20de,P20dezembro,P20de,P202001.pdf.pagespeed.ce.jrrBPKEguR.pdf>

⁴⁹ Sobre esse tema sugerimos a consulta às produções de Regina Magalhães Souza (2007; 2008).

⁵⁰ Portaria nº 458, de 4 de outubro de 2001 - Estabelece Diretrizes e Normas do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil - PETI – In: <http://www.mds.gov.br/acesso-a-informacao/legislacao/assistenciasocial/portarias/2001/Portaria%20no%20458-%20de%2004%20de%20outubro%20de%202001.pdf>

4.2.4 A promulgação do Sistema Único da Assistência Social e os serviços socioeducativos

Nesta nova gestão é promulgada, em 2004, a Política Nacional de Assistência Social, instituindo o Sistema Único da Assistência Social (SUAS). Os programas da assistência social são acolhidos sob o “guarda-chuva” do SUAS e a proteção social é dividida em dois níveis: Proteção Social Básica e Proteção Social Especial.

Em 2007, é lançado o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem)⁵¹, que integra uma série de programas já existentes, executados por diferentes secretarias, dirigidos ao público juvenil, dentre eles, o Agente Jovem. Dias (2012) analisando as práticas do Projovem destaca a concepção de *educação* presente no programa como *direito fundante da cidadania*, em que se estabelece a um determinado seguimento juvenil – os jovens considerados *em situação de vulnerabilidade e risco social* – uma educação com finalidades específicas. Trata-se de uma formação para a cidadania pautada na lógica da preparação para o trabalho. Apontando um alargamento das fronteiras escolares, a autora aponta que, no campo das políticas públicas e sociais, a educação “... parece adquirir um lugar privilegiado, alicerçado no discurso da possível transformação das pessoas e da própria sociedade por meio da formação e desenvolvimento pessoal.” (DIAS, 2012, p.55) Nesse sentido, destaca que a educação na proposta do Projovem pauta-se no paradigma da Educação Integral. Nesse paradigma, educação e proteção social formam um *continuum*, na medida em que se concebe que a vulnerabilidade e o risco social, ainda que não sejam determinantes, estão relacionados com o baixo rendimento, a reprovação e a evasão escolar.

A proposição da Educação Integral no Projovem aparece como uma “moral social”, em que se articulam por um lado a fabricação de um sujeito jovem produtivo – por meio da escolarização e do trabalho –, e por outro, um jovem *cidadão*, que deve assumir um lugar frente à comunidade, exercer sua *cidadania* (DIAS, 2012).

Podemos nos perguntar se a educação integral, aqui, não opera como um elo, que talvez estivesse perdido, entre a escolarização e a sociedade. Com essa ampliação dos espaços de aprendizagem, a legitimidade do processo de escolarização não é esvaziada, já que sua

⁵¹ O Projovem, destinado a jovens de 15 a 29 anos, se divide em 4 modalidades. Projovem Adolescente (15 a 17 anos) sob responsabilidade do Ministério do Desenvolvimento Social e do Combate à Fome; Projovem Urbano e Projovem Campo – Saberes da Terra (18 a 29 anos), ambos sob responsabilidade do Ministério da Educação; Projovem Trabalhador (18 a 29 anos), sob responsabilidade do Ministério do Trabalho e Emprego.

lógica parece espalhar-se para muitos outros lugares, o que reforça a sua institucionalização perante o contexto social e a naturalização desse sujeito da educação. Na 'comunidade de aprendizagem' que se consolida por meio das redes socioeducativas os indivíduos são constituídos como 'sujeito em aprendizagem', tornando-se objetos de uma formação onde a educação e a proteção social já não são mais distinguíveis. (DIAS, 2012, p. 60)

Concluindo o percurso que aqui nos propusemos a fazer, enlaçando práticas e políticas dirigidas à infância e à juventude, nos propomos a acompanhar sucintamente as variações do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), de modo a assinalar o surgimento do *Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos* (SCFV) que atualmente vem unificando a oferta de serviços socioassistenciais e socioeducativos⁵² dirigidos a crianças e adolescentes⁵³ do país em níveis municipais.

Antes, porém, alguns apontamentos em relação às políticas dirigidas às crianças e jovens e a racionalidade neoliberal que emerge. Cabe destacar a discursividade relativa ao *protagonismo social* nos projetos, em que o jovem é concebido ao mesmo tempo como agente e beneficiário do processo de transformação social. Essa perspectiva de *gestão de si*, que aparece também nas proposições da política da Educação para Todos, compõe traços da racionalidade governamental neoliberal em que o mercado passa a funcionar como princípio de inteligibilidade, como chave de decifração do que acontece à sociedade e em relação ao comportamento dos indivíduos (FOUCAULT, 2008b). Grosso modo, conforme Foucault (2008b), pode-se dizer que a relação custo/benefício passa a constituir chave de decifração do comportamento dos indivíduos, podendo mesmo ser empregada na análise que o indivíduo faz quanto às próprias habilidades e competências. Nesse sentido, ele toma a si mesmo como um capital, entendido como um conjunto de valores de troca que serve de base a uma empresa. Costa (2009) frisa que a cultura do empreendedorismo se transforma em visão de mundo, em maneira de ser. E que funciona fragmentando os indivíduos em mônadas, tornando-os responsáveis por si mesmos.

Por outro lado, em relação à concepção de crianças e jovens *em situação de vulnerabilidade e risco social*, pensamos que podemos problematizar, sucintamente, com Foucault (2008a), o conceito de *risco*. O autor ressalta a emergência da noção de risco

⁵² Fazemos aqui essa diferenciação por considerarmos que na legislação atual o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos não vem sendo apresentado como um serviço socioeducativo.

⁵³ O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, conforme o documento de Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais também tem como público-alvo os idosos, não consideramos esse formato do serviço devido ao recorte realizado em nossa pesquisa.

aplicada ao cálculo estatístico de dados populacionais, como taxa de mortalidade, quantidade de pessoas infectadas por uma determinada doença, índices epidêmicos de determinadas doenças em relação a idade, local, sexo, etc. O cruzamento dos dados permitiu identificar, por exemplo, determinada faixa de idade em que a incidência de certa doença seria mais letal, constituindo, nesse caso, um alto risco de morte de uma determinada parcela da população. Emergência também, da distribuição normal, que se constitui a partir da média na distribuição de dados populacionais em relação a um determinado fenômeno, e da norma, que surge da relação entre distribuições normais favoráveis e desfavoráveis.

... identificação do normal e do anormal, vamos ter uma identificação das diferentes curvas de normalidade, e a operação de normalização vai consistir em fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem umas em relação as outras e [em] fazer de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazidas as que são mais favoráveis. (FOUCAULT, 2008a, p.82-83)

Trata-se, nesse caso, da normalização, e a noção de risco, desta forma, marca uma distância em relação às normalidades favoráveis, e, conseqüentemente, à norma. Lemos (2008) aponta que o cálculo do risco é efeito de uma sociedade gerida para a promoção da segurança, em que se computam os riscos que os indivíduos representam uns para os outros. Nesse sentido, em vias de conclusão deste capítulo, abriremos brevemente os traçados da política de proteção social que se instituiu no país a partir da primeira década do século XXI, tratando especificamente do serviço socioeducativo proposto, dirigido a crianças e adolescentes concebidos como *em situação de vulnerabilidade e risco social*.

4.3 A PROPOSIÇÃO DO SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS

A Política Nacional de Assistência Social prevê entre os serviços dos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), no nível da Proteção Social Básica, a realização de serviços *socioeducativos* com crianças, adolescentes e jovens, visando sua proteção, socialização e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários (BRASIL, 2005).

Em 2009, no documento *Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais* esses serviços receberam a nomenclatura de *Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos* (SCFV), estabelecendo-se como seu público-alvo, crianças, adolescentes, jovens e idosos, com ou sem deficiências (BRASIL, 2009a). Grosso modo, pode-se dizer que esse serviço

configura a junção de diferentes programas voltados para crianças – de faixa etária de 07 a 14 anos, atendidos no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) –, adolescentes e jovens – de faixa etária entre 15 a 17 anos, atendidos no Projovem Adolescente – e idosos – acima de 60 anos, atendidos nos Centros de Convivência para Idosos. Considerando que neste projeto enfocamos as práticas socioeducativas voltadas para a infância, destacaremos o desenvolvimento do *Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos* a partir do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil.

Esse programa teve início em 1996. Lançado pela Secretaria Nacional de Assistência Social, com apoio da Organização Internacional do Trabalho, teve como objetivo combater o trabalho de crianças em carvoarias na região do município de Três Lagoas (MS). Sua formalização ocorreu em 2001, através da portaria nº 458 de 04 de outubro de 2001⁵⁴, do Ministério da Previdência e Assistência Social. Esta portaria estabeleceu diretrizes e normas do PETI, prevendo a complementação mensal de renda – através da Bolsa Criança Cidadã – a famílias em que existissem casos de trabalho infantil. A concessão da bolsa foi condicionada à retirada da criança da situação de trabalho, e à sua participação em atividades socioeducativas, denominadas no documento como *Jornada Ampliada*. Essa jornada é descrita como atividade de segundo turno, a ser realizada nas unidades escolares ou em unidades de apoio. Com o intuito de prolongar a permanência da criança no ambiente escolar, desenvolver suas potencialidades e ampliar seu universo cultural e informacional, no documento destaca-se a sintonia que deve existir entre a Jornada Ampliada e a escola, instituindo a elaboração de uma proposta pedagógica, sob a responsabilidade da área da educação.

Já em uma portaria de 2005⁵⁵, que regulamenta a integração entre o Programa Bolsa Família (PBF) e o PETI, as atividades da Jornada Ampliada aparecem renomeadas, intituladas como *Ações sócio-educativas e de convivência*, e a dimensão escolar não é citada. Destaca-se o papel do gestor municipal do PETI, bem como da Secretaria Nacional de Assistência Social, na garantia de oferta de atividades socioeducativas e de convivência, e em seu acompanhamento, em relação à frequência das crianças e famílias às atividades - devido à condicionalidade.

O termo *Serviço Socioeducativo* aparece em uma instrução operacional de 2007⁵⁶. Essa instrução, que tem como objetivo orientar para a utilização do Sistema de Controle e

54 <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/legislacao-2011/portarias/2001/Portaria%20no%20458-%20de%2004%20de%20outubro%20de%202001.pdf>

55 http://www.materiasespeciais.com.br/bolsa_familia/informativo/bolsa29/Portaria666E672.pdf

56 http://www.mds.gov.br/acao-a-informacao/legislacao/assistenciasocial/instrucoesoperacionais/2007/Instrucao.P20Operacional,P20,P20nb0,P2001-.P20de,P2019,P20de,P20setembro,P202007.pdf.pagespeed.ce_81MwMCdQr.pdf

Acompanhamento das Ações ofertadas pelo Serviço Socioeducativo do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – SISPETI, trata sobre o cadastramento de Núcleos do Serviço Socioeducativo – locais onde as crianças participam de atividades socioeducativas – contudo o documento não refere atividades exercidas ou, diferentemente do caso da portaria de 2001, qual instância é responsável por seu planejamento.

Em 2009, então, na *Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais* o nome *Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos* aparece pela primeira vez, vindo seguido do documento *Orientações Técnicas para o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para crianças e adolescentes de 06 a 15 anos*, de 2010 (BRASIL, 2010), que inscreve seu público prioritário – crianças oriundas do trabalho infantil – as funções dos trabalhadores envolvidos no planejamento e execução do SCFV, bem como apresenta sugestões quanto às temáticas a serem trabalhadas e formas de se trabalhar com as diferentes faixas etárias.

Em 2006, foi lançado o *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária* (BRASIL, 2006), fruto de uma série de estudos em relação às crianças e adolescentes institucionalizados no país. Nas linhas do documento ganha forma a oposição à desqualificação das famílias em situação de pobreza, ideia que, ao longo do século XX, sustentou a “... suspensão provisória do poder familiar ou da destituição dos pais e de seus deveres em relação aos filhos. ” (BRASIL, 2006a, p.15)

Esse plano foi resultado de um conjunto de ações que se iniciaram em 2002, em que órgãos governamentais, conselhos, organizações não-governamentais e organismos internacionais se reuniram para discussão sobre os programas de abrigo e práticas institucionais. As propostas levaram, nos anos seguintes, a ampliação da preocupação com a temática em outros campos

em primeiro lugar, a família de origem e a comunidade na qual está inserida, a importância da preservação dos vínculos familiares e comunitários e o papel das políticas públicas de apoio sócio familiar; em segundo lugar, a intervenção institucional nas situações de rompimento ou ameaça de rompimento dos vínculos familiares e no investimento no reordenamento dos programas de Acolhimento Institucional e na implementação dos Programas de Famílias Acolhedoras, com ênfase na excepcionalidade e na provisoriidade destas medidas e, ainda, na preservação, fortalecimento e restauração dos vínculos familiares; e, finalmente, em terceiro lugar, a necessidade de uma nova família para a criança e para o adolescente que perdeu a sua própria. (BRASIL, 2006a, p.18)

A partir de 2010, o *Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos* passa a funcionar como “molde” das atividades denominadas socioeducativas ou socioassistenciais dirigidas a crianças e adolescentes. Vinculado aos recursos federais por meio de seus participantes – cujo público prioritário constitui o público atendido no PETI e no Programa Bolsa Família – esse serviço passa a unificar, através das verbas repassadas, diferentes atividades oferecidas regularmente para o público infanto-juvenil, em unidades públicas, privadas, entidades filantrópicas e organizações da sociedade civil.

Geralmente descrito em termos amplos, o SCFV é concebido como um serviço socioassistencial, realizado em grupos, de modo a assegurar espaços de convívio familiar e comunitário, desenvolver o sentimento de pertença e promover a socialização. (BRASIL, 2013a)

No capítulo que se segue, trataremos das concepções que atravessam esse serviço, problematizando-as nas linhas das análises que fizemos com os educadores sociais nele atuantes.

5. PROTEÇÃO, PREVENÇÃO E CONVÍVIO – ANALISANDO PRÁTICAS COM EDUCADORES SOCIAIS

Partindo, na pesquisa, de um conjunto de narrativas (PASSOS, BARROS, 2010) – documentos, legislação, diários de campo – nos vemos agora frente à tarefa de tecer uma narrativa que as articule, rumo à pergunta que nos fizemos inicialmente: *como se configuram as práticas do educador social no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos?*

Entendemos, com Fischer (2012), que para a análise de discurso é preciso colocar enunciados em relação. A eleição desses enunciados não é casual. Em nosso estudo, ela se fez a partir dos analisadores construídos ao longo da pesquisa. Nesse sentido, para a trama da análise discursiva nos propusemos, partindo de alguns analisadores eleitos, a articular trechos de documentos que tratam sobre a função do educador social – como a Resolução nº 9 do Conselho Nacional de Assistência Social de 15 de abril de 2014, que dispõe sobre as atribuições dos cargos de nível médio e fundamental no Sistema Único da Assistência Social (SUAS) – sobre o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – como o documento Concepção de Convivência e Fortalecimento de Vínculos do MDS de 2013, as Orientações Técnicas para o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos de 06 a 15 anos, de 2010, o Reordenamento do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, de 2013 – com trechos do diário de campo, de documentos do SCFV no município de São José dos Pinhais, de modo a confeccionar um texto-tecido de problematização das práticas do educador social.

Partindo dos analisadores construídos, elegemos a série enunciativa **Proteção-Prevenção-Convivência** para análise dos dados produzidos. Buscamos tecer uma trama-texto onde se desdobram três eixos analisadores compostos por discursividades referentes às prescrições do serviço socioeducativo em relação com as funções formalizadas e não formalizadas do educador social, à objetivação do sujeito atendido no serviço e à subjetivação do educador social como trabalhador. Em continuidade com o processo analítico construído ao longo da pesquisa, a análise das práticas do educador social que aqui se produziu constituiu um exercício do pensamento buscando operar deslocamentos.

Optamos pela apresentação inicial de trechos dos documentos relativos aos Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos e à função do educador social na política pública da Assistência Social, buscando um encadeamento dos enunciados que compõem as prescrições a esses profissionais, e fomos progressivamente adentrando o denso material dos

diários de campo e transcrições dos encontros, que nos abriram múltiplos caminhos para o pensamento. Nosso exercício constituiu um trabalho lento de costuras e descosturas, idas e vindas, entre o material produzido com os educadores e os tensionamentos que construímos em nosso primeiro plano analítico nesta escrita.

Conforme postula Fischer (2012), o trabalho do pesquisador é, partindo da dispersão, constituir unidades “... mostrar como determinados enunciados aparecem e como se distribuem no interior de um certo conjunto, sabendo, em primeiro lugar, que a unidade não é dada pelo objeto de análise. ” (p.81) Procuramos, então, formar unidades possíveis, conduzidas pelos analisadores eleitos.

5.1 PROTEÇÃO-RISCO-SEGURANÇA

No documento Resolução de 09 de abril de 2014, do Conselho Nacional de Assistência Social, encontramos, dentre as funções do educador social, a seguinte descrição

... desenvolver atividades socioeducativas e de **convivência** e socialização visando à atenção, defesa e garantia de direitos e **proteção** aos indivíduos e famílias em situações de vulnerabilidade e, ou, risco social e pessoal, que contribuam com o fortalecimento da função protetiva da família. (CNAS, 2014, p.4, grifo nosso)

No documento Orientações Técnicas para o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos de 06 a 15 anos, é destacado como um dos objetivos desse serviço “...complementar o trabalho social com a família, **prevenindo** a ocorrência de situações de risco social e fortalecendo a **convivência** familiar e comunitária. ” (BRASIL, 2010, p.41, grifo nosso)

Desses dois trechos destacamos os termos **proteção, prevenção e convivência** como série de elementos que colocaremos em relação. Esse destaque se deve ao fato de que o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) é concebido como um serviço de **proteção** social em que a **convivência** é utilizada como ferramenta de **prevenção** de situações de vulnerabilidade e risco social. Cabe dizer que o educador social/orientador social é o executor das atividades com crianças e adolescentes neste serviço. Assim, na análise desse primeiro eixo escolhemos colocar em relação demandas e prescrições dirigidas a esse profissional.

A Política Nacional de Assistência Social (PNAS) (BRASIL, 2005) apresenta a proteção social como âmbito que deve garantir segurança de sobrevivência, segurança de acolhida e segurança de convívio à população. A área referente à proteção social básica, especificamente, é concebida como tendo por objetivo “... prevenir situações de risco por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários.” (BRASIL, 2005). O documento *Concepção de Convivência e Fortalecimento de Vínculos* (2013b) salienta que ao Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) cabe ocupar-se da segurança de convívio. Essa segurança, conforme a PNAS

... supõe a não aceitação de situações de reclusão, de situações de perda das relações. (...) A dimensão societária da vida desenvolve potencialidades, subjetividades coletivas, construções culturais, políticas e, sobretudo, os processos civilizatórios. As barreiras relacionais criadas por questões individuais, grupais, sociais por discriminação ou múltiplas inaceitações ou intolerâncias estão no campo do convívio humano. A dimensão multicultural, intergeracional, interterritoriais, intersubjetivas, entre outras, devem ser ressaltadas na perspectiva do direito ao convívio. (BRASIL, 2005, p. 26).

Desta forma, no documento sobre convivência, tratando sobre a relação entre **prevenção e segurança de convívio**, como pressupostos do SCFV, é lançada a seguinte questão

Quais as situações de risco, perigo, incertezas que precisam ser prevenidas, impedidas de acontecer? Ou seja, quais situações precisam ser antecipadas em suas consequências negativas, exigindo que os envolvidos possam preparar-se para enfrentá-las? (BRASIL, 2013b, p.6)

A resposta, conforme o documento, retoma a proposta prevista na PNAS para a proteção social básica, de desenvolvimento de potencialidades e aquisições, e fortalecimento de vínculos. Como consta no documento:

... a gestão da política de assistência social precisa realizar ações que permitam ao usuário **apropriar-se, ou pôr em prática, uma capacidade de realização pessoal social**; e também **torne mais fortes suas relações no âmbito da família, da vizinhança e das associações coletivas de representação de seus interesses**, que o torna conhecido e (re)conhecido nos seus lugares de vivência, circulação e atuação pública. (BRASIL, 2013b, p.7, grifos nossos)

Neste documento são discriminadas duas dimensões da vulnerabilidade social –

conectadas às seguranças que a proteção social deve garantir – uma dimensão material e uma dimensão relacional. Ao SCFV prescreve-se lidar com a dimensão relacional da vulnerabilidade, que é apresentada, como uma inovação em relação à proteção social brasileira. Segundo o documento, as pessoas em situação de vulnerabilidade relacional são aquelas “... cujas características sociais e culturais (diferenças) são desvalorizadas ou discriminadas negativamente...” (BRASIL, 2013b, p.7)

Há, portanto, um elemento inovador na proteção social de assistência social trazido pelo reconhecimento de situações de desproteção social, cujo impacto é maior entre pessoas ou grupos familiares que apresentam características socialmente desvalorizadas e discriminadas de forma negativa (deficiência, etnia, religião, orientação sexual, situação civil, etc.), agravadas por condições precárias de vida, pela privação de renda ou de acesso aos serviços públicos. Portanto, eliminar/minimizar situações de privação material e discriminação negativa requer serviços continuados, capazes de desenvolver potencialidades e assegurar aquisições, além de fortalecer vínculos familiares e vínculos sociais mais amplos necessários ao exercício de cidadania. (BRASIL, 2013b, p.10)

No documento, as vulnerabilidades relacionais são concebidas como reduzindo as capacidades humanas e tornando os sujeitos considerados nessa situação como demandantes de proteção social (BRASIL, 2013b). Nas Orientações Técnicas sobre o SCFV (BRASIL, 2010) figura o termo *Segurança de Proteção*, que parece reforçar essa concepção de passividade, numa conformação redundante, marcando uma opacidade em relação ao que é estar protegido, e como se protege alguém.

Esses documentos enunciam uma composição em que a discursividade do protagonismo social, da gestão de si, presente nos documentos relativos aos serviços socioeducativos, é associada à concepção da criança e do adolescente como um sujeito vulnerável, que carece de proteção, passível/demandante de intervenção sobre ele. Por um lado, concebe-se que o usuário deve “apropriar-se” de uma capacidade de realização pessoal e social, por outro, que carece de relações “fortes” que lhe possibilite enfrentar as dificuldades que vivencia.

A proteção social aparece atrelada a uma dimensão relacional da vulnerabilidade social, configurando um recorte em que a **prevenção** se associa ao desenvolvimento de **capacidades de realização pessoais e sociais** e de **relações “fortalecidas”**. Nesse sentido, a criança/adolescente é tomada como objeto de intervenção cujas relações devem ser vigiadas e geridas em nome de sua segurança e da antecipação de inseguranças futuras. Nessa equação, a prevenção aparece como rastreadora de riscos, como conceitua Castel (1987, p.125-126), em

que prevenir é, sobretudo, vigiar, “... se colocar em posição de antecipar a emergência de acontecimentos indesejáveis (doenças, anomalias, comportamentos de desvio, atos de delinquência, etc.) no seio de populações estatísticas, assinaladas como portadoras de riscos.”

Conforme Castel (1987), as políticas preventivas modernas não se dirigem ao indivíduo, mas a fatores (de risco) e correlações estatísticas. Nessa política preventiva, o sujeito concreto da intervenção é desconstruído e recomposto em uma configuração de elementos heterogêneos, estes, grupamentos suscetíveis de produzir risco. Esta conformação apresentada pelo autor nos ajudou a pensar de que forma se estabelece um público infanto-juvenil prioritário para as intervenções preventivas do SCFV⁵⁷.

Atrelado à **proteção** e à **prevenção**, o **convívio** aparece nos documentos como instância de estabelecimento de vínculos, que, por sua vez, são concebidos como fonte de desenvolvimento saudável para crianças e adolescentes. Essa concepção parece dar ensejo à proposta de espaços em que crianças e adolescentes convivam. No entanto, estabelece-se uma convivência específica, que deve ser mediada pela figura do educador social, assim como um convívio específico, circunscrito a uma parcela da população considerada *em situação de vulnerabilidade e risco social*. Conforma-se uma estratégia de segurança que se coloca tanto como convivência segura, quanto como convívio seguro.

A mediação dessa convivência que é prescrita ao educador social, abriremos nas próximas linhas. A circunscrição da população alvo de suas intervenções, será problematizada no próximo eixo.

5.1.1. Aconselhar-moralizar-educar

A concepção da criança como demandante de intervenção, carente de proteção, pareceu marcar, nos encontros com os educadores sociais, uma aproximação com uma intervenção de cuidado. Tal questão se fez presente como *analisador*, numa discursividade em que se aproximavam, e mesmo mesclavam, as intervenções educativas com intervenções maternas. Conforme alguns trechos de diários de campo

Falou que ficou muito incomodada com a situação da mãe que não foi buscar as filhas e mandou o recado porque se aproxima muito das crianças. Dá bronca, dá carinho, chama a

⁵⁷ A essa questão nos ateremos no próximo eixo analisado.

atenção e fala com eles como fala com seus filhos, e que fica triste de ver a mãe tratar com descaso. (Trecho de diário de campo constituído a partir de espaço coletivo de análise com educadoras sociais, 23 de maio de 2014)

Disse que não tem dificuldade em fazer atividades com os adolescentes, mas se questiona sobre o porquê de fazê-las, qual o objetivo. Comentou que pode se considerar que um dos objetivos é tirar a criança do tipo de vida que ela leva, mostrar outras possibilidades, mas falou que se questiona em relação a isso no sentido de ver que às vezes age mais como mãe do que como educadora. (Trecho de diário de campo produzido a partir entrevista realizada com uma educadora social, 09 de julho de 2014)

Relatando a situação de um menino que frequentava o SCFV devido à condição de certo isolamento em relação aos pares, uma das educadoras sociais relatou que percebia que o isolamento do menino estava ligado à forma de “funcionamento” da família, a dificuldades da mãe em relação aos problemas de saúde de seu filho.

Considera que a mãe tem baixa autoestima. Repetiu que é preciso fazer um trabalho com a mãe. Acrescentou uma questão interessante, falou que ao mesmo tempo se questiona se deve fazer isso. Se questiona se a mãe concorda e se é seu papel incentivar o menino a fazer as atividades, mostrar que ele consegue. (...) Seria esse o papel, ou melhor, uma das funções do educador social? A outra educadora respondeu que essa ação estava ligada ao fato de atuarem com as crianças e adolescentes da forma como atuam como mães com seus filhos em casa. Ao fato de darem bronca, dar carinho, de puxar a orelha... (Trecho de diário de campo constituído a partir de espaço coletivo de análise com educadoras sociais, 31 de maio de 2014)

Tais colocações parecem se aproximar do que Larrosa (1994) apresenta como características da *educação moral*, cuja intervenção tem como objeto o discurso produzido pelo sujeito sobre si próprio, não havendo, de modo geral, um texto pré-existente, ou específico a tratar. Consiste em uma intervenção que tem como foco a experiência de si⁵⁸, em que se “faz falar”, provocando e mediando a fala da criança.

Nesse sentido, em documentos sobre as ações socioeducativas (BRASIL, 2010; SÃO PAULO, 2007) destaca-se a importância da criança e do adolescente expressarem sentimentos e interesses como base e objetivo do trabalho. O documento *Parâmetros Socioeducativos* (SÃO PAULO, 2007) aponta traços dessa forma de dispositivo pedagógico (LARROSA, 1994), ao destacar os quatro pilares da educação propostos pela UNESCO (UNESCO, 2010)

⁵⁸ Larrosa (1994, p.43), partindo das discussões de Foucault, conceitua por experiência de si “... o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. É a própria experiência de si que se constitui historicamente como aquilo que pode e deve ser pensado. A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc. E esse ser próprio sempre se produz com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas.”

– aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a conhecer – como demandas de aprendizagem que se articulam com a proposta dos serviços socioeducativos. Cabe destacar que nesse documento, bem como nas orientações técnicas do SCFV (BRASIL, 2010), a **convivência** é concebida como instância privilegiada para essas aprendizagens, na medida em que se configura como “a base do ser social” (SÃO PAULO, 2007), como parte da dinâmica social em que se constrói a identidade, em que se afirma a individualidade, bem como se desenvolve o sentimento de pertença.

Por meio dele [do convívio] se realiza a transmissão dos códigos sociais e culturais e se estabelecem os valores que norteiam a vida em sociedade. É também por meio do convívio que se estabelecem e se solidificam os vínculos humanos, inicialmente no âmbito familiar, constituindo uma rede primária de relacionamentos que asseguram afeto, proteção e cuidados e, posteriormente, nos espaços comunitários, ampliando-se o leque destes relacionamentos e tecendo-se redes secundárias, essenciais ao desenvolvimento afetivo, cognitivo e social. A segurança sentida na convivência familiar e comunitária oferecerá as bases necessárias para o amadurecimento e para a constituição de uma vida adulta saudável (MDS e SEDH *apud* BRASIL, 2010, p.78).

A capacidade de ser e estar com os outros, o acesso aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural são constantemente estimulados com a intenção de contribuir para o desenvolvimento de crianças e adolescentes mais autônomos, protegidos, felizes e saudáveis. (BRASIL, 2010, p.112)

As práticas socioeducativas parecem estabelecer-se, nesse ponto, no campo da conduta⁵⁹, como condução, direção de condutas, com um modelo de relação a ser trabalhado. Uma prescrição, sobre a qual, os educadores se questionam, como apontam os trechos de diários de campo apresentados.

O educador social, como antes frisamos, é concebido nos documentos como mediador do processo de convivência que ocorre no SCFV. Conforme os *Parâmetros das ações socioeducativas* (SÃO PAULO, 2007, p.41), o educador deve ser um organizador, mediador e coordenador das ações junto às crianças e adolescentes.

Cuidar das relações, promover a livre expressão, demonstrar confiança na capacidade de realização das crianças, adolescentes e jovens é importante para criar um clima de colaboração e entusiasmo e fazer com que todos se sintam responsáveis pelo processo de aprendizagem.

⁵⁹ Conforme Foucault (1995, p.243-244) “O termo ‘conduta’, apesar de sua natureza equívoca, talvez seja um daqueles que melhor permite atingir aquilo que há de específico nas relações de poder. A ‘conduta’ é, ao mesmo tempo, o ato de ‘conduzir’ os outros (segundo mecanismos de coerção mais ou menos estritos) e a maneira de se comportar num campo mais ou menos aberto de possibilidades.”

Nas discussões realizadas com os educadores sociais, essa função apareceu sob forma de aconselhamento, caracterizando uma ação frequente nas intervenções com as crianças e adolescentes.

Ao falar sobre essa questão de conversar com as crianças sobre as questões do bairro e de trabalho, uma das educadoras comentou que a principal função do educador social é aconselhamento, que na verdade a profissão deveria se chamar Conselheiro Social. A outra educadora concordou. Ela comentou que não podem ajudar as crianças e adolescentes com as tarefas da escola, com dificuldades escolares, a fazer redação, ajudar na lição, então o que fazem é aconselhar. Cada atividade que fazem, enquanto as crianças estão recortando, pintando, colando, estão falando, conversando com elas, ensinando como cortar, como se portar, desenvolvendo habilidades motoras, estão sempre orientando. Comentou que ficam aconselhando o tempo inteiro. (Trecho de diário de campo produzido em encontro coletivo de análise de 15 de agosto de 2014)

Esse aconselhamento aparece, então, quase como um cuidado pastoral, uma tarefa de ensino como direção da conduta cotidiana, como afirmava Foucault (2008a). Esse cuidado pastoral que, opera com certo aconselhamento moral e modelos de condutas relacionais, tem a relação maternal sustentando a proteção.

A mediação apareceu desdobrada também sob a forma de escuta das questões, dificuldades e sofrimentos das crianças e adolescentes. Particularmente, essa função de escuta - que tomamos como função não-formalizada do educador social - parece fazer funcionar um mecanismo *vigilante-protetivo* que opera através do SCFV. A escuta, como prática, apareceu nos diários de campo relacionada a estratégias, demandas e acontecimentos, os quais abriremos nos parágrafos seguintes.

5.1.2. Escutar-vigiar-educar: a escuta como operador nas práticas do educador social

O profissional destacou que os usuários costumam falar mais com os educadores pois ficam envergonhados para falar com os técnicos. Destacou o **papel ético** do educador de falar para o psicólogo, para o assistente social, o que ouviu do adolescente. Segundo ele, muitas vezes a criança e o adolescente tem vontade de falar algo e se sentem mais próximos dos educadores para conversar. “Vocês, às vezes, vão ouvir mais do que o psicólogo”. (Trecho de diário de campo constituído a partir de um dos encontros da capacitação para educadores sociais realizada no município em 23 de maio de 2014)

Sobre o trabalho do educador social nos grupos, a educadora social relatou que costuma dar orientações, que muitas vezes os usuários têm vergonha de conversar sobre os problemas com

a assistente social, mas que falam para ela no grupo. Ela então procura orientar e, quando necessário, leva o caso para debater com a equipe técnica. (Extrato de diário de campo produzido a partir de entrevista com uma educadora social, em 12 de maio de 2014)

Os trechos acima ressaltam aspectos da escuta que se destacaram nos diários de campo. Cabe dizer que, conforme apresentamos anteriormente, nos documentos relativos ao SCFV, enfatiza-se a expressão como ferramenta e objetivo do trabalho com crianças e adolescentes. Nesses documentos, de modo geral, a expressão é atrelada a ressignificação de vivências, a possibilidade de conhecer como as crianças e adolescentes se sentem, como pensam e como veem o mundo (BRASIL, 2010; BRASIL, 2013b).

Os trechos acima, contudo, destacam diferenças em relação à escuta prescrita ao educador social. Em um deles salienta-se a diferença na relação do educador social com as crianças/adolescentes em comparação com a relação destas com outros profissionais, técnicos, que constituem a equipe. Assim como a demanda, que aparece como prescrição do “papel ético” do educador social, de transmissão do que é falado pela criança/adolescente para a equipe técnica.

O educador tem mais informação do que o técnico. A criança fala mais do que a mãe. A mãe filtra. Ela filtra na relação conosco. Ela vai e fala de uma forma, a gente fala com ela, ela vai embora pensando, e volta falando de outra forma. Com o educador não, a criança fala. (Transcrição de trecho do encontro de restituição, fala de um técnico de uma equipe de CRAS, 14 de novembro de 2014)

Ali você consegue tirar o que muitas vezes o próprio..., a própria equipe técnica não conseguiu conversar com a mãe na entrevista, você tira, ali você tira. Comentei essa semana daquela menina que expôs a situação dela para mim, numa conversa... Mas como assim tira? [perguntei] [Ela respondeu] Porque, olha, a equipe técnica vai fazer avaliação com a família, pra família..., a criança, o adolescente, fazer parte do serviço de convivência. Ali naquela avaliação ela não vai conseguir extrair muita coisa da família, porque o adulto já é orientado a não falar as coisas, a se mascarar e a não expor nada. [Outra educadora acrescentou] Na verdade, ele tem medo de falar alguma coisa e se prejudicar... (Transcrição de trecho de espaço coletivo de análise, 24 de outubro de 2014).

A escuta aparece, então, como vigilância. Atravessada por uma demanda que ultrapassa a relação educador-criança/adolescente, ligando-se ao acompanhamento da família realizado pela equipe do CRAS como um todo.

A técnica de referência do SCFV então comentou que essas coisas são maiores do que o SCFV, que precisam saber e acompanhar o que acontece dentro da casa. Destacou que o SCFV não é um trabalho isolado, mas relacionado ao PAIF [Serviço de Proteção e

Atendimento Integral à Família] e acompanhamentos da família. O acompanhamento do SCFV compõe o acompanhamento da família. (Trecho de diário de campo constituído a partir de encontro coletivo de análise, 01 de agosto de 2014)

Comentou que costuma sentar com a criança, conversar, ouvir, procura deixar a criança relaxada até que ela se sinta à vontade para falar sobre o que acontece na família. A partir daí a equipe técnica pode fazer visita para averiguar a situação com a família. Deu um exemplo em relação a casos de abuso, em que a criança precisa sentir confiança para relatar, ir devagar. Segundo a educadora social, se começar gritando, reprovando, a criança não fala nada. (Trecho de diário de campo constituído a partir de encontro coletivo de análise, 15 de agosto de 2014)

Nesse sentido, o educador social foi apontado como um facilitador do trabalho da equipe técnica, numa posição tática, cujo “papel ético” parece conformar um “sigilo invertido”, que lhe prescreve compartilhar com os técnicos as confissões e confidências das crianças e adolescentes. Os verbos *tirar* e *extrair* utilizados pela educadora social, em um dos trechos acima, apontam um aspecto de “segredo” dos relatos das crianças e adolescentes no serviço. A escuta parece configurar uma ferramenta que proporciona ao educador social um outro lugar na equipe⁶⁰.

a integração maior com as educadoras no CRAS aconteceu após o caso de uma adolescente que fugiu do abrigo onde estava acolhida e foi ao CRAS procurando pela educadora social. Ela comentou que ficou muito feliz ao perceber que havia conseguido fazer vínculo com a adolescente, e que a equipe técnica percebeu que a educadora não era só alguém que ficava com as crianças, mas que sabia coisas importantes sobre elas e fazia um trabalho importante com elas. Foi após esse acontecido que a educadora social passou a participar das reuniões de equipe e discussões de caso. (Trecho de diário de campo produzido a partir de entrevista realizada com uma educadora social em 09 de julho de 2014)

A escuta apareceu como ferramenta, e evidenciou-se na mobilização de estratégias para que a criança/adolescente fale, se expresse, faça confidências, no cotidiano do serviço.

Conversavam sobre temas relacionados à Copa do mundo e doping foi um deles. A educadora social frisou, então, que um dos meninos, durante a conversa, tinha falado sobre drogas, e que já anotou para acompanhar o caso. Disse que costuma fazer assim, deixar os adolescentes falarem à vontade e que nessas conversas vai pinçando questões importantes como situações de violência, uso de drogas. Eles vão se expondo, e ela anota as questões para discutir posteriormente com a equipe técnica. (Trecho de diário de campo constituído a partir de encontro coletivo de análise, 01 de agosto de 2014)

⁶⁰ É interessante destacar, aqui, que o sigilo constituiu um dos analisadores eleitos ao longo da pesquisa. Ele evidenciou tensões nas relações entre os educadores e os técnicos dos CRAS. As relações entre os trabalhadores do CRAS foram problematizadas em nosso terceiro eixo de análise.

Roda de conversa, apresentação e discussão de vídeos, trocas de músicas com os adolescentes, segundo a educadora, são formas de se aproximar do adolescente. A roda de conversa acaba despertando o adolescente para ele por para fora o que está sentindo. (Transcrição de trecho de encontro coletivo de análise, 24 de outubro de 2014)

A aproximação com as crianças e adolescentes através de atividades realizadas em conjunto – educador social e crianças/adolescentes – como brincadeiras e jogos, momentos em que trocam músicas, conversam sobre vídeos, se colocam “no mesmo nível que eles”, configuram estratégias que fazem falar. Tem destaque, na organização do SCFV como aparece na legislação, bem como no desenrolar das atividades – conforme discutido ao longo da pesquisa com os educadores – o caráter voluntário da participação das crianças e adolescentes. Há incentivo para que participem das atividades, mas não obrigatoriedade.

Se a escuta, por um lado, parece levar a uma situação de vigilância da criança e de sua família, por outro, ela configura também acolhimento a sofrimentos e dificuldades por que passam crianças e adolescentes. Uma das educadoras pontuou que o momento em que a criança/adolescente relata uma situação íntima que lhe causa desconforto, sofrimento, materializa o vínculo de confiança existente entre a criança e o educador social. Partindo de uma confidência de uma adolescente que lhe solicitou que não contasse para sua mãe questões que a incomodavam na dinâmica e convívio familiar, uma das educadoras ressaltou o aspecto protetivo do serviço, na medida em que configurou, para essa menina, um “refúgio”. Também o acontecimento que reconfigurou a participação do educador social nas discussões sobre os casos atendidos e nas reuniões de equipe – a adolescente que estava em situação de acolhimento que procurou pela educadora social – parece performar essa relação de confiança.

A escuta parece abrir-se, assim, como escuta acolhedora, num aspecto de cuidado – que se pode considerar como educativo e terapêutico – e como escuta vigilante, ligada à confissão, que desencadeia um processo de controle da família.

Percebemos traçados, nesse ponto, da *tecnologia das relações*, como postula Donzelot (1986), em que se articulam perícia e confissão. Conforme o autor, essa tecnologia atua tornando a família “...permeável às exigências sociais e boa condutora das normas de relações.” (DONZELOT, 1986, p.188, grifo do autor), propagando normas sociais na/pela população. Evidencia-se, contudo, uma separação entre quem escuta e quem conhece, na medida em que o educador *deve* transmitir à equipe técnica as confissões obtidas. Através do “segredo” revelado pela criança, ocorre uma aproximação em relação à vida das famílias, e torna-se possível identificar prováveis “fatores de risco” na/da família.

Aconselhar, moralizar, escutar, vigiar, educar, parecem configurar, assim, funções estratégicas que operam na gestão dos riscos, no sentido de condução das condutas, de normalização e de rastreamento de riscos.

Conforme relato dos educadores sociais, a integração das atividades realizadas com as crianças e adolescentes com o acompanhamento da família intensificou-se nos últimos anos. Os educadores relataram uma mudança nesse acompanhamento ocorrida após a realização de um reordenamento que ocorreu no SCFV. Esse reordenamento, conforme documento de 2013 (BRASIL, 2013a), realiza uma amarração entre número de crianças que participam do SCFV, cujas famílias estão cadastradas no Cadastro Único e que constituem situações prioritárias para o serviço, e as verbas federais encaminhadas para os municípios. Isto é, nesse documento estabelecem-se/formalizam-se conexões entre a família que será objeto da intervenção na proteção social básica, e a criança/adolescente dessa família, que terá seu acompanhamento realizado no SCFV – conexões essas atravessadas pelas verbas destinadas aos municípios para a execução do serviço, que se constituem em *meta de atendimento*. Nesse ponto, evidencia-se a concepção das crianças e jovens, e das famílias, objetivados como dados estatísticos populacionais, que se tornarão encomenda para os educadores sociais e as equipes dos CRAS como quantidade de famílias a serem atendidas, assim como índice de efetividade do trabalho realizado.

Desta forma, propomos agora a abertura de um segundo eixo de análise que, articulando-se a nossa série eleita – proteção-prevenção-convivência –, compõe as práticas do educador social especificamente em relação ao público-alvo de suas intervenções. Pensamos que, ao tratar sobre as práticas do educador social, particularmente em seu caráter maternal, de aconselhamento e de escuta, conforme trazido pelos profissionais, essas práticas se instituem direcionadas a uma determinada parcela da população. É essa problematização que vamos abrir em nosso segundo eixo de análise.

5.2 A CRIANÇA E O ADOLESCENTE DO SERVIÇO: A INDIVIDUALIZAÇÃO NO CASO

A educadora social acompanhou um período interessante do serviço no município. Relatou que, em 2005, o serviço era chamado de PETI, e que logo depois se transformou em Construindo Cidadãos. Nessa época, o serviço constituía um contra turno escolar, e eram realizadas atividades de apoio em relação à escola. Perguntei-lhe o que havia mudado, e ela

respondeu que mudou o conceito do serviço, o fato de realizarem o acompanhamento da família, estabelecer critérios de inclusão. Comentou que antes não precisavam conhecer a criança, sua história, sua família. Comentou que atualmente o serviço saiu do modelo pedagógico, que trabalha o vínculo, o relacional. (Trecho de diário de campo produzido a partir de entrevista realizada com duas educadoras sociais em 22 de agosto de 2014)

Escolhemos esse trecho de um diário de campo para abrir nosso segundo eixo devido a mudança que ele aponta em relação ao serviço dirigido a crianças e adolescentes no município, caracterizando uma diferenciação em relação às práticas atuais. Conforme destaca a educadora, anteriormente não havia demanda de que se conhecesse a história da criança, ou sua família. No momento atual, adotam critérios para inclusão no serviço e realizam acompanhamento familiar. Em nossas discussões algumas das educadoras relataram mudanças na forma de inserção de crianças e adolescentes no serviço, a partir de 2013. Anteriormente muitas crianças eram inseridas por procura espontânea da família, passando, atualmente, a serem avaliadas pela equipe técnica para verificar se possuem *perfil* para participar das atividades⁶¹.

Cabe dizer que, ao longo de 2013, a equipe de coordenação da Proteção Social Básica (PSB) do município realizou uma série de encontros com os educadores sociais e técnicos responsáveis pelo serviço socioeducativo dos CRAS para a criação de uma proposta sociopedagógica para a oferta qualificada do SCFV. Fruto destes encontros estabeleceram-se, além da proposta, alguns documentos relativos ao serviço, como a ficha de referenciamento da criança/adolescente. Esse documento nos interessa aqui na medida em que se articula ao documento de *Reordenamento do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos* (BRASIL, 2013a), definindo os critérios a serem empregados para avaliação da inclusão da criança e do adolescente no SCFV.

No documento de reordenamento esses critérios aparecem na forma de “público prioritário para a meta de inclusão no SCFV” e as situações prejudiciais em que se encontram são caracterizadas como **vulnerabilidades sociais**.

Com o estímulo ao atendimento das situações prioritárias a expectativa é assegurar proteção social a cidadãos e grupos que vivenciam situações de vulnerabilidades sociais como isolamento, abandono, discriminação, violência, promovendo o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários. (BRASIL, 2013a, p.15)

Essa conjugação *público prioritário-situação de vulnerabilidade social* é configurada,

⁶¹ Sobre essa separação entre quem avalia a inserção e quem executa as atividades discutiremos em nosso último eixo de análise.

no documento, em 11 diferentes situações em que podem estar crianças e adolescentes. São elas: “em situação de isolamento; trabalho infantil; vivência de violência e, ou negligência; fora da escola ou com defasagem escolar superior a 2 anos; em situação de acolhimento; em cumprimento de MSE [medida socioeducativa] em meio aberto; egressos de medidas socioeducativas; situação de abuso e/ou exploração sexual; com medidas de proteção do ECA; crianças e adolescentes em situação de rua; vulnerabilidade que diz respeito às pessoas com deficiência.” (BRASIL, 2013a, p.9)

Na ficha de referenciamento criada pelo município este “público prioritário” aparece sob forma de *critério*, e aos 11 estabelecidos no documento federal, acrescentam-se outros 12 critérios definidos coletivamente a partir das discussões nos encontros e de outros documentos relativos à proteção social básica. São eles: “abandono; apartação/confinamento; conflitos familiares; conflitos da adolescência; preconceito/discriminação; falta de acesso às políticas públicas; moradia precária; moradia em contextos de extrema violência; mudança de território; relocação; vulnerabilidade econômica; problemas de saúde na família que demande cuidados.”

Em nossas discussões em campo, esses critérios-perfil-“público-alvo” orbitaram entre questões relativas à renda das famílias, à forma como os membros familiares se relacionam e aos comportamentos das crianças e adolescentes.

Sobre a questão da vulnerabilidade econômica, disse que isso significa que a família está à beira da miséria. (...) Disse ainda que casos de isolamento também são aqueles que constituem perfil para o SCFV e que ela se orgulha ao ver o resultado. Falou de situações de crianças agressivas em casa, na escola, que também são casos para o SCFV, ou de crianças e adolescentes que sofrem violência doméstica. (Trecho de diário de campo produzido a partir de entrevista realizada com uma educadora social, 12 de maio de 2014)

Segundo a educadora social, as crianças que atendem têm entre 06 e 11 anos de idade e estão no serviço devido à situação de vulnerabilidade familiar. Casos de alcoolismo, violência, abuso sexual. Também casos de mães que trabalham e os filhos ficam sozinhos. (Trecho de diário de campo produzido a partir de entrevista realizada com uma educadora social, 15 de maio de 2014)

Perguntei sobre o perfil dos adolescentes e crianças para o SCFV e a educadora respondeu que são crianças e adolescentes de famílias com baixa renda, que recebem bolsa família, que tiveram seus vínculos rompidos – como casos de agressão, violação de direitos. Relatou que avaliam o grau de necessidade da família e que, em geral, os participantes do SCFV vivem em famílias em extrema pobreza. (...) Sobre o perfil acrescentou que são casos de crianças e adolescentes que não têm boa alimentação, higiene, uma boa estrutura familiar. (Trecho de diário de campo produzido a partir de entrevista realizada com uma educadora social, 09 de julho de 2014)

Perguntei, então qual ela considerava ser o perfil para a participação no SCFV e ela comentou que eram casos de crianças e adolescentes cuja guarda era da avó – ou criado por ela –, casos de mãe com três, quatro filhos, que não tinham pai morando junto – ou paternidade reconhecida –, casos de criança com problemas na escola, notas baixas, crianças que não brincam com os colegas na escola, interagem pouco, não participam das atividades. Também casos de crianças que tiveram traumas devido a situações de abuso, violência, agressão. (Trecho de diário de campo produzido a partir de entrevista realizada com uma educadora social, 18 de julho de 2014)

Voltei à questão do perfil, que anteriormente havia sido respondida a partir de critérios “formais” do MDS [Ministério do Desenvolvimento Social], e elas me responderam que são os casos de crianças/adolescentes em situação de vulnerabilidade financeira, relacional. Casos em que a criança/adolescente tem muita briga em casa, muito atrito com a família, também caso de criança/adolescente com deficiência, isolados. (Trecho de diário de campo produzido a partir de entrevista realizada com duas educadoras sociais, em 22 de agosto de 2014)

Essa constelação de fatores de *vulnerabilidade social* remete à política preventiva moderna conforme discutido por Castel (1987) em que o sujeito da intervenção é desconstruído e recomposto em uma configuração de elementos heterogêneos, estes, grupamentos suscetíveis de produzir risco. Conforme Castel (1987, p.125)

Um risco não resulta da presença de um perigo preciso, trazido por uma pessoa ou um grupo de indivíduos, mas da colocação em relação de dados gerais impessoais ou *fatores* (de risco) que tornam mais ou menos provável o aparecimento de comportamentos indesejáveis.

Para essa discussão, cabe acrescentar as ponderações de Foucault (2008a) a respeito da noção de risco e norma. Conforme o autor, essas noções emergem vinculadas aos cálculos estáticos de dados populacionais, na concepção da população como um *corpo-espécie*. A norma que daí emerge constitui um dado médio da relação entre distribuições normais favoráveis e desfavoráveis.

Conforme Castel (1987, p.126), a política de prevenção moderna é rastreadora de riscos, nela “Trata-se menos de afrontar uma situação já perigosa do que de antecipar todas as figuras possíveis da irrupção do perigo. E, o que marca assim em oco o lugar do perigo é uma distância avaliável em relação às normas médias. ”

A concepção de virtualidade presente na noção de risco, bem como sua relação com a norma, evidencia um caráter paradoxal na intervenção “protetiva”, na medida em que agir, nesse caso, significa buscar diminuir o risco e, conseqüentemente, aproximar da norma. Prevenir constitui, então, a antecipação de acontecimentos indesejáveis, como atos de

delinquência, anomalias, doenças, comportamentos de desvio, e a intervenção sobre os fatores relacionados a tais acontecimentos. Nesse sentido, como questionam Cruz e Hillesheim (2008), cabe perguntar, quem está em risco? A criança? A ordem social? O corpo social?

A sobreposição critérios-perfil-público prioritário, torna-se inteligível, na medida em que o risco parece se materializar, ou se encarnar, no sujeito da intervenção. Configura-se um duplo. Conforme Hillesheim e Cruz (2008, p.195)

... por um lado, o risco para o sujeito, uma vez que se avalia que o mesmo não detém as condições entendidas como necessárias e/ou adequadas ao seu desenvolvimento; por outro, o risco que este sujeito representa, na medida em que corporifica uma ameaça aos modos de vida hegemônicos. Percebe-se, assim, uma individualização do risco, sendo o sujeito compreendido como responsável pela sua condição – tanto de vulnerabilidade quanto de ameaça.

Virtualizado, parece emergir nessa mesma operação, como aponta Larrosa (1994), o sujeito que possivelmente não está em situação de risco – o sujeito da norma –, que não demanda uma ação protetiva da assistência social: aquele que frequenta a escola, que não sofre ou vivencia violências, que não está em situação de rua, ou cumprindo medida socioeducativa..., etc. Aqui esse sujeito da norma parece se articular ao sujeito autogovernado, empresário de si (FOUCAULT, 2008b). Trata-se de uma operação em que o sujeito “normal” constitui-se em “... um sujeito responsável por si mesmo, que consiga assegurar-se dos riscos a que todos estamos submetidos, que tenha recursos para prover suas necessidades, que trabalhe, que consuma, enfim, que governe a si próprio.” (LOCKMANN, 2010, p.12-13)

Cabe apontar outro atravessamento em relação aos critérios-perfil-público prioritário do SCFV. Dentre eles, destacamos a presença de parcelas da população cuja proteção e atendimento são previstos nas convenções internacionais das quais o Brasil é signatário, como o referente à Educação para todos⁶², às pessoas com deficiência⁶³, e às crianças em situação de trabalho infantil⁶⁴.

Amarrada aos critérios-perfil-público prioritário, a avaliação realizada para inclusão no serviço considera os fatores de vulnerabilidade para selecionar as crianças e adolescentes que devem ou não frequentar o serviço. Esses fatores aparecem ligados também à análise da demanda de participação – no sentido de frequência nos dias de atividade – da criança/adolescente no SCFV. Conforme o *Reordenamento do Serviço de Convivência e*

⁶² http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm

⁶³ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm

⁶⁴ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3597.htm

Fortalecimento de Vínculos (BRASIL, 2013a), “A equipe de referência deve analisar *individualmente* a necessidade de participação do usuário no SCFV, mas lembrando sempre que a oferta do SCFV deve ser continuada e ininterrupta” (p.11, grifo nosso).

Em nossas discussões em campo, os educadores relataram que as crianças e adolescentes frequentam diferencialmente os dias de atividade devido a outros acompanhamentos que realizam, como reforço escolar ou atendimento psicológico, por exemplo.

Falou que tem alguns casos de crianças que comparecem só um dia porque no outro estão no reforço escolar. Considera mais importante a criança estar no reforço escolar do que no SCFV, então que não vê problema, quando necessário, em liberar a criança ou o adolescente. (Trecho de diário de campo produzido a partir de encontro coletivo de análise, 23 de maio de 2014)

A palavra “caso” que acompanha criança no extrato acima apareceu com regularidade ao longo das discussões com os educadores. Ela configurou, um dos analisadores eleitos⁶⁵ para problematização das práticas do educador social. O caso-criança apareceu como demanda para discussão em nossos encontros coletivos de análise, e foi protagonista nos breves e poucos relatos trazidos para os encontros na forma de diário.

Retomando Foucault (2008a), o autor trata, nos séculos XVIII e XIX, juntamente com a emergência da noção de risco – e talvez antecedente a essa noção –, o surgimento da noção de caso⁶⁶. Essa noção, conforme o autor, traz em si uma operação de individualização do coletivo e de coletivização do individual. Em suas palavras

essa noção de caso, que não é o caso individual, mas que é uma maneira de individualizar o fenômeno coletivo da doença, ou de coletivizar, mas no modo da quantificação, do racional e do identificável, de coletivizar os fenômenos, de integrar no interior de um campo coletivo os fenômenos individuais. (FOUCAULT, 2008a, p.79)

Nesse sentido, é possível pensar que tratar de crianças-caso constitua-se na dupla operação de olhar individualmente para o que lhe acomete, ao mesmo tempo em que esse

⁶⁵ Sendo problematizada, inclusive, no formato de carta (em anexo) endereçada às educadoras que participaram da primeira etapa da pesquisa de campo.

⁶⁶ Importante frisar que Foucault (2008a) debate, ao tratar sobre as noções de caso, risco, perigo e crise, das questões relativas à varíola no continente europeu, e à técnica de variolização que emerge em meados do século XVIII. Nesse sentido, o autor compõe uma articulação entre essas noções. Cremos não ser o mais relevante estabelecer uma relação de qual noção veio “antes” ou “depois” de outra no sentido temporal, mas como em nosso texto estamos apresentando-as “desgarradas”, destacamos aqui sua indissociabilidade na medida em que uma está implicada na outra. Para o contato com as palavras do autor sobre essas noções recomendamos a leitura da *Aula de 25 de janeiro de 1978* constante da obra *Segurança, Território e População* (2008) do autor.

acometimento lhe faz tornar-se parte de uma determinada parcela da população, de um público-alvo de intervenção.

Em nossas discussões apareceram duas principais vertentes interventivas em relação à constelação de *vulnerabilidades* abarcadas pelo SCFV. Por um lado, a reflexão a respeito do que é necessário/possível de ser feito individualmente em relação à criança/adolescente-caso quanto às vulnerabilidades que vivenciam – por exemplo, no sentido de pensar como lidar ou o que fazer no caso de crianças que ficam sozinhas em casa durante um período do dia enquanto sua mãe trabalha, ou o caso de uma adolescente que reside com sua família numerosa, com relações marcadas pela agressividade, em uma casa com condições insalubres. Por outro, o levantamento de temáticas comuns às diferentes *vulnerabilidades* vivenciadas pelas crianças e adolescentes, a serem trabalhadas no coletivo. Como postula Lemos (2008), “... a gestão dos riscos individualiza, mas a partir de uma individualidade média.” (p. 564)

Perguntei a elas, considerando esses casos que estavam trazendo, como era pensar uma proposta educativa para o SCFV. Uma das educadoras destacou que a proposta educativa é pensada considerando as questões que afetam o grupo todo, a maioria do grupo. Comentou que nesses casos mais específicos, elas procuram conversar com a criança em particular, ouvir um pouco mais, orientar, aconselhar. Acrescentou que nesses casos podem até conversar com a mãe. Já as questões que aparecem para a maioria são trabalhadas em atividades. Deu o exemplo do tema da sexualidade que sente como necessário para trabalhar com os adolescentes. Acrescentou que achava mais fácil trabalhar antes, quando não havia temas estabelecidos. Atualmente cada mês tem uma temática, e isso acaba, segundo ela, direcionando o trabalho. (Trecho de diário de campo constituído a partir de encontro coletivo de análise, 15 de agosto de 2014)

Essas duas vertentes não acontecem separadas uma da outra, parecem ligar-se, misturarem-se, na medida em que seus efeitos se afetam mutuamente. Conforme observamos na pesquisa com os educadores, de uma atividade temática coletiva podem surgir questões individuais. Por exemplo, a confissão, ou confidência, de um adolescente, durante ou após uma atividade de grupo, de uma violência sofrida em casa. De modo análogo, a necessidade de algo que se quer investigar no quesito individual, como a possibilidade de um abuso, por exemplo, ou de uma agressão física, pode se transformar em uma temática ou atividade coletiva visando preservar a privacidade da criança/adolescente, estimular a expressão – no sentido de fazer falar – não a interpelando diretamente, ou expondo-a na frente das outras crianças/adolescentes. Destaca-se, nas duas vertentes, a atenção em relação ao indivíduo e à norma.

Perguntei sobre estratégias que tinham em relação a esses casos [suspeita de abuso], e uma das educadoras respondeu que costumam propor atividades, desenhos, brincadeiras que ajudem a entender o que está acontecendo. Relatou que se preocupam em não expor a criança, procuram conversar com mais de um, para não expor, não diferenciar a criança que elas suspeitam que está sofrendo violência em relação às outras. (Trecho de diário de campo constituído a partir de encontro coletivo de análise, 13 de junho de 2014)

Citou o caso de uma menina que frequentava o serviço, e que havia suspeita de violência doméstica. Segundo a educadora, um dia desenvolveram uma atividade com toda a turma porque a menina estava com blusa de manga comprida e cachecol num dia quente, e queriam conferir se haviam marcas de violência física. (Trecho de diário de campo produzido a partir de entrevista realizada com uma educadora social, 12 de maio de 2014)

Voltando ao relato da educadora social que aponta a necessidade de trabalhar a temática sexualidade com os adolescentes, pensamos que podemos abrir algumas reflexões. Por um lado, o levantamento dessas temáticas e atividades, de modo geral, apareceu como sendo feito pelo educador social em articulação com a equipe técnica, as famílias e as crianças e os adolescentes. Essas temáticas e atividades pareceram orbitar em torno de eixos que abarcam os interesses das crianças e adolescentes participantes do serviço – no sentido de temas, atividades, brincadeiras e jogos que gostem de debater/realizar –, as dificuldades que apresentam no relacionamento entre elas ou com o próprio educador – como as atividades em que estabelecem coletivamente as normas de funcionamento do serviço – e as *vulnerabilidades* vivenciadas – tanto no sentido de acontecimentos que fragilizam as crianças e adolescentes, como violências, quanto no sentido de comportamentos e modos de viver que desviam da norma esperada/desejada, como a higiene ou a sexualidade.

Por outro lado, a educadora traz à tona uma dificuldade quanto ao pré-estabelecimento de temáticas a serem trabalhadas no serviço. Cabe dizer que, no município, as discussões relativas à proposta sociopedagógica do SCFV, em 2013, levaram ao estabelecimento de macro temas a serem trabalhados com as crianças e adolescentes. O documento, referindo que tais temas se tratam de sugestões, não constituindo rol de conteúdo do SCFV, apresenta os seguintes temas: Meio ambiente, Educação, Diversidade de Condições, Família e Comunidade, Lazer e Ludicidade, Trabalho, Cultura, Saúde, Esporte, Identidade e Valores, Cidadania e Direitos Humanos. Tais temáticas também são sugeridas no documento de *Orientações Técnicas para o SCFV para crianças e adolescentes de 06 a 15 anos* (BRASIL, 2010).

As resistências em relação a esses temas, conforme identificamos em nossa pesquisa, relacionaram-se à dificuldade de articulá-los em relação às demandas cotidianas trazidas pelas

crianças e adolescentes, também ao questionamento quanto à ideia de uma “formação social” para as crianças e adolescentes que participam do SCFV.

Em relação às atividades com as crianças e adolescentes, a educadora comentou que costumam fazer um planejamento semanal. Comentou sobre o trabalho realizado no ano passado, em que procuraram estabelecer temas para trabalhar nos SCFV ao longo do ano, e disse que não concordaram, porque buscavam sempre trabalhar as temáticas trazidas pelas crianças e adolescentes, a partir de suas demandas. Relatou que é um trabalho em que se tem que ser bastante flexível e conversar bastante. (Trecho de diário de campo produzido a partir de entrevista com duas educadoras sociais, 22 de agosto de 2015)

Parecem conformar-se aí traçados de um dispositivo pedagógico terapêutico, conforme concebe Larrosa (1994), em que práticas pedagógicas e terapêuticas se aproximam e, até mesmo, indiferenciam-se. Segundo o autor, esse dispositivo opera produzindo características normativas do sujeito da educação, um sujeito formado, maduro, são, num dispositivo em que fica elidido “... o papel produtivo da pedagogia na fabricação ativa dos indivíduos – neste caso, dos indivíduos enquanto dotados de uma certa experiência de si.” (LARROSA, 1994, p.37)

Ainda em relação ao relato da educadora que trata sobre o desenvolvimento de temáticas com o grupo, ela aponta como intervenção possível a realização de conversas com a mãe da criança/adolescente. Aqui abre-se um outro campo interventivo que se refere à família. Em nossos encontros, os educadores sociais trataram tanto de intervenções com a família no sentido de conversar sobre questões da criança-caso, quanto da demanda que emergiu nos últimos anos de que “trabalhem as famílias”. Esse trabalho, em nossas discussões, apareceu articulado aos temas e às reflexões debatidos com as crianças e adolescentes no cotidiano do SCFV, e ligado à demanda de fortalecimento dos vínculos familiares a ser “realizada” no serviço.

O trabalho dirigido à família apareceu constituindo-se como uma interface entre o trabalho do educador social e o trabalho dos técnicos, ou da chamada equipe técnica do CRAS, constituída pelos profissionais graduados que compõem o serviço – assistente social, psicólogo e, no caso do município pesquisado, o pedagogo⁶⁷. Nesse sentido, cabe dizer que um dos principais serviços do CRAS, o PAIF (Serviço de Atendimento Integral à Família), é prescrito como de responsabilidade e execução da equipe técnica. Nas discussões com os

⁶⁷ A NOBSUAS/RH (2006b) que regulamenta as equipes mínimas para o trabalho nos CRAS conforme o número de habitantes do município, estabelece a presença das equipes dos CRAS do profissional do Serviço Social, do profissional da Psicologia e de um terceiro profissional, graduado, sem uma formação específica requerida, mas com algumas formações sugeridas, dentre as quais a Pedagogia. No município de São José dos Pinhais, os pedagogos compõem as equipes mínimas.

educadores sociais evidenciaram-se diferenças quanto aos processos de trabalho entre os CRAS, em relação às atividades e função do educador social. São esses processos que abriremos em nosso próximo e último eixo de análise das práticas do educador social.

5.3 EDUCADOR SOCIAL - CORINGA - TÉCNICO DE APOIO

Nosso terceiro eixo de análise se constitui a partir de alguns dos tensionamentos dos educadores sociais quanto aos processos de trabalho em que estão implicados cotidianamente e na relação que estabelecem com os outros profissionais. Os tensionamentos contidos nesse eixo foram marcados, ao longo da pesquisa em campo, pela intensidade dos questionamentos, assim como “deram pano para manga” – conforme a expressão de uma educadora quando preparávamos o último encontro da pesquisa – nas discussões da restituição. Constituiu o eixo com maior número de analisadores eleitos, motivo pelo qual escolhemos três deles para encadearmos ao longo do texto de forma a ir compondo a análise. Trata-se dos três analisadores: **sigilo-coringa-“tapa-buraco”**.

Voltemos à mudança ocorrida nas atividades dirigidas a crianças e adolescentes no município, relatada por uma educadora social, com que abrimos nosso segundo eixo de análise. Ela sinaliza uma mudança em relação ao objeto de intervenção do educador social, que já não se restringe às atividades com as crianças, mas realiza acompanhamento da família. O analisador **sigilo** nos pareceu, ao longo da pesquisa, operar nessa interface do objeto de intervenção criança/família, produzindo efeitos nos processos de trabalho no CRAS, na interface educador social/equipe técnica.

A atividade dirigida a crianças e adolescentes parece constituir uma das atividades mais frequentes para o educador social na proteção social básica, sendo o profissional concebido muitas vezes, segundo uma educadora, como “aquele que fica com a criança”. Essa educadora, tratando sobre a divisão de tarefas e de objeto de intervenção existente entre a equipe técnica e o educador social, remeteu a ideia de “caixas”, afirmando que em suas trocas com outros educadores sociais observa que em alguns CRAS os educadores ficam em uma “caixa” ao passo que a equipe técnica fica em outra.

Sobre o SCFV, disse que, por ela, seria mais completo com contato maior com a família, acompanhamento das crianças em relação à escola, à saúde. Contudo, lembrou de um trecho

de diário que li, e falou que a entrada da criança no serviço é um momento ainda do qual as educadoras não participam efetivamente. Comentou que sua colega de trabalho – também educadora social – falava sobre isso hoje pela manhã porque uma menina foi incluída no serviço e ela não sabia o porquê, quem era, por que estava sendo incluída. (Trecho de diário de campo constituído a partir de encontro coletivo de análise, 13 de junho de 2014)

Muitas vezes a gente faz a inscrição da criança e não sabe por que aquela criança está entrando ali. (...) Muitas vezes a gente vai saber o porquê pela criança, depois que ela já entrou há três, quatro dias... (Trecho da transcrição do encontro de restituição, 14 de novembro de 2014)

Voltando ao caso da criança, a educadora disse que ela está se questionando, e que está vendo mudanças positivas, mas que não sabe se a mãe dela concorda. Perguntei como é feito o contrato com a família em relação ao SCFV, e as duas ficaram mudas. Considerei essa uma questão importante, e a reação delas me pareceu confirmar isso, de certa forma. Em seguida, uma das educadoras sociais respondeu que quem faz a entrevista são as assistentes sociais. A outra educadora acrescentou que os pais só assinam e depois não comparecem. (Trecho extraído de diário de campo constituído a partir de um encontro coletivo de análise, em 31 de maio de 2015)

O analisador **sigilo** parece constituir um importante operador nessa divisão de tarefas e marcar uma relação diferencial atravessada pelo saber/poder. Observamos que a divisão orbita entre a fragmentação da família como objeto de intervenção – em que se estabelece que a criança/adolescente é objeto de intervenção do educador social, enquanto a “família”, talvez mais especificamente através dos adultos da família, é objeto da intervenção da equipe técnica – e a divisão entre instâncias de saber/poder, em que se estabelece quais profissionais tomam decisões e quais executam ações. Nessa divisão, de modo geral, à equipe técnica, aos *experts*, caberiam as decisões, e aos educadores sociais a execução das atividades. Importante frisar que essas divisões não são estanques e que, ao longo da pesquisa, evidenciaram-se diferenças em relação aos processos de trabalho nos vários CRAS.

O sigilo no sentido de uma diferenciação que ainda é notada entre equipe técnica e educadores, talvez uma prevalência de informações que acaba ocorrendo e que ficam muito mais ao alcance da equipe técnica, e que muitas vezes o educador não consegue ter acesso a isso. (Trecho de transcrição da restituição, 14 de novembro de 2014)

Parece evidenciar-se uma separação entre quem sabe e quem faz, o perito e o executor, que (re)produz a divisão social do trabalho no modo capitalista. Essa divisão se institui, conforme Nascimento e Coimbra (2008), atravessada pela naturalização de que alguns detêm a verdade científica, objetiva e neutra – os especialistas e acadêmicos – e constituem aqueles que sabem, ao passo que outros são executores, devem apenas executar o que foi planejado e pensado pelos detentores do saber/poder, ficando a eles submetidos. Aqui, podemos lembrar

do “sigilo invertido” prescrito ao educador social, como apontamos no primeiro eixo de análise.

Contudo, a escuta também parece configurar uma ferramenta nas intervenções do educador social que desestabiliza essa divisão, dotando o educador de informações que são consideradas importantes, sobre a família. Nesse sentido, o educador social foi apontado também como um técnico de apoio da equipe técnica, um “facilitador” do trabalho dos peritos, um suporte.

Também a proposta de articulação do SCFV com o acompanhamento da família, que aparece nos documentos *Reordenamento do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos* (BRASIL, 2013a) e *Orientações Técnicas sobre o PAIF* (BRASIL, 2012) parece tensionar essa divisão ao propor o rompimento com um modelo de atendimento considerado segmentado e descontextualizado. Nesse sentido, parece haver uma proposta de aproximação entre atividades realizadas anteriormente em “caixas” separadas, o que gera pontos de tensão, como o analisador **sigilo**.

Também devem ter garantia de atendimento e/ou acompanhamento no PAIF as famílias cujos membros estão no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. A vinculação do atendimento, pelo PAIF, da família cujo membro está inserido neste Serviço é denominada na Tipificação como “articulação”. Ela visa proporcionar o atendimento integral à família, coerente com as situações de vulnerabilidade social por ela vivenciadas, por meio da identificação das necessidades, demandas e potencialidades de cada membro, rompendo com o atendimento segmentado e descontextualizado das situações de vulnerabilidade social. (BRASIL, 2012, p.44)

Além da concepção de que o educador social é aquele que “fica com as crianças”, os educadores relataram uma ampla gama de atividades cotidianas ao longo da pesquisa.

5.3.1 Para além das atividades do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos: o educador social como coringa no CRAS

Relatou que essa semana havia ocorrido a reunião de descumprimento de condicionalidades, que a pessoa responsável pela oficina de dança havia faltado, e que estava recebendo treinamento para fazer relatórios de acompanhamento do Bolsa Família (alguns relatórios específicos para preenchimento no sistema), e por isso não tinha tido muito tempo para poder escrever. (Trecho de diário de campo constituído a partir de encontro coletivo de análise, 15 de agosto de 2014).

Comentaram ainda que essa semana foi muito cheia, tiveram que sair das atividades no SCFV para fazer atualização nos cadastros únicos devido às condicionalidades do PBF [Programa Bolsa Família]. Nesse sentido, uma das educadoras comentou que precisa existir no CRAS um educador que ajude a parte administrativa e um que cuide do SCFV. Afirmou que a equipe está reduzida no CRAS, o que ocasiona sobretrabalho. (Trecho de diário de campo constituído a partir de encontro coletivo de análise, 22 de agosto de 2014).

Perguntei quais atividades desenvolviam no CRAS e uma das educadoras relatou que se revezam no SCFV – uma fica alguns dias, com as crianças menores, e outra fica nos dois outros dias com os adolescentes – também fazem apoio a equipe técnica, acompanhamento das famílias pelo PAIF, realizam cadastro único, busca ativa para os casos de BPC [Benefício de Prestação Continuada], descumprimento de condicionalidades do PBF [Programa Bolsa Família], lançam recurso nesses casos, fazem atendimento e acompanhamento na área rural, avaliação do acompanhamento da crianças e adolescentes no SCFV. (...). Fazem busca ativa nos casos de crianças e adolescentes que deixam de frequentar o serviço. Fazem também acompanhamento com a equipe da escola em relação às crianças acompanhadas no SCFV. Também trabalham na recepção do CRAS. (Trecho de diário de campo produzido a partir de entrevista realizada com duas educadoras sociais, em 22 de agosto de 2014).

As várias funções que exercem se aproximam, conforme os educadores sociais, na medida em que possibilitam conhecer sobre a comunidade, sobre as famílias. Nesse sentido, destacaram que conhecem o serviço do CRAS “como um todo”, o que dá sentido ao trabalho. Descentrando do **sigilo** como operador que marca uma divisão nos saberes, os educadores deram enfoque à informação que é caracterizada como sigilosa, como relevante para integrar as diferentes atividades do educador social no CRAS.

A gente desenvolve atividades tão distintas ali. Aí você vai lá, faz um cadastro único, daqui a pouco você vai fazer uma visita, vai trabalhar na sala do serviço, né, então a gente acaba sendo, querendo ou não, um **coringa**, a palavra já diz tudo. E uma outra pergunta foi, em que aspectos as diferentes atividades se aproximam. Nós consideramos que elas se aproximam em todos os aspectos também. Porque através dessas atividades que nós educadores realizamos, a gente vai estar conhecendo não só aquela região, aquela sociedade, aquela comunidade que está ao nosso redor, que a gente tem que trabalhar, como as famílias mais especificamente. (Trecho da transcrição do encontro de restituição, 14 de novembro de 2014)

Acho que a gente pode destacar o que efetiva muito a função do educador, né, de maneira completa, dentro da unidade, é quando esse educador tem a abertura para ver resultados. Porque muitas vezes a gente escuta, assim, do serviço de convivência. O resultado do serviço de convivência a gente vê na criança, mas quando a gente tem essa abertura para ver com a família, acho que a gente consegue fazer um trabalho muito mais completo e de qualidade. (Trecho de transcrição do encontro da restituição, 14 de novembro de 2014)

O analisador **coringa** surgiu ao longo dos primeiros encontros com as educadoras

sociais e foi eleito um dos analisadores a serem levados para a restituição, em nosso encontro-preparação realizado em outubro. Ele adveio relacionado à série de tarefas do educador social no cotidiano do CRAS, e atravessado pelo saber, muitas vezes deslegitimado, que o educador social possui devido às intervenções que realiza junto às famílias e crianças e adolescentes. Esse analisador se encadeou a um outro que emergiu da primeira etapa da pesquisa, o *tempo*.

Nos encontros coletivos de análise, o tempo emergiu como escasso nas práticas do educador social. Ele apareceu, inclusive, como um dos fatores atrelados à ausência dos diários para nossas discussões. O excesso de tarefas figurou como sobretrabalho e, pensamos, como sobreimplicação, pois apareceu como um excesso que inibe o pensar.

Concluindo o encontro, perguntei-lhes o que tinham achado dos encontros da pesquisa, como tinham se sentido em relação a ela, e uma das educadoras respondeu que achou que foi bom para pensar. A outra educadora concordou e disse que, em geral, elas nunca têm tempo para pensar. Disse que os afazeres administrativos e do SCFV, tomam todo o tempo e que pouco param para pensar. (Trecho de diário de campo constituído a partir de encontro coletivo de análise, 22 de agosto de 2014)

Conforme Nascimento e Coimbra (2008) “...a sobreimplicação é a crença no sobretrabalho, no ativismo da prática, que pode ter como um de seus efeitos a dificuldade de se processar análises de implicações, visto que todo o campo permanece ocupado por um certo e único objeto.” (p.149) Pensamos que aqui se articula também o analisador **tapa-buraco**, que se refere ao tarefismo, à concepção do trabalhador educador social como um “fazedor de coisas”.

Nesse sentido, esse analisador relacionou-se à execução de múltiplas tarefas, em que o educador social apenas obedece às ordens, submetido a seus superiores, executando as tarefas que lhe são designadas pela equipe técnica e coordenação, como um **tapa-buraco** ou uma **peteca** – como nomearam no encontro de restituição. Um viés de burocratização de sua atividade.

Por outro lado, o **coringa** também se relacionou ao profissional que, por acompanhar os diferentes fluxos do serviço, conhece o serviço como um todo e por isso pode executar bem diferentes atividades e, inclusive, avaliar melhor seu trabalho com as crianças e adolescentes.

Quando nós conversamos sobre o coringa, a gente colocava a questão que o coringa, ele faz um pouco de tudo e sabe de tudo que acontece. Por isso que a gente puxou o coringa aí e acho que na minha primeira fala eu não fui muito bem interpretada, mas eu quis dizer que o coringa.... Você tá jogando ali um baralho né, o coringa não é uma carta boa que você tem na mão? Não é a carta [com] que você vai ganhar? Então, é nesse sentido que eu coloquei o educador como coringa, eu sei que se eu pedir para ele fazer tal coisa pra mim, essa função vai ser bem executada, porque ele está preparado para isso. O educador ele está preparado

para serviço de convivência, pra cadastro único, pra recepção e para outras situações. Pra fazer uma visita, acompanhar uma visita, acompanhar uma escuta do caso, então o educador está preparado para isso. Mas vai do que? Vai da coordenação e da equipe preparar ele para isso. [nesse momento uma outra educadora interrompeu e se colocou] ele deveria ser preparado, ele deve estar preparado, né? O que não... o que pode acontecer como pode não acontecer. (Trecho de transcrição do encontro de restituição, 14 de novembro de 2014)

Em vias de conclusão das discussões desse terceiro eixo, gostaríamos de abrir ainda algumas linhas em relação ao analisador coringa. Ele remete à história das práticas do educador social no município, em que o educador fazia parte do quadro das creches, local em que era alocado em diferentes funções, conforme a necessidade da equipe. Trabalhava nos serviços gerais, nos cuidados e atividades com as crianças, em sua alimentação e higiene, em funções burocráticas. Também no CRAS, como salientamos a pouco, a gama de atividades que lhes são endereçadas remetem a múltiplas tarefas. Nos questionamos se essa conformação não subjetiva um corpo trabalhador manipulável, volante, cuja legitimação de uma experiência construída está constantemente em suspenso, cuja legitimação de um lugar na equipe parece estar frequentemente em suspensão.

O analisador **coringa** nos pareceu, assim, potente para a problematização e desnaturalização das práticas do educador social, na medida em que evidenciou tensões referentes à flexibilização de sua função, ao campo de saber – ou campos de saberes – em que se insere, e aos objetos alvo de sua intervenção.

5.4 ALGUNS TRAÇADOS PARA NOVAS ANÁLISES

Compreendemos que trabalhar com o conceito-operador *práticas* nos tensiona um constante exercício do pensamento de deslocamento em relação à concepção de objeto, pois trata-se, conforme Foucault (2003), de abalar evidências. “Mostrar que não era ‘tão necessário assim’...” (p.339). Nesse sentido, no exercício de análise que aqui propusemos, problematizamos como se configuram as práticas dos educadores sociais nos SCFV. Elegemos a série enunciativa **proteção-prevenção-convivência**

Abrimos três eixos de análise referentes às prescrições do serviço socioeducativo em relação com as funções formalizadas e não formalizadas do educador social, à objetivação do sujeito atendido no serviço e à subjetivação do educador social como trabalhador.

No primeiro eixo evidenciaram-se funções de aconselhamento e condução das

condutas, num traçado de cuidado pastoral, em que ao educador parece encomendar-se o ensino da convivência, o cuidado das relações, um direcionamento da conduta sobre o qual os educadores sociais se questionam. Aconselhar, moralizar, educar, funções que aparecem como prescrições ligadas à convivência segura.

Em meio aos enunciados de proteção, prevenção e convivência, emergiram também discursividades relativas a *escutar, vigiar e educar*. A escuta apareceu como função não-formalizada do educador social, fazendo operar um mecanismo vigilante protetivo, que integra as intervenções nos serviços de convivência às intervenções da equipe técnica com as famílias acompanhadas na proteção social básica. Evidenciam-se a confissão e o aconselhamento como operadores nas práticas do educador social, apontando traçados da tecnologia da relação, como postula Donzelot (1986). A escuta revela, ainda, uma posição tática do educador social na equipe, como facilitador do trabalho dos profissionais graduados que atuam no CRAS.

A escuta, particularmente, parece operar rupturas, na medida em que desestabiliza relações hierárquicas e produz, por vezes, encontros, afetações. Conforme afirmou uma educadora social, no encontro de restituição, para o desenvolvimento do trabalho com crianças e adolescentes pode ser melhor partir de uma “escutatória” e não de uma oratória.

A estratégia de segurança que sustenta tanto uma convivência segura quanto um convívio seguro, parece operar uma estratégia de educação moral, através do conselho, assim como produzir uma proteção vigilante, na medida em que a escuta além de acolhimento é também um espaço de confissão.

Evidenciaram-se traçados de estratégias de segurança, em seu caráter de regulação das populações e dos corpos, na intervenção com crianças e adolescentes na direção de adaptação nas/das relações. Conforme Castel (1987, p.102), “servidões particulares em relação à normalidade”.

Visibilizaram-se conexões com as demandas dos *experts*, prescrições quanto a metas de atendimento nos serviços de convivência, bem como prescrições que atendem a normativas internacionais com as quais o país se compromete.

A criança e o adolescente apareceram objetivados como *vulneráveis* e como *caso*. Suas condições de vida, suas relações familiares, seus comportamentos, aparecem concebidos como desviantes, como deficitários frente às normas sociais tomadas como padrão. “... A norma abole, no direito, o jogo das relações verticais da soberania, em proveito de relações horizontais de defesa social.” (EWALD *apud* LEMOS, SCHEINVAR, NASCIMENTO, 2014, p.161). Traçados da gestão calculada da vida, ou, ainda, conforme Castel (1987), da

gestão previsível de perfis humanos.

Cabe destacar o questionamento dos educadores sociais quanto a sua função diretiva, de condução de condutas, bem como seu incomodo quanto a ser concebido como um executor de tarefas no cotidiano dos serviços.

Nesse sentido, o *sigilo* apareceu como *analizador* que evidencia relações desiguais de saber/poder entre os profissionais do CRAS. A divisão social do trabalho que aí se evidencia, deslegitima experiências constituídas no cotidiano do serviço e se liga à concepção do educador social como um “tapa-buraco”, ou um “faz-tudo”. Os educadores sociais, por outro lado, destacaram a positividade de seu trabalho, na medida em que, participando de diferentes atividades, conhecem o serviço como um todo, e podem ampliar seu olhar em relação ao trabalho com crianças e adolescentes, bem como com as famílias.

Concluindo a abertura dos três eixos que construímos, a título de um último exercício do pensamento, retomaremos a descrição de uma das funções do educador social conforme proposto em documento do Conselho Nacional de Assistência Social de 2014.

... desenvolver atividades socioeducativas e de **convivência** e socialização visando à atenção, defesa e garantia de direitos e **proteção** aos indivíduos e famílias em situações de vulnerabilidade e, ou, risco social e pessoal, que contribuam com o fortalecimento da função protetiva da família. (CNAS, 2014, p.4, grifo nosso)

Essa discursividade, colocamos em relação com um trecho de transcrição do encontro de restituição, uma parte da fala de uma educadora social, tratando sobre “escutatória”.

A criança chega revoltada, ela não sabe porque ela está ali, simplesmente chegam e colocam, falam, vamos colocar essa e essa no serviço, e aí chegam e falam que nós temos que atingir tantos números, e vamos preencher planilha e vamos, vamos... mas espera aí, e o coitadinho ali que está revoltado? Que está bravo, que tá com aquela cara... O que você faz? É que o educador está muito mais próximo, ele tá muito mais próximo do que o técnico, tá muito mais próximo do que o coordenador, a gente vê a criança, como ela vai no serviço... Esse olhar do educador, ele é forte porque ele está, como é que eu posso dizer... ele tá na linha de frente, é a gente que sente a coisa ali na hora, aquela revolta. “Que droga!” “tem que vir pra esse CRAS!” [a educadora gesticula, muda o tom de voz como se fosse a criança/adolescente que frequenta o SCFV] [mas por que eles têm essa revolta? perguntei] Exatamente! Por que eles têm essa revolta? Quer dizer, eles têm que vir porque estão cumprindo uma medida socioeducativa, porque senão vão perder o bolsa família, porque tã tã tã... vem pro CRAS, compareça no CRAS senão vão ser cortados seus benefícios... É essa nossa função? A gente não podia ouvir eles e tentar achar outras soluções? Tentar outras ações?

6. À GUIA DE CONCLUSÕES

Boa Tarde!

Pessoal eu gostaria de iniciar uma discussão que acho um tanto quanto pertinente... A existência de um grupo de estudos para educadores!

Já venho a tempos pensando nessa possibilidade, isso pelo fato de acreditar que nós precisamos avançar nas reflexões que circundam nossa prática e nos aproximarmos da real interação com o trabalho que hoje em muitas das unidades são realizados somente pelos técnicos de nível superior. Além disso, o engrandecimento em grupo e o real estudo de legislações nos auxiliarão a lidar com as diversas situações que ocorrem de maneira tão semelhante em praticamente todas as unidades, e ainda ampliará os horizontes referente as próprias realidades do SCFV.

Tomo como base os encontros que ocorreram para a formulação da proposta sócio- pedagógica e o último encontro que ocorreu nesta sexta-feira (14/11), que fomentaram inúmeras reflexões e possibilidades.

Fica a reflexão e que dirá até mesmo uma solicitação.

Abraços.

O texto acima foi escrito por uma educadora, na forma de email, e enviado ao grupo de e-mails dos profissionais – gestores, educadores e técnicos - da proteção social básica do município, poucos dias após a realização do encontro de restituição. Creio que cabe esclarecer que no município existe um grupo de estudos mensal formado pelos técnicos de nível superior ao qual os educadores têm acesso limitado, devido ao tempo e às demandas do CRAS quanto à necessidade de equipe presente nos equipamentos. Aos profissionais técnicos de nível médio - como são descritos os educadores sociais – em geral, são endereçadas oficinas e capacitações com vistas a desenvolver técnicas e atividades a serem realizadas com as crianças e adolescentes. No email, a educadora tensiona outras formas de fazer-se educadora social.

A proposta da pesquisa-intervenção e o operador *práticas* nos remetem ao conceito de transversalidade, à busca de ampliação e abertura do coeficiente comunicacional, de ativação da circulação, e produção de novos modos de ser e de pensar. Com Foucault (2006) concebemos que é parte do exercício analítico desprender-se de si próprio, pensar de outro modo. Nesse sentido, o exercício constituído nessa pesquisa buscou operar deslocamentos, abalar falsas evidências, problematizar práticas.

Problematizar práticas não significa prescrevê-las. Seguindo em outra direção, problematizar práticas constitui um exercício de luta e resistência conjunta em relação ao estado de coisas. Nas discussões que aqui se pretendeu tecer, um exercício de desnaturalização das práticas socioeducativas. Dessa mudança de evidência para um problema

advém a possibilidade de questionamento e decomposição do objeto construído, e da compreensão – não previamente definida e nunca legitimamente concluída – das condições de possibilidade de emergência desse objeto.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Katia Faria de; ROCHA, Marisa Lopes da. A micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise. *Psicologia: Ciência & Profissão*. Brasília, v. 27, n. 4, p. 648-663, dez. 2007.
- BARROS, L. P.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 52-75.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Presidência da República. Casa Civil. Brasília/DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> . Acesso em: 16 fev. 2014.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Brasília/DF, 1990.
- BRASIL. *Lei orgânica da assistência social (LOAS)*. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Brasília/DF, 1993. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8742.htm>. Acesso em 20 maio 2014.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *PNAS*, 2004. MDS,- Brasília/DF, 2005.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). *Plano nacional de promoção, proteção e defesa do direito de crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária*. Brasília/DF, 2006a. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/secretaria-nacional-de-assistencia-social-snas/livros/plano-nacional-de-convivencia-familiar-e-comunitaria-2013-pncfc/plano-nacional-de-convivencia-familiar-e-comunitaria-2013-pncfc>> . Acesso em 10 mar. 2014.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Secretaria Nacional de Assistência Social. *Norma operacional básica de recursos humanos do suas NOB-RH/SUAS*. Brasília/DF, 2006b. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/protecaobasica/cras/documentos/Norma%20Operacional%20de%20RH_SUAS.pdf>. Acesso em 10 mar. 2014.
- BRASIL. Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS). *Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009*. Aprova a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. Brasília/DF, 2009a. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/arquivo/Tipificacao%20Nacional%20de%20Servicos%20Socioassistenciais.pdf/view>> . Acesso em 10 fev. 2014.
- BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. *Projeto de lei PL 5346/2009*. Dispõe sobre a criação da profissão de educador e educadora social e dá outras providências. De autoria do deputado Chico Lopes. Aguardando Parecer do Relator na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC). Brasília/DF, 2009.b. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=437196>>.

Acesso em 10 mar. 2014.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Orientações Técnicas Sobre o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para Crianças e Adolescentes de 6 a 15 anos*. MDS, Brasília/DF, 2010.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). *Reordenamento do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos: passo a passo*. MDS, Brasília/DF, 2013a.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). *Concepção de convivência e fortalecimento de vínculos*. Brasília/ DF, 2013b. Disponível em: <http://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/publicacao_eletronica/muse/cursoscapacitasuas/assets/31052013_concepcao_convivencia_vf.pdf>. Acesso em 3 out. 2014.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). O serviço de proteção e atendimento integral à família – PAIF, segundo a tipificação nacional de serviços socioassistenciais. Brasília/DF, 2012. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/protecaobasica/Orientacoes%20Tecnicas%20sobre%20o%20PAIF%20-%20Tipificacao.pdf/view>>. Acesso em 12 jan. 2014.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de; AZEVEDO, Maria Júlia . Ações socioeducativas no âmbito das políticas públicas. In: Carvalho, Maria do Carmo Brant de (coord) *Avaliação: construindo parâmetros das ações socioeducativas*. São Paulo: CENPEC, 2005. p. 25-33.

CASTEL, Robert. *A gestão dos riscos: da antipsiquiatria à pós-psicanálise*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987.

CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. In: CASTEL, Robert; WANDERLEY, Luiz Eduardo W.; BELFIORE-WANDERLEY, Mariangela. *Desigualdade e a questão social*. São Paulo: EDUC, 2011. p. 21-54.

COIMBRA, Cecília; NASCIMENTO, Maria Lívia. Sobreimplicação: prática de esvaziamento político? Disponível em: <http://www.slab.uff.br/images/Aquivos/textos_sti/Maria%20L%20C3%ADvia%20do%20Nascimento/texto22.pdf > Acesso em 20 de novembro de 2014.

CONSELHO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (CNAS). *Resolução nº9*, de 15 de abril de 2014. Ratifica e reconhece as ocupações e as áreas de ocupações profissionais de ensino médio e fundamental do Sistema Único de Assistência Social – SUAS, em consonância com a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS – NOB-RH/SUAS. Brasília/DF, CNAS, 2014. Disponível em: <http://www.assistenciasocial.al.gov.br/gestao-do-trabalho/CNAS_2014_-_009_-_15.04.2014-1.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2014.

CORAGGIO, José Luis. *Desenvolvimento humano e educação: o papel das ONGs latino-americanas*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. *Aventura pedagógica: caminhos e descaminhos de uma ação educativa*. São Paulo: Columbus, 1990.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. *Subjetividade e menor-idade: acompanhando o devir dos profissionais do social*. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desportos, 1998.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 171- 186, maio/ago, 2009.

CRUZ, Lílian; HILLESHEIM, Betina; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. Infância e políticas públicas: um olhar sobre as práticas psi. *Psicologia e Sociedade*. Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 42-49 dez. 2005.

DIAS, Ana Lucélia Silva. *As políticas públicas de juventude em descontinuidades: uma análise das práticas de evasão no ProJovemUrbano de Porto Alegre*. 2012. 128p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/62105/000868480.pdf?sequence=1>>. Acesso em 10 jan. 2015.

DONZELOT, Jacques. *A polícia das famílias*. 2 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco, (orgs.) *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 33-96.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 10, p. 58-78, abr. 1999.

FONSECA, Laura de Souza. Trabalho infante-juvenil: concepções, contradições e práticas políticas. 2006. 255p. Tese (doutorado em Educação) Universidade Federal Fluminense, Niterói, out.2006.

FONSECA, Laura Souza. Apoio socioeducativo, enraizamento do infante-juvenil? (com)vivências em comunidades da periferia urbana. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n.32, p. 63 - 83, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1668/1551>>. Acesso em 13 jan. 2014.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: (para além do estruturalismo e da hermenêutica)*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p.231-249.

FOUCAULT, Michel. Mesa-redonda em 20 de maio de 1978. In: FOUCAULT, Michel. *Estratégia, Poder-Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p.335-351.

FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. In: FOUCAULT, Michel. *Estratégia*,

- Poder-Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p.203-222
- FOUCAULT, Michel. Diálogo sobre o poder. In: FOUCAULT, Michel. *Estratégia, Poder-Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p.253-266.
- FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU, 2005a.
- FOUCAULT, Michel. O que são as luzes? In: FOUCAULT, Michel. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005b. p.335-351.
- FOUCAULT, Michel. O uso dos prazeres e as técnicas de si. In: FOUCAULT, Michel. *Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p.192-217.0
- FOUCAULT, Michel. *Segurança, Território e População: curso dado no Collège de France (1977-1978)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. São Paulo: Graal, 2013. (p.407-431)
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- GOHN, Maria da Glória. Movimento de meninos e meninas de rua no Brasil e as políticas sociais para a infância e a adolescência. *Cidadania-textos: revista do Grupo de Estudos sobre Movimentos Sociais, Educação e Cidadania*. Campinas, n.4, p.13-35, abr. 1995.
- GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez, 2010.
- GOHN, Maria da Glória. *História dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros*. São Paulo: Loyola, 2011.
- GRACIANI, Maria Stela Santos. *Pedagogia Social de Rua: análise e sistematização de uma experiência vivida*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 1997.
- GROPPO, Luís Antonio. Um esboço sobre a gênese do campo das práticas socioeducativas no Brasil: aplicação da noção de campo social de Bourdieu. *Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*. Campo Grande, MS, n. 35, p. 59-78, jan.jun. 2013.
- HESS, Remi. O movimento da obra de René Lourau (1933-2000). In: ALTOÉ, Sonia (org.). *René Lourau: Analista institucional em tempo integral*. São Paulo: HUCITEC, 2004. p.15-46.

HILLESHEIM, Betina; CRUZ, Lílian Rodrigues da. Risco, vulnerabilidade e infância: algumas aproximações. *Psicologia e Sociedade*. Porto Alegre, v. 20, p. 192-199, 2008.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LASTA, Letícia Lorenzoni. *Política de assistência social no Brasil: o governo pela proteção e inclusão social*. 2013. 84p. Projeto de tese (Doutorado em Psicologia Social e Institucional) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

LE MOS, Flávia Cristina Silveira. A educação como dispositivo de proteção às crianças e adolescentes segundo práticas do UNICEF: problematizações foucaultianas. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*. UERJ, Rio de Janeiro, ano 8, n. 3, p. 559-577, 2sem. 2008. Disponível em: < <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v8n3/v8n3a02.pdf> >. Acesso em 12 ago. 2014.

LE MOS, Flávia Cristina Silveira; SCHEINVAR, Estela; NASCIMENTO, Maria Lívia do. Uma análise do acontecimento “crianças e jovens em risco”. *Psicologia & Sociedade*. Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p.158-164. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26n1/17.pdf> >. Acesso em: 10 jan 2015

LOCKMANN, Kamila. As Políticas de Assistência Social: estratégias biopolíticas das governamentalidade contemporânea. VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPEDSUL. UEL Londrina-PR, jul. 2010. Disponível em : <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Políticas_Publicas_e_Gestao_Educacional/Trabalho/01_04_28_AS_POLITICAS_DE_ASSISTENCIA_SOCIAL ESTRATEGIA S_BIOPOLITICAS_DA_GOVERNAMENTALIDADE_CONTEMPORANEA.PDF>. Acesso em: 20 set 2014.

LOURAU, René. Análise institucional e práticas de pesquisa. In: RODRIGUES, Heliana de Barros Conde (org.). *René Lourau na UERJ*. Rio de Janeiro: UERJ, 1993, p.7-114

LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. A influência do UNICEF e da UNESCO na educação infantil brasileira contemporânea. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.35, p.126-140, set.2009.

MONTAÑO, Carlos. *Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. São Paulo: Cortez, 2010.

MOURA, Eliana Perez Gonçalves de; ZUCCHETTI, Dinora Tereza. Educação além da escola: acolhida a outros saberes. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 140, ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742010000200016&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 20 jan. 2014.

NERVA, Pedro Craidy. *Em busca de práticas de liberdade na política pública trabalho educativo*. 2013. 107 p. Dissertação (mestrado em Psicologia Social e Institucional) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

NOGUERA-RAMÍRES, Carlos Ernesto. *Pedagogia e governamentalidade ou Da*

Modernidade como uma sociedade educativa. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

OLIVEIRA, Walter Ferreira de. *Educação social de rua: as bases políticas e pedagógicas para uma educação popular*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

OLIVEIRA, Walter Ferreira de. Educação social de ruas: bases históricas, políticas e pedagógicas. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 135-158, jan. mar. 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v14n1/07.pdf> >. Acesso em 22 fev.2014.

PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: PRIORE, Mary Del (org). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto.1999, p. 347-375.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (orgs.) *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2010. p.17-31.

PELIANO, Ana Maria T. Medeiros; RESENDE, Luis Fernando de Lara, BEGHIN, Nathalie. O comunidade solidária: uma estratégia de combate à fome e à pobreza. *Planejamento e Políticas Públicas*. Revista do IPEA. n.12, p.19-39, 1995. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/viewFile/139/141> >. Acesso em: 20 mar. 2014.

PERES, Thais Helena de Alcântara. Comunidade Solidária: a proposta de um outro modelo para as políticas sociais. *Civitas*, Revista de Ciências Sociais. v. 5. n. 1, p. 109-126, Porto Alegre, jan.-jun. 2005.

RANIÉRE, Edio. A invenção das medidas socioeducativas. 2014. 196p. Tese (Doutorado em Psicologia Social e Institucional) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/87585/000911217.pdf?sequence=1>>. Acesso em 02 fev. 2015.

RIZZINI, Irma. Meninos desvalidos e menores transviados: a trajetória da assistência pública até a Era Vargas. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco, (orgs.) *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p.225-286.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco, (orgs.) *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROMANS, Mercé; PETRUS, Antoni; TRILLA, Jaume. *Profissão: educador social*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 82, p. 21-30, ago. 1992. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/910.pdf> >. Acesso em: 20 fev. 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. *Cadernos de*

Pesquisa. São Paulo, n. 107, p.7-40, jul. 1999. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a01.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v.40, n.141, p.693-728, dez. 2010. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a02.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

SANTOS, Nair Iracema Silveira dos. BARONE, Luciana Rodriguez. Uma pesquisa-intervenção em análise: militância, sobreimplicação ou ato político? In. MACHADO, Adriana M.; FERNANDES, Ângela M.D.; ROCHA, Marisa Lopes da (orgs). *Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 67-86.

SÃO PAULO (Município). Parâmetros socioeducativos: proteção social para crianças, adolescentes e jovens: igualdade como direito, diferença como riqueza. Caderno 1: síntese . São Paulo: SMADS/ CENPEC/ Fundação Itaú Social, 2007.

SCHEINVAR, Estela. Anotações para pensar a proteção à criança. *Revista do Departamento de Psicologia*. Universidade Federal Fluminense, v. 10, n. 2-3, Niterói, RJ, 2000. p. 66 – 78.

SCHEINVAR, Estela. A família como dispositivo de privatização do social. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. Rio de Janeiro, v. 58, n. 1. p. 48-57, 2006. Disponível em:
<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1809-526720060001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 12 abr. 2014.

SCHEINVAR, Estela. *O feitiço da política pública: escola, sociedade civil e direitos da criança e do adolescente*. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

SCHUCH, Patrice. *Práticas de justiça: antropologia dos modos de governo da infância e juventude no contexto pós-ECA*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SILVA, Gerson Heidrich da. Educador social: uma identidade a caminho da profissionalização? *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.35, n.3, p. 479-493, set./dez. 2009.

SILVA, Rosane Neves da. Notas para uma genealogia da psicologia social. *Psicologia e Sociedade*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p.12-19, jan./jun. 2004. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822004000200003&script=sci_arttext>
Acesso em: 20 jan. 2014.

SILVA Roberto; NETO João Clemente de Souza; MOURA Rogério; MACHADO, Evelcy; CARO, Sueli M. P. *Pedagogia social: contribuições para uma teoria geral da educação social*. São Paulo: Expressão & Arte, 2011.

SPOSITO, Marília Pontes. Juventude e Educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 2, n. 33, p. 83-98, jul./dez., 2008. Disponível em:
<<http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/7065/4381>>. Acesso em 16 jan. 2014.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. set. dez. 2003, n.24, p.16-39.

SPOSITO, Marília Pontes; SILVA, Hamilton Harley de Carvalho e; SOUZA, Nilson Alves de. Juventude e poder local: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas. *Revista Brasileira de Educação*. 2006, v.11, n.32, p. 238-257.

SPOSITO, Marília Pontes e CORROCHANO, Maria Carla. A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil. *Tempo Social: Revista de Sociologia da USP*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 141-172, nov.2005.

UNESCO. *Educação um tesouro a descobrir*. Brasília, UNESCO, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

VEYNE, Paul Marie. *Como se escreve a história*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

VOGEL, Arno. Do estado ao estatuto. Propostas e vicissitudes da política de atendimento à infância e adolescência no Brasil contemporâneo. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco, (orgs.) *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p.287-321.

WEFFORT, Francisco C. Educação e política (reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade). In: FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza; LIMA, Jozilda Berenice Fogaça. Sobre saberes e fazeres de educadores sociais. *Revista Ibero-Americana de Educação*, n.56/3, 15/10/2011, p.1-9. Disponível em: <<http://www.rioei.org/deloslectores/4192Zucchetti.pdf>>. Acesso em 08 de fev. 2014.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza; MOURA, Eliana Perez Gonçalves de. Práticas socioeducativas e formação de educadores: novos desafios no campo social. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 66, mar. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440362010000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 08 jan. 2014.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza; MOURA, Eliana Perez Gonçalves de; MENEZES, Magali Mendes de. Projetos Socioeducativos: a naturalização da exclusão nos discursos de educadores. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 25, n. 3, set.dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010269922010000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16 jan. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL E
INSTITUCIONAL

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) participante

Na condição de mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, do Instituto de Psicologia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, realizo o projeto de pesquisa intitulado “**As práticas do educador social nos Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos da política pública da Assistência Social: tensionamentos sobre um campo em dispersão**”, sob a orientação da Professora Doutora Nair Iracema Silveira dos Santos.

Este projeto pretende analisar como se configuram as práticas socioeducativas nos Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos do município de São José dos Pinhais-PR. Propomos a construção dessa análise com os educadores sociais, através de espaços de discussão e de troca, sugerindo a produção escrita sobre cenas ou situações do cotidiano do serviço socioeducativo.

A participação não é obrigatória, os dados serão tratados com sigilo e analisados pela pesquisadora, garantindo-se a preservação de sua identidade e a confidencialidade das informações relacionadas à sua privacidade, bem como da instituição a qual pertence. Os resultados da pesquisa serão compartilhados com os participantes. Os dados serão armazenados pelo período mínimo de 05 (cinco) anos, na sala 300i do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a responsabilidade da professora orientadora.

A participação na pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa participante. Se, no decorrer da pesquisa, qualquer participante decidir não mais continuar ou cancelar o uso das informações prestadas, terá toda a liberdade de fazê-lo, sem que isso lhe acarrete qualquer consequência.

Comprometo-me em esclarecer qualquer dúvida ou necessidade de informação ao participante, durante ou após o período da pesquisa, através dos seguintes contatos:

telefone: (041)8401-2506

e-mail: leilarubini@yahoo.com.br.

Telefone do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da UFRGS: (51) 3308-5698

Considerando-me esclarecido(a) sobre a proposta de pesquisa, concordo em participar, expressando concordância com a divulgação pública dos resultados.

Assinatura: _____

Nome: _____

Telefone para contato: _____

Data: ____/____/____

TERMO DE CONCORDÂNCIA

Declaramos estar informados sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa “**As práticas do educador social nos Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos da política pública da Assistência Social: tensionamentos sobre um campo em dispersão**”, proposta pela mestrandia Leila Ribeiro Rubini, sob orientação da Professora Doutora Nair Iracema Silveira dos Santos, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, do Instituto de Psicologia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Autorizamos a participação da mestrandia das atividades do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), realização de entrevistas com educadores sociais e técnicos das unidades e acompanhamento de atividades cotidianas nas dependências do CRAS. Autorizamos o uso das informações para fins da referida pesquisa, considerando a garantia da não identificação da instituição e dos profissionais entrevistados, conforme o que consta no termo de consentimento livre e esclarecido. Resguardamos à autora do projeto a propriedade intelectual das informações geradas e expressamos a concordância com a divulgação pública dos resultados.

Instituição: _____

Assinatura _____ do _____ responsável:

Nome _____ do _____ responsável:

Telefone para contato: _____

Data: ____/____/____

Telefone do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da UFRGS: (51) 3308-5698

Porto Alegre, 07 de outubro de 2014.

Caras educadoras,
Como estão?

Escrevo-lhes esta carta dando continuidade aos encontros e discussões referentes à pesquisa sobre as práticas do(a) educador(a) social. Conforme conversamos, a proposta é de uma pesquisa-intervenção realizada com os(as) educadores(as) sociais tendo como objetivo conhecer como se configuram suas práticas no cotidiano do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos e do CRAS. Quero destacar que essa proposta não tem como objetivo desvelar verdades desconhecidas ou confirmar hipóteses sobre suas práticas, mas acompanhar essas práticas em suas tensões e embates cotidianos propiciando um espaço de análise afim de pensarmos juntas a respeito do que produzimos na política pública da Assistência Social.

Assim, dando sequência a nossos encontros, gostaria de adiantar algumas questões que me foram surgindo a partir de nossas discussões nos meses de junho, julho e agosto deste ano. A proposta da pesquisa é de pesquisar com vocês e não sobre vocês e, nesse sentido, o meu interesse é que vocês participem, da forma mais próxima possível, da análise e confecção da pesquisa, tendo acesso ao material que tenho produzido, e colocando no texto suas próprias palavras e pensamentos, para que estes escritos não sejam meus nem seus, mas nossos. Nesse sentido, sugiro que mantenhamos um canal de comunicação por email ou cartas. Como os encontros foram realizados em dois CRAS pode ser que sintam que as questões que apresento não foram diretamente discutidas em nossos encontros.

Durante nossos encontros e discussões, inúmeros analisadores emergiram desassossegando nossos pensamentos. Pensando em Analisador como um acontecimento que, em si, produz análise, ou que por si mesmo nos causa estranhamento e nos convoca a falar sobre ele mobilizando nosso pensamento. O analisador é, antes de tudo, este algo que faz falar. Nestes nossos encontros, talvez, um algo que em muito nos fez falar foi o Tempo. Eu, enquanto proponente da pesquisa, percebia nas vozes e olhares inúmeros Tempos: ora escasso devido ao excesso de tarefas e poucos profissionais no CRAS. Ora diminuto e reduzido para o trabalho com crianças e adolescentes (devido às oficinas de dança e informática); ora como lento e comprido quando da necessidade de ser preenchido com atividades para essas crianças e adolescentes, quando se precisa ficar com elas vários dias na semana – conforme ocorria no ano passado. Tempo insuficiente para a escrita de nossos diários, para nossos encontros, para as discussões de caso e planejamento das atividades. Tempo esgotado e urgente, necessitando de improvisação frente a mudanças repentinas de planos. Tempo para criar vínculo, Tempo para responder ofício, tempo cansativo, tempo bom e mal tempo. Me pareceu termos inúmeros tempos em nossas experiências profissionais na educação social, e me pareceu que, mesmo faltante muitas vezes, este tempo tem nos feito falar, ele “faz falar”. Deixo esta impressão e gostaria de saber às suas.

Pensei em algumas questões em relação ao tempo também por ter ocorrido essa mudança em relação aos horários de atividades com as crianças e adolescentes no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. Confesso que fiquei surpresa com a mudança para dois dias da semana alternados e me questioneei se conseguia ouvir os apontamentos que a educadora com quem trabalhei em 2012 me fazia, quando dizia que estava cansada, que não estava fácil pensar em atividades para as crianças e adolescentes. Nessa época, como vocês sabem, eles frequentavam o serviço em 4 dias da semana, e não havia separação por idade. Acho que já

falei sobre isso com vocês, mas no CRAS em que trabalhava não havia pedagogo(a) e devido ao meu histórico de trabalho na Educação, me interessei pelas atividades do SCFV. Trocava bastante com a educadora, mas a partir de nossos encontros este ano e das mudanças ocorridas a partir dos encontros realizados, no ano passado, entre vocês e a equipe que coordena a Proteção Social Básica, pensei que em alguns momentos deixei escapar questões importantes que a educadora me colocava.

Assim, apesar das mudanças ocorridas referentes aos dias e à separação por idade, o tempo segue como um fator escasso, que parece escapar às mãos? Falo aqui não somente do tempo cronometrado do relógio, dos horários e dias da semana, mas também do tempo que sentimos, tempo intensivo, subjetivo, de intensidade.

Pensando nesses tempos, falo um pouco também sobre os tempos que experiencio como pesquisadora. Vivenciando os ordenamentos do tempo cronológico de produção da escrita, de licença da Prefeitura, dos debates das disciplinas e do grupo de pesquisa, tempo tenso, de pressão. Também o tempo de encontro com os autores e métodos de pesquisa aqui estudados, um tempo custoso, dispendioso. O tempo experienciado dos costumes e hábitos de um outro lugar, gostoso, com que tenho certa intimidade nas minhas andanças pelo Brasil desde criança. O tempo restrito para encontro com a minha família, tempo de ficar separada dela. Também o tempo para encontro com vocês, de nos aproximarmos, conversarmos, partilharmos momentos “formais” de discussão, e também estar junto na hora do café, nos momentos “informais” falando sobre nossas vidas, no aniversário da Viviane, cantando e desejando felicidades. Tempos que também remetem a outros tempos, em que trabalhava no CRAS, da educadora com quem trabalhei, das aproximações e lembranças que tenho de vocês em outros momentos, nos encontros com outras equipes, dos tempos em que trabalhei na Educação no território do CRAS, dos casos que acompanhamos em rede...

E, então, pergunto a vocês, de que tempos podemos falar nas suas práticas? Como eles são experienciados? Que tempos vocês criam? Como o tempo fala nas práticas do educador social?

Um beijo,
Leila

Porto Alegre, 21 de outubro de 2014

Caras educadoras,
como estão?

Sigo aqui me preparando para nosso encontro e pensando em nossas discussões. Como esta carta deve chegar poucos dias antes de nos vermos, não me prolongarei. Dando sequência às análises realizadas, gostaria de lhes trazer um outro analisador que me pareceu ter emergido em nossas discussões, a construção do Caso. Em vários encontros foram trazidas questões referentes às crianças e adolescentes constituídos como casos a serem discutidos, pensados, analisados. Tomados como objeto de intervenção nas atividades socioeducativas. Percebi que os Casos apareceram como motivo de preocupação, de mobilização do pensar em relação a intervenções a serem feitas, em relação aos objetivos que se pretende alcançar, também como objeto de cuidado devido a questões éticas de sigilo e resguardo das informações. Vocês consideram o Caso como um analisador? Como algo que faz falar?

Nesse sentido, gostaria de abrir com vocês algumas questões em relação a essa construção da criança/adolescente como um caso. Quais são as condições para que alguém seja incluído como caso? Quem decide sobre a criança/adolescente-caso? Que decisões cabe a cada um dos profissionais na relação com a criança/adolescente-caso? Quem pode ser considerado caso? Quem não constitui caso? A família também constitui caso? Que decisões cabe ao educador social na relação com a família-caso? Como a família e a criança/adolescente se constituem como caso?

Como disse, não vou me prolongar nesta carta, porque em breve nos veremos. Compartilho, então, essas questões e gostaria de saber como as pensam. Me despeço na expectativa de nosso encontro sexta-feira.

Um beijo,
Leila

O que é ser educador social?

CONVITE AOS EDUCADORES SOCIAIS

Venha discutir conosco os desafios de ser um educador social



educação social
dedicação
 coringa
 interação
 vínculos
 amor
 tempo
 preconceito
 educação
 SIGILO
 PLANEJAMENTO

Este
 prát
 Básic

os(as)educadores(as) sociais e não sobre eles.

A pesquisa, em andamento, teve sua primeira etapa realizada com as educadoras de dois CRAS do município.

Neste encontro convidamos os(as)educadores(as) sociais dos CRAS do município a contribuir para nossas análises e ampliar nosso olhar para as práticas do educador social.

Data: 14 de novembro de 2014

Horário: 13h00

Local: ACIAP – Rua Joaquim Nabuco, nº 1869.

P.s.: Pedimos que cheguem o mais cedo possível, pois temos um roteiro extenso (e que consideramos muito importante!) a discutir. :)



