

Proteção, prevenção e convívio: analisando práticas com educadores sociais

Protection, prevention and interaction: analysing social educators practices

Leila Ribeiro Rubini*

Nair Iracema Silveira dos Santos**

DOI: [http://dx.doi.org/10.20435/2318-1982-2016-v.21-n.43\(04\)](http://dx.doi.org/10.20435/2318-1982-2016-v.21-n.43(04))

Resumo

Este artigo é parte da análise desenvolvida em uma dissertação de mestrado sobre as práticas do educador social na política pública da Assistência Social. Partindo do conceito operador *práticas*, nos lançamos em uma pesquisa-intervenção, com base nos referenciais da Análise Institucional, propondo a criação de espaços coletivos de análise para problematização e desnaturalização das práticas do educador social. Dialogando com Michel Foucault, elegemos um conjunto de enunciados que conformam campos de práticas em que se articulam educação e proteção/assistência social. Iniciamos o artigo buscando responder a questões históricas da emergência das práticas *socioeducativas*; posteriormente tecemos uma análise, colocando em relação enunciados mapeados nos documentos dos serviços *socioeducativos* e analisadores construídos com os educadores sociais. Evidenciaram-se traçados de estratégias de segurança, em seu caráter de regulação, através da educação moral, do aconselhamento, da vigilância protetiva.

Palavras-chave

Educador social; práticas; mecanismos de segurança.

Abstract

This article is part of the analysis developed in a master's thesis on the social educators practices in social assistance public policy. Based on Foucault's operator concept practices, in the intervention-research it was proposed the creation of collective analysis spaces for the problematization of social educators practices, employing Institutional analysis's methodological references. Articulating with Michel Foucault, we selected a series of statements that make practical fields in which education and protection/social assistance are articulated. We began the article seeking to answer historical questions of the emergence of social educational practices; then we developed an analysis, relating statements mapped in the documents of social educational services and analyzers chosen by social educators. As research results it was evidenced security strategies features, in its character of regulation of the population and of the bodies, that seems to operate a moral education strategy through the counseling, as well as produce a protective surveillance.

Key words

Social educator; practices; security mechanisms.

* Prefeitura Municipal de São José dos Pinhais, Paraná, Brasil.

** Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

1 CENAS INTRODUTÓRIAS

Em uma audiência pública realizada em maio de 2014, em Curitiba, PR, sobre a regulamentação da profissão do *educador social*, o presidente de uma associação que desenvolve ações *socio-educativas* com crianças e adolescentes, participante da mesa debatedora, afirma “*Educação social* que ainda não está regulamentada como deveria e por isso estamos aqui e faremos hoje esse debate. Mas apesar de não estar regulamentada é uma *educação social* que já existe”¹.

...

Trabalhando como psicóloga em um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) em São José dos Pinhais, PR, me aproximei das atividades realizadas por uma *educadora social* no *Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos*. A educadora, uma estudante de Pedagogia, afirmava sentir que realizava uma atividade importante de prevenção de situações de risco social, no entanto, tinha dúvidas em relação aos objetivos das atividades e alegava sentir falta de discussões na universidade referentes ao trabalho que desenvolvia.

...

Em dezembro de 2013, foi realizada a Primeira Jornada Estadual de Pedagogia Social do Paraná, tratando sobre a regulamentação da profissão de Educador Social. No evento, uma discussão sobre o Projeto de lei do deputado Chico Lopes (PL n. 5346/2009), inco-

modava um educador social na plateia. O debatedor defendia o nível técnico como formação mínima para o educador social. O educador ressaltava que grande parte dos educadores atuantes possuía nível médio, e que tal proposição deslegitimaria sua atuação. Nesse momento, foi esclarecido que não havia interesse dos proponentes em prejudicar os educadores sociais. Eles defendiam, entretanto, algo além da regulamentação da profissão. Vinculado ao nível técnico estava o estabelecimento da graduação em *Pedagogia Social*, com os desdobramentos referentes à pós-graduação *lato e strictu sensu* na área.

Elegemos essas três cenas para iniciar a tessitura deste artigo por constituírem momentos significativos no percurso da pesquisa – *As práticas do educador social na política pública da assistência social: tensionamentos sobre um campo em dispersão* -realizada no mestrado em Psicologia Social e Institucional, concluída em 2015. Elas trazem à baila alguns dos pontos que mapeamos em nosso caminhar pelas veredas desse objeto que 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

¹ <<https://www.youtube.com/watch?v=g4AsV9P9T5s>>

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 caminhar por essas verdades teve início na política pública da Assistência Social, no cotidiano de um CRAS. O começo formal da pesquisa, no entanto, marcou uma desterritorialização. Em nossas leituras, nos aproximamos de um campo enunciado como “em construção”, “em dispersão”, “em discussão”, enunciações também expressas nos eventos em que participamos sobre o tema.

Educação social, educação não escolar, educação não formal, atividades socioeducativas (GOHN, 2010; SILVA et al., 2011; MOURA; ZUCCHETTI, 2010), são algumas das nomenclaturas da área que mapeamos que, conforme Moura e Zucchetti (2010), parece ter o dissenso sobre suas formas de nomeação como único ponto comum. No campo acadêmico, está em efervescência, com debates em que se chega a propor a constituição de um novo campo de conhecimento (SILVA et al., 2011).

Também configura um campo em luta. Na primeira década do século XXI, surgiram no país associações de educadores sociais, no Ceará, em 2004, e em São Paulo, em 2009. Em 2006, foi criada a Associação Brasileira de Educadores Sociais, que posteriormente se tornou Associação Brasileira de Pedagogia

Social. Atualmente tramitam dois projetos de lei na câmara legislativa federal para a regulamentação da profissão (Projeto de Lei n. 5346, de 2009 e Projeto de Lei do Senado n. 328, de 2015).

O dissenso sobre a nomenclatura parece ser o único ponto em comum da área, todavia o termo *educador social* também nos pareceu uma regularidade nas pesquisas nas diferentes nomenclaturas (GOHN, 2010; SILVA et al., 2011) e se mostrou um eixo interessante para a análise das práticas produzidas atualmente nesse campo.

Em meio às discussões sobre as práticas *socioeducativas*, às mobilizações dos educadores sociais, às angústias da educadora social no CRAS, nos vimos tomadas por uma série de questões quanto a essas práticas. Esses profissionais, envolvidos em certa invisibilidade, atuam diariamente junto a crianças e adolescentes pobres, desenvolvendo atividades de cunho educativo e protetivo, em uma área 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?*

Nosso recorte, ao tomarmos as práticas desse profissional na proteção social básica, no serviço dirigido a crianças e adolescentes, como problema de pesquisa, não ocorreu devido à sua especificidade – pois consideramos que o conceito operador *práticas* propõe um deslocamento em relação ao objeto, à

sua função e à instituição² –, mas a um cuidado analítico, na perspectiva de sua desnaturalização.

Ao apontar esse recorte, iniciamos o caminho que trilhamos/construímos ao pesquisar. Isso porque as práticas do educador social, ou as chamadas práticas *socioeducativas*, ou as práticas da *educação social*, ou, ainda, as *práticas educativas no campo social*, estão dispersas por entre campos de saberes e acontecem se configurando em diversos formatos. Tais formas enunciativas são 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 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, 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, num total de dez encontros com quatro educadoras sociais de dois CRAS do município, e um

encontro restituição com vinte e quatro educadores.

Para a presente escrita, selecionamos um dos eixos analisadores da série enunciativa *Proteção-Prevenção-Convivência* construída através da articulação entre os diários de campo produzidos e a leitura dos documentos que tratam sobre a função do educador social na política pública da Assistência Social, bem como sobre o *Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos*. Esse eixo coloca em análise enunciados que conformam práticas marcadas pela tríade proteção-risco-segurança. Destacamos nele prescrições do serviço socioeducativo em relação com as funções formalizadas e não formalizadas do educador social.

Como forma de organização do pensamento em relação ao exercício de deslocamentos que aqui se pretendeu fazer, iniciamos pela seção de nossa pergunta-problema e fazemos uma primeira parada no conceito-operador *práticas* a fim de explicitar como trabalhamos com ele.

2 SOBRE A DESNATURALIZAÇÃO DE PRÁTICAS E DESLOCAMENTOS DO PENSAMENTO

Uma tensão apontada por Donzelot (1986) sobre o 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

² Aludimos aqui aos três descentramentos propostos por Foucault (2008), trabalharemos sobre estes mais adiante no texto.

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 compoendo nada além de sua cópia.

O autor nos convoca a mudar a questão. Não mais perguntar o que é o trabalho social, mas interrogá-lo sobre o que faz, acompanhar o regime de transformações em relação aos alvos que se estabelecem. Ao assumirmos esse exercício-desafio, Foucault nos pareceu um bom interlocutor, propiciando pistas para o trabalho com o conceito operador *práticas*, para os deslocamentos do pensamento.

“Por prática, entende-se, com Foucault, um corpo de discurso e procedimentos que constrói sujeitos e objetos fazendo vigorar verdades” (HECKERT; BARROS, 2007, p. 89). Compreendemos que trabalhar com esse operador nos convoca para um constante exercício, descentrando o olhar sobre o objeto e suas aparências, pois trata-se, conforme Foucault (2003, p. 338), “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.”

Trata-se de *acontecimentalizar*, romper evidências, fazer estranhar.

[...] reencontrar as conexões, os encontros, os apoios, os bloqueios, os jogos de força, as estratégias, etc., que em um dado momento, formaram o que,

em seguida, funcionará como evidência, universalidade [...]. (FOUCAULT, 2003, p. 339).

Partindo dessa forma de análise desnaturalizante, nossa pesquisa abriu-se por duas veredas. Por um lado, iniciamos pela análise de documentos, procurando responder a questões históricas da emergência das práticas *socioeducativas*, articulando entradas no campo do trabalho social em sua emergência histórica, bem como a emergência da figura do educador social no Brasil. Por outro lado, propusemos a criação de espaços coletivos de análise com educadoras sociais do município de São José dos Pinhais, na perspectiva da Pesquisa-intervenção, com base nos referenciais teórico-metodológicos da Análise Institucional (LOURAU, 1993; AGUIAR, ROCHA, 2007).

Em nossa trajetória pesquisante nos interessamos pelas tensões do campo socioeducativo e elegemos a *análise de implicação* e o conceito de *analisador* (LOURAU, 1993) como ferramentas para a desnaturalização de práticas. Os *analisadores* constituíram tensionamentos que *deram pano para manga* – como afirmado por uma educadora –, operando a ampliação das análises. A *análise de implicação*, por sua vez, serviu como ferramenta para o tensionamento da atitude de pesquisa, através da análise das condições e dos lugares produzidos e ocupados no processo do pesquisar. Como dispositivo dessa ferramenta, propusemos o uso do *diário de campo*, instrumento para a problematização e constante exercício do pensamento.

As duas veredas produzidas sustentaram um terceiro momento analítico em que colocamos em relação enunciados mapeados nos documentos e os analisadores construídos nos encontros com os educadores sociais. Desse terceiro momento, destacamos a série enunciativa *Proteção-Prevenção-Convivência* que possibilitou colocar em relação discursividades referentes às prescrições do serviço socioeducativo quanto às funções formalizadas e não formalizadas do educador social.

Tratando sobre a análise discursiva em Foucault, Fischer (2012) nos forneceu pistas para o trabalho analítico ao destacar a recusa à busca insistente do sentido último ou oculto das coisas. Também destaca a recusa a categorias universais e estruturas permanentes, conceituando discurso como prática social, produzido em função de relações de poder.

A análise de discurso desloca-se, assim, da tarefa interpretativa, passando a interrogar a linguagem em relação à sua produção. Consideramos que, para tal análise, é preciso colocar enunciados em relação. A eleição desses enunciados, no entanto, não é casual. Em nosso estudo, ela se fez a partir dos analisadores construídos ao longo da pesquisa.

Nas próximas páginas, abriremos alguns dos tensionamentos que construímos ao colocar em questão a emergência histórica de práticas que conjugam educação e proteção social, dirigidas a crianças e adolescentes. O conceito de *mecanismo de segurança* proposto

por Foucault (2008) e a emergência do trabalho social conforme discutido por Donzelot (1986) nos pareceram fios interessantes para essa narrativa. Na sequência, realizamos algumas entradas no campo das práticas dirigidas a crianças e adolescentes no Brasil, enfatizando as práticas adjetivadas como *preventivas*.

Posteriormente, apresentamos um dos eixos de análise da pesquisa articulando os tensionamentos propostos pelos autores, enunciados de documentos referentes às *práticas educativas no campo social* na política pública da assistência social, no Brasil, e os diários de campo produzidos nos espaços coletivos de análise com os educadores sociais.

3 A EMERGÊNCIA DO TRABALHO SOCIAL E AS PRÁTICAS DIRIGIDAS À INFÂNCIA E À JUVENTUDE PERIGOSA OU EM PERIGO

Conforme Foucault (2008), os mecanismos de segurança advêm dos problemas que se colocaram à razão de Estado, em território europeu, a partir do século XVI. O mercantilismo que surgia favorecia o desenvolvimento do comércio e a migração de pessoas para as cidades, e a questão que se colocava à soberania era como assegurar o desenvolvimento econômico máximo do mercado que emergia. O problema da circulação da cidade aparece como preocupação administrativa, ocorrendo um deslocamento quanto à questão da segurança, que não é mais concebida como segurança do território ou do soberano, mas se transforma em segurança da população.

Emergem, assim, os mecanismos de segurança que, segundo Foucault (2008, p.421), constituem “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”. Nessa perspectiva de regulação, esses mecanismos operam como fazendo os elementos de realidade da população funcionarem uns em relação aos outros.

Deslocando-se do eixo da proibição e da obediência, as relações de poder são atravessadas pelo cálculo, pelo estudo dos fenômenos da população, bem como pelo princípio da autolimitação do Estado, recolocando a questão do pauperismo e a conformação do *social*. O aumento da população e do pauperismo nas cidades, que ameaçava o modelo econômico emergente na Europa, engendrou novas tecnologias de poder.

“Como, pois, 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). Conforme Donzelot (1986), as práticas dirigidas às classes populares conformaram-se no sentido de uma adaptação positiva ao regime, e a resposta à pergunta posta foi o desenvolvimento da filantropia.

O autor destaca, no final do século XIX, o surgimento de conexões entre a assistência pública, a medicina, a psi-

quiatria e a justiça de menores, que engendram a suspensão do poder patriarcal e o estabelecimento de processos de tutelação das famílias, aliando objetivos sanitários e educativos aos métodos de vigilância moral e econômica. Uma série de trabalhadores sociais – assistentes sociais, educadores especializados – emerge nesse interstício entre Estado e famílias, apoiando-se no saber médico-psiquiátrico, para acompanhar as famílias e nelas intervir, quando seus filhos estiverem *em perigo* ou constituírem *ameaça de perigo* à ordem social. Esses profissionais têm sua intervenção marcada mais pelo público ao qual se dirigem, as classes *menos favorecidas*, do que pelo local em que atuam.

O autor se interessa pela análise das práticas da *educação vigiada*, as quais se baseiam no exame do indivíduo, a partir dos saberes médico-psiquiátricos, pedagógicos e psicológicos, e que têm como característica a busca pela prevenção. Destaca a diluição da pena, ao invés de sua concentração; a *desmaterialização do delito*, em favor do exame do indivíduo.

Apesar de as práticas discutidas por Donzelot (1986) reverberarem no Brasil, na França – país de origem do autor – a escola é gratuita, universal e obrigatória desde o século XIX, ao passo que, em terras brasileiras, até meados do século XX, crianças das classes menos favorecidas se socializavam por meio do *trabalho infantil* (FONSECA, 1999).

De modo sucinto, destacamos o percurso das práticas dirigidas a crianças

e jovens no país, atravessadas, no início do século XX, pelos conceitos de *abandonadas* e *delinquentes* do Código de Mello Mattos, pelo conceito de *menor* do Código de Menores de 1979, e, atualmente, de criança/adolescente *em situação de vulnerabilidade e risco social*, pós Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), e progressivamente se distanciando de um modelo asilar/punitivo para uma proposta preventiva e pedagógica.

A figura do educador social emerge nesse percurso, em meados dos anos 1970, como um profissional que se interessa e se aproxima de crianças e adolescentes, quer em espaços institucionais, quer nas ruas, em iniciativas majoritariamente religiosas – caritativas – ou comunitárias, ofertando atividades voltadas para a preparação para o trabalho, produção de artesanato, oferecendo refeições, serviço de reforço escolar, cursos de *educação moral*, realizando abordagem na rua (OLIVEIRA, 2004).

A progressiva exposição das condições precárias e violentas das instituições asilares, públicas e privadas, e a crítica dela advinda, propiciou a articulação das práticas caritativas/comunitárias/educativas ao aparelho público e o tensionamento do modelo asilar-punitivo. Também a atuação de organismos internacionais no país marca a internacionalização de uma forma de regulação das populações que extrapola domínios nacionais, investindo em práticas compensatórias de conservação de crianças e promoção da família (SCHUCH, 2009).

Emergem, nesse período, novas discursividades pedagógicas, como a Pedagogia pelo Trabalho e a Pedagogia da Presença, as quais, se desviando-se do espectro corretivo-repressor, propõem-se educativas. Ganha visibilidade também uma forma de intervenção que se organiza frente ao *fenômeno* dos *meninos de rua*, vindo a conformar a proposta pedagógica da *Educação Social de Rua*. Um marco das práticas que se constituíam, o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) teve destaque devido à participação de crianças e adolescentes *de rua* nas decisões do movimento e ao engajamento de educadores sociais (GRACIANI, 1997).

Em 1990, a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) inaugura a *Doutrina da Proteção Integral*. Nos anos 90, em relação às atividades dirigidas à infância e juventude pobres, Sposito e Carrano (2003) relatam a pulverização de projetos em diferentes áreas – Educação, Esporte, Justiça, Saúde, Trabalho, Assistência Social – que, de modo geral, se fundamentavam nas ideias de prevenção, controle e compensação dos problemas que afetam a juventude.

No final da década de 1990, surgem projetos governamentais, como o Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano e o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, que pareceram generalizar-se como modelo de programas dirigidos para a juventude. Estabelece-se nesses programas um tripé pautado na previsão de transferência

de recursos, condicionada à frequência obrigatória à escola e à participação em atividades de cunho socioeducativo (SPOSITO et al., 2006). O caráter *condicional* dessas atividades e o pagamento de uma contrapartida em dinheiro marcam uma inovação que aparecia na discursividade da época demarcando esses programas como de proteção social, e não mais como caridade pública.

Em 2004, é promulgada a Política Nacional de Assistência Social. Os programas da assistência social são acolhidos sob o “guarda-chuva” do Sistema Único da Assistência Social (SUAS), e a proteção social é dividida em dois níveis: Proteção Social Básica e Proteção Social Especial. As atividades dirigidas a crianças e adolescentes também são divididas em níveis, separando-se entre atividades preventivas – voltadas para a infância e juventude considerada *em situação de vulnerabilidade social* – e *medidas socioeducativas* – voltadas para adolescentes que cometeram ato infracional, considerados *em situação de risco social*.

Em 2010, na legislação do SUAS, surge a nomenclatura *Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos* (SCFV). Vinculado aos recursos federais por meio de seus participantes, esse serviço unifica diferentes atividades oferecidas regularmente para o público infanto-juvenil, em unidades públicas, privadas, entidades filantrópicas e organizações da sociedade civil, funcionando como “molde” das atividades denominadas *socioeducativas* ou socioassistenciais.

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). À frente desse serviço, o educador social constitui um dos profissionais responsáveis pelo desenvolvimento das atividades.

Partindo desse serviço como um espaço onde as *práticas educativas no campo social* acontecem, nos propusemos a analisá-las junto com os educadores sociais, através da proposta de duas questões norteadoras: Como os educadores sociais dos *Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos* analisam as práticas socioeducativas constituídas nesses serviços? Como constroem estratégias de intervenção com as crianças e adolescentes?

A abertura das práticas para análise, na proposta de sua desnaturalização, nos possibilitou colocar em questão o *social* que adjetiva o campo, e colocar em relação os termos *proteção, prevenção e convivência* como demandas e prescrições dirigidas aos educadores sociais.

4 PROTEÇÃO-RISCO-SEGURANÇA: COLOCANDO ENUNCIADOS EM RELAÇÃO

Para a trama da análise discursiva, articulamos trechos de documentos que tratam sobre a função do educador social, sobre o SCFV, com trechos do diário de campo, de modo a confeccionar um

texto-tecido de problematização das práticas do educador social. Buscando encadear enunciados que compõem as prescrições a esses profissionais, fomos progressivamente adentrando o denso material dos diários de campo e transcrições dos encontros, que nos abriram múltiplos caminhos para o pensamento; um exercício lento de costuras e descosturas entre o material produzido com os educadores e os tensionamentos advindos da análise documental e questões históricas colocadas.

4.1 Proteção-prevenção-convivência

No documento Resolução de 09 de abril de 2014, do Conselho Nacional de Assistência Social, encontramos, dentre as funções do educador social, o desenvolvimento de “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” (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 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.

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* (BRASIL, 2013b) salienta que ao 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” (BRASIL, 2005, p. 26).

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?” (BRASIL, 2013b, p. 6) A resposta retoma a proposta da PNAS para a proteção social básica, propondo a realização de ações que possibilitem ao usuário apropriar-se de “*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” (BRASIL, 2013b, p. 7, grifos nossos).

Nesse documento, são discriminadas duas dimensões da vulnerabilidade social, uma dimensão material e uma dimensão relacional. Ao SCFV prescreve-se lidar com a dimensão relacional, que é concebida como redutora das capacidades humanas, tornando os sujeitos demandantes de proteção social (BRASIL, 2013b). Nas Orientações Técnicas sobre o SCFV (BRASIL, 2010) figura o termo *Segurança de Proteção*, que parece reforçar uma 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 da gestão de si é associada à concepção da criança e do adolescente como um sujeito 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 possibilitem enfrentar as dificuldades que vivencia.

A proteção social aparece atrelada à 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), em que prevenir é, sobretudo, vigiar, antecipar a emergência de acontecimentos indesejáveis em populações 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, grupos suscetíveis de produzir risco. Essa conformação apresentada pelo autor nos ajudou a pensar de que forma se estabelece um público infanto-juvenil prioritário para as intervenções preventivas do SCFV³.

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

³ Esse constituiu nosso segundo eixo de análise da dissertação, que trata sobre a objetivação do sujeito atendido nos SCFV. Não abarcaremos esse eixo devido ao recorte escolhido para este artigo.

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 como convivência segura. Nas próximas linhas, articulando esses documentos aos diários de campo produzidos nos encontros com os educadores, abriremos uma breve análise sobre essa mediação que é prescrita ao educador social.

4.1.1 Aconselhar-moralizar-educar

A concepção da criança como 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 mesclavam intervenções educativas com intervenções maternas.

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. (RUBINI, 2014, s.p.).

As intervenções de cuidado e

maternais pareceram se aproximar das práticas da *educação moral*, conforme conceitua Larrosa (1994), 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 si, em que se “faz falar”, provocando e mediando a fala da criança.

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

As práticas socioeducativas parecem estabelecer-se, nesse ponto, no

campo da conduta⁴, como direção de condutas, com um modelo de relação a ser trabalhado. Uma prescrição, sobre a qual, os educadores se questionam, como aponta o trecho de diário de campo apresentado.

Conforme os *Parâmetros das ações socioeducativas* (SÃO PAULO, 2007), o educador deve ser um mediador da convivência e coordenador das ações junto às crianças e adolescentes. A ele é prescrito cuidar das relações, promover a livre expressão e colaborar para a responsabilização pelo processo de aprendizagem. 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. [...] Cada atividade que fazem, enquanto as crianças estão recortando, pintando, colando, estão falando, conversando com elas, ensinando como cortar, como se portar, desenvolvendo habi-

lidades motoras, estão sempre orientando. (RUBINI, 2014, s.p.).

Esse aconselhamento aparece quase como um cuidado pastoral, uma tarefa de ensino como direção da conduta cotidiana (FOUCAULT, 2008). 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.

4.1.2 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 têm vontade de falar algo e se sentem mais próximos dos educadores para conversar. “Vocês, às vezes, vão ouvir mais do que o psicólogo”. (RUBINI, 2014, s.p.).

⁴ Conforme Foucault (1995, p. 243-244) “A ‘conduta’ é, ao mesmo tempo, o ato de ‘conduzir’ os outros [...] e a maneira de se comportar num campo mais ou menos aberto de possibilidades”.

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 à ressignificação de vivências, à possibilidade de conhecer como as crianças e adolescentes se sentem e como pensam (BRASIL, 2013b).

O trecho do diário de campo destaca especificidades em relação à escuta prescrita ao educador social. Salienta a diferença na relação do educador social com as crianças/adolescentes e suas famílias em comparação com a relação destas com outros profissionais 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.

Ali você consegue tirar o que, muitas vezes, 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, fazerem 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... (RUBINI, 2014, s.p.).

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.

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. (RUBINI, 2014, s.p.).

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 equipe.

[...] a integração maior com as educadoras no CRAS aconte-

ceu 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. (RUBINI, 2014, s.p.).

A escuta apareceu como ferramenta e evidenciou-se na mobilização de estratégias para que a criança/adolescente se expresse, faça confidências, no cotidiano do serviço. A aproximação com as crianças e adolescentes através de atividades realizadas em conjunto como brincadeiras e jogos, momentos em que trocam músicas, se colocam *no mesmo nível que eles*, configuram estratégias que fazem falar.

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 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 sofrimento, materializa o vínculo de confiança existente entre a criança e o

educador social. Partindo da confiança de uma adolescente, uma das educadoras ressaltou o aspecto protetivo do serviço, na medida em que configurou, para essa menina, um *refúgio*.

A escuta parece, assim, abrir-se 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, nesse ponto, traços da *tecnologia das relações*, como postula Donzelot (1986), em que se articulam perícia e confissão. 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 in-

tensificou-se nos últimos anos, após um reordenamento que ocorreu no SCFV. Esse Reordenamento (BRASIL, 2013a) instituiu uma amarração entre o número de crianças inscritas e as verbas federais encaminhadas para os municípios, 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.

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, questão discutida em outro eixo de análise da pesquisa. Devido ao tempo/espaço deste artigo, e em vias de conclusão desta escrita, nos ateremos a costurar alguns pontos em relação ao eixo que analisamos.

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 são funções que aparecem como prescrições ligadas à convivência segura.

Em meio aos enunciados de pro-

teção, 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, 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 a proposta de convivência segura, 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 adapta-

ção nas/das relações. Conforme Castel (1987, p. 102), “servidões particulares em relação à normalidade”.

5 À GUIA DE CONCLUSÕES

Voltando às cenas introdutórias, destacamos a afirmação da existência da *educação social*, a despeito da necessidade de regulamentação da profissão, ou delimitação de seu campo de conhecimento. As *práticas educativas no campo social*, ou a chamada *educação social*, ou ainda, as *práticas socioeducativas* acontecem em diferentes formatos, em diversos serviços, com propósitos preventivos ou curativos, parecendo delimitar-se mais pelo público ao qual se dirigem do que pelos propósitos que se dão.

Trata-se de um campo que envolve forças em luta na área da Educação. Partindo da proposta de desnaturalização e problematização de práticas, colocamos em questão as (in)visibilidades das práticas produzidas cotidianamen-

te nos espaços ditos não escolares e, particularmente, na política pública da Assistência Social, que tem como encomenda a proteção social de crianças e jovens e suas famílias.

A proposta da pesquisa-intervenção e o 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. Problematizar práticas não significa prescrevê-las. Seguindo em outra direção, 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 sua emergência.

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.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA): Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF, 1990.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *PNAS*, 2004. Brasília, DF: MDS, 2005.

_____. 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*. Brasília, DF: MDS, 2010.

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

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). *Concepção de convivência e fortalecimento de vínculos*. Brasília, DF: MDS, 2013b.

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.

CONSELHO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (CNAS). *Resolução n. 9*, de 15 de abril de 2014. Brasília, DF: CNAS, 2014.

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

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

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.

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

_____. *Segurança, território e população: curso dado no Collège de France (1977-1978)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez, 2010.

GRACIANI, Maria Stela Santos. *Pedagogia social de rua: análise e sistematização de uma experiência vivida*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1997.

HECKERT, Ana Lúcia Coelho; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Desafios metodológicos para a pesquisa no campo da psicologia: o que pode uma pesquisa? In: MARCONDES, Adriana et al. *Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 87-116.

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

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.

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.

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

RUBINI, Leila Ribeiro. *Diário de Campo*. São José dos Pinhais, PR, 2014.

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.

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

SILVA, Roberto et al. *Pedagogia social: contribuições para uma teoria geral da educação social*. São Paulo: Expressão & Arte, 2011.

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

SPOSITO, Marília Pontes et al. Juventude e poder local: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, p. 238-257, 2006.

Sobre as autoras:

Leila Ribeiro Rubini: Psicóloga, trabalhadora do SUAS Prefeitura Municipal de São José dos Pinhais. Mestre em Psicologia Social e Institucional.

E-mail: leilarubini@yahoo.com.br

Nair Iracema Silveira dos Santos: Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional (PPGPSI) UFRGS. Doutora em Educação.

E-mail: nair.iracema@gmail.com

Recebido em novembro de 2015.

Aprovado em junho de 2016.

