

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO**

TAIANA VALENCIO DA SILVA

**EDUCAÇÃO E PROTEÇÃO SOCIAL EM UM PROJETO SOCIAL PÚBLICO:
um estudo à luz da Sociologia Configuracional**

**São Leopoldo
2019**

TAIANA VALENCIO DA SILVA

**EDUCAÇÃO E PROTEÇÃO SOCIAL EM UM PROJETO SOCIAL PÚBLICO:
um estudo à luz da Sociologia Configuracional**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva

São Leopoldo
2019

S586e Silva, Taiana Valencio da.
Educação e proteção social em um projeto social público :
um estudo à luz da sociologia configuracional. / Taiana
Valencio da Silva. – 2019.
136 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestre) – Universidade do Vale do Rio dos
Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.
“Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva.”

1. Configuração. 2. Projeto social. 3. Educação. 4.
Proteção social. I. Título.

CDU 37

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Amanda Schuster – CRB 10/2517)

TAIANA VALENCIO DA SILVA

**EDUCAÇÃO E PROTEÇÃO SOCIAL EM UM PROJETO SOCIAL PÚBLICO:
um estudo à luz da Sociologia Configuracional**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Aprovada em

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Leandro Forell – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Rosângela Fritsch – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
(orientador)

AGRADECIMENTOS

Agradeço à UNISINOS, em especial ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela acolhida e oportunidade que me foram dadas.

Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela viabilização financeira para a produção desta dissertação.

Agradeço às professoras e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação pela generosidade e disponibilidade mostradas no decorrer do curso.

Agradeço às funcionárias da Secretaria do Programa de Pós-Graduação, em especial a Loinir Nicolay e Raisia Diogo, pela organização de nossas vidas acadêmicas e pela amizade construída.

Agradeço ao professor Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva, por ter me recebido como orientanda, pelos momentos de escuta e conversas, de aprendizagens e estudos, por suas leituras atentas e por sua generosidade e rigorosidade acadêmica.

Agradeço às professoras Dra. Rosângela Fritsch e Dra. Luiza Helena Dalpiaz e ao professor Dr. Leandro Forell por terem aceitado o convite para contribuir neste momento tão importante da minha formação acadêmica e pela leitura atenciosa e solidariedade acadêmica.

Aos colegas que fizeram parte do Grupo de Estudos e Pesquisas em Sociologia da Educação (GEPSE), meus sinceros agradecimentos por todas as contribuições refletidas na escrita desta dissertação. Agradeço por tudo que aprendi, pelos encontros produtivos, pelas sugestões e pelo apoio.

Ao Grupo de Estudos em Práticas Corporais (GEPRACO) da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, em especial a Amanda Pires e Fabiana Mayboroda, agradeço pelos encontros enriquecedores nesse processo.

Aproveito também para agradecer carinhosamente ao coordenador do grupo, professor Dr. Leandro Forell, que fez parte da minha trajetória acadêmica ainda no período da graduação na UERGS. Agradeço por todos os conhecimentos construídos, os quais foram fundamentais para que eu escolhesse seguir estudando.

Agradeço aos colegas mestrandos e doutorandos, em especial a Eduardo Hass, Sandra Grohe, Leonardo Lodi, Tássia Ciervo e Daiana Bastos, pelas experiências compartilhadas, conhecimentos construídos e amizades constituídas.

Agradeço aos familiares e amigos pelo apoio e afeto. Com vocês, as pausas entre um parágrafo e outro me deram energia para continuar.

RESUMO

A presente dissertação apresenta um estudo sobre educação e projetos sociais. Para a realização deste trabalho, investigaram-se as configurações que modulam as relações entre educação e proteção social no contexto de um projeto social público, a partir de uma abordagem conceitual inspirada na Sociologia Configuracional de Norbert Elias. Utilizou-se como itinerário investigativo a sistematização de um quadro conceitual, constatando um duplo processo de expansão de experiências formativas, da escola em direção à sociedade e, simultaneamente, da sociedade em direção à escola. Esses movimentos favoreceram a realização de um estudo etnográfico sobre as relações entre educação e proteção social no contexto de um projeto social. As ferramentas analíticas empregadas para a interpretação dos dados foram as noções de configuração e interdependência, com base nas quais se compreenderam relações sociais para além dos antagonismos conhecidos na literatura sociológica entre indivíduo e sociedade, evitando leituras que dicotomizem o individual e o social. O material revelou três configurações, a saber: (a) a ambivalência organizacional entre forma-projeto e forma-escolar, buscando compreender as relações que se estabelecem entre os profissionais da rede de proteções e as instituições, bem como as aproximações e os distanciamentos entre o projeto social e a escola; (b) a definição dos alunos como vulneráveis, segundo a perspectiva dos profissionais, compreendendo o contexto e as relações de vulnerabilidade que caracterizam os alunos do projeto; e (c) o trabalho dos educadores sociais, analisando o trabalho desses profissionais e suas relações com o projeto social, a partir de suas experiências de trabalho sobre os outros. Assim, concluiu-se que as configurações do Projeto Ação Legal intensificam o processo formativo que integram outros processos sociais, utilizando-se estratégias políticas, educativas e culturais. Através da interlocução entre educação e proteção social, as relações sociais assumem a forma de relações pedagógicas.

Palavras-chave: Configuração. Projeto social. Educação. Proteção social.

ABSTRACT

The present dissertation presents a study about education and social projects. In order to carry out this work, we investigated the configurations that modulate the relationship between education and social protection in the context of a public social project based on a conceptual approach inspired by the Norbert Elias' Configurational Sociology. We used as an investigative itinerary the systematization of a conceptual framework stating a double process of expansion of formative experiences, from school to society and simultaneously from society to school. These movements favored an ethnographic study about the relationship between education and social protection in the context of a social project. The analytical tools used for data interpretation were the notions of configuration and interdependence, from which social relations were understood beyond the antagonisms known in the sociological literature between individual and society, avoiding readings that dichotomize the individual and the social. The data revealed three configurations, namely: (a) the organizational ambivalence between form-design and school-form reaching to understand the relations which are established between the professionals of the protection network and the institutions, as well as, the approximations and distances between social project and school; (b) the definition of students as vulnerable, according to the professionals' perspective, understanding the context and vulnerability relationships that characterize the students from the project; and (c) the work of social educators, analyzing the work of these professionals and their relationships with the social project, based on their experiences of work on others. Thus, we concluded that Projeto Ação Legal configurations intensify the formative process which integrate other social processes, using political, educational and cultural strategies. Through the interlocution between education and social protection, social relations now take the form of pedagogical relationships.

Keywords: Configuration. Social project. Education. Social protection.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Frente do Centro de Referência de Assistência Social, Rua General Osório	55
Figura 2 – Mapa do quarteirão	56
Figura 3 – Fôlder do Centro de Referência de Assistência Social do município do Osório.....	61
Figura 4 – Fôlder do Programa Jogue Limpo com Osório.....	62
Figura 5 – <i>Jornal Bons Ventos</i> , página dedicada à Assistência Social	63
Figura 6 – Fachada do prédio do Projeto Ação Legal	78
Figura 7 – CRAS – Glória conscientiza com atrações culturais	89
Figura 8 – Fôlder do Centro de Referência de Assistência Social do município de Osório.....	90
Figura 9 – Cartaz: início das inscrições.....	99
Figura 10 – Etapas da inscrição.....	106
Figura 11 – Secretaria de Assistência Social e Habitação promove formação	117

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Exposição da oficina de marcenaria na II Mostra de Oficinas.....	58
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Diários de campo de observações	60
Quadro 2 - Notícias do <i>sítio</i> da Prefeitura Municipal de Osório e da página oficial no Facebook.....	64

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Panorama econômico.....	76
Tabela 2 – Número de famílias atendidas em Osório pelo Bolsa Família	80
Tabela 3 – Relação dos profissionais entrevistados	82

LISTA DE SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BPM	Batalhão da Polícia Militar
CF	Constituição Federal
CNAS	Conselho Nacional de Assistência Social
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CRE	Coordenadoria Regional da Educação
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LA	Liberdade Assistida
LOAS	Lei Orgânica de Assistência Social
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEC	Ministério da Educação
NOB/SUAS	Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social
NOB-RH	Norma Operacional Básica de Recursos Humanos
ONGs	Organizações Não Governamentais
PAEFI	Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos
PAIF	Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PME	Programa Mais Educação
PNAS	Política Nacional de Assistência Social
PSC	Prestação de Serviços à Comunidade
RS	Estado do Rio Grande do Sul

SINE/CEO	Sistema Nacional de Emprego/Centro Empresarial de Osório
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
UERS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio do Sinos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Apresentação da Dissertação	23
2 EDUCAÇÃO E PROJETOS SOCIAIS: UMA ABORDAGEM DIAGNÓSTICA A PARTIR DA LITERATURA.....	25
2.1 Contexto Brasileiro	27
2.2 Política de Proteção Social no Brasil	33
2.2.1 Serviços de Proteção Social.....	38
2.3 Projetos Sociais	43
2.4 Panorama da Revisão de Literatura	48
3 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	50
3.1 Percurso da Pesquisa e Escolhas Metodológicas	50
3.1.1 Técnicas	54
3.1.2 Questões Éticas do Estudo	66
3.2 Elias e o Conceito de Configuração	66
3.3 Aproximação ao Campo	71
3.3.1 Caracterização do Município	74
3.3.2 Projeto Ação Legal	77
3.4 Negociação com o Campo.....	81
4 AS CONFIGURAÇÕES DO PROJETO AÇÃO LEGAL	82
4.1 A ambivalência organizacional entre a forma-projeto e a forma-escolar.....	83
4.1.1 “Aqui não é aula, não é escola!”	96
4.2 “Cada criança aqui tem um problema”: a definição dos alunos como vulneráveis.....	98
4.3 o trabalho dos educadores sociais	108
5 CONCLUSÕES	119
REFERÊNCIAS.....	123
APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM MONITORES	134
APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS COORDENADORAS	135
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	136
APÊNDICE D – MODELO DA CARTA DE ANUÊNCIA	137

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa assume como objeto reflexivo as relações entre educação e projetos sociais, cuja constituição e delimitação estão ligadas às nossas experiências e aos diferentes lugares por onde passamos. Assumindo tal premissa, consideramos relevante iniciarmos a apresentação da dissertação descrevendo brevemente nossa trajetória acadêmica e os caminhos percorridos até a escolha desse tema.

O interesse em projetos sociais iniciou na graduação em Pedagogia na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), a partir de estudos de inspiração etnográfica desenvolvidos através da iniciação científica e do trabalho de conclusão de curso.

O primeiro estudo foi realizado em um projeto social com ênfase no esporte. A pesquisa, intitulada *A Democratização do Esporte: as repercussões educacionais do Programa Atleta na Escola*¹, tinha como objeto de estudo a noção de democratização do esporte, bem como o uso do espaço escolar para esse fim. Buscava-se compreender, por meio de aproximações empíricas, de que forma a noção de democratização do esporte proposta pela formulação do Programa Atleta na Escola foi significada no contexto de uma escola pública municipal de Osório, no Rio Grande do Sul (RS).

A segunda participação, na condição de colaboradora, foi em um projeto de pesquisa chamado *Trabalho Voluntário em Políticas Públicas de Educação*, cuja proposta almejava problematizar a utilização do trabalho voluntário como forma de atender as demandas de recursos humanos, estas geradas pelas políticas públicas de Educação Integral. Vinculada a esse projeto de pesquisa, realizando na época a pesquisa de campo por intermédio da abordagem etnográfica em oficinas do projeto de turno integral nas escolas municipais de Osório/RS, encontramos algumas problemáticas com relação ao funcionamento do turno integral. Procuramos, através de entrevistas semiestruturadas, conhecer a constituição do projeto, o qual era uma iniciativa da gestão municipal com a proposta de acolher as crianças na escola no turno inverso. Dessa forma, propusemos, na monografia, uma análise da

¹ Coordenado pelo Professor Dr. Leandro Forell.

Configuração da Política de Educação Integral no município de Osório/RS, sendo a primeira aproximação ao pensamento de Norbert Elias.

A Sociologia Configuracional desenvolvida por Norbert Elias fundamenta-se nas relações de interdependências humanas constituídas pelos indivíduos, os quais se ligam voluntária e involuntariamente, por meio de suas inclinações e necessidades, formando as configurações. Tal conceito serviu como ferramenta de análise, pois compreende a relação social para além de antagonismos conhecidos entre as relações do indivíduo e sociedade. Por configurações, podemos entender desde as mais simples associações, como família, escola, comunidade, até os agrupamentos mais complexos, como o Estado ou a união de vários Estados.

Sabendo dos limites de uma pesquisa de graduação, após sua conclusão, algumas questões naquele estudo ainda estavam sem respostas. Ao final da pesquisa de campo, foi constatado que o recuo de investimentos descaracterizava a proposta de Educação Integral; o reforço do caráter assistencialista e um sentido regulatório dos alunos considerados vulneráveis, entre outras inquietações, foram “deixadas de lado” para pesquisas futuras. A pretensão de dar seguimento ao processo de formação acadêmica conduziu à participação no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), com o objetivo de ingressar na Linha de Pesquisa Educação, História e Políticas e, como proposta de estudo, dar continuidade à temática da Educação Integral. Entretanto, como alguns resultados da pesquisa já indicavam, houve no município de Osório um atraso no repasse das verbas destinadas ao Programa Mais Educação (PME), resultando na redução e, em algumas escolas, a paralisação temporária do atendimento.

Por esse motivo, direcionamos nosso olhar para outros espaços onde ocorrem atendimentos no contraturno escolar, com caráter de Educação Integral. Assim, aproximamo-nos dos projetos sociais, mapeando ações que caracterizavam as propostas de Educação Integral ou as substituíam. Desse modo, o objeto de estudo desta pesquisa de mestrado são as relações entre educação e proteção social no contexto de um projeto social público², tendo como inspiração a Sociologia Configuracional de Norbert Elias.

² Neste estudo, ao utilizar o termo *público*, estamos nos referindo a estatais.

Nos estudos, reportagens e notícias relacionados aos projetos sociais, podemos perceber que, de uma forma geral, sua utilização em situações de enfrentamento de problemas sociais ou desigualdades vem sendo direcionada ao público economicamente desfavorecido. Debatidos nos meios acadêmicos em diferentes áreas de conhecimento (CAVASINI, 2008; FEIJÓ; MACEDO, 2012; ROCHA, 2007; SILVA, 2015), bem como em meios políticos, os programas³ e projetos⁴ sociais são encontrados em diferentes setores da sociedade para desenvolver ações voltadas para o enfrentamento da exclusão e aspectos a ela relacionados. Além disso, tais projetos se associam a diversas outras finalidades sociais, como questões ambientais, culturais e socioeconômicas.

O conceito de exclusão social, de acordo com Canário (2004), emerge nos discursos decisores e nos documentos de orientação política, associado – e, com frequência, sobreposto – aos conceitos de insucesso e abandono escolar. A problemática da exclusão no campo educativo, como observado por Canário (2004), é em parte exterior à escola, no que diz respeito à exclusão social, mas também interno a ela, no que se refere à exclusão escolar; nesse sentido, manifesta uma sensibilização por parte da instituição escolar a fenômenos da natureza social.

Conforme Canário (2004), a exclusão social constitui um fenômeno de natureza estrutural que pertence à esfera do mundo do trabalho, com repercussões na escola, mas não é resolvido nela, nem por ela. Para Castel (2013), a exclusão se dá na trajetória daqueles que estão fora dos circuitos de trocas sociais: “O excluído é de fato um desfilado cuja trajetória é feita de uma série de rupturas em relação ao estado de equilíbrio anteriores mais ou menos estáveis ou instáveis”. (CASTEL, 2013, p. 34). Na Política Nacional de Assistência Social (PNAS), a exclusão social é abordada como um processo que pode levar à desigualdade e à pobreza. (BRASIL, 2005).

As transformações sucedidas no mundo do trabalho a partir dos anos de 1970 estão na raiz do fenômeno da exclusão e transcorrem dos “processos de integração econômica supranacional em que o poder financeiro tende a sobrepor-se aos mecanismos institucionais tradicionais de exercício do poder político no quadro dos Estados nacionais”. (CANÁRIO, 2004, p. 52). A instituição escolar, que propiciou o acesso massivo à escolarização como mecanismo de políticas públicas baseada na “igualdade de oportunidades”, está afetada por essas mudanças na atualidade.

³ Iniciativas do governo destinadas a melhorar as condições de vida de uma população.

⁴ Ações planejadas e intencionais.

Dessa forma, com as “mutações” sofridas pela instituição escolar, a escola passou de um “contexto de promessas” para um “contexto de incertezas”. Essa transição, marcada pela passagem da escola elitista para a escola de massas, ocorre no período posterior à Segunda Guerra Mundial, quando a expansão dos sistemas escolares “[...] coincide com uma atitude otimista que associa ‘mais escolas’ a três promessas: Uma promessa de desenvolvimento, uma promessa de mobilidade social e uma promessa de igualdade”. (CANÁRIO, 2004, p. 53). Tais promessas acabam por evidenciar o efeito reprodutor de desigualdades pelo sistema escolar, marcando um “contexto das incertezas”.

A educação e a formação passam a ser os ingredientes “fundamentais” para combater o desemprego e a exclusão social; entretanto, como observado pelo mesmo sociólogo, a própria evidência empírica da evolução do fenômeno do desemprego mostra sua relativa ineficácia. A elevação do nível de qualificação não contribui para aumentar a oferta de empregos, nem define suas modalidades. (CANÁRIO, 2004).

Os “programas escolares” carregam marcas das transformações ocorridas na sociedade, as quais levam ao declínio da escola, mais especificamente ao declínio de um “programa institucional”, como define Dubet (2011). Há, pois, uma “mutação radical” da escola, a qual “cede gradualmente lugar a um aparelho dedicado a fazer tudo ao mesmo tempo, sem hierarquizar verdadeiramente seus objetivos e valores”. (DUBET, 2011, p. 299-300).

Na pedagogia tradicional, a base da escola situava-se nos conhecimentos e na transmissão dos conhecimentos; a ruptura da pedagogia moderna foi colocar os alunos como centro do sistema. Nóvoa (2007) ressalta que não se trata de centrar na escola ou no conhecimento, como na pedagogia tradicional, nem nos alunos, como na pedagogia moderna, mas sim na aprendizagem. Indica que o dilema enfrentado atualmente é o entendimento da escola como serviço, diante do qual as políticas educativas hoje tendem a ver a escola como um serviço que se presta às crianças, às famílias, às comunidades, empenhada em causas sociais, uma “escola transbordante” (NÓVOA, 2009), que assume uma infinidade de tarefas.

A literatura europeia em Sociologia da Educação evidencia a crescente tendência de a escola assumir uma infinidade de funções sociais. Esse horizonte diagnóstico é muito pertinente, tendo em vista que a educação tem alcançado outros setores mais amplos da sociedade. A escola brasileira, em sua forma histórica e sociológica, mesmo distinta da abordagem narrada anteriormente, apresenta um

robustecimento das suas funções sociais (ALGEBAILLE, 2009), assim como, em diferentes setores e instituições, a expansão das funções educativas, as quais vêm se desenvolvendo enquanto tarefas direcionadas a questões educativas e, de alguma forma, às causas e questões sociais.

A escola brasileira tem sido espaço de estratégia para uma variada gama de propósitos sociopolíticos, econômicos e culturais. Ao abordar a “conveniência” da escola, utilizando a teorização de George Yúdice, Costa e Momo (2009) destacam que o século XX é configurado por fluxos globais e que estes dão novos significados para o uso da cultura: “[...] essa nova forma de operar com a cultura é identificada mediante o emprego da expressão *a cultura como recurso*” (COSTA; MOMO, 2009, p. 523), mediada por setores não governamentais. A escola torna-se um espaço de gerenciamento da cultura, em articulação com diferentes setores, como um recurso capaz de resolver problemas equacionados pela economia ou pela política. (COSTA; MOMO, 2009).

De acordo com Algebaile (2017), com o ingresso massivo da classe trabalhadora na escola, especialmente dos mais pobres, junto com o contexto de mudanças econômicas, sociais e políticas e com a reconfiguração do Estado e da política social nas últimas três décadas, vemos a intensificação do uso estratégico da infraestrutura escolar e da ação escolar para a realização de assistência. Hoje, há na escola um excesso de missões. Muitas tarefas foram lançadas pela sociedade para seu interior, como se tudo fosse importante ou tudo fosse de sua responsabilidade. A escola vem sendo construída e ressignificada para além da função pedagógica, adaptando-se a modos de gerir espaços, funções e tempos.

Para Cavaliere (2002), enquanto a escola brasileira alcançava uma pequena parcela da população, sua função era a instrução escolar, e sua ação social era uma expansão linear dos processos integradores da comunidade sociocultural homogênea que a ela tinha acesso. Na segunda metade do século XX, o processo de escolarização das grandes massas deu-se em bases de um esvaziamento das responsabilidades da escola, expresso, segundo a autora, entre outros fatores, pelas instalações precárias do ambiente físico, redução da jornada e multiplicação dos turnos, desorientação didático-pedagógica e baixa qualidade de formação dos professores.

Essa realidade, ainda nos termos de Cavaliere (2002), se esboça em um processo reativo, ainda carente de elaboração política coletiva, conduzido pelos

profissionais das escolas, de incorporação de um conjunto de responsabilidades educacionais, não tipicamente escolares, mas sem as quais o trabalho especificamente voltado para a instrução escolar se torna inviável. São atividades relacionadas a higiene, saúde, alimentação, cuidados e hábitos primários.

O surgimento de diferentes tarefas no ambiente escolar gerou um “descompasso entre as atividades pedagógicas construídas no turno e contraturno”, transformando-se em um espaço de “redenção” e apropriação do tempo – quanto mais a criança permanecer na escola, mais ela estará protegida. (OLIVEIRA, 2014). Por outro lado, produz-se um dualismo inerente aos próprios sistemas de ensino, entre uma escola do acolhimento social para os pobres e uma escola do conhecimento para os ricos. (LIBÂNEO, 2012).

As políticas sociais das últimas décadas no Brasil, como observado por Oliveira (2014), são orientadas pela busca da promoção da justiça social. Essas políticas têm como princípios orientadores “[...] iniciativas de promoção da equidade social, buscando a redução das desigualdades sociais, por meio da oferta educativa as populações em situação vulnerável”. (OLIVEIRA, 2014, f. 53).

As políticas educacionais direcionadas à escolarização pública, conforme aponta Libâneo (2016), são influenciadas por orientações dos organismos internacionais, produzindo um impacto na concepção de escola, no conhecimento escolar e na formulação de currículos. Os documentos produzidos pelo Banco Mundial defendem uma escola que assuma duas características pedagógicas: “o atendimento das necessidades mínimas de aprendizagem e o espaço de convivência e acolhimento social”. (LIBÂNEO, 2012, p. 20). Nesse sentido, a escola caracteriza-se como lugar de ações socioeducativas, visando ao atendimento das diferenças individuais e sociais e à integração social, resultando em uma distorção de objetivos. Na linguagem dos documentos, a educação é a solução para prevenir problemas da expansão capitalista em decorrência da marginalidade e da pobreza. Assim, a aprendizagem e a escola se prestam, em primeira instância, à solução de problemas sociais e econômicos dentro dos critérios do mercado global. (LIBÂNEO, 2016).

De acordo com Libâneo (2016), as políticas dirigidas intencionalmente ao atendimento da diversidade social de alguma forma compõem estratégias de educação direcionadas para o alívio da pobreza, contribuindo para o “desfiguramento” da escola e do conhecimento escolar. A proposta de escola de tempo integral presente no documento *Educação Integral*, instituído pelo Ministério da Educação (MEC, 2009),

é apresentada por Libâneo (2016) como exemplar dessa tendência. Tal proposta parte do entendimento de que a escola precisa mudar seu papel convencional e assumir outras funções não tipicamente escolares. Nessa lógica, ela precisa responder a uma multiplicidade de funções, especialmente as de educadora e protetora, à medida que “[...] passa a incorporar um conjunto de responsabilidades que não eram vistas como tipicamente escolares, mas que, se não estiverem garantidas, podem inviabilizar o trabalho pedagógico”. (BRASIL, 2009, p. 16).

Libâneo (2016), analisando ainda o documento do MEC, verificou um distanciamento do sentido “genuíno” de escola, com a aquisição de um caráter difuso, concebido agora como lugar físico de agrupar políticas sociais que envolvem políticas de saúde, assistência social, esporte e lazer, mobilizando a participação de empresas, famílias, integrantes da sociedade civil e voluntários, conforme as orientações dos organismos internacionais.

O documento concebe também a educação como forma de redução da pobreza e possibilidade de empregabilidade. (LIBÂNEO, 2016). Deixa claro que o Estado deve dividir com a sociedade e as comunidades as responsabilidades pela escola pública, além de associar a Educação Integral ao uso da escola para o controle social e político, como registrado nos documentos do Banco Mundial. Surge então o “desfiguramento” do espaço escolar apontado por Libâneo (2016), pois a proposta de escola em tempo integral induzida pelo MEC determina que a escola faça o que os demais setores públicos não fizeram. Nóvoa (2009), por sua vez, afirma que um dos grandes perigos dos tempos atuais é uma “escola a duas velocidades”: por um lado, a escola do acolhimento social, para os pobres, com forte retórica da cidadania e da participação; por outro, a escola centrada na aprendizagem e nas tecnologias destinada aos ricos.

A escola dos pobres, caracterizada por suas missões assistenciais, substitui o direito do conhecimento e da aprendizagem pelas aprendizagens mínimas e para a sobrevivência. Torna-se uma instituição dotada de novas responsabilidades, com o objetivo de resolver as desigualdades sociais, como fome, miséria, desemprego, violência, drogadição, gravidez na adolescência, etc., “educacionalizando” os problemas sociais. (DEPAEPE; SMEYERS, 2016). É nesse sentido que os projetos surgem em parceria com outros espaços educativos, como forma de minimizar os danos dos efeitos das orientações políticas pautadas na lógica do mercado, as quais acentuam as desigualdades e ampliam as mudanças da questão social.

Para Algebaile (2017), no atual contexto, a presença de políticas sociais na escola ou realizadas em relação com a escola não pode ser recusada ou intelectualmente desconsiderada, tendo em vista que o maior alcance populacional da escola no Brasil implicou o ingresso de segmentos sociais historicamente afastados desses direitos. Assim, querer uma “escola pura” seria negar a esses segmentos “a possibilidade de ampliar suas relações e seu acesso a vias que, direta ou indiretamente, podem ampliar sua proximidade com a questão dos direitos”. (ALGEBAIL, 2017, p. 45).

Algebaile (2017) indica que as relações entre a escola pública e as demais políticas sociais não devem ser construídas de forma parasitária sobre os recursos e as energias da escola; não podem subalternizar as funções e tarefas de relacionamento com o conhecimento que cabem centralmente à escola; e não devem implicar no sequestro do trabalho do professor para tarefas administrativas e de controle, nem no agenciamento do trabalho do serviço social. Por outro lado, no atual contexto, onde a escola assume uma imensidão de tarefas, sabemos e não podemos negar a existência de diversas práticas educativas na sociedade ocorridas na modalidade extraescolar e relacionadas à formação da cidadania, permeando as ações socioeducativas, com foco na intervenção com sujeitos definidos como vulneráveis. Dessa forma, podemos considerar que os projetos sociais têm também a pretensão de dar continuidade ao processo de formação do indivíduo fora do ambiente escolar. Lazzari, Thomassim e Stigger (2010), em seus estudos sobre projetos sociais esportivos, apoiam-se em Zaluar (1994) para afirmar que a proliferação de programas e projetos esportivos e de educação pelo trabalho pretendia complementar os processos educativos formais, especialmente para as classes de menor poder aquisitivo.

A sociedade assume, então, através da educação, o desejo e a esperança na mudança social. Os projetos sociais adotam uma pretensão educativa, com o propósito de oferecer aprendizados e vivências esportivas, culturais e ambientais para “suprir faltas” e auxiliar no enfrentamento dos problemas sociais. Stigger e Thomassim (2013) observam que, além do valor social que a modernidade atribui à educação, há uma disseminação de discursos sobre o uso positivo do esporte nos projetos sociais, com a convicção de que a prática esportiva seja capaz de “desenvolver valores positivos entre crianças e jovens, que contribuem para a socialização, fortalecendo-

os como indivíduos para enfrentar suas condições de vida”. (STIGGER; THOMASSIM, 2013, p. 6).

Melo (2008) destaca que não podemos desconhecer os avanços dessas práticas, inclusive no que se refere à organização da sociedade civil, de diferentes formas, com diferentes intencionalidades e perspectivas, entre as quais é possível situar alguns projetos sociais existentes no Brasil. O autor observa alguns pontos em comum nas experiências dos projetos sociais no país, destacando que eles se apresentam como alternativas de inclusão social, adotam o discurso e/ou ideia de construção da cidadania, são iniciativas organizadas para a “ocupação do tempo livre” e contam com a participação de ONGs, empresas e sociedade civil. (MELO, 2008).

Beillerot (1985), citado por Severo (2014), argumenta que as dinâmicas de desenvolvimento econômico e político da sociedade serviram de base para a construção de uma cultura de uso dos saberes que ampliou os horizontes dos fins e dos meios educacionais, ocorrendo um aumento das práticas pedagógicas e transportando-as do ambiente escolar para outros espaços institucionais e extraescolares. Segundo Severo (2014), Beillerot cunha a expressão *sociedade pedagógica* para referir-se à natureza da sociedade contemporânea, considerando a interface educativa presente nas dinâmicas das relações sociais. O século XXI é considerado por Severo (2014, p. 148) um “cenário de explosões pedagógicas que criam e recriam diferentes possibilidades de ensinar e aprender, tornando ainda mais complexo o significado e as formas de educação” em diversos espaços sociais. Tal *sociedade pedagógica*, de acordo com o autor, é assumida como uma visão ampla de oportunidades educativas que permitem o desenvolvimento integral do indivíduo em suas dimensões social, cultural e psicológica e a promoção da cidadania e da inclusão social.

Em síntese, há uma expansão das funções educativas para outros setores do Estado e, de certa forma, para a sociedade civil. A educação, ou o pressuposto do educar integralmente, alcança outros setores públicos, cujos princípios organizadores se complexificam e, no bojo dessas tarefas, é robustecida a proteção social como “missão” educativa do nosso tempo. Dessa forma, com base no quadro até aqui apresentado, o presente trabalho tem por objetivo compreender as configurações que modulam as relações entre educação e proteção social no contexto de um projeto social público, a partir de uma abordagem conceitual inspirada na Sociologia Configuracional de Norbert Elias.

Os objetivos específicos deste estudo são:

- a) produzir uma abordagem diagnóstica que permita a compreensão do objeto em estudo;
- b) identificar e descrever os aspectos institucionais e históricos do projeto social público localizado no município de Osório, Rio Grande do Sul; e
- c) analisar como se tecem os processos de interação entre as redes de serviço no projeto e as dimensões educativas da ação social.

O conceito de configuração concebido por Norbert Elias, o qual será desenvolvido posteriormente, volta-se para as análises dos processos de interação humana em sociedade, sendo estes baseados nas atividades dos indivíduos através de suas necessidades e interesses. Para compreender essas ações, é preciso estudar os tipos de interdependência e a estrutura da sociedade na qual estão inseridos.

1.1 Apresentação da Dissertação

Na atualidade, a escola vem recebendo a responsabilidade de assumir uma infinidade de funções, ao mesmo tempo em que se observa uma crescente tendência para a “educacionalização” dos problemas sociais. (DEPAEPE; SMEYERS, 2016). Diversas instituições, de natureza pública e privada, passam a desenvolver tarefas direcionadas a questões educativas em intersecção com causas sociais de diferentes ordens. Vê-se a emergência de uma sociedade em que se irradiam múltiplas práticas educativas, engendrando uma expressiva ampliação dos fins e dos meios educacionais.

Em decorrência da expansão das funções educativas para outros setores do Estado e da sociedade civil, como esboçado acima, a educação tem alcançado outros setores públicos, além de a proteção social se tornar responsabilidade educativa no nosso tempo. Diante do exposto, investigamos as configurações que modulam as relações entre educação e proteção social no contexto de um projeto social público.

O interesse por essa proposta de estudo se dá pelo envolvimento pessoal da pesquisadora, desde a graduação, em projetos sociais com propostas de atendimento integral de alunos em situações de vulnerabilidade. Sendo uma problemática atual, vemos um considerável crescimento de projetos sociais nos espaços escolares, ocorrendo um “robustecimento” da escola (ALGEBAILLE, 2004); nos espaços não

escolares, a educação alcança outros setores públicos, e a sociedade assume práticas educativas.

Buscamos compreender as relações entre educação e proteção social em um projeto social no município de Osório/RS, a partir de dados produzidos por meio da abordagem etnográfica. A escolha pelo município de Osório decorreu de um mapeamento das ações sociais desenvolvidas na região do Litoral Norte do Rio Grande do Sul; o projeto apresentou um número considerável de notícias e divulgações e vem desenvolvendo suas atividades por um período de 10 anos ininterruptos.

Este estudo está estruturado em cinco capítulos. No capítulo atual, apresentamos a temática, o caminho percorrido para a delimitação do objeto de estudo e os objetivos da pesquisa.

No segundo capítulo, intitulado “Educação e Projetos Sociais: uma abordagem diagnóstica a partir da literatura”, são apresentados o contexto histórico, político e econômico do Brasil, destacando-se, de forma breve, a consolidação de um novo padrão de proteção social a partir da Constituição Federal de 1988, o qual representou um avanço na efetivação dos direitos sociais; na sequência, vê-se, na década de 1990, um período marcado pela retração dos direitos. No mesmo capítulo, abordamos a política de proteção social, sua implementação, objetivos e os serviços de proteção social, finalizando com a apresentação dos projetos sociais e algumas concepções.

O terceiro capítulo, denominado “Referencial teórico-metodológico”, tem como objetivo delinear o percurso da pesquisa e as escolhas metodológicas. Apresentamos o conceito de configuração de Norbert Elias, seus usos nas pesquisas em educação e como ele foi utilizado para analisar os dados produzidos pela abordagem etnográfica em nossa pesquisa. Ainda, mostramos a aproximação com o campo, a caracterização do município e do projeto estudado e a negociação com o campo.

No quarto capítulo, “As configurações do Projeto Ação Legal”, dissertamos sobre as análises elaboradas acerca das configurações do projeto, as quais têm a pretensão de responder às problematizações que deram origem a este estudo, a saber: a ambivalência organizacional entre a forma-projeto e a forma-escolar; a definição dos alunos como vulneráveis; e o trabalho dos educadores sociais. No quinto e último capítulo, fazemos nossas considerações finais.

2 EDUCAÇÃO E PROJETOS SOCIAIS: UMA ABORDAGEM DIAGNÓSTICA A PARTIR DA LITERATURA

Os estudos sobre as políticas de proteção social evidenciam as desigualdades, a exclusão, a pobreza e questões que envolvem crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade e/ou risco social. No Brasil, em decorrência das desigualdades sociais, os projetos e programas sociais articulados com políticas sociais, organizações não governamentais e outros setores da sociedade são implementados com objetivos protetivos. A partir da análise da literatura, encontramos diferentes ações de enfrentamento de questões sociais direcionadas ao público socialmente excluído, com o objetivo de melhorar as condições de vida, reduzir desigualdades, bem como envolver-se em questões ambientais, culturais e socioeconômicas.

Para a escrita deste capítulo, realizamos um levantamento preliminar de dissertações e teses na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) utilizando os seguintes descritores: “proteção social”, “projeto social”, “políticas de proteção social”, “educação e proteção social”. Tomamos como referência os trabalhos produzidos entre os anos de 2010 e 2017. Buscamos também artigos, utilizando os mesmos descritores, filtrando-os pelo título e/ou palavras-chave. Selecionamos, assim, 45 trabalhos, dos quais 24 são dissertações de mestrado, 11 são teses de doutorado e 10 são artigos, distribuídos nas áreas de conhecimento de Educação, Serviço Social, Educação Física e Psicologia.

Após a leitura dos resumos, elegemos 11 dissertações, 4 teses e 8 artigos para realizar a leitura na íntegra, tendo em vista que demonstraram aproximação ao estudo desenvolvido ou, em alguma medida, elucidavam dimensões significativas da temática investigada, sendo elas: desigualdades, exclusão social, vulnerabilidade, proteção, projeto social ou socioeducativo, programas sociais, políticas sociais. Ao final, selecionamos 6 dissertações, 3 teses e 8 artigos, os quais serão comentados ao longo do capítulo, com o propósito de apresentar o contexto histórico, político e econômico do Brasil, bem como alguns projetos e programas sociais desenvolvidos no país.

Observa-se, inicialmente, que os processos de desigualdades são marcados pelas imposições do mundo capitalista, traduzidos pela reestruturação produtiva, reforma do Estado, globalização da produção e dos mercados, financeirização do capital especulativo e redução crescente dos direitos em nosso país. (LAJÚS, 2010). Nesse sentido, são produzidas “políticas sociais precarizadas, voltadas para

respostas às necessidades individuais, focalizadas, compensatórias, de transferência das responsabilidades do Estado para a sociedade civil". (LAJÚS, 2010, f. 30). Em consequência, as desigualdades sociais se aprofundam, e a questão social se agrava.

Castel (2013), ao abordar a questão social, aponta que a exclusão se impõe aos poucos para definir todas as modalidades de miséria do mundo. De acordo com o autor, na França, a partir de 1992, a questão da exclusão torna-se a *questão social por excelência*. Quando pensamos no Brasil, percebemos que esse fenômeno apresenta similitudes socioeconômicas: o tema exclusão ganha grande amplitude, tratando como excluídos os desempregados, as crianças que não frequentam a escola, os deficientes, as pessoas em condições de miséria e pobreza absoluta, os usuários de drogas, os jovens sem estudos ou qualificação profissional, dentre outros. A percepção da existência dessas categorias de sujeitos evidencia que, ainda que o Brasil se diferencie da França, a questão social no Brasil é uma *aporia social*, um dilema de risco social.

Segundo a Política Nacional de Assistência Social (PNAS) (CNAS, 2004), o termo exclusão social confunde-se com desigualdade, miséria, indigência, pobreza, apartação social, dentre outros. Existem diferenças e semelhanças entre alguns desses conceitos, embora não haja um consenso entre os diversos autores que se dedicam ao tema. Entretanto, diferentemente de pobreza, miséria, desigualdade e indigência, as quais são situações, a exclusão social é um processo que pode levar ao acirramento da desigualdade e da pobreza e, enquanto tal, apresenta-se heterogênea no tempo e no espaço. (BRASIL, 2005).

A realidade brasileira nos mostra que existem famílias com as mais diversas situações socioeconômicas que induzem à violação dos direitos de seus membros, em especial, das suas crianças, adolescentes, jovens, idosos e pessoas com deficiência, além da geração de outros fenômenos como, por exemplo, pessoas em situação de rua, migrantes, idosos abandonados que estão nesta condição não pela ausência de renda, mas por outras variáveis da exclusão social. Percebe-se que estas situações se agravam justamente nas parcelas da população onde há maiores índices de desemprego e de baixa renda dos adultos. (BRASIL, 2005, p. 36).

Por mais que não haja uma definição exata sobre o conceito de exclusão, é mencionada, no documento estatal, como algo a ser enfrentado por meio das políticas sociais. Dessa forma, podemos considerar que há uma ampliação substantiva no uso dessa palavra. Para Castel (2013), o uso do termo exclusão oculta e traduz o estado atual da questão social. O autor aponta razões para desconfiar do termo, sendo uma

delas a heterogeneidade de seus usos, uma vez que “ela designa um número imenso de situações diferentes, encobrendo a especificidade de cada uma”. (CASTEL, 2013, p. 28).

Segundo Castel (2013, p. 287-288),

A nova questão social, hoje, parece ser o questionamento dessa função integradora do trabalho na sociedade. Uma desmontagem desse sistema de proteções e garantias que foram vinculadas ao emprego e uma desestabilização, primeiramente da ordem do trabalho, que repercute como uma espécie de choque em diferentes setores da vida social, para além do mundo do trabalho propriamente dito.

Na discussão da assistência social, a questão social ocupa posição importante, porque, historicamente, o próprio setor foi criado como forma de “resolvê-la”. Inicialmente operacionalizada de forma clientelista, servia para manter a situação de exploração e para o controle da pobreza. Recentemente, na perspectiva dos direitos, sob a responsabilidade do Estado, a assistência social atua como forma de garantia da cidadania, entendida como capacidade dos indivíduos de se reapropriarem dos bens por eles mesmos produzidos. (OLIVEIRA, 2014).

Desse modo, para compreender a temática em torno das políticas de proteção social, utilizamos nossa revisão de literatura para apresentar, mesmo que de maneira sucinta, o contexto brasileiro a partir do ano de 1988, com a Constituição Federal (CF), até o ano de 2005, com a implementação da Política Nacional de Assistência Social (PNAS), período em que ocorrem avanços nas políticas sociais e a entrada dos programas e projetos sociais nas escolas e demais espaços sociais.

2.1 Contexto Brasileiro

A CF de 1988 consolidou um novo padrão de proteção social, definido, de acordo com o artigo 194, como “um conjunto integrado de ações de iniciativa dos poderes públicos e da sociedade, destinadas a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência social e à assistência social”. (BRASIL, 1988). A CF abarcou um modelo de proteção social nos pilares da cidadania e de acesso a políticas sociais de caráter universal, propondo mecanismos de descentralização e participação, o que representou um grande avanço para a efetivação dos direitos sociais no Brasil. Porém, a década de 1990 foi marcada pela retração dos direitos. (ALGEBAILLE, 2004). Com a

reforma no Estado, a partir desse período, a lógica de mercado e da política neoliberal assinalaram a terceirização dos serviços públicos e a privatização de estatais.

No Brasil, os ajustes estruturais neoliberais ocorreram sob o governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), Itamar Franco (1992-1995) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), principalmente nos períodos governamentais do último. Essas transformações modificaram profundamente as relações estabelecidas entre Estado, mercado e sociedade civil. Esse novo patamar de acumulação do capitalismo globalizado, um processo altamente contraditório e excludente, teve como resultado o agravamento da questão social. Em consequência dessas reconfigurações políticas e econômicas, o sistema de proteção social tornou-se mercantilizado, flexibilizado e fragilizado, respondendo às expectativas do mercado mundializado e aos ditames de diversos discursos que consolidavam o Estado mínimo enquanto forma estatal privilegiada. Nessa lógica, o mercado passou a executar os serviços sociais que até então eram realizados pelo Estado, estes transformados em mercadorias a serem adquiridas pelos consumidores. (ANDRADE, 2008).

As reformas realizadas após a CF de 1988, em vez de avançar no sentido de reduzir as históricas desigualdades sociais e enfrentar a questão social, acabaram por acirrar e aprofundar ainda mais as disparidades socioeconômicas. Segundo Andrade (2008), a “contra-reforma” liberal privatizante implementada pelo governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) comprovou a opção pelo alinhamento com a política internacional determinada pelo Banco Mundial (BM) e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), os quais defendiam, entre as condições básicas para o crescimento econômico e o ingresso do país na nova ordem econômica mundial, a adoção de um conjunto de reformas estruturais pelo Estado Nacional.

Ainda de acordo com Andrade (2008, f. 27-28),

As reformas estruturais realizadas, caracterizam a construção das bases de um projeto político em que o Estado estabelece estreita sintonia com as expectativas do mercado e, reforça a despolitização do espaço público, fragilizando assim a possibilidade concreta de efetivação de políticas sociais universalizantes, redistributivas e de promoção da cidadania coletiva. A ideia disseminada junto à sociedade foi uma visão negativa do Estado, afastando-o e excluindo-o enquanto instrumento fundamental para se pensar a construção de uma realidade social menos desigual, mais justa e democrática.

Essas medidas contrariam a perspectiva dos direitos sociais assinalados na CF e na Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), que regulamentaria a assistência

social em 1993. A assistência social, ao ser reconhecida como política integrante do sistema de seguridade social, estabeleceu o marco de uma nova matriz. A gestão, enquanto política pública, foi prevista através da descentralização político-administrativa, sendo garantida a participação popular no exercício do controle social. (ANDRADE, 2008).

A previsão da responsabilidade estatal, paralelamente à garantia de sua universalização enquanto direito de seguridade social, aponta para o caráter do direito à proteção social, que a Política Pública de Assistência Social, de forma articulada com a saúde e a previdência, deve assegurar. Essas premissas remetem à necessária reconfiguração da postura e responsabilidade do Estado frente à sociedade, de modo a garantir as provisões sociais de assistência social.

No primeiro governo FHC (1995-1998), as iniciativas da política de combate à pobreza estiveram focadas na educação, com programas de elevação da escolaridade de jovens e alfabetização de adultos; na saúde, com programas de nutrição; e na renda, com programas de qualificação profissional e geração de emprego. Essas prioridades decorrem, segundo Papi (2014), da própria concepção de pobreza do governo “como um fenômeno ligado à má distribuição de renda e aos baixos índices de saúde, saneamento básico e emprego”. (PAPI, 2014, f. 47).

Ainda como iniciativa de combate à pobreza, foi formulado o Programa Comunidade Solidária, criado pela Medida Provisória n.º 813, de 1º de janeiro de 1995, reunindo 16 programas, compostos por ações prioritárias e seis áreas principais: redução da mortalidade na infância; alimentação; apoio ao Ensino Fundamental e pré-escolar; habitação e saneamento; geração de renda, ocupação e qualificação profissional; e fortalecimento da agricultura familiar. Entretanto, ao enfrentar problemas de irregularidades, o programa foi transformado em Comunidade Ativa e executado por ONGs e convênios com entidades privadas. (PAPI, 2014).

No que diz respeito à assistência social, iniciativas para dar concretude à LOAS foram feitas; porém, de forma modesta, tendo em vista a prioridade atribuída aos programas Comunidade Solidária e Comunidade Ativa. Além disso, a limitada articulação intersetorial e federativa para a implantação de uma política nacional de assistência foi obstáculo encontrado nos governos FHC, o qual só seria resolvido de modo mais sistemático com a criação do Ministério do Desenvolvimento Social (MDS).

No entanto, a despeito dessas iniciativas institucionais para reconhecer a assistência social como uma política pública, estabeleceu-se, nos governos FHC, um

claro conflito entre o desenvolvimento do campo da assistência social e a primazia dada a esses dois programas, o qual impediu que a proteção social se constituísse como uma política sistêmica. (PAPI, 2014).

No segundo governo FHC (1998-2002), não houve muitas alterações no campo do projeto político; para a reeleição, o presidente reafirmou os princípios até ali defendidos, apresentando o Programa Avança Brasil como uma nova proposta no rumo de desenvolvimento já traçado. Nas políticas sociais, houve a formulação da Rede Social Brasileira de Proteção Social, concebida como um conjunto de transferências monetárias às pessoas ou famílias de mais baixa renda, destinada a protegê-las nas diferentes situações de risco e vulnerabilidade social. (PAPI, 2014). Essa rede foi formada pelos programas Bolsa-Alimentação, na área da saúde; Agente Jovem, na Secretaria de Assistência Social; e, mais tarde, em 2002, Auxílio-Gás. Posteriormente, foram adicionados o Bolsa Escola, de 1998, e o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI).

A política social no período dos governos FHC seguiu a lógica vigente na América Latina: os programas focalizados eram direcionados às populações de baixa renda e associados a um programa de descentralização, tendo nas ONGs e na rede privada sua maior expressão. Apesar de uma considerável ampliação das políticas focalizadas, nas políticas de proteção social, no que se refere à institucionalização de um sistema não contributivo, foram poucas as prioridades dadas. Isso porque a assistência social, nos moldes preconizados pela LOAS, ficou sob a gestão dos municípios, os quais, com poucos recursos e apoio, reproduziram um modo precário de operar a política. (PAPI, 2014).

Com relação às políticas educacionais, as modificações ocorridas estão implicadas nesse mesmo quadro de mudanças. (ALGEBAIL, 2004).

De um lado, as mudanças na economia alteraram as condições de vida dos usuários da escola pública e mexeram no horizonte de expectativas vinculadas à escolarização, impulsionando modificações nas disposições e condutas relativas à escola e suscitando novos debates acerca dos projetos educativos adequados frente as mutações da vida econômica e social e da realidade escolar. Simultaneamente, as mudanças subsidiárias no Estado, definidas especialmente pelo deslocamento de seus focos de ação e por importantes reduções na sua atuação no campo social, delinearam parâmetros que conformariam esses projetos a objetivos mais pragmáticos. Nesse segundo caso, porém, as implicações seriam bem menos difusas e, não raramente, assumiriam a forma de prescrições bastante precisas, encaminhadas por instituições específicas, especialmente no caso dos organismos internacionais que já atuavam na 'orientação' das políticas

sociais dos países periféricos, desde longa data. (ALGEBAILLE, 2004, f. 207-208).

As políticas educacionais no Brasil há muito já sofriam influências externas. No contexto das políticas neoliberais, as estratégias relacionadas às políticas sociais, objetivando o alívio da pobreza, foram subordinadas às políticas para a educação, no sentido de atender os interesses da globalização capitalista. Dentre as instituições internacionais, podemos citar o FMI, que determinou os cortes de despesas e orientações macroeconômicas, e o BM, que focalizou os recursos do Ensino Fundamental na perspectiva da eficácia do sistema (OLIVEIRA, 2014), operando sob a lógica do custo-benefício.

O uso da estrutura educacional por programas de ações assistenciais, bem como sua conexão com a política social, foram demarcados a partir das reformas educacionais da década de 1990; a escola foi adaptada às novas funções estratégicas do contexto político e econômico. A “política educacional” assumiu a forma de “política escolar”, e, nesse sentido, os programas sociais emergentes desprovidos de base institucional própria passaram a utilizar o “[...] instrumental da estrutura educacional pública, principalmente dos municípios com repercussões problemáticas na própria execução dos serviços de educação”. (ALGEBAILLE, 2004, f. 244).

A reforma educacional dos governos FHC e sua consolidação já no primeiro mandato do governo Lula em 2003 estabeleceram resistentes conexões com as políticas sociais na escola e sua função educativa. A instituição escolar vem cobrindo lacunas, favorecendo a integração socioeconômica, a qual se tornou uma espécie de “[...] meio de dissimulação do abandono de qualquer perspectiva de enfrentamento das desigualdades construindo o aprofundamento e a consolidação de uma via especial de ‘ação’ do Estado para os pobres”. (ALGEBAILLE, 2009, p. 310).

Os primeiros programas a ocuparem o espaço institucional a partir das reformas foram os programas de renda mínima. As experiências iniciais concretas no Brasil e sua articulação com a escola começaram com o PETI e com o Bolsa Escola, antes mesmo da universalização e do *status* de Política Pública de Assistência Social por meio do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), implementado no ano de 2005. Algebaile (2004) observa que há uma relativa importância na articulação desses programas com a política educacional, na medida em que as propostas de renda mínima resolveriam o problema da evasão escolar: o “bolsa familiar” garantiria a permanência das crianças na escola. Assim, “a associação de auxílio financeiro à

escolarização, acenava vantagens operacionais claras” (ALGEBAILLE, 2004, f. 245), sendo a escola utilizada como suporte de realização da triagem e controle dos beneficiários e havendo disponibilização rápida de infraestrutura operacional.

Além de “carro-chefe” das campanhas eleitorais da época, o Bolsa Escola pode ser tomado como exemplo para entendermos as origens dos chamados programas e projetos socioeducativos. Algebaile (2004, f. 249-250) afirma:

As ações de caráter assistencial e pedagógica foram definidas como ‘ações socioeducativas’ que deviam ser realizadas pelos municípios de forma associada à implantação do programa e conforme orientações e critérios por ele dispostos. Previstas na lei que criou o programa e detalhadas em regulamentações e orientações posteriores expedidas pelo MEC, as ações socioeducativas foram concebidas como ações ‘de apoio aos trabalhos escolares, de alimentação e de práticas desportivas e culturais em horário complementar ao das aulas’, que poderiam ser realizadas diretamente pela administração municipal ou ‘em parceria com instituições da comunidade’ com o fim de incentivar ‘a permanência das crianças beneficiárias na rede escolar’ – lei 10.219/2001. Art. 2º, III.

Com a citação sobre o antigo Bolsa Escola, conseguimos visualizar suas ações na sociedade brasileira e presumir o aumento de outros projetos e programas socioeducativos destinados a alunos em contextos de desigualdades oriundas de situação de renda, vulnerabilidades e/ou risco social.

Durante os governos FHC, os programas sociais foram realizados a partir das bases e recursos educacionais. Já o governo Lula (2003-2011) foi marcado pela elaboração de políticas, como a Política de Assistência Social, que a médio e longo prazos foram constituindo bases e recursos próprios ao campo ampliado da assistência social, com a extensão de bases para a realização de ações de campos variados, como saúde e educação, na perspectiva da intersetorialidade. (ALGEBAILLE, 2017).

Um programa social que ganhou destaque no governo Lula foi o Bolsa Família, regulado pelo Decreto n.º 5.209, de 17 de setembro de 2004, com a finalidade de transferência direta de renda para as famílias pobres e em extrema miséria. (OLIVEIRA, 2014). Esse programa se apresentou como reformulação e ampliação do programa Bolsa Escola, criado no governo anterior. Ainda que o Bolsa Família seja um programa de peso na vida de muitos brasileiros, Ferro (2014) destaca que esse tipo de ação tende a camuflar a fonte primária da pobreza, que é a desigualdade social provocada pelas relações de ordem capitalista. O programa, como política de

transferência de renda, possui um forte caráter assistencialista, por não se configurar como uma efetivação de direito propriamente dito.

A educação, conforme abordado anteriormente, é apontada como um setor de distribuição do programa Bolsa Família e dos programas dirigidos à juventude, como o Projovem e o Primeiro Emprego. Estes adentram o espaço escolar por meio das demandas externas, envolvendo secretarias municipais, como a de Educação, e iniciativas privadas. As demandas de programas e projetos inseridos dentro da escola são abordadas por Oliveira (2014), a qual se refere à necessidade de que haja articulação com as políticas públicas, que ultrapassem os muros da escola e que de fato garantam o acesso a bens materiais e simbólicos, com vistas à melhoria das condições de vida material e sociocultural dos alunos a quem são destinados e, consequentemente, a melhoria da qualidade da educação escolarizada.

Uma vez feita a apresentação proposta nesta seção, acerca da historicidade e do contexto político e econômico brasileiro permeado pelas reformas, passamos a discorrer, na próxima seção, sobre a política de proteção social no Brasil.

2.2 Política de Proteção Social no Brasil

No Brasil, a assistência social foi historicamente conduzida por práticas clientelistas, conservadoras e assistencialistas. Segundo Borges (2014), a trajetória era pautada no sistema capitalista, no qual as políticas sociais eram consideradas “política do favor”. É a partir da promulgação da CF de 1988 que a assistência social é concebida como política pública, consolidando um padrão de proteção social em busca da universalização dos direitos sociais.

O artigo 227 incluído na CF (1988) foi fundado na Doutrina da Proteção Integral desenvolvida na Declaração Universal de Direitos da Criança (1959) e na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1990), preconizando que todas as crianças e adolescentes são sujeitos de direitos e merecem uma proteção especial da família, da sociedade e do Estado. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabelecido na Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, caracterizado pela regulamentação desse artigo, imprime a nova lógica de proteção à criança e ao adolescente.

Proteger integralmente à criança e ao adolescente representa garantir e assegurar todos os direitos previstos constitucionalmente e também na legislação

específica, assentada no ECA. O princípio de proteção integral equivale a assegurar os direitos fundamentais prescritos no artigo 4º do ECA, direitos amplos que englobam todas as áreas essenciais para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, referindo-se a vida, saúde, alimentação, educação, esporte, lazer, convivência familiar e comunitária. Equivale ainda, conforme disposto no artigo 5º, a colocar a salvo toda criança e adolescente de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

A assistência social, alcançada como condição de política pública no ano de 1988 com a CF, ampliando legalmente a proteção social para além da vinculação com o emprego formal, só foi regulamentada no ano de 1993, pela promulgação da Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) – Lei n.º 8.742, de 7 de dezembro de 1993.

A LOAS regulamentou os artigos 203 e 204 da CF, caracterizando-se por um conjunto de ideias e pela concepção da Política de Assistência Social como política pública de proteção social. Concretizou, em formato jurídico, a Política de Assistência Social enquanto política pública, dever do Estado, de direito e não contributiva, enfocando aspectos referentes a definições, objetivos, princípios, diretrizes da organização e da gestão, competências de cada esfera de governo, caráter e composição das instâncias deliberativas (conselhos), competências do Conselho Nacional de Assistência Social, benefícios, serviços, programas e projetos de assistência social e de enfrentamento à pobreza, e financiamento da assistência social. (BRASIL, 1993).

Entretanto, a garantia jurídica não reconheceu sua materialização; a LOAS não rompeu totalmente com o legado do assistencialismo, ainda relacionado ao acesso da população que vive em situação de pobreza. No ano de 2003, na avaliação de 10 anos da LOAS, a identificação da assistência social com a filantropia era muito forte e um desafio a ser enfrentado. (BORGES, 2014).

Esse período foi marcado por discussões no âmbito acadêmico, em espaços de participação, na sociedade civil e nas conferências municipais, estaduais e nacionais. Os avanços trazidos pela LOAS enquanto formato jurídico e pelo reconhecimento da assistência social enquanto política de direito apresentavam fragilidades na definição dos parâmetros que conjugassem a organização de tal política e na possibilidade concreta de romper com os padrões estabelecidos e reafirmados na atualidade através da história. No entanto, essas ações contribuíram substancialmente para a consolidação da política, pois o debate em torno dessa

questão vem apontando os avanços e problematizando as dificuldades a partir de discussões em nível teórico, político e da prática de assistência social no Brasil, colocando, mesmo que de forma ainda pouco expressiva, a assistência social na agenda governamental.

De acordo com Borges (2014), é nesse tempo contraditório e amplificado pelos movimentos gerados nos espaços de participação que as conferências de assistência social trouxeram principalmente a mobilização coletiva, propiciando as possibilidades para o avanço de mecanismos de efetivação da Política de Assistência Social. A IV Conferência Nacional de Assistência Social¹, realizada em Brasília no ano de 2003, pode ser tomada como um exemplo de mobilização coletiva. O evento trouxe os resultados do debate nacional, levando à decisão da necessidade da implantação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS).

O ano de 2004 foi marcado por diversas capacitações, bem como pelo amplo processo de discussão acerca das diretrizes na Política Nacional de Assistência Social (PNAS), envolvendo três esferas de governo: municípios, Estados e União. (BRASIL, 2005). A PNAS foi aprovada em setembro de 2004, em uma reunião descentralizada, ampliada e participativa do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS)², sendo publicada por meio da Resolução n.º 145, de 15 de outubro de 2004.

A PNAS deliberou sobre a implementação das diretrizes, dos princípios e da operacionalização da assistência social enquanto política pública, constituindo-se produto da construção coletiva dos municípios, Estados e União, assim como de diferentes setores da assistência social. Definiu as bases para um modelo de gestão dessa política por meio do SUAS, que regula e organiza o atendimento às demandas relacionadas à proteção social no território nacional, com a finalidade de garantir o definido na LOAS. (ANDRADE, 2008).

Enquanto normativa, a PNAS oferece uma proposta de gestão e regula e organiza, em todo o território nacional, a rede de serviços socioassistenciais, os quais

¹ “As conferências são instâncias deliberativas que têm a atribuição de conferir, de avaliar o estágio de desenvolvimento da política setorial específica e propor diretrizes para seu aperfeiçoamento, o que implica garantir voz e voto a distintos segmentos sociais, para que possam se expressar e deliberar sobre definições, princípios e diretrizes que devem produzir impactos nas agendas governamentais, o que não quer dizer que isso de fato ocorra.” (RAICHELIS, 2016, p. 61).

² “Os Conselhos são organismos públicos colegiados, de composição paritária entre a sociedade civil e o Estado, com função deliberativa, situados na estrutura estatal, com competências definidas para fiscalizar, avaliar e propor reformulações das políticas públicas nos três níveis de poder (municipal, estadual e federal) e em cada uma das áreas em que se estruturam – assistência social, saúde, criança e adolescente, habitação, mulher, idosos, entre outras.” (RAICHELIS, 2016, p. 60).

têm, como foco prioritário, a atenção à família e, como base de organização, o território. Isso configurará o SUAS, pressupondo a gestão compartilhada, o cofinanciamento, a competência técnico-política das esferas de governo, com a participação e a mobilização da sociedade civil no processo de implantação e implementação da política. (BRASIL, 2005).

A Norma Operacional Básica do SUAS (NOB/SUAS), aprovada pela Resolução n.º 130, de 15 de julho de 2005, do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, tem como objetivo regular o sistema, sua forma e suas particularidades. O SUAS caracteriza-se por um modelo descentralizado e participativo na regulação e organização, em todo o território nacional, das ações socioassistenciais, definindo e organizando os elementos essenciais e imprescindíveis à execução da política, normatizando padrões nos serviços, na qualidade do atendimento, nos indicadores de avaliação e resultado, na nomenclatura dos serviços e na rede socioassistencial. O SUAS visa assegurar a concretização dos preceitos da LOAS, no sentido de garantir seus princípios e suas diretrizes. Busca integrar o governo federal com Estados e municípios e oferecer unidade entre programas e serviços no âmbito da assistência social. Nesse sentido, possibilita proporcionar à assistência social um conjunto de programas, serviços, projetos e benefícios capazes de promover, de forma integrada às demais políticas, o processo de inclusão social.

A PNAS preconiza que a proteção social deve amparar as seguintes seguranças: de sobrevivência (de rendimento e autonomia), de acolhida e do convívio ou vivência familiar. (BRASIL, 2005). A primeira refere-se à garantia de que todos tenham rendimento para sua sobrevivência, assegurando proteção básica às pessoas sem fonte de renda, como idosos, pessoas com deficiência, famílias numerosas, vítimas de calamidades e emergências.

A segurança de acolhida opera com a provisão de necessidades humanas, como o direito a alimentação, roupas e abrigo. Um exemplo de situação que pode demandar esse tipo de segurança é na separação de um indivíduo da família por questões de violência, drogadição, alcoolismo, acidentes ou abandono.

A segurança da vivência familiar é precisa quando supõe a não aceitação de situações de reclusão, de perda das relações. Esta ocorre através de ações, cuidados e serviços para reestabelecer vínculos, mediante a oferta de experiências lúdicas, socioeducativas e socioculturais.

A proteção social como principal função da Política de Assistência Social é direcionada a indivíduos e famílias encontradas em situação de vulnerabilidade e riscos, como

[...] perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; ciclos de vida; identidades estigmatizadas em termos étnico, cultural e sexual; desvantagem pessoal resultante de deficiências; exclusão pela pobreza e, ou, no acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social. (BRASIL, 2005, p. 33).

Conforme a PNAS (BRASIL, 2005), reafirmada pela Resolução n.º 33 de dezembro de 2012, a proteção social, ao ter como direção o desenvolvimento humano social e os direitos de cidadania, tem, por princípios organizativos do SUAS, a universalidade, a gratuidade, a integridade da proteção social, a intersetorialidade e a equidade, conforme o art. 3º:

- I – Universalidade: todos têm direito à proteção socioassistencial, prestada a quem dela necessitar, com respeito à dignidade e à autonomia do cidadão, sem discriminação de qualquer espécie ou comprovação vexatória da sua condição;
- II – Gratuidade: a assistência social deve ser prestada sem exigência de contribuição ou contrapartida, observando o que dispõe o art. 35, da Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003 – Estatuto do Idoso;
- III – integralidade da proteção social: oferta das provisões em sua completude, por meio de conjunto articulado de serviços, programas, projetos e benefícios socioassistenciais;
- IV – Intersetorialidade: integração e articulação da rede socioassistencial com as demais políticas e órgãos setoriais;
- V – Equidade: respeito às diversidades regionais, culturais, socioeconômicas, políticas e territoriais, priorizando aqueles que estiverem em situação de vulnerabilidade e risco pessoal e social. (BRASIL, 2012, p. 2).

A PNAS realiza-se de forma integrada às políticas setoriais, considerando as desigualdades socioterritoriais e visando a seu enfrentamento, à garantia dos mínimos sociais, ao provimento de condições para atender contingências sociais e à universalização dos direitos sociais. (BRASIL, 2005). Sob essa perspectiva, objetiva:

- Prover serviços, programas, projetos e benefícios de proteção social básica e/ou, especial para famílias, indivíduos e grupos que deles necessitem;
- Contribuir com a inclusão e a equidade dos usuários e grupos específicos, ampliando o acesso aos bens e serviços socioassistenciais básicos e especiais, em área urbana e rural;

- Assegurar que as ações no âmbito da assistência social tenham centralidade na família, que garantam a convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 2005, p. 34).

Em 2005, no mês de dezembro, foi realizada a V Conferência Nacional de Assistência Social, com o tema “SUAS – PLANO 10: Estratégias e Metas para Implementação da Política Nacional de Assistência Social”, definindo ações para a implantação e a implementação do SUAS no prazo de 10 anos. Segundo Lajús (2010), essa conferência uniu, de maneira suprapartidária, forças políticas e sociais em torno de um objetivo comum: assegurar efetivamente a assistência social no campo das políticas públicas articuladas às demais políticas unificadas para o desenvolvimento do Brasil. Para a autora, a conferência se constituiu em um marco histórico por debater prontamente os rumos da assistência social a partir das definições do SUAS, materializando o definido na CF, na LOAS e na PNAS.

Após a formulação da PNAS em 2004, imersa em um processo de lutas, com mobilização em todo o território nacional e abaixo-assinado de participantes das conferências, a LOAS foi alterada pela Lei n.º 12.435, de 6 de julho de 2011, promovendo a reorganização da assistência social nos termos do SUAS. Essa nova concepção procura romper com o modelo assistencialista-clientelista, na direção da lógica proposta pelo SUAS, cuja finalidade é promover a proteção social dos indivíduos. Isso implica investir na estruturação e operacionalização dos órgãos de atendimento, os quais deverão atuar em redes para melhor promover e proteger os direitos fundamentais inerentes a todas as pessoas. (BORGES, 2014). As políticas sociais, portanto, têm caráter emancipatório, propiciando o desenvolvimento humano e social.

2.2.1 Serviços de Proteção Social

Com a PNAS, os municípios foram caracterizados e organizados conforme o porte demográfico, associado a seus indicadores socioterritoriais disponíveis nos censos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O diagnóstico socioterritorial tem por base o conhecimento da realidade a partir da leitura de territórios, microterritórios ou outros recortes socioterritoriais que possibilitem identificar as dinâmicas sociais, econômicas, políticas e culturais que os caracterizam, reconhecendo as suas demandas e potencialidades. (BRASIL, 2012). Além do porte

demográfico, a PNAS organiza-se por níveis de complexidade. O SUAS organiza os serviços, programas, projetos e benefícios em níveis de complexidades, subdividindo-os nas dimensões de Proteção Social Básica e de Proteção Social Especial de média e alta complexidade.

Os equipamentos públicos onde devem se materializar as ações de assistência por níveis de proteção são os Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) e os Centros Especializados de Assistência Social (CREAS), e, para proteção social especial de alta complexidade, os abrigos, casas e lares de crianças, adolescentes, idosos e mulheres.

O CRAS atua como porta de entrada ao SUAS e tem por objetivo prestar serviços à população no sentido de fortalecer a função protetiva das famílias, evitando a ruptura de vínculos e o agravamento de problemas sociais, como violência, situação de rua, entre outros. (BRASIL, 2005). Por sua vez, o CREAS é uma unidade pública onde funcionam os serviços de média complexidade em situações de agravamento de problemas sociais, como famílias ou indivíduos em situação de ameaça, violação de direitos, violência física e/ou psicológica e cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto. Já a alta complexidade possui como equipamento de referência os abrigos, casas e lares, que atuam em situações de ruptura de vínculos familiares. (FERREIRA, 2011).

A proteção social básica, executada pelo CRAS, visa à prevenção de situações de risco através do desenvolvimento de potencialidades e fortalecimentos de vínculos familiares e/ou comunitários, sendo destinada à população que vive em situação de vulnerabilidade social em função da pobreza e/ou da fragilização de vínculos sociais e afetivos, desenvolvendo “serviços, programas e projetos locais de acolhimento, convivência e socialização de famílias e indivíduos, conforme identificação da situação de vulnerabilidade apresentada”. (BRASIL, 2005, p. 34).

Os serviços, programas, projetos e benefícios desenvolvidos na proteção social básica devem ser articulados com as demais políticas públicas locais e rede socioassistencial, de forma a garantir o atendimento integral de famílias e indivíduos. São considerados serviços socioassistenciais de proteção básica: serviço de Proteção e atendimento integral à família (PAIF), serviço de convivência e fortalecimento de vínculos para os diferentes ciclos de vida; e serviço de proteção social básica no domicílio para pessoas com deficiência e idosos. (BRASIL, 2014).

A proteção social especial é a modalidade de atendimento assistencial destinada a famílias e indivíduos que se encontram em situação de risco pessoal e social, por ocorrência de abandono, abuso sexual, maus-tratos físicos e/ou psíquicos, uso de substâncias psicoativas, cumprimento de medidas socioeducativas, situação de rua, situação de trabalho infantil, entre outras. (BRASIL, 2005). De acordo com a PNAS, os serviços dessa modalidade de proteção são individuais e de maior flexibilidade nas soluções protetivas.

A proteção social especial é executada pelo CREAS e dividida em duas modalidades. A primeira é a proteção social especial de média complexidade, que tem como serviços: Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI); Serviço Especializado em Abordagem Social; Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida (LA) e de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC); Serviço de Proteção Social Especial para Pessoas com Deficiência, Idosas e suas Famílias; Serviço Especializado para Pessoas em Situação de Rua. A segunda é a proteção social de alta complexidade, que garante a proteção integral, como moradia, alimentação e trabalho protegido para famílias e indivíduos que se encontram em situação de ameaça e/ou sem referência. São serviços da proteção social de alta complexidade: Acolhimento Institucional; Acolhimento em República; Acolhimento em Família Acolhedora; serviço de proteção em situações de calamidades públicas e emergenciais. (BRASIL, 2014).

O CRAS é uma unidade pública estatal que executa serviços de proteção social básica, organiza e coordena a rede de serviços socioassistenciais locais da política de assistência social. De acordo com a PNAS, o CRAS, sob orientação da gestão municipal de assistência social, realiza:

[...] o mapeamento e a organização da rede socioassistencial de proteção básica e promove a inserção das famílias nos serviços de assistência social local. Promove também o encaminhamento da população local para as demais políticas públicas e sociais, possibilitando o desenvolvimento de ações intersetoriais que visem a sustentabilidade, de forma a romper com o ciclo de reprodução intergeracional do processo de exclusão social, e evitar que estas famílias e indivíduos tenham seus direitos violados, recaindo em situações de vulnerabilidade e riscos. (BRASIL, 2005, p. 35-36).

A capacidade de atendimento do CRAS é dimensionada através da Norma Operacional Básica de Recursos Humanos (NOB-RH), com equipes mínimas e de

referência, também abordadas na Resolução CNAS n.º 17, de 20 de junho de 2011, que ratifica a NOB-RH de 2006. A equipe de referência do CRAS para a prestação de serviços nos municípios é organizada, conforme Ferreira (2011), da seguinte forma:

- Pequeno Porte I (até 20.000 habitantes): com atendimento de até 2.500 famílias, são necessários dois técnicos de nível superior, sendo um assistente social e o outro preferencialmente psicólogo, e dois técnicos de nível médio;
- Pequeno Porte II (até 50.000 habitantes): com atendimento de até 3.500 famílias, são necessários três técnicos de nível superior, sendo dois assistentes sociais e um preferencialmente psicólogo, e três técnicos de nível médio;
- Porte Médio, Grande, Metrópole e Distrito Federal: são necessários, a cada 5 mil famílias, quatro técnicos de nível superior, sendo dois assistentes sociais, um psicólogo e um profissional que compõe o SUAS, e quatro técnicos de nível médio. (FERREIRA, 2011).

De acordo com a PNAS (BRASIL, 2005), o CRAS deve estar localizado em áreas de vulnerabilidade social. Entretanto, Borges (2014) afirma, em sua pesquisa, que, conforme as orientações técnicas do Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), “em municípios de pequeno porte I e II, o CRAS pode ser instalado em áreas centrais”. (BORGES, 2014, f. 14).

A PNAS prevê que os serviços de proteção social básica serão executados de forma direta nos CRAS e em outras unidades básicas e públicas de assistência social, bem como de forma indireta nas entidades e organizações de assistência social da área de abrangência dos CRAS. (BRASIL, 2005). O conjunto de ações da proteção social básica

[...] prevê o desenvolvimento de serviços, programas e projetos locais de acolhimento, convivência e socialização de famílias e de indivíduos, conforme identificação da situação de vulnerabilidade apresentada. Deverão incluir as pessoas com deficiência e ser organizados em rede, de modo a inseri-las nas diversas ações ofertadas. Os benefícios, tanto de prestação continuada como os eventuais, compõem a proteção social básica, dada a natureza da sua realização. (BRASIL, 2005, p. 34).

A atuação no território deve prever a articulação e a aproximação das intervenções da política de assistência social conectadas à realidade vivenciada pelos indivíduos e famílias e suas reais necessidades sociais.

Os serviços, programas, projetos e benefícios de proteção social básica deverão se articular com as demais políticas públicas locais, de forma a garantir a sustentabilidade das ações desenvolvidas e o protagonismo das famílias e indivíduos atendidos, de forma a superar as condições de vulnerabilidade e a prevenir as situações que indicam risco potencial. Deverão, ainda, se articular aos serviços de proteção especial, garantindo a efetivação dos encaminhamentos necessários. (BRASIL, 2005, p. 34).

No âmbito do CRAS, é executado, de forma exclusiva, o serviço de PAIF. Conforme a Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais³, o trabalho social com famílias, de caráter continuado, tem como objetivos:

[...] fortalecer a função protetiva das famílias, prevenir a ruptura dos seus vínculos, promover seu acesso e usufruto de direitos e contribuir na melhoria de sua qualidade de vida. Prevê o desenvolvimento de potencialidades e aquisições das famílias e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários por meio de ações de caráter preventivo, protetivo e proativo. O trabalho social do PAIF deve utilizar-se também de ações nas áreas culturais para cumprimento de seus objetivos, de modo a ampliar universo informacional e proporcionar novas vivências às famílias usuárias do serviço. O PAIF expressa um conjunto de ações relativas à acolhida, à informação e à orientação, bem como à inserção em serviços da assistência social, tais como socioeducativos e de convivência, encaminhamentos a outras políticas, promoção de acesso à renda e acompanhamento sociofamiliar. (BRASIL, 2014, p. 12).

Outro serviço executado no CRAS é o serviço de convivência e fortalecimento de vínculos. Ele é realizado em grupos, de acordo com ciclos de vida, a fim de complementar o trabalho social com famílias e prevenir ocorrências de situações de risco social. Esse serviço é uma forma de intervenção social planejada e organizada para ampliar trocas culturais e de vivências, desenvolver o sentimento de pertença e de identidade, fortalecer vínculos familiares e incentivar a socialização e a convivência comunitária. O serviço de convivência e fortalecimento de vínculos possui articulação com o PAIF, de modo a promover o atendimento das famílias dos usuários desses serviços. Segundo o documento Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (BRASIL, 2014), o serviço de convivência e fortalecimento de vínculos tem como objetivos gerais:

- Complementar o trabalho social com a família, prevenindo a ocorrência de situações de risco social e fortalecendo a convivência familiar e comunitária;
- Prevenir a institucionalização e a segregação de crianças, adolescentes, jovens e idosos, em especial, das pessoas com deficiência, assegurando o direito à convivência familiar e comunitária;

³ Documento que padroniza, em todo o território nacional, os serviços de proteção social básica e especial.

- Promover acessos a benefícios e serviços socioassistenciais, fortalecendo a rede de proteção social de assistência social nos territórios;
- Promover acessos a serviços setoriais, em especial das políticas de educação, saúde, cultura, esporte e lazer existentes no território, contribuindo para o usufruto dos usuários aos demais direitos;
- Oportunizar o acesso às informações sobre direitos e sobre a participação cidadã, estimulando o desenvolvimento do protagonismo dos usuários;
- Possibilitar acessos a experiências e manifestações artísticas, culturais, esportivas e de lazer, com vistas ao desenvolvimento de novas sociabilidades;
- Favorecer o desenvolvimento de atividades intergeracionais, propiciando trocas de experiências e vivências, fortalecendo o respeito, a solidariedade e os vínculos familiares e comunitários. (BRASIL, 2014, p. 19).

Esses serviços exigem ambiente físico, como salas individuais e coletivas, recursos materiais e socioeducativos, e proveem aos usuários aquisições como segurança de acolhida; segurança de convívio familiar e comunitário; e segurança de desenvolvimento da autonomia. Sua forma de acesso é por procura espontânea, busca ativa, encaminhamento de rede socioassistencial e das demais políticas e tem como condição de acesso ser usuário, territorialmente, do CRAS. As atividades devem ocorrer no CRAS ou em centros referenciados a ele.

2.3 Projetos Sociais

São diversos os estudos (CAVASINI, 2008; FERRO, 2014; ROCHA, 2007; SILVA, 2015) que apontam os programas e projetos sociais como alternativa de enfrentar os desafios relacionados a exclusão social, vulnerabilidade social, situações de violência e evasão escolar, buscando promover a melhoria da qualidade de vida de crianças e adolescentes.

Para a consecução desses objetivos sociais, são implementadas diferentes ações que abrangem a promoção da cidadania, educação, saúde, profissionalização, atividades artísticas e culturais, atividades esportivas, desenvolvimento comunitário, entre outras. Frente às desigualdades sociais, o projeto social pode ser entendido como uma ação planejada, que parte da necessidade de intervir em uma realidade ou problema como alternativa de enfrentamento. É importante destacar, enquanto definição, que as desigualdades sociais correspondem a um conjunto de processos sociais (DUBET, 2003), de relações e construções sociais que envolvem estruturas econômicas e políticas, coletivas e individuais.

Entre os estudos sobre projetos sociais esportivos, Thomassim, Gonzáles e Freitas (2009) apontam a existência de resultados positivos e negativos dos projetos.

O discurso que marca a positividade se refere à legitimação do esporte e de benefícios sociais como saúde, educação, integração, enfrentamento à pobreza e demais problemas sociais. Esse discurso é expressão de “um crescente deslocamento da expectativa de integração social via mecanismos de inserção dos jovens pobres”; por outro lado, expressa “uma relação crescente entre o Estado e as organizações da sociedade civil”. (THOMASSIM; GONZÁLES; FREITAS, 2009, p. 2). Os aspectos negativos identificam os projetos sociais como produtores de “um prejuízo social e reforçam relações de poder, particularmente através da transferência de responsabilidades estatais para a sociedade civil”. (THOMASSIM; GONZÁLES; FREITAS, 2009, p. 2).

Programas como Esporte e Lazer na Cidade⁴ e Segundo Tempo⁵ são iniciativas governamentais que entendem que o esporte pode minimizar o tempo de exposição de crianças e adolescentes aos efeitos nocivos da violência, dos desajustes familiares, entre outros elementos. O Programa Segundo Tempo é um programa social com foco no esporte como meio de inclusão social; nele, as crianças e adolescentes participam de atividades para ocupar o tempo ocioso. Assim, o Programa Segundo Tempo tem como um princípio fundamental a “universalização da prática esportiva e inclusão social, tendo-se no esporte educacional um meio para contribuir no desenvolvimento integral de crianças e adolescentes”. (MELO; DIAS, 2009, p. 22).

Como uma ação de enfrentamento, os projetos sociais são considerados grandes potencializadores em um contexto de realidades extremas. Cavasini (2008) destaca que os projetos ampliam o conhecimento, a participação, a atitude e a consciência ligados às diversas problemáticas, a valorização dos relacionamentos interpessoais, o desenvolvimento de competências de trabalho em equipe e liderança, bem como motivação e qualificação para atuação profissional.

Lazzari, Thomassim e Stigger (2010) estudam a participação de crianças e adolescentes no âmbito de um projeto social esportivo, observando que, atualmente,

⁴ “O Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC) é desenvolvido por intermédio da Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social (SNE LIS), tem como objetivo proporcionar a prática de atividades físicas, culturais e de lazer que envolvem todas as faixas etárias e as pessoas portadoras com deficiência, estimula a convivência social, a formação de gestores e lideranças comunitárias, favorece a pesquisa e a socialização de conhecimento, contribuindo para que o esporte e lazer sejam tratados como políticas e direitos de todos”. (BRASIL, 2018a).

⁵ “O Segundo Tempo tem por objetivo democratizar o acesso à prática e à cultura do Esporte de forma a promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, como fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida, prioritariamente em áreas de vulnerabilidade social”. (BRASIL, 2018b).

recai sobre o esporte a função de auxiliar no enfrentamento de problemas sociais. O discurso de enfrentamento é percebido em diferentes meios, como a mídia, as ações de responsabilidade social das empresas, as políticas sociais dos governos, as práticas levadas pelas ONGs e também por organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), direcionado a crianças que vivem em condições, designadas por estes, como de “risco” e/ou “vulnerabilidade social”. Nesse caso, o esporte seria utilizado como uma forma de “[...] incorporar valores, normas e condutas a personalidade das crianças e adolescentes a fim de favorecer seu desenvolvimento como integrantes da sociedade”. (LAZZARI; THOMASSIM; STIGGER, 2010, p. 52).

O projeto de tênis estudado por Lazzari, Thomassim e Stigger (2010) é direcionado a crianças com idade entre 7 e 14 anos, oriundos da rede municipal de ensino, sendo a maioria moradores de um bairro da periferia de Porto Alegre. Considerando a prática esportiva importante para desenvolver o potencial de jovens, o projeto busca ser referência no desenvolvimento da cidadania. Tem como missão promover o desenvolvimento de crianças e adolescentes, dando oportunidade, por intermédio das atividades, de reescreverem seus “projetos de vida”, fazendo uso da prática como uma “ferramenta” para o resgate de valores de vida como afetividade, comprometimento, disciplina, respeito, responsabilidade, autoestima e relacionamento. Conforme observado pelos autores, no projeto, o caráter pedagógico aparece explicitamente em seu objetivo de proporcionar o desenvolvimento de jovens através dessas práticas, na condição de complementar o ensino escolar formal, a fim de vislumbrar novas perspectivas para os seus futuros. (LAZZARI; THOMASSIM; STIGGER, 2010).

A ideia de “salvação” de crianças e adolescentes participantes de projetos sociais se faz presente não só nas propostas dos projetos, mas também nas falas dos sujeitos. Nos estudos de Thomassim (2013) e Feijó e Macedo (2012), os projetos são “ditos” e/ou avaliados como oportunidade de mudança, de transformação, de um futuro melhor. Thomassim (2013) propõe refletir sobre as relações envolvidas na oferta de projetos sociais e na participação dos sujeitos para os quais são destinados. Através de uma pesquisa etnográfica com crianças, o autor destaca que as crianças dominam e fazem o uso dos discursos dos adultos sobre os projetos: “*é bom pra gente não ficar na rua*”, “*a gente tem que valorizar as oportunidades*”, “*e é de graça*”, “*para ter um futuro melhor*”. (THOMASSIM, 2013, p. 374). Na pesquisa de Feijó e Macedo

(2012), são os profissionais envolvidos em projetos sociais que os avaliam positivamente, evidenciando as mudanças de comportamento dos jovens, o crescimento pessoal e profissional, entendendo-os como uma forma de “reverter o quadro de desigualdade”. (FEIJÓ; MACEDO, 2012, p. 200).

O Projeto Agente Jovem⁶ é analisado por Rocha (2007), a qual conclui que o programa se reveste de fundamental importância, enquanto fortalecimento dos usuários, na busca pela autonomia e exercício de cidadania, contribuindo, em alguma medida, para a qualificação dos modos de vida dos jovens em situação de vulnerabilidade. Sob a perspectiva dos jovens, Silva (2015) apresenta, em seu estudo sobre um projeto social, os depoimentos de participantes de projetos direcionados a tratar questões relativas ao desemprego. A autora observa que os projetos e suas ações, na maioria das vezes, são frutos de organizações não governamentais, centradas na ideia de profissionalização e na óptica de promover espaços de sociabilidade e convívio. (SILVA, 2015).

Ferro (2014) analisa o Projeto Criança Cidadã, uma política vinculada à esfera municipal, com ações descentralizadas em regiões com situação de média e alta exclusão social. O projeto tem como ação a oferta de atendimento especializado a crianças e adolescentes, ocorrendo no contraturno escolar, por meio de atividades pedagógicas, recreativas, esportivas e culturais. A autora aponta que o projeto tem um potencial protetivo significativo e enfatiza a importância da manutenção das políticas que visam ao atendimento de crianças e jovens em situação de exclusão.

Costa e Momo (2009) analisam três projetos em escolas públicas municipais em Porto Alegre, cujo alvo são populações pobres. São eles: Programa Escola Aberta, TIM música e Você Apita. Destacam que há um gerenciamento das populações por meio de projetos culturais para garantir que os alunos fiquem longe do mundo do crime mediante a participação em atividades no ambiente da escola.

O Programa Escola Aberta pretende contribuir para a redução da violência na comunidade escolar e para a construção de uma cultura da paz, apresentando uma expansão do espectro de problemas sociais a serem enfrentados com o uso da cultura. Nesse sentido, cria-se um espaço para a promoção de iniciativas culturais de

⁶ O Projeto Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano é um programa do governo federal voltado a jovens de 15 a 17 anos em situação de risco e vulnerabilidade social, pertencentes a famílias de baixa renda. Objetiva proporcionar à juventude a formação de agentes jovens para atuação no apoio de ações de cidadania que busquem o desenvolvimento comunitário integrado. (ROCHA, 2007).

todo tipo, com destaque àquelas em que as pessoas se engajam em atividades, compartilham experiências e atualizam saberes. O programa fortalece também a economia local, uma vez que pessoas antes excluídas do universo produtivo são contratadas para ministrar oficinas nos finais de semana no espaço físico da escola. (COSTA; MOMO, 2009).

O Projeto TIM Música tem como objetivo “resolver” problemas sociais, possibilitando a crianças e adolescentes de 7 a 15 anos o acesso a diferentes modos de aprendizagem e atuação na sociedade, utilizando-se da linguagem universal da música. A TIM sublinha a performatividade, declarando que investe na música – pagando os instrumentos musicais, os professores de música, as passagens para os estudantes se locomoverem até as oficinas e, ainda, oferecendo uma ajuda para as famílias. (COSTA; MOMO, 2009).

O Projeto Você Apita sugere que cada escola busque a performatividade para praticar o “social”, recomendando, por exemplo, que cada escola componha suas redes de relações com jornais, ONGs, empresas, associações de moradores, entre outros, ressaltando que tudo isso deve ser feito sem imposições. Costa e Momo (2009), em análise do projeto, apontam que o documento recomenda que “deixar o colaborador livre para propor ideias e formas de participação também é fundamental” (COSTA; MOMO, 2009, p. 531), significando que, em vez de querer instaurar sua visão de mundo ou buscar a mudança das estruturas sociais, se recomenda que a escola opere de certa forma, como uma “poliglota da sociabilidade”. (COSTA; MOMO, 2009).

Conforme apontam as autoras, os três projetos são considerados expressivos na forma como as empresas, organizações públicas e iniciativas da sociedade civil se articulam com a cultura e com a educação escolar para fazer os mercados globalizados se movimentarem, mas não apenas em seus próprios interesses, embora estes persistam no topo das prioridades. Concluem, pois, que as ações de educação para a cidadania, antes consideradas obrigação do Estado, principal encarregado de prover políticas dirigidas à regulação das desigualdades com vistas à socialização e à integração da nação, passam agora a fazer parte de programas compartilhados de gestão, nos quais interesses do Estado se mesclam com ações sociais marcadas por interesses de mercado. (COSTA; MOMO, 2009).

Considerando a literatura sobre projetos sociais apresentada no presente capítulo, podemos observar que os projetos sociais representam a “pedagogia em

evidência na atualidade” (DIAS, 2014 apud SANTOS; SANTOS, 2016), lidando com práticas direcionadas a pessoas em situação de vulnerabilidade social. Têm a finalidade de melhorar as condições de vida de crianças e adolescentes desfavorecidos, propiciando sua reinserção na sociedade, no mercado de trabalho e acesso aos direitos, sendo ações pontuais que visam à realização da plena cidadania. Por outro lado, não podemos negar as múltiplas intenções desses setores envolvidos nas propostas, os quais assumem a responsabilidade social, por exemplo, com objetivos de divulgar sua “imagem” no mercado, isenção de impostos, interesses políticos ou de controle social.

2.4 Panorama da Revisão de Literatura

A revisão de literatura proporcionou a aproximação aos estudos relacionados às políticas de proteção social. Estes evidenciam as desigualdades, a exclusão, a pobreza e questões que envolvem crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade e/ou risco social. O capítulo objetivou apresentar a historicidade e o contexto político e econômico brasileiro, discorrer sobre as políticas de proteção social, os serviços de proteção social, bem como sobre alguns projetos sociais e suas propostas.

Em síntese, os estudos demonstram que as políticas sociais avançaram na concretização dos direitos sociais e nas conexões entre as políticas sociais e educacionais, através da associação de auxílios com a escolarização e a emergência de ações socioeducativas como estratégias para o alcance desses segmentos sociais que historicamente foram afastados desses direitos.

Os projetos sociais propostos como alternativa de intervenção com sujeitos vulneráveis com objetivos protetivos assumem, também, a pretensão de dar continuidade ao processo de formação dos indivíduos fora do ambiente escolar, articulados com as políticas sociais, organizações não governamentais e outros setores da sociedade. Há, de certa forma, um discurso positivo aos benefícios sociais que os projetos vêm proporcionando ao público atendido; por outro lado, observa-se uma transferência de responsabilidades para outros setores do Estado e da sociedade civil.

Nesse sentido, nossa aproximação com a temática não ambiciona avaliar ou comparar projetos sociais, e sim mapear essas ações através da literatura para que

posteriormente adentremos no contexto de um projeto específico, com apropriação do que vem sendo discutido na área, identificando, para análises posteriores, algumas aproximações e distanciamentos com a proposta de pesquisa. Há, assim, algumas pistas para pensarmos as configurações das relações entre educação e proteção social, as formas como os projetos sociais adotam a proteção social como missão educativa, e os diversos e contraditórios objetivos sociais presentes nessas relações.

3 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Na atualidade, observa-se um considerável crescimento de programas e projetos sociais nos espaços escolares, o que vem a configurar, nas palavras de Nóvoa (2009), um “transbordamento da escola”. Conforme apontamos em seções anteriores, há um crescimento das funções sociais da escola, mas também encontramos, em diferentes setores do Estado e da sociedade civil, a expansão das funções educativas para diversas instituições, as quais vêm desenvolvendo tarefas direcionadas a questões educativas ligadas, de alguma forma, às causas sociais. Dentre essas práticas, podemos citar os projetos sociais, os quais ofertam atividades no contraturno escolar voltadas a um público em situação de vulnerabilidade social, adotando a proteção social como uma responsabilidade educativa. Dessa forma, buscamos, neste estudo, compreender as configurações que modulam as relações entre educação e proteção social no contexto de um projeto social público, a partir de uma abordagem conceitual inspirada na Sociologia Configuracional de Norbert Elias.

Neste capítulo, apresentaremos o percurso da pesquisa, as escolhas metodológicas e o conceito de Configuração (ELIAS, 1994, 2001, 2008) utilizado para analisar os dados produzidos via abordagem etnográfica. Ainda, descrevemos nossa aproximação com o campo, a caracterização do município e projeto estudado e, por fim, a negociação com o campo.

3.1 Percurso da Pesquisa e Escolhas Metodológicas

Para a realização deste estudo, adotamos como abordagem investigativa a etnografia, cuja escolha se dá no sentido de compreender os significados produzidos pelos pesquisados no contexto das práticas sociais. Delimitamos como campo de pesquisa um projeto social, com a proposta de estudar *no* projeto social. Para Geertz (2008, p. 16), “o *locus* do estudo não é o objeto do estudo”; dessa forma, não estudamos o projeto social, mas, sim, *no* projeto social.

A etnografia não se limita à descrição da realidade; é também uma interpretação dela. Para Geertz (2008), o que realizamos é uma leitura de segunda mão da realidade, uma interpretação sobre a interpretação.

Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de ‘construir uma leitura de’) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas

suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com sinais convencionais do sim, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado. (GEERTZ, 2008, p. 7).

Na área da educação, o interesse dos pesquisadores por essa abordagem ocorre a partir da década de 1970, desenvolvendo estudos sobre interação em sala de aula, métodos de avaliação e habilidades de ensino. Em 1980, o uso da etnografia ganha popularidade (ANDRÉ, 1995), período em que são desenvolvidas teses e dissertações com foco nas observações de atividades em sala de aula, estudos de representações dos atores escolares e de relações construídas no espaço escolar. No início dos anos 1990, as produções tornam-se mais regulares, os objetivos vão se modificando, assim como seus fundamentos e procedimentos.

A observação participante é uma das principais técnicas da pesquisa etnográfica, uma vez que proporciona o contato direto do pesquisador com a situação pesquisada e com os atores sociais. De acordo com o percurso histórico da etnografia, a observação participante ganha validade científica em 1922. (CLIFFORD, 2002). Sistematizada por Malinowski através da longa permanência em campo, a observação participante é apresentada na publicação *Os Argonautas do Pacífico Ocidental* (1976), na qual se constata que o pesquisador poderia conhecer o outro em profundidade. Diante disso, a etnografia deveria ser uma pesquisa intensiva, com longa duração, em que o etnógrafo acompanharia o cotidiano da tribo pesquisada através da inserção no campo de pesquisa, conhecendo a cultura daquele povo.

Diferentemente da experiência de Malinowski de inserção em uma cultura distante e desconhecida, os contextos e as experiências culturais nas quais nos inserimos são mais próximas e conhecidas, nos são familiares; porém, estar acostumado com a “paisagem social” (VELHO, 1978) não significa compreender as lógicas de suas relações. Quando pesquisamos uma realidade com que estamos familiarizados, algumas questões podem passar despercebidas em termos de interpretação.

Em razão disso, Velho (1978) propõe ver o familiar não como o exótico, mas como uma realidade mais complexa do que aquela em que fomos socializados. Esse seria o processo de estranhamento da realidade, o qual se torna possível quando somos “[...] capazes de confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos, situações”. (VELHO, 1978, p. 45). Trata-se de um processo que exige um distanciamento da

realidade pesquisada, para entender os modos de agir, sentir, pensar, os valores, os costumes e as práticas do grupo estudado.

Os estudos etnográficos, como de Malinowski (1922) e Geertz (2008), evidenciam que é através da prática da observação participante que o pesquisador obtém suas respostas sobre o problema sendo investigado, ou seja, através da análise das relações culturais e sociais, dos saberes, dos comportamentos e dos rituais. A etnografia não é sobre dados a serem “coletados”, o que ocorre é um processo de construção de dados pela interação entre o pesquisador e os pesquisados. Nesse sentido, nas pesquisas de abordagem etnográfica, é fundamental que o estudante compreenda que, além de observar, é preciso interpretar as culturas e fatos para entender os significados das ações dos sujeitos no contexto da pesquisa.

Magnani (2009, p. 135), baseado em observações de outros autores, ao refletir sobre seu trabalho de campo, aponta de forma sintética que

[...] a etnografia é uma forma especial de operar em que o pesquisador entra em contato com o universo pesquisado e compartilha seu horizonte, não para permanecer lá ou mesmo para atestar a lógica da sua visão de mundo, mas para, seguindo-os até onde seja possível, numa verdadeira relação de troca, comparar suas próprias teorias com as deles e assim tentar sair com um modelo novo de entendimento ou, ao menos, com uma pista nova, não prevista anteriormente.

Na área da educação, as pesquisas etnográficas vêm trazendo grandes contribuições para o campo. Mainardes e Marcondes (2011) realizam uma reflexão argumentando que a etnografia possui um potencial significativo para fortalecer a pesquisa em educação, assumindo, para tal, uma abordagem etnográfica crítica. Discutem, em seus estudos, a compreensão das questões investigadas e o sistema social de forma ampla, com o objetivo de apreender a totalidade de suas determinações, bem como desvelar sistemas de dominação, opressão, ideologia e discursos, com a finalidade de contribuir para que essas situações sejam alteradas. Desse modo, os autores consideram que os pesquisadores que se utilizam dessa abordagem buscam desenvolver estudos que possam fortalecer grupos e pessoas em situação de marginalização e opressão, além de propor intervenções possíveis nos contextos pesquisados. (MAINARDES; MARCONDES, 2011).

Guimarães Mattos (2011), a partir de estudos em seu grupo de pesquisa, debate sobre as possibilidades de, através da etnografia, ser possível, mais do que “dar voz” aos sujeitos, ouvi-los e, dessa maneira, obter resultados que reflitam a

percepção e participação desses sujeitos na pesquisa. A autora questiona “quem pode fazer etnografia?” e responde que “[...] qualquer pesquisador culturalmente sensível [...]”. (GUIMARÃES MATTOS, 2011, p. 31). Segundo Mattos, fazer etnografia é:

[...] é caminhar em um mundo desconhecido; é abrir caminhos passando das contingências para a autodeterminação, para inclusão na escola, na vida social, no mundo da existência solidária e cidadã. Fazer etnografia é um pouco de doação de ciência, de dedicação e de alegria, de vigor e de mania, de estudo e de atenção. Fazer etnografia é perceber o mundo estando presente no mundo do outro, que parece não existir mais. (GUIMARÃES MATTOS, 2011, p. 45).

Borborema (2015), em estudos sobre práticas de leitura no cotidiano escolar, destaca que os estudos de etnografia para o campo da educação auxiliam significativamente na “solução” do problema pesquisado, através da descrição densa e detalhada da prática, das técnicas utilizadas e do trabalho investigativo e interpretativo do pesquisador no campo. O conjunto dessas atividades possibilita a compreensão do cotidiano escolar, a identificação dos sujeitos “reais”, seus discursos, suas complexas interações e o modo como produzem conhecimento.

Thomassim, González e Freitas (2009) defendem a etnografia como uma perspectiva metodológica para o tratamento analítico dos projetos sociais esportivos que passem a abordar as crianças e adolescentes não mais como “objetos”, mas como “sujeitos” que participam da definição do sentido assumido por esses projetos. Assim, os autores propõem, em vez de uma análise presa aos argumentos e razões políticas das ações dos sujeitos, um olhar sensível aos sentidos e significados que se estabelecem nas relações sociais que possibilite dialogar com as interdeterminações entre discursos e práticas sociais, entre projetos coletivos e projetos de vida, entre situação social e experiência de vida. (THOMASSIM; GONZÁLEZ; FREITAS, 2009).

Dessa maneira, as contribuições da abordagem etnográfica para pesquisas em educação oportunizam um olhar mais atento para a realidade estudada, proporcionando reflexões, identificações e compreensões sobre o que vem sendo pesquisado. Em nossos estudos, utilizamos a abordagem etnográfica para compreender os significados produzidos pelos indivíduos através de suas relações no contexto do projeto social.

Na próxima subseção, apresentaremos as técnicas utilizadas em nossa abordagem etnográfica.

3.1.1 Técnicas

As técnicas utilizadas na pesquisa foram: a observação participante, como um exercício investigativo preliminar, com o propósito de conhecer o projeto e estabelecer relações com os participantes e os profissionais; o diário de campo, como instrumento de registro das observações e conversas informais; e as entrevistas semiestruturadas, as quais foram realizadas após a qualificação do projeto, como forma de complementar, ampliar e aprofundar os dados produzidos nas etapas anteriores.

a) Observação Participante:

Como um exercício investigativo preliminar, realizamos 10 visitas ao Projeto Ação Legal, localizado no município de Osório/RS, sendo duas observações em oficinas, uma de informática e outra de música. As outras oito visitas foram direcionadas a conversas com os profissionais que atuam no projeto e no CRAS, além de uma participação em uma Mostra de Trabalhos.

A atitude de estar presente e participar das rotinas do grupo é uma forma de interação que possibilita estabelecer uma relação prolongada no espaço da pesquisa e com as pessoas que estão ali. A observação participante torna oportuno o contato direto do pesquisador com a situação pesquisada. Para Rocha e Eckert (2008), trata-se de uma técnica “privilegiada” para investigar os saberes e as práticas na vida social e reconhecer as representações coletivas na vida humana. Tais observações foram registradas em diários de campo. Nas páginas que seguem, mais do que uma “narração” contínua do trabalho de campo, descreveremos momentos da primeira inserção no campo, cujo sentido maior está em familiarizar ou situar o leitor no espaço frequentado durante o período da pesquisa, assegurando o caráter artesanal da etnografia. Nesse sentido, esta subseção é escrita em primeira pessoa.

A primeira visita ocorreu no dia 18 de maio de 2017, às 14 horas. Nesse dia, fui recepcionada por um rapaz no portão do pátio onde acontecem as atividades, vestido com uma camisa cinza com o logo da Prefeitura Municipal, o qual se identificou como vigilante. Ao questioná-lo sobre o projeto, fui convidada para entrar, sendo acompanhada até a recepção do CRAS, onde havia outro rapaz com a mesma camisa e que abriu a porta. Já na recepção, fui atendida por duas moças, as quais estavam sentadas próximas ao balcão e perguntaram como poderiam ajudar. Falei sobre meu

interesse em conhecer o Projeto Ação Legal e me foi sugerida uma conversa com a secretária do projeto.

O mesmo vigilante me acompanhou até o outro prédio. Na recepção, havia três cadeiras estofadas de cor azul, um mural antigo com borda de madeira e fundo de feltro verde com alguns alfinetes, dois quadros com desenhos aparentemente feitos pelos alunos, um banheiro identificado com uma placa na porta e uma sala com duas mesas, cada uma com um computador, dividida por um balcão de atendimento. Encontramos um homem que se identificou como assistente administrativo e com o qual conversei por alguns minutos. Fui informada que a coordenadora e a secretária do projeto estavam em reunião e que precisaria retornar em outro dia. Aproveitei essa primeira visita para conhecer o espaço externo do local onde ocorre o projeto.

O espaço onde está localizado o CRAS é amplo, ocupando grande parte do quarteirão. Há uma placa identificando o espaço e acesso por duas ruas, um com portão grande para entrada de carros na Rua Ildelfonso Simões Lopes, e o outro onde está localizada a recepção, na Rua General Osório, conforme apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Frente do Centro de Referência de Assistência Social, Rua General Osório



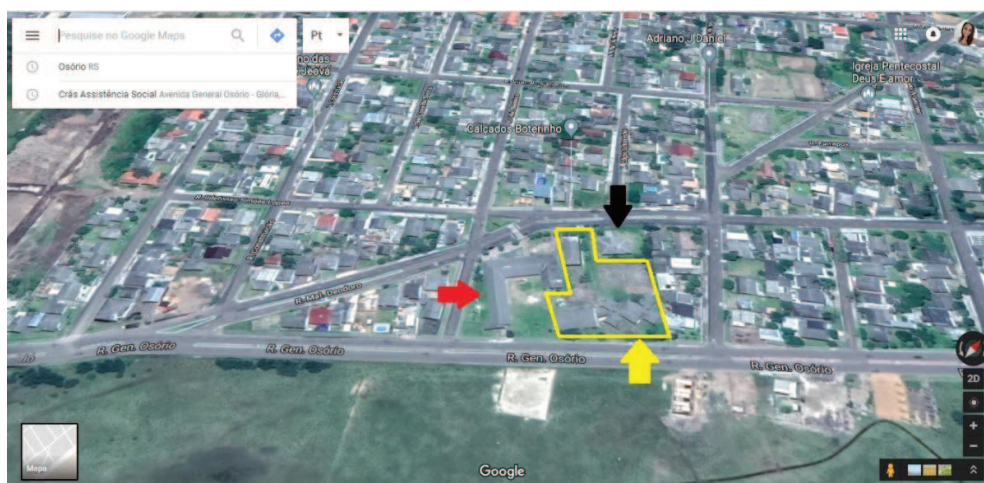
Fonte: Osório... (2018).

Do lado esquerdo da figura, está o prédio onde ocorrem as atividades do Projeto Ação Legal. Nos dois prédios do lado direito ficam o CRAS, a Secretaria de Assistência Social e Habitação, lugar onde ocorrem os atendimentos e o setor responsável pela Bolsa Família. Ainda no mesmo pátio, nos fundos, há uma quadra de esportes, um salão de madeira onde estavam alguns senhores reunidos próximo à

porta, perto do portão de acesso à Rua Ildefonso Simões Lopes. Visualizam-se algumas árvores, sob a sombra das quais ficam os carros estacionados; um salão com refeitório e cozinha, onde são servidos os lanches dos alunos; uma sala pequena, onde ficam guardadas roupas e cobertores recolhidos na campanha do agasalho; e o Centro de Convivência, um salão onde ocorrem atividades da comunidade e encontros de idosos.

No quarteirão onde está situado o projeto, há a Escola Municipal de Educação Infantil Bem-me-Quer, do lado esquerdo, e a Casa de Acolhimento da Criança e do Adolescente, do lado direito, as duas com acesso pela Rua Ildefonso Simões Lopes. Na Figura 2, apresentamos o quarteirão e destacamos os espaços e prédios onde ocorrem essas atividades.

Figura 2 – Mapa do quarteirão



Fonte: Osório... (2018).

De acordo com a Figura 2, pode-se perceber que a maior parte da quadra é ocupada pelos três espaços públicos, quais sejam: a escola, o CRAS e a casa de acolhimento, com poucas casas localizadas ao lado direito. Em amarelo, evidenciamos os prédios onde ficam o CRAS, o Projeto Ação Legal e a Secretaria de Assistência Social e Habitação; a flecha vermelha indica a Escola de Educação Infantil, e a flecha preta, a Casa de Acolhimento. Esse espaço está localizado no bairro Glória, próximo à rodovia RS-030.

Uma semana depois, retornei no mesmo horário, mas não consegui conversar com ninguém, pois, mais uma vez, estavam em reunião. Deduzi que as reuniões ocorrem todas as quintas-feiras e me organizei para voltar em outro dia da semana.

Voltei em uma quarta-feira, no dia 31 de maio de 2017. Nesse dia, cheguei às 13 horas e 30 minutos. Dessa vez, não havia nenhum vigilante nos portões e nas portas. Fui até o prédio onde as atividades do projeto ocorriam; a porta por onde entrei dava acesso ao corredor das salas em que aconteciam as oficinas. Logo escutei sons de instrumentos musicais. Na recepção, encontrei a coordenadora do projeto e a secretária, me apresentei e fui convidada pela coordenadora para conversar em um lugar mais reservado, uma mesa próxima à sala de informática. Durante nossa conversa, que durou aproximadamente 30 minutos, ela contou sobre o projeto, atividades e oficinas, sobre algumas situações específicas de atendimento aos alunos que aconteciam naquele espaço, e levou-me para conhecer as salas onde ocorrem as oficinas.

Na porta de cada sala havia uma placa indicando o nome da respectiva atividade. A primeira oficina que a coordenadora me levou para conhecer foi a de Informática, com uma sala ampla, mesas largas e computadores distribuídos, mas não consegui identificar a quantidade. Naquele dia, estavam presentes três crianças – um menino e duas meninas –, todos jogando e com fones de ouvido. O professor, ao perceber que estávamos na porta, veio em nossa direção para se apresentar e contar sobre o funcionamento de suas aulas, explicando que a oficina era direcionada aos conhecimentos básicos de informática. A segunda oficina que visitamos foi a de Música. Estavam todos ao redor de uma mesa, exceto um menino, o qual assistia ao vídeo de uma música que seria apresentada em um evento, conforme explicado pelo professor. Na sala, estavam quatro alunos: uma menina sentada em uma cadeira de frente para o professor, outra menina do lado dele, uma em pé, próxima à mesa, e o menino, mais afastado. No momento em que chegamos, o menino colocou o capuz do casaco que estava vestindo, parecendo incomodado com minha presença ou com a presença da coordenadora. Na parede, havia diversos violões pendurados, um teclado próximo da porta, microfones e duas caixas de som. Saímos dali e fomos para outra sala.

A terceira oficina conhecida naquele dia foi a de Capoeira. Chegamos à sala e encontramos seis meninos em um círculo conversando com o professor, em uma sala espaçosa com tapetes emborrachados, um armário com roupas e um banco de madeira grande perto da porta. Para não atrapalhar, a coordenadora me apresentou dizendo que eu estava visitando e logo fomos para outra sala, a de Artesanato. Em uma mesa no centro, encontramos uma senhora organizando alguns brinquedos que

foram doados para a Festa Junina organizada pelo Projeto Ação Legal, pelo Projeto Conviver e pelo CRAS.

A quarta e última oficina foi a da Marcenaria, uma sala grande com máquinas e prateleiras. Na aula, estavam, junto com o professor, uma menina e um menino. Eles estavam segurando papéis com desenhos que pareciam moldes. Entramos na sala, e a coordenadora me apresentou para os alunos e o professor, o qual me contou como funcionava seu trabalho, relatando que atende poucas crianças porque as máquinas são perigosas, e me mostrou alguns trabalhos feitos em aulas. Na prateleira, havia uma diversidade de objetos construídos pelos alunos – carrinhos, caminhões, aviões, cata-ventos –, os quais seriam expostos na II Mostra de Oficinas.

Assim que saímos da última sala, a coordenadora me convidou para ir até o CRAS conversar com a psicóloga responsável pelo atendimento das crianças, mas, ao chegarmos, ela estava em reunião. Então retornamos à sala da coordenadora, a qual me passou os horários de funcionamento para que eu retornasse em outro dia. A foto a seguir (Fotografia 1) foi registrada na manhã de exposições da II Mostra de Oficinas, que ocorreu em agosto na quadra de esportes do Projeto. A imagem mostra os brinquedos produzidos para a exposição pelos alunos na oficina de marcenaria.

Fotografia 1 – Exposição da oficina de marcenaria na II Mostra de Oficinas



Fonte: Registrada pela autora (2017).

Com o objetivo de conversar com a coordenadora do CRAS, fui até o local no dia 22 de junho no turno da tarde. Porém, era uma quinta-feira, e ela estava em reunião. Então, antes de ir embora, consegui agendar uma conversa com a coordenadora para o dia seguinte. Voltei no dia 23 de junho, às 13 horas e 25 minutos. Enquanto aguardava na recepção do CRAS, acompanhei a chegada de algumas pessoas que buscavam roupas e cobertores e de outras que aguardavam o atendimento com a psicóloga. Eram 14 horas quando a coordenadora me chamou; fui até sua sala, onde estavam duas estagiárias do curso de Psicologia para acompanhar a reunião. Conversamos durante aproximadamente 20 minutos; nesse tempo, ela me apresentou as atividades desenvolvidas no projeto, contou sobre o funcionamento do CRAS e sobre algumas propostas, e indicou a leitura da PNAS e da LOAS, indicando que o planejamento das atividades era organizado de acordo com esses documentos. Fui convidada para participar de um evento que aconteceria no mês de agosto, a II Mostra de Oficinas, citada anteriormente.

A partir desse evento, registrado como a quarta inserção no campo de estudo, passei a participar das atividades com mais frequência. Organizamos, com a coordenação, um cronograma de visitas e observações. Após esse período, foram realizadas mais sete observações e conversas. Os dados dessa etapa foram produzidos por meio da pesquisa etnográfica, ampliados e aprofundados por entrevistas.

b) Diário de Campo:

O diário de campo foi o instrumento que nos acompanhou desde o início da pesquisa. Os primeiros mapeamentos e todas as idas a campo foram registradas. Os escritos do diário são partes das nossas aprendizagens, dúvidas e receios acumulados ao longo das imersões, tornando-se um exercício cotidiano indispensável, nos dando suporte junto com os demais materiais produzidos para a escrita e análise da pesquisa. Oliveira (2013) refere-se ao diário de campo não só como um instrumento de registro de campo, mas também de autoanálise do pesquisador e sua estada no universo investigado. Os fatos, comportamentos, atitudes e diálogos que se observam, registrados no diário de campo, podem sugerir uma nova ideia, “[...] uma nova hipótese, a perspectiva de buscas diferentes, a necessidade de reformular futuras indagações, de colocar em relevo outras, de insistir em algumas peculiaridades”. (TRIVIÑOS, 2008, p. 157).

Até o mês de novembro de 2017, registramos 11 diários de campo; em sete, foram registradas as observações. O Quadro 1 apresenta a sistematização:

Quadro 1 – Diários de campo de observações

Quadro de diários de campo			
Diários de campo	Data	Horário	Lugares observados
Diário de campo 4	23/06/2017	13h30	Recepção do CRAS.
Diário de campo 5 – Mostra de oficinas	23/08/2017	9h	Pátio.
Diário de campo 7	31/08/2017	13h40	Recepção do CRAS e pátio.
Diário de campo 8 – Oficina de informática	14/09/2017	8h25	Recepção do projeto, sala de informática e refeitório.
Diário de campo 9	19/10/2017	8h15	Recepção do projeto.
Diário de campo 10 – Oficina de música	19/10/2017	13h30	Recepção do projeto, sala de música e refeitório.
Diário de campo 11	09/11/2017	13h11	Pátio, recepção do projeto e recepção do CRAS.

Fonte: Elaborado pela autora.

Foi por meio desses registros que buscamos relacionar os fatos e outros acontecimentos para a realização da pesquisa. Em perspectiva complementar, foram coletados, para o estudo, dois pôlderes. O primeiro é de divulgação do CRAS, com endereço, horário de atendimento, serviços prestados, apresentação do objetivo, parceria com as redes de serviço, grupo de convivência e oficinas ofertadas (Figura 3). O segundo pôlder divulga as oficinas em parceria com o Programa Jogue Limpo com Osório, bem como apresenta as oficinas do programa, número de vagas, horário, local das oficinas e requisitos para participação (Figura 4).

Em dezembro de 2015, em comemoração ao aniversário do município, foi publicado um encarte no *Jornal Bons Ventos* (jornal local), em que foram apresentados dados municipais e, particularmente, uma página dedicada à Assistência Social (Figura 5).

Figura 3 – Fôlder do Centro de Referência de Assistência Social do município do Osório



Fonte: Osório (2017b).

Figura 4 – Fôlder do Programa Jogue Limpo com Osório

OFICINAS DO PROGRAMA

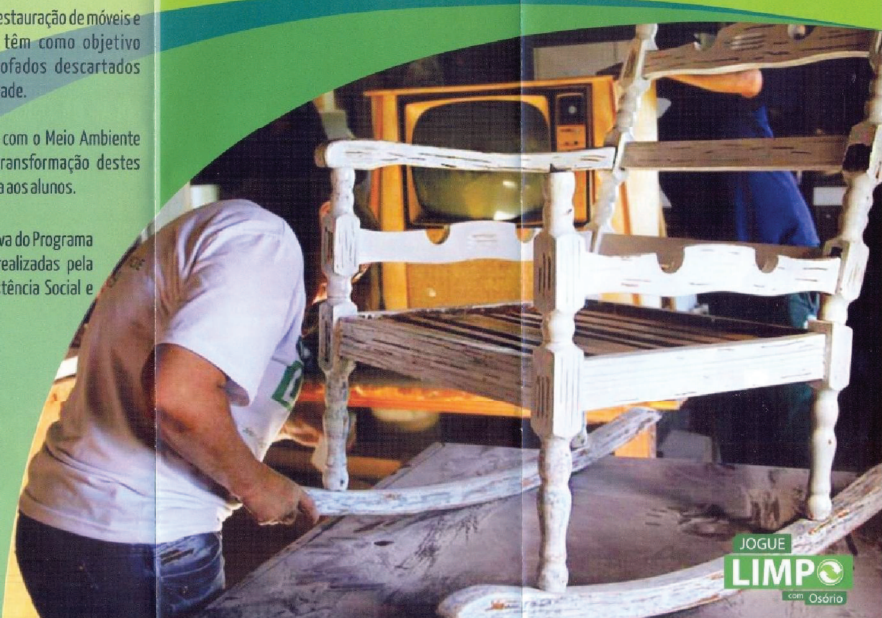
As oficinas de recuperação e restauração de móveis e técnicas de estofamento têm como objetivo reaproveitar móveis e estofados descartados indevidamente nas ruas da cidade.

A ação oportuniza o cuidado com o Meio Ambiente através da recuperação e transformação destes materiais, além de gerar renda aos alunos.

Estas oficinas são uma iniciativa do Programa Jogue Limpo com Osório e realizadas pela Secretaria Municipal de Assistência Social e Habitação.



OFICINAS DO PROGRAMA JOGUE LIMPO



OFICINA DE TÉCNICAS DE ESTOFAMENTO

DIA DA SEMANA: Sábados
HORÁRIO: 13h30min às 17h30min

LOCAL DA OFICINA: Sede da Secretaria Municipal de Assistência Social, no Salão do Centro de Convivência Infância Idoso –CCII, na Avenida Idelfonso Simões Lopes, Bairro Glória, Osório-RS.

DURAÇÃO: 14 aulas
VAGAS: 20



OFICINA DE RECUPERAÇÃO E RESTAURAÇÃO DE MÓVEIS

DIA DA SEMANA: Sábados
HORÁRIO: 8h às 12h

LOCAL DA OFICINA: Fábrica de Móveis Osoriense, na Avenida Ângelo Guasselli, nº 890, Bairro Parque do Sol, Osório-RS.

DURAÇÃO: 14 aulas
VAGAS: 20



OFICINA DE TÉCNICAS DOMÉSTICAS E CULINÁRIA COM REAPROVEITAMENTO DE ALIMENTOS

DIA DA SEMANA: Segundas e quartas
HORÁRIOS: 13h30min às 17h30min

LOCAL DA OFICINA: Sede da Secretaria Municipal de Assistência Social, no Salão do Centro de Convivência Infância Idoso –CCII, na Avenida Idelfonso Simões Lopes, Bairro Glória, Osório-RS.

DURAÇÃO: 4 meses
VAGAS: 20



INSCRIÇÕES ABERTAS:
HORÁRIO: 2ª à 6ª feira, das 8h às 11h30min e das 13h30min às 15h30min
LOCAL: Sec. de Assistência Social e Habitação | Av. General Osório, 2230 - Glória
REQUISITOS: Doc. Identidade. CPF. Comprovante de Residência. Comprovante Inscrição no Cadastro Único e ter 18 anos ou mais.

Fonte: Osório (2017a).

Figura 5 – *Jornal Bons Ventos*, página dedicada à Assistência Social

Fonte: Para valorizar... (2015, p. 12).

Além da matéria destacada, compilamos notícias publicadas no *site* da Prefeitura Municipal de Osório e de sua página oficial no Facebook (Quadro 2). Nossos critérios de escolha foram temporais (notícias entre o período de 2017 e 2018) e políticos (relacionadas às atividades e eventos que envolvam o Projeto Ação Legal e a Secretaria Municipal de Assistência Social e Habitação).

Quadro 2 - Notícias do *site* da Prefeitura Municipal de Osório e da página oficial no Facebook

Quadro de fontes		
Notícia	Data	Fonte
<i>Projeto Ação Legal 2017 abre inscrições</i>	19/01/2017	Site da Prefeitura
<i>Projeto Ação Legal 2017 está com inscrições abertas</i>	14/02/2017	Site da Prefeitura
<i>Projeto Ação Legal 2017 inicia suas atividades</i>	21/03/2017	Site da Prefeitura
<i>Campanha do Agasalho 2017 é lançada em Osório</i>	07/06/2017	Site da Prefeitura
<i>CRAS – Glória conscientiza com atrações culturais</i>	07/06/2017	Site da Prefeitura
<i>Crianças e adolescentes participam de oficina de culinária e técnicas domésticas</i>	11/09/2017	Site da Prefeitura
<i>Crianças e adolescentes participam da oficina de artesanato</i>	21/09/2017	Site da Prefeitura
<i>Dia das crianças comemorado com festa</i>	17/10/2017	Site da Prefeitura
<i>Dia das crianças comemorado com festa</i>	17/10/2017	Facebook
<i>Novo Conselho Municipal de Assistência Social será formado</i>	08/02/2018	Site da Prefeitura
<i>Hoje é o último dia para habilitação ao novo Conselho Municipal de Assistência Social de Osório</i>	19/02/2018	Site da Prefeitura
<i>Novo Conselho de Assistência Social – inscrições prorrogadas</i>	21/02/2018	Site da Prefeitura
<i>Projeto Ação Legal 2018 está com inscrições abertas</i>	02/03/2018	Site da Prefeitura
<i>Campanha do Agasalho será lançada neste sábado</i>	25/04/2018	Site da Prefeitura
<i>Campanha do Agasalho</i>	28/04/2018	Site da Prefeitura
<i>Campanha do Agasalho</i>	28/04/2018	Facebook
<i>Dia Nacional de Combate ao Abuso Sexual e à Exploração de Crianças e Adolescentes</i>	15/05/2018	Site da Prefeitura
<i>Dia Nacional de Combate ao Abuso Sexual e à Exploração de Crianças e Adolescentes</i>	16/05/2018	Facebook
<i>Dia Nacional de Combate ao Abuso Sexual e à Exploração de Crianças e Adolescentes</i>	18/05/2018	Site da Prefeitura
<i>Dia Nacional de Combate ao Abuso Sexual e à Exploração de Crianças e Adolescentes</i>	18/05/2018	Facebook

Fonte: Elaborado pela autora.

c) Entrevista Semiestruturada

As entrevistas foram realizadas após a qualificação do projeto de dissertação, com o objetivo de complementar a produção de dados. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas para análise. Em um primeiro momento, nosso objetivo era entrevistar três monitores de oficinas, a coordenadora do Projeto Ação Legal e a coordenadora do CRAS ou membro do Conselho Municipal de Assistência Social, totalizando cinco entrevistas. Porém, considerando a elaboração do trabalho de campo uma experiência singular e um processo de constante construção (ZAGO, 2003), a partir do nosso retorno a campo e acompanhamento das atividades através da observação participante e de registros no diário de campo, ampliamos o número de entrevistas com os monitores para cinco e realizamos entrevistas com a coordenadora do Projeto Ação Legal e com a coordenadora do CRAS. Os roteiros das entrevistas seguem nos Apêndices A e B.

De acordo com Triviños (1987, p. 146),

Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

A entrevista semiestruturada oferece perspectivas possíveis de reformulação, de elaboração de outras questões, dando liberdade e espontaneidade para que o informante fique à vontade para falar, enriquecendo a investigação. (TRIVIÑOS, 1987). Entretanto, há uma variedade de fatores que podem influenciar os resultados obtidos. Para Zago (2003, p. 294), a escolha pelo tipo de entrevista não é neutra e se justifica pela problemática do estudo, sendo esta a que nos leva a fazer “interrogações sobre o social e a buscar as estratégias para respondê-las”.

A elaboração do roteiro de entrevista é resultado não só da teoria que alimenta a ação do pesquisador, mas também de toda a informação sobre o fenômeno social que interessa, não deixando de ser importante o contato e conversas realizadas informalmente, inclusive são essas que auxiliam na escolha das pessoas a serem entrevistadas. (TRIVIÑOS, 1987). Neste estudo, as entrevistas estão apoiadas em outros recursos, como as observações, os diários de campo e o material impresso e

digital, os quais representam uma forma de complementar as informações e ampliar a produção de dados.

3.1.2 Questões Éticas do Estudo

Neste estudo, foi preservada a identidade pessoal dos participantes, assim como foram tomados todos os cuidados éticos necessários para não expor a instituição e os profissionais a nenhum tipo de risco e/ou prejuízo.

A pesquisa seguiu os princípios éticos previstos para a pesquisa em ciências humanas (Resolução n.º 510, de 7 de abril de 2016)¹. Encontra-se no Apêndice C o modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido utilizado nas situações de entrevista semiestruturada.

3.2 Elias e o Conceito de Configuração

Os dados construídos foram analisados a partir da Sociologia Configuracional, proposta por Norbert Elias. Em sua vasta obra, o autor procurou compreender as relações entre indivíduo e sociedade em toda a sua complexidade, evitando leituras que dicotomizassem o individual e o social. Segundo Leão (2007, p. 85), o conceito de figuração ou configuração² “foi criado para superar as polarizações dos modelos de interpretação sociológica que colocavam os indivíduos acima da sociedade e a sociedade acima dos indivíduos”. Para Elias (2008, p. 141), o conceito de configuração serve como instrumento conceitual, que tem em vista “[...] afrouxar o constrangimento social de falarmos e pensarmos como se o indivíduo e a sociedade fossem antagônicos e diferentes”.

De acordo com Roger Chartier (2001), no Prefácio que escreveu à obra *A Sociedade de Corte*, Elias (2001) propõe como função do sociólogo identificar e compreender as formações sociais ao longo dos tempos, isto é, realizar uma análise das configurações sociais. Conforme o mesmo texto, isso significa tomar como referência três modos e ritmos de desenvolvimento: a evolução biológica, a evolução

¹ “Art. 1º Esta Resolução dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução.” (UNISINOS, 2016).

² Embora sejam palavras diferentes, configuração e figuração têm o mesmo significado conceitual.

social e a evolução vivida na escala da história individual. (CHARTIER, 2001). Nesse sentido, Elias (2001) propõe, a partir dos três modos, situar a duração e os ritmos próprios do desenvolvimento para compreender a estrutura das formações sociais.

A teoria desenvolvida por Elias, ao longo de sua vida, fundamenta-se na relação de interdependência recíproca que se estabelece entre os indivíduos vivendo em sociedade. A ideia de figuração consiste na compreensão das organizações sociais como sendo formadas pelas relações de interdependência entre os indivíduos. Em uma configuração, são analisados os processos de interação humana na sociedade, sendo estes baseados nas ações dos indivíduos através de suas necessidades. Para compreender comportamentos e ações individuais, é preciso estudar o tipo de interdependência do indivíduo e da estrutura da sociedade no qual ele está inserido. Elias (2008), em seu horizonte intelectual, afirma que não se pode explicar e estudar os seres humanos isoladamente.

[...] só podemos compreender muitos aspectos do comportamento ou das ações das pessoas individuais se começarmos pelo estudo do tipo de sua interdependência, da estrutura das suas sociedades, em resumo, das configurações que formam uns com os outros. (ELIAS, 2008, p. 79).

As cadeias de interdependências mantêm os indivíduos e formam nexos mutáveis chamados de configuração. Elias (2008) atribuiu um papel central às redes de dependências recíprocas, sendo que cada ação individual depende de toda uma série de outras ações, as quais modificam a própria figura do jogo social. O autor apresenta o processo de relações em cadeia utilizando as situações de jogos. O conceito de configuração aparece entrelaçado com o poder, exemplificando que o jogo de cartas não tem existência se não houver jogadores; em compensação, o comportamento individual de cada um é regulado pelas interdependências que implicam essa configuração específica, tal como no jogo de cartas.

O conceito de interdependência, no jogo de xadrez, a ação de um indivíduo representa um movimento no “tabuleiro social”, essa jogada causa o movimento de um ou mais indivíduos, o que limita a autonomia do primeiro e demonstra a sua dependência (ELIAS, 2008), determinando o curso das próximas ações. A utilização dos modelos de jogos pode ser aproximada das competições esportivas, como forma de exemplificar o funcionamento da sociedade. Segundo Costa (2017), os modelos de jogos servem para explicar o entrelaçamento de funções em uma estrutura social. As ações operadas por cada função determinam os processos internos dessas

estruturas, assim como em um jogo de xadrez, no qual os movimentos das peças vão traçando o movimento das próximas jogadas. Em uma competição esportiva, Costa (2017) explica que “nenhuma jogada pode ser explicada isoladamente, mas apenas tendo em conta o modo como as jogadas anteriores resultaram na configuração das peças até aquele momento específico”. (COSTA, 2017, p. 44).

As relações humanas, da mesma maneira como no jogo, de acordo com Elias (2008), são orientadas por regras construídas ou ressignificadas no fluxo das tensões, as quais, no curso das interdependências, podem favorecer um grupo específico, o qual pode passar a contestar o poder estabelecido e exercido pelo outro grupo com o qual mantém relação. O poder, para Elias (2008, p. 81), está nas relações e é “uma característica estrutural das relações humanas”, assumindo variadas formas, como observado por Costa (2017), encontradas em todos os níveis de relações – familiares, políticas, econômicas, religiosas.

Na perspectiva de Elias (2008), em uma figuração social, como no jogo, é impossível compreender e/ou explicar as atitudes e as ações de um grupo a partir de si mesmo, desconsiderando os planos e os objetivos do outro grupo. Dependem um do outro, como aponta o autor, “[...] os movimentos de um grupo determinam os movimentos do outro grupo e vice-versa [...]”. (ELIAS, 2008, p. 83).

O modelo de jogo, encontrado nas obras de Elias, é assumido por Sobrinho, Sá e Pantaleão (2017) como uma interessante abordagem teórica que pode contribuir para o avanço dos modos como as questões relacionadas ao campo de atuação da Educação Especial, em território brasileiro, vêm sendo estudadas. Os autores almejam compreender a processualidade das políticas de acesso e de permanência de pessoas com deficiência no ensino comum, ofertado em escolas públicas estatais, em nível de Educação Básica e/ou de Educação Superior. Assumem o modelo de jogo como um modo peculiar de entender as tensões vividas nas políticas, atribuindo às noções de regras, de interdependências funcionais, bem como à relação de ordem e desordem, assumem significativa relevância.

De acordo com o pensamento eliasiano, é impossível pensar os indivíduos separados da sociedade, como unidades isoladas de qualquer relação que possam estabelecer uns com os outros, da mesma forma como é inconcebível pensar a sociedade separada dos indivíduos, como entidades individuais.

Em suas obras, Elias recorre a diversas imagens para descrever o funcionamento das configurações. Em *A Sociedade dos Indivíduos* (1994), a

configuração é apresentada por meio de uma rede de tecidos constituída por fios isolados que se ligam um ao outro, de maneira que não se pode compreendê-la em sua unidade, nem em sua totalidade, mas nas relações recíprocas entre as partes. (COSTA, 2017).

Em *O Processo Civilizador* (1994), são as cadeias de interdependências que mantêm os indivíduos ligados formando as configurações ou figurações. Segundo Leão (2007), Elias (1994) relaciona o conceito de configuração com as danças de salão. Para Elias (1994, p. 249 apud LEÃO, 2007, p. 30),

O que temos em mente com o conceito de configuração pode ser convenientemente explicado como referência às danças de salão. Elas são na verdade, o exemplo mais simples que poderíamos escolher. Pensemos na mazurca, no minueto, na polonaise, no tango, no rock'n'roll. A imagem de configurações móveis de pessoas interdependentes na pista de dança talvez torne mais fácil imaginar Estados, cidades, famílias, e também sistemas capitalistas, comunistas e feudais como configurações [...] as mesmas configurações podem certamente ser dançadas por diferentes pessoas, mas, sem uma pluralidade de indivíduos reciprocamente orientados e dependentes não há dança.

Sendo assim, a dança é uma figuração móvel, podendo mudar conforme a vontade coletiva de quem está dançado, assumindo o desenvolvimento da dança, acontecendo o mesmo com as sociedades.

Nas sociedades modernas, o movimento de civilização é voltado ao autocontrole do indivíduo e à diferenciação das funções sociais. Para compreender o processo civilizador, outro ponto que se deve considerar é o auxílio aos modelos de figuração. Para Elias (1994), somente utilizando esse recurso de análise é que se pode constatar o espaço de decisão de um indivíduo inscrito em uma rede de pressões, como o poder absoluto do rei, a margem de sua autonomia e estratégias individuais de suas tendências de comportamento. (LEÃO, 2007).

O conceito de configuração pode ser aplicado tanto a grupos relativamente pequenos como a sociedades constituídas por milhares ou milhões de pessoas interdependentes. “Professores e alunos numa aula, médico e doentes num grupo terapêutico, clientes habituais num bar, crianças num infantário – todos constituem configurações relativamente compreensíveis”. (ELIAS, 2008, p. 143).

Leão (2007) elucida que, nos estudos educacionais, o trabalho de Elias abre caminhos para a compreensão da formação do indivíduo e suas implicações com as apropriações dos objetos de cultura, como os modos de ler e as relações com os

livros, como apresentado no livro *Elias e a Educação* (2007). De acordo com a comentadora, os estudos de Elias propiciam também a análise dos efeitos produzidos pelos bens simbólicos no espaço social e dos processos de interiorização dos constrangimentos que permitem o aprendizado da vida em grupo. Além disso, a civilidade, conceito-chave na documentação normativa utilizada pelo sociólogo, vai se tornando uma pedagogia do comportamento privado e público ao combinar a aprendizagem das boas maneiras com as bases da instrução elementar, como a leitura e a ortografia. (LEÃO, 2007).

Veiga (2017), no artigo *Crianças pobres como grupo de outsider e a participação da escola*, utiliza a figuração *estabelecidos-outsiders* desenvolvida por Elias para explicar as relações de poder nas dinâmicas de interdependência humana, nas quais os grupos de estabelecidos se autorrepresentam como superiores e classificam os *outsiders* como inferiores, ocorrendo o desequilíbrio de poder. Ao questionar “De que modo o modelo de figuração estabelecidos-*outsider* desenvolvido por Elias pode contribuir para a discussão da estigmatização da infância pobre como grupo inferior, em especial a criança escolar?”, Veiga (2017) parte da proposição de Elias e Scotson (2000) de que a figuração estabelecidos-*outsiders* possui constantes estruturais, sendo uma delas a estigmatização, pois os grupos estabelecidos atribuem ao outro grupo características desqualificadoras como forma de reforçar suas qualidades, movimento este nomeado por Elias de “sociodinâmica de estigmatização”. (VEIGA, 2017).

Em diálogo com Elias, Veiga (2017) declara ser possível identificar, nas sociedades industriais, a condição de ser pobre como posição de *outsider*, levando em consideração a interdependência e, em geral, a existência de muita dependência dos pobres e, ao mesmo tempo, o processo de eleição da vantagem econômica como distinção social. “Especificamente no caso das crianças pobres, a expansão da escola pública obrigatória, de modo precário e desigual, contribui decisivamente para a sua referência como outsider”. (VEIGA, 2017, p. 1252).

Sarat e Campos (2017) utilizam-se de Elias para afirmar que a educação e os processos formativos de constituição de grupos sociais podem ser pesquisados ancorados em sua teoria. “Todos os fenômenos e processos sociais envolvendo pessoas são passíveis de investigação”. (ELIAS, 2008). Outro aspecto considerado por Sarat e Campos (2017) nas obras de Elias – a saber, *O Processo Civilizador: formação do Estado e civilização* (1993), *A Sociedade dos Indivíduos* (1994) e *O*

Processo Civilizador: uma história dos costumes (1994b) –, é a ênfase na pesquisa empírica como perspectiva e proposta de leitura dos fenômenos sociais. “O trabalho empírico fundamenta e alimenta a reflexão e permite que as teorias sejam constatadas e verificadas *in loco*, aspecto caro para Elias”. (SARAT; CAMPOS, 2017, p. 1258). As autoras ainda concebem a pesquisa empírica como contexto fundamental nas ciências humanas, especialmente se se considerar a educação como um lugar nos quais os fenômenos sociais podem se tornar muito subjetivos e ocultar experiências concretas vividas pelos indivíduos. (SARAT; CAMPOS, 2017).

Melo, Santana e Santos (2018) analisam as teias de interação de jovens com escolas de Ensino Médio, onde esses grupos sociais que se constituem em teias de inter-relações que ultrapassam uma figuração central observam várias intra- e interfigurações firmadas por processos identitários de afirmação, conflitos e indagações diante de outras figurações, as quais possibilitam mostrar elementos essenciais dos jogos socioculturais de um processo social. (MELO; SANTANA; SANTOS, 2018). Os autores conceituam as condições juvenis como figurações sociais específicas, com a constituição de redes de interdependência pelos jovens, ligados voluntária e involuntariamente por meio de suas afinidades e necessidades às suas famílias, escola, trabalho, lazer, sexualidade, religião, entre outros. (MELO; SANTANA; SANTOS, 2018).

Diante do exposto, utilizamos a Sociologia Configuracional para analisar os modos pelos quais se organizam e se configuram as relações entre educação e proteção social no contexto de um projeto social público. Buscamos, a partir da pesquisa etnográfica, identificar as relações dos e entre os indivíduos, examinando como se tecem os processos de interação entre as redes de serviço no projeto e as dimensões educativas da ação social, compreendendo que as redes de ligações que constituem determinado grupo ou sociedade não ocorrem por acaso. Como já observado, são reflexos de ações que promovem e mantêm as configurações.

3.3 Aproximação ao Campo

O processo de escolha do campo de estudo iniciou a partir de mapeamentos das propostas de atendimento no turno inverso ao escolar, em espaços não escolares. As buscas ocorreram em dois momentos: a primeira, no *site* da Prefeitura Municipal

de Osório, na página de notícias e das secretarias; e a segunda, em sites de outras prefeituras municipais, abrangendo a região do Litoral Norte do Rio Grande do Sul.

Na primeira busca, foram encontrados dois projetos em andamento. O primeiro é coordenado pelo 8º Batalhão da Polícia Militar (BPM), com atendimento voltado a crianças provenientes de escolas municipais durante aproximadamente dois meses, no período de férias. O projeto estava em sua 9ª edição no ano de 2018 e é realizado com apoio do Juizado da Infância e da Juventude, formando um pequeno pelotão que participa de atividades educativas, recebe orientações sobre cuidados com o meio ambiente e a saúde, realiza passeios variados, entre outras atividades.

O segundo projeto é coordenado pela Secretaria Municipal de Assistência Social e Habitação, localizado no complexo da Secretaria Municipal de Assistência Social, em funcionamento desde dezembro de 2010, com atividades durante o ano no turno inverso ao escolar. O projeto tem como objetivo estruturar e desenvolver serviços de convivência e fortalecimento de vínculos para crianças, adolescentes e idosos, promovendo a sociabilidade dos participantes, criando situações para experimentar a construção, o respeito e a transformação de regras, desenvolvendo habilidades de argumentação e comunicação, estimulando a cooperação e experimentando formas éticas de resolução de conflitos. As atividades são propostas e planejadas por uma equipe técnica do CRAS, juntamente com monitores, priorizando o atendimento aos beneficiários do Programa Bolsa Família.

Após essa primeira busca no *site* do município de Osório, a segunda abrangeu a região do Litoral Norte do Rio Grande do Sul. Como mencionado anteriormente, a busca ocorreu da mesma forma que a primeira, em *sites* das prefeituras, através da página de notícias e, posteriormente, nas páginas das secretarias. Localizamos, em quatro municípios, propostas de atendimento durante o ano no turno inverso ao escolar, com finalidade de incentivo à socialização, desenvolvimento integral do aluno, prevenção de risco social. Em três municípios, os projetos eram coordenados pela Secretaria de Assistência Social e, em um deles, pela Secretaria de Educação.

O mapeamento de questões referentes ao atendimento, objetivos dos projetos e oficinas, parcerias, políticas públicas envolvidas, relações com a comunidade e com as crianças, entre outras, nos incentivou a procurar respostas. Para isso, escolhemos um projeto, no município de Osório, para realizarmos algumas visitas preliminares, em perspectiva etnográfica. Para a entrada no campo de pesquisa, realizamos duas visitas para conhecer e negociar as observações, como já relatado na Seção 3.1.1.

Esses primeiros movimentos de aproximação ao campo foram marcados de dúvidas e preocupações com relação à autorização para realizar as observações. Mesmo em caráter exploratório, havia uma certa resistência à presença de pessoas que não fazem parte daquele contexto e preocupação sobre o que exatamente iríamos observar. A partir do primeiro contato com a coordenação do projeto e algumas informações sobre as atividades, marcamos uma conversa com a coordenadora do CRAS e observações nas oficinas.

Durante o período de inserção no campo, realizamos conversas informais com a coordenadora do projeto e do CRAS, participamos de uma exposição de trabalhos produzidos por crianças, adolescentes e idosos, acompanhamos notícias nas redes sociais, jornais e fôlderes, registrando essa participação em diário de campo (para detalhes, ver Seção 3.1.1).

A entrada no campo de pesquisa é um momento importante em que procuramos ser aceitos no local de estudo. Esse processo de aproximação nem sempre é fácil, requer paciência, idas e vindas, disponibilidade de tempo, pois nem todas as pessoas estão dispostas a serem observadas, questionadas. As primeiras inserções, conhecidas como etapa exploratória, são norteadas pelo olhar atento (ROCHA; ECKERT, 2008) a tudo que acontece no contexto pesquisado. É necessário conhecer em alguma medida o espaço social, saber sobre os interlocutores privilegiados que podem facilitar a entrada em campo e aproximações para conquistar a concordância da presença do pesquisador.

Foote-Whyte (1980) descreve, em seu estudo em um bairro de Boston, nos Estados Unidos, sua aproximação dos moradores por mediação de um trabalhador chamado Doc, chefe de um grupo de jovens. A aceitação, para o autor, dependia muito mais das relações pessoais desenvolvidas do que das explicações que poderia dar sobre sua presença e pesquisa. Nesse sentido, entrar a campo significa ser aceito pelo nativo, participar da sua cultura, crenças, práticas e adquirir confiança para participar de sua vida cotidiana.

Aos poucos, o pesquisador vai construindo seu lugar no espaço pesquisado, procurando diminuir as distâncias. Outro exemplo interessante é de Geertz (2008), o qual descreve seus primeiros passos sobre o estudo em uma aldeia em Bali. Ele e sua esposa eram “transparentes” para os nativos e passaram a ser aceitos a partir de uma fuga de uma rinha de galos após a chegada de policiais.

Logo, a pesquisa de campo não depende apenas do pesquisador; o campo é um espaço social marcado por figurações (ELIAS, 2008) e, para entendê-las, é preciso estudar o tipo de suas interdependências e a estrutura da sociedade em que estão inseridas. Assim, consideramos que estar inserido no contexto pesquisado pode trazer grandes contribuições. Para compreender essas relações marcadas por limites, posições e regras por meio da abordagem etnográfica, é essencial que o pesquisador se situe no campo (SILVA, 2009), no sentido de compreender as relações existentes no meio onde a pesquisa será realizada. Essa situação é também a oportunidade de o pesquisador tornar favorável o processo de aceitação e possibilidades de interações que auxiliam na obtenção de informações para o projeto de pesquisa.

3.3.1 Caracterização do Município

O município de Osório está localizado no Litoral Norte do Rio Grande do Sul, a 100 km da capital, Porto Alegre. Tem população de 40.906 habitantes, conforme o censo do IBGE de 2010, e estimativa de 44.468 habitantes em 2017.

Fundada em 1857, com território desmembrado do município de Santo Antônio da Patrulha, a cidade era chamada de Conceição do Arroio e, em 1934, passou a se chamar Osório, em homenagem ao Marechal Manoel Luís Osório, patrono da cavalaria nacional, nascido na região.

Constituído pelos distritos de Aguapés, Atlântida Sul, Mariápolis, Passinhos, Santa Luzia e Borússia, Osório é considerada a porta de entrada do Litoral Norte gaúcho e catarinense. Com acesso pelas rodovias BR-290 – Freeway, BR-101, RST-101, RS-030 e RS-389 – Estrada do Mar, possui uma geografia diversificada, tendo serra, mar e lagoas.

É conhecida também como “cidade das lagoas”, devido à existência de 23 lagoas, muitas delas interligadas, e como “cidade dos Bons Ventos”, pelo parque eólico considerado um dos maiores da América Latina, produtor de cerca de 150 megawatts de energia, destacando a produção e distribuição de eletricidade. A economia do município apresenta um bom nível comercial e algumas indústrias.

Osório, de acordo com o Conselho Regional de Desenvolvimento (COREDE) (RIO GRANDE DO SUL, 2015), está entre os três municípios mais populosos do Litoral Norte, acompanhado de Capão da Canoa e Tramandaí. Considerada a maior área de concentração populacional, no ano de 2010, a população do Litoral Norte/RS

se constituía de aproximadamente 254.373 habitantes. Apresentando como particularidade a procura pelo turismo de lazer nos municípios localizados próximos ao litoral, há um fluxo intenso de veranistas, resultando em um aumento substancial da população no período do verão. Entre os anos de 2005 e 2010, o COREDE Litoral (RIO GRANDE DO SUL, 2015) apresentou o maior saldo relativo entre as regiões: um saldo migratório³ de 18.333 habitantes.

A economia do COREDE Litoral tem grande participação no setor de serviços e da construção civil, em especial nos municípios que se constituem como centros de turismo sazonal, atraindo um grande número de trabalhadores com baixa qualificação, os quais se dedicam a serviços e comércios temporários e informais, já que a atividade turística tem demandas oscilatórias. Em 2012, Osório possuía o maior Produto Interno Bruto (PIB) do COREDE Litoral, com aproximadamente R\$ 794 milhões⁴.

Osório está entre os quatro municípios da região que lideram o Valor Adicionado Bruto (VAB) da indústria; na construção civil, detém 49,4%. Destaca-se na produção e distribuição de eletricidade, gás, água, esgoto e limpeza urbana, com 32,3%; na indústria da transformação, com 17,1%, junto com os municípios de Capivari do Sul e Palmares do Sul; e lidera a indústria extrativa, possuindo 1,3%. Na indústria da transformação, o COREDE Litoral possui participação de apenas 9,6% do total de pessoal ocupado. O município de Osório concentra 31,3% do pessoal ocupado, seguido por Caraá (9,15%) e Três Cachoeiras (9%). Esses empregos estão concentrados na preparação de couros e fabricação de artefatos de couro, artigos para viagem e calçados, fabricação de produtos alimentícios e de minerais não metálicos.

Nos serviços, no COREDE Litoral, os segmentos mais representativos são a administração pública, com 37,9%, destacando-se os municípios de Osório, Capão da Canoa e Tramandaí; as atividades imobiliárias e alugueis, com 21,5%, predominando em Capão da Canoa e Tramandaí; e os serviços de manutenção e reparação e o comércio, com 13,7%, com predominância em Osório.

A região do Litoral Norte/RS apresenta baixos indicadores sociais relativos a educação, saúde e renda. Na educação, há problemas no que se refere às taxas de matrícula na Pré-Escola e no Ensino Médio, e no desempenho dos alunos do Ensino

³ Equilíbrio entre imigração e emigração em determinada região.

⁴ Seguido por Capão da Canoa (R\$ 654 milhões), Tramandaí (R\$ 534 milhões) e Torres (R\$ 530 milhões).

Fundamental na Prova Brasil. Na saúde, as taxas de mortalidade por causas evitáveis e de mortalidade padronizada estão acima das médias estaduais, e, na renda, a região possui o segundo menor PIB⁵ entre os 28 COREDEs. (RIO GRANDE DO SUL, 2015).

Segundo dados do IBGE, em um panorama da cidade, em 2016, no que se refere a trabalho e rendimento, o salário médio mensal no município de Osório era de 2,6 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 29,6%. Na economia, o PIB *per capita* era de R\$ 28.556,01, e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), 0,751, conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 – Panorama econômico

Município	PIB <i>per capita</i> (2016)	IDH (2010)
Capão da Canoa	R\$ 27.330,71	0,743
Imbé	R\$ 21.342,58	0,764
Osório	R\$ 28.556,01	0,751
Santo Antônio da Patrulha	R\$ 26.106,68	0,717
Torres	R\$ 27.993,21	0,762
Tramandaí	R\$ 19.168,53	0,719

Fonte: Elaborada pela autora, com base no IBGE (2019).

Quanto à saúde, a taxa de mortalidade infantil média é de 5,06 para 1.000 nascidos vivos. No que tange a território e ambiente, o município apresenta área territorial de 663,552 km², 71,6% de domicílios com esgotamento sanitário adequado, 66,6% de domicílios urbanos em vias públicas com arborização, e 17% de domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada, fazendo referência à presença de bueiros, calçadas, pavimentação e meio-fio.

A educação no município de Osório conta com nove escolas estaduais, coordenadas pela 11ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), em nível de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Há ainda 24 escolas municipais, sendo 11 de Educação Infantil e 14 de Ensino Fundamental. A taxa de escolarização de 6 a 14 anos, de acordo com dados do IBGE de 2010, é de 97,1%. Conforme o panorama apresentado no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no que concerne ao Índice de

⁵ O COREDE Litoral apresentou, em 2012, um PIB de R\$ 4,7 bilhões, o que representava 1,7% do total do Estado.

Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), os alunos da rede pública da cidade tiveram, no ano de 2015, nota média de 5,7; nos anos finais, a nota foi 4,5.

Em pesquisa ao *site* da Secretaria da Educação do Estado, em busca de informações mais atuais sobre o número de matrículas no ensino público, encontramos a estatística da educação, de acordo com o censo de 2016, a qual, incluindo escolas estaduais e municipais de áreas urbanas e rurais, tem 689 alunos matriculados na creche; na Pré-Escola, 623; no Ensino Fundamental, 5.145; no Ensino Médio, 1.481; na Educação Especial, 24; e, na EJA, 727.

Das 13 escolas municipais de Ensino Fundamental, nove participam do Programa Novo Mais Educação⁶. Além do programa, os alunos contam com outros projetos promovidos pelas secretarias municipais, como o Projeto Jovens Conectados, uma parceria da Assessoria de Cultura e da Secretaria do Meio Ambiente, direcionado a alunos de 13 a 17 anos; o Projeto Esporte e Lazer na Terra dos Bons Ventos, da Secretaria da Juventude, Esporte e Lazer; o Programa Jogue Limpo com Osório, de iniciativa do poder público municipal em parceria com as demais secretarias; o Projeto Ação Legal, Ação Família e Projeto Conviver, da Secretaria de Assistência Social e Habitação. Na sequência, apresentaremos o projeto estudado, Projeto Ação Legal.

3.3.2 Projeto Ação Legal

O Projeto Ação Legal está localizado no Bairro Glória, próximo à RS-030, a 2,5 km da Prefeitura Municipal e do centro da cidade, situado junto ao CRAS e ao complexo da Secretaria Municipal de Assistência Social e Habitação, ao lado de uma escola de Educação Infantil e da Casa de Acolhimento da Criança e do Adolescente.

Como caracterizado anteriormente, o espaço físico é amplo, com acesso por duas ruas diferentes. O prédio em que ocorrem as oficinas conta com cinco salas, um banheiro e a sala da coordenação. Na Figura 6, podemos visualizar a fachada do prédio com a identificação do projeto.

⁶ Portaria n.º 1.144, de 10 de outubro de 2016 (MEC, 2016).

Figura 6 – Fachada do prédio do Projeto Ação Legal



Fonte: Izaías (2016).

Nota: Fotografia de Jose Roon.

No pátio, há mais dois prédios pequenos, um ao lado do outro: um para atendimento para a habitação; e outro para o CRAS e a Assistência Social, com uma sala de reuniões, duas salas para psicólogas, banheiro, recepção e uma sala para atendimento. Apesar de um amplo espaço, o CRAS não está localizado na área de maior vulnerabilidade do município.

A Secretaria Municipal de Assistência Social e Habitação é composta de setores e serviços ligados à assistência social, como a gestão do setor de Cadastro Único/Bolsa Família, o setor de Habitação e o setor administrativo. A cidade de Osório/RS, conforme a PNAS (BRASIL, 2005) e documentos institucionais, é considerada um município de pequeno porte II, executando os programas socioassistenciais de proteção básica através do CRAS, de serviço de convivência e do fortalecimento de vínculos. Quanto à proteção de alta complexidade, é de responsabilidade do abrigo institucional Casa da Criança e do Adolescente. Em relação à proteção de média complexidade, não há implantação de serviço como o CREAS, mas convênios ou termos de colaboração e fomento com a Associação de Pais e Amigos Excepcionais (APAE), atendendo a crianças e adolescentes com deficiência, e com a ONG Catavento, a qual executa o cumprimento de medidas socioeducativas. A secretaria é responsável também pela coordenação da Campanha do Agasalho e participa do Programa Jogue Limpo com Osório.

O CRAS trabalha em parceria com a rede de serviços do município, da qual fazem parte associações comunitárias, Poder Judiciário, Conselho Tutelar, empresas privadas, ONGs, APAE, sociedade civil, segurança pública, conselhos de direitos, secretarias municipais, clubes de serviços, órgãos públicos e Sistema Nacional de Emprego/Centro Empresarial de Osório (SINE/CEO).

Os serviços prestados pela Secretaria abrangem diversos segmentos populacionais, como crianças, adolescentes, adultos, idosos, deficientes, pessoas em situação de rua e ex-apenados. No ano de 2014, o CRAS do município de Osório atendeu a 3.638 pessoas. Teve 1.230 acolhimentos, assistiu 89 moradores de rua e realizou diversos atendimentos, como avaliação para auxílio-transporte, avaliação para auxílio-funeral, encaminhamento de documentação pessoal e visitas domiciliares. (PARA VALORIZAR..., 2015). O programa Bolsa Família, gerido pela Secretaria de Ação Social, conforme o jornal da cidade, em dezembro de 2014, beneficiou 1.879 famílias.

As principais relações de organização da Secretaria são com as demais secretarias municipais, em especial com a Secretaria Municipal de Educação e com a Secretaria Municipal da Saúde. Também possui relações com os conselhos de direitos, com o Departamento de Assistência Social do Estado, entidades, associações municipais e órgãos públicos e privados. O CRAS, localizado junto à Secretaria, presta serviços de acompanhamento familiar, assessoria ao Conselho Tutelar e apoio aos projetos Ação Família, Conviver, Ação Legal e ao grupo de mulheres.

O Projeto Ação Família visa promover ações para o desenvolvimento de potencialidades, fortalecer vínculos familiares e comunitários, ampliando o acesso à cidadania através de oficinas. O Projeto Conviver oferece atividades para idosos, propostas pela equipe técnica do CRAS em conjunto com os monitores do Projeto Ação Legal, que ocorrem no Centro de Convivência localizado junto à Secretaria de Assistência Social e Habitação. As oficinas ofertadas são de marcenaria, música, informática e inglês.

A participação no Programa Jogue Limpo com Osório ocorre por meio de uma oficina de técnicas de estofamento e de uma oficina de recuperação e restauração de móveis, em parceria com a Fábrica de Móveis Osoriense, tendo como objetivo reaproveitar móveis e estofados descartados indevidamente nas ruas da cidade. O programa ainda disponibiliza uma oficina de técnicas domésticas e culinária, com

reaproveitamento de alimentos. A ação pretende oportunizar o cuidado com o meio ambiente através da recuperação e transformação desses materiais, além de gerar renda aos alunos, os quais são maiores de 18 anos.

O projeto estudado, Ação Legal, está em funcionamento desde o dia 28 de dezembro de 2010, ano de adequação e implementação do CRAS. É ofertado para crianças e adolescentes e promove a sociabilidade dos participantes, por meio da criação de situações em que se possa experimentar a construção, o respeito e a transformação de regras, desenvolvendo habilidades de argumentação e comunicação, estimulando a cooperação e experimentando formas éticas de resolução de conflitos. (OSÓRIO, 2012).

As atividades propostas são planejadas através da equipe do CRAS, juntamente com os monitores, priorizando o atendimento aos beneficiários do Programa Bolsa Família. De acordo com a consulta pública Bolsa Família, o número de famílias beneficiadas entre os meses de novembro de 2017 e março de 2018 no município de Osório variava entre 1.354 e 1.435, conforme apresentado na Tabela 2.

Tabela 2 – Número de famílias atendidas em Osório pelo Bolsa Família

Mês/ano	Número de famílias atendidas
11/2017	1.354
12/2017	1.366
01/2018	1.392
02/2018	1.408
03/2018	1.425

Fonte: Elaborada pela autora, com base na Caixa Econômica Federal (2018).

O número de vagas ofertadas no projeto é em torno de 110, e as crianças e adolescentes podem participar dois dias na semana. As atividades ocorrem no turno inverso ao escolar para crianças e adolescentes de 8 a 17 anos, ministradas pelos educadores sociais (monitores) na forma de oficinas de dança, música, informática, marcenaria, esportes, artesanato e capoeira. Além dos educadores, há uma pessoa responsável pela coordenação do projeto e duas técnicas de referência (uma assistente social e uma psicóloga), ambas trabalhadoras do CRAS. O atendimento é feito de segunda a quinta-feira, com exceção da terça-feira de manhã, reservada para reuniões de equipe. O turno é dividido em dois períodos com intervalo, quando é

servido lanche. O número de alunos por oficinas, de acordo com as observações, é em torno de 15 a 20 crianças por turno, divididas em três oficinas.

3.4 Negociação com o Campo

A primeira aproximação ao campo de estudo e a etapa exploratória foram realizadas entre os meses de maio e novembro de 2017. Nossas observações foram orientadas através de cronograma elaborado em conjunto com a estagiária do projeto. Durante o processo de elaboração do projeto de pesquisa, decidimos nos distanciar do Projeto Ação Legal por um período e retornarmos após a qualificação do estudo.

Nosso retorno ocorreu em julho de 2018, devido à necessidade de autorização da entrada em campo pela coordenadora do CRAS. Levando em consideração que o projeto estudado atua na proteção de crianças e adolescentes, percebemos que precisávamos negociar a entrada em um campo relativamente tenso e delimitado. Para isso, disponibilizamos o projeto de pesquisa para a instituição e aguardamos a autorização para a continuidade do estudo. Mesmo com a grande familiaridade prévia com o universo a ser pesquisado, corríamos o risco de não sermos autorizados.

Nas visitas de negociação, observamos que algumas mudanças haviam acontecido no local, como a estrutura. O espaço do projeto estava separado dos demais prédios por portões, com acesso restrito para funcionários pelo prédio do CRAS; havia um novo portão de acesso, uma nova recepção com acesso exclusivo para o projeto e sob autorização de entrada pelo vigilante, e a troca de estagiário.

Ao iniciar o trabalho de campo propriamente dito em agosto de 2018, havia uma preocupação com o que planejamos para a pesquisa e com a que de fato teríamos acesso. Nesse sentido, o desenho metodológico da pesquisa precisou encontrar um caminho alternativo. As entrevistas que antes compunham uma etapa complementar do estudo tornaram-se elementos fundamentais para a composição das análises junto com o material produzido a partir das observações. Dessa forma, o que apresentamos no presente estudo é a leitura da nossa interpretação sobre a realidade pesquisada, uma interpretação sobre a interpretação. (GEERTZ, 2008).

4 AS CONFIGURAÇÕES DO PROJETO AÇÃO LEGAL

A presente pesquisa tem como objeto de análise as configurações das relações entre educação e proteção social no contexto de um projeto social público, localizado no município de Osório/RS. Utilizamos como itinerário investigativo a sistematização de um quadro conceitual, apresentado no Capítulo 1, constatando um duplo processo de expansão de experiências formativas, da escola em direção à sociedade e, simultaneamente, da sociedade em direção à escola. Esses movimentos nos conduziram à realização de um estudo etnográfico, seguido de entrevistas semiestruturadas e coleta de outros materiais que dizem respeito ao projeto social como jornais, notícias da página oficial da Prefeitura Municipal e Facebook. Durante a pesquisa de campo, realizada em um período de 13 meses, elaboramos 22 diários de campo, analisamos documentos e notícias, e entrevistamos sete profissionais do projeto identificados neste estudo pelas funções exercidas. Assim, quando apresentamos trechos das entrevistas, utilizamos “monitor(a) de” ou “coordenadora do”. A tabela 3 relaciona os profissionais entrevistados.

Tabela 3 – Relação dos profissionais entrevistados

Entrevistado(a) (Função)	Idade	Formação	Data da Entrevista	Vínculo empregatício
Monitora de dança	25	Educação Física	30/08/2018	Contrato
Coordenadora do Projeto Ação Legal	45	Ensino Médio	31/08/2018	Cargo de Confiança
Monitor de marcenaria	48	Ensino Médio	04/09/2018	Concurso
Monitora de esportes	33	Técnica de Enfermagem e graduada em Educação Física	06/09/2018	Contrato
Monitor de música	34	Ensino Médio	13/09/2018	Concurso
Monitor de capoeira	41	Educação Física (em curso)	17/09/2018	Contrato
Coordenadora do CRAS	40	Doutora em Psicologia Social	28/09/2018	Concurso

Fonte: Elaborada pela autora.

Os dados produzidos foram interpretados a partir da perspectiva teórica da Sociologia Configuracional, proposta por Norbert Elias, tendo como ferramentas analíticas as noções de configuração e interdependência. Para Elias (2008), o estudo de uma configuração social não pode ser feito através do estudo isolado de um

elemento, mas pelas relações de interdependência que os atores estabelecem uns com os outros. A ideia de configuração consiste na compreensão das organizações sociais formadas por essas relações de interdependência.

Nesse sentido, o material analisado revelou-nos três configurações, a saber: a ambivalência organizacional entre forma-projeto e forma-escolar, buscando entender as relações que se estabelecem entre os profissionais da rede de proteções e as instituições, bem como as aproximações e os distanciamentos entre o projeto social e a escola; a definição dos alunos como vulneráveis, compreendendo o contexto e as relações de vulnerabilidade como proposto por Martuccelli (2017), os quais caracterizam as crianças e adolescentes do projeto; e o trabalho dos educadores sociais, no âmbito do conceito de trabalho social proposto por Dubet (2005), analisando as experiências de trabalho dos profissionais e suas relações com o projeto social. Essas ambivalências serão desenvolvidas no presente capítulo.

4.1 A ambivalência organizacional entre a forma-projeto e a forma-escolar

O tema educação e projetos sociais provocou-nos a estudar e indagar sobre os processos de alargamento de experiências formativas. Observamos, a partir da revisão de literatura (Capítulo 2), que problemas sociais de diferentes ordens são mencionados em políticas sociais e apontados como passíveis de serem solucionados pela educação. A educação passa, assim, a se constituir como “salvadora” das questões sociais. Isso pode ser observado no desenvolvimento de alguns programas e projetos na atualidade. Partindo da elaboração de um quadro conceitual sobre a temática (Capítulo 1) e da identificação de diversos diagnósticos sociais, verifica-se um duplo movimento, o primeiro relacionado à infinidade de funções assumida pela escola (CANÁRIO, 2004; NÓVOA, 2009), e o segundo relacionado à crescente tendência de uma “educacionalização” dos problemas sociais. (DEPAEPE; SMEYRS, 2016).

Essa multiplicidade de funções atribuídas à escola, descritas por Nóvoa (2009) como um processo de transbordamento da escola, estaria associada à imagem da instituição como “regeneradora”, “salvadora” e “reparadora” da sociedade. Segundo Nóvoa (2009, p. 60),

A escola no centro da colectividade remete para uma instituição fortemente empenhada em causas sociais, assumindo um papel de ‘reparadora’ da

sociedade; remete para uma escola do acolhimento dos alunos e, até, de apoio comunitário às famílias e aos grupos mais desfavorecidos; remete para uma escola transbordante, uma escola utópica que procura compensar as 'deficiências da sociedade', chamando para si todas as missões possíveis e imagináveis.

Constata-se um crescimento das funções sociais da escola através da proliferação das políticas de assistência social, mas também se percebe, em diferentes setores do Estado e da sociedade civil, a expansão de funções educativas para diversas instituições, as quais vêm desenvolvendo tarefas direcionadas a questões educativas ligadas, de alguma forma, às causas ou questões sociais, articulando-se com o fenômeno da educacionalização do social. Dentre essas práticas, podemos citar os projetos sociais, os quais ofertam atividades no contraturno escolar direcionados ao público em situação de vulnerabilidade, adotando a proteção social como uma “missão” educativa.

O primeiro processo de expansão de experiências formativas ocorre da escola em direção à sociedade, associado com a intensificação do uso estratégico da infraestrutura escolar e da ação escolar para a realização de assistência (ALGEBAILLE, 2017). Muitas tarefas são lançadas da sociedade para a escola, sendo ela construída e ressignificada para além da função pedagógica. A instituição escolar é dotada de novas responsabilidades, com objetivos de resolver as desigualdades sociais, substituindo o direito do conhecimento e da aprendizagem pelas aprendizagens mínimas e para a sobrevivência. Há, conseqüentemente, um dualismo da escola pública brasileira: a escola do acolhimento social para os pobres, e a escola do conhecimento e da aprendizagem para os ricos. (LIBÂNEO, 2012; NÓVOA, 2009).

No segundo processo, da sociedade em direção à escola, identificamos várias práticas educativas na sociedade, ocorridas na modalidade extraescolar e relacionadas à formação da ou para a cidadania, permeando ações socioeducativas como foco na intervenção com os sujeitos ditos vulneráveis, compondo uma “sociedade pedagógica”. (SEVERO, 2014). Dessa forma, podemos afirmar que os projetos sociais têm também a pretensão de dar continuidade ao processo de formação do indivíduo, fora do ambiente escolar, bem como objetivos protetivos, articulados com as políticas sociais, organizações não governamentais e outros setores da sociedade. Ainda que parcialmente, é possível considerar que, através da educação, a sociedade assume o desejo e a esperança nas mudanças sociais; os projetos sociais exercem uma pretensão educativa, com o propósito de propiciar

aprendizados e vivências esportivas, culturais, ambientais, para “suprir faltas” e enfrentar os problemas sociais.

Frente a esse contexto, aproximamo-nos dos projetos sociais em busca de dados empíricos, com o objetivo de investigar as configurações que modulam as relações entre educação e proteção social no âmbito de um projeto social público, implementado a partir da PNAS e do SUAS. Utilizamos o conceito de configuração (ELIAS, 2008) como ferramenta de análise, pois compreende as relações sociais para além dos antagonismos conhecidos entre as relações do indivíduo e da sociedade, em toda a sua complexidade. Fundamenta-se nas relações de interdependências humanas construídas pelos indivíduos, que se ligam voluntária e involuntariamente por meio de suas inclinações e necessidades, formando as configurações.

A formulação da proposta que investigamos intencionava provocar olhares sobre os objetivos sociais presentes nessas relações. Assim sendo, projeta-se uma interlocução entre as relações que configuram a educação e a proteção social. As relações de interdependência podem ser entendidas como articulação, vínculos, ações, relações entre serviços e/ou programas que garantam a proteção aos segmentos vulnerabilizados. Nesse sentido, esta seção analisa a ambivalência organizacional entre forma-projeto e forma-escolar.

A respeito das considerações apontadas até aqui, percebe-se, nas últimas décadas, a emergência de programas e projetos que visam proteger crianças e adolescentes vulneráveis no espaço escolar e não escolar. Ao tomarmos como contexto de pesquisa um projeto social, notam-se aproximações entre as lógicas organizacionais por vias da proteção social dos alunos e, de certa forma, articulações entre assistência social e educação. Essa premissa nos é evidenciada por meio das complexificações da “questão social” que se aprofundaram no contexto das reformas estatais na segunda metade da década de 1990, emergindo, com isso, novas formas de utilização dos espaços escolares com formato mais assistencial do que pedagógico. (ALGEBAILLE, 2009). Como a literatura anteriormente citada nos mostrou, há uma intensificação na formalização de projetos e programas socioeducativos, públicos e privados, que busquem proteger socialmente os alunos de escolas públicas brasileiras.

O discurso da proteção ganha destaque no ambiente escolar e nos projetos e programas sociais, relacionando-se a funções como “retirar as crianças da rua”, “protegê-las da criminalidade”, “protegê-las de situações de vulnerabilidade e risco

social”. Além disso, entre essas funções, Ferro (2014) destaca que uma das concepções dos projetos sobre a juventude é de controle do tempo livre. Já no projeto pesquisado, em entrevista com a monitora de dança, ela relata que há um entendimento dos pais e responsáveis sobre o projeto como um lugar para deixar os filhos:

“Muitos entendem o projeto como um lugar para deixar os filhos, tipo assim, ‘ah eu preciso trabalhar então, eu prefiro deixar lá do que deixar na rua’, tudo bem... se a gente for fazer uma analogia, melhor que esteja aqui do que na rua, porém, o fim do projeto não é só para isso, tem toda uma questão, tem todo um trabalho que é feito em cima disso, tem toda uma movimentação que é feita para ser realizado.” (MONITORA DE DANÇA)¹.

Nesse sentido, paradoxalmente, o projeto, assim como a escola, transforma-se em um lugar de segurança onde os pais deixam seus filhos para que fiquem enquanto trabalham. Tornam-se também parte das justificativas políticas para a ampliação da jornada escolar, do turno integral e de programas focalizados, sustentados politicamente pela ideia de que as crianças precisam de um lugar para ficar. Esses espaços tornam-se um lugar físico de agrupamento de políticas sociais envolvendo políticas de assistência social, saúde, esporte e lazer, com o objetivo de minimizar os “danos” dos efeitos das orientações políticas pautadas na lógica de mercado, que acentuam as desigualdades e ampliam as mudanças da questão social.

No município de Osório/RS, as propostas de atividades no contraturno escolar são registradas, a partir do Plano Diretor do Município pela Lei n.º 3.902, de 6 de outubro de 2006, como ações estratégicas no campo da educação. A nomenclatura Educação Integral passou a ser utilizada no ano de 2009, através de uma proposta de projeto de turno integral, iniciativa da gestão de uma escola, na época, com o propósito de resolver um “problema” da comunidade, “tirando as crianças da rua”. Frente a essa situação, no ano de 2010, ocorreu uma expansão da proposta e a criação de Núcleos de Atividades Complementares² nos distritos. Na assistência social, até o ano de 2009, eram realizados atendimentos com a assistente social e atividades nas

¹ As entrevistas foram transcritas e permanecem no modelo original, conforme narração.

² Decreto n.º 164, de 18 de agosto de 2010, que determina que escolas desativadas sejam usadas como Núcleos de Atividades Complementares (NUACS) de escolas ativas para a implantação da educação integral no município de Osório.

chamadas “salas multiusos”, alteradas no ano de 2010 com a implementação do SUAS e a criação do Projeto Ação Legal.

As atividades do projeto de turno integral tiveram um considerável crescimento entre os anos de 2011 e 2012 e foram reproduzidas em 11 das 13 escolas municipais, tornando-se referência no Litoral Norte. Diante desse crescimento, ocorreu a realização de um chamamento público, formando uma equipe multiprofissional para o programa de saúde escolar para atuar nos projetos de turno integral de Osório/RS. Nesse período, a configuração do projeto de turno integral no município foi composta pela comunidade, Prefeitura e gestão escolar, modificada após a adesão do Programa Mais Educação (PME). A partir dessa adesão, a política da Prefeitura se adequou às políticas de macrocampos, bem como às limitações de financiamento preestabelecidas por normativas de fora do sistema. Logo, a mudança proporcionou uma nova configuração das relações sociais e políticas, na qual o MEC passou a interagir. Entretanto, com atraso no repasse das verbas destinadas ao PME, houve redução e, em algumas escolas, a paralisação temporária do atendimento. Vista como um dispositivo compensatório, a proposta assumiu um caráter provisório e instável, direcionada a crianças dependentes de cuidados e proteção durante o dia inteiro.

Assim, uma das grandes motivações para o projeto de turno integral parece ser a necessidade das famílias de terem as crianças e adolescentes protegidos e assistidos durante o período de trabalho dos pais. Porém, de acordo com Cavaliere (2014, p. 1212-1213),

Essa solução organizacional de tempo integral, que na verdade não constrói uma escola de tempo integral e nem cria as condições para o desenvolvimento da chamada ‘educação integral’, mas apenas oferece um regime escolar diferenciado para os alunos ‘mais necessitados’, gera uma excessiva dispersão de objetivos, ao mesmo tempo que não mexe com o ‘coração’ da instituição e pode levar a um trabalho com identidade educacional inespecífica, ao saber de idiosincrasias locais e pessoais, ainda que em alguns casos ele possa aliviar tensões e situações emergenciais relacionadas aos direitos humanos específicos da infância e da adolescência.

Mediante essas discontinuidades do projeto de turno integral, o Projeto Ação Legal torna-se uma estratégia para solucionar a ausência dos programas de turno integral em algumas escolas, conforme apontado pela coordenadora do CRAS: *“E o próprio serviço de convivência, né, ele acaba às vezes servindo de solução para a ausência de programas de turno integral nas escolas”*. Com o recuo de investimentos no projeto de turno integral, o Projeto Ação Legal surgiu como um “substituto das

atividades”, acolhendo as crianças e adolescentes no contraturno escolar, mas com um espaço limitado e vagas destinadas prioritariamente aos beneficiários do Bolsa Família.

A assistência social, com a implementação do SUAS, avança no sentido de propor acesso universal a todos os indivíduos e famílias que dela necessitarem; porém, em processo contraditório, ainda há uma lógica de que a assistência deve ocupar-se com os pobres. Dessa forma, há necessidade de romper com as práticas assistencialistas, que negam a lógica dos direitos e da cidadania, para assumir o seu efetivo exercício político de cidadania na complexa trama das relações sociais. (SILVA, 2015). Os projetos sociais tornam-se padrão de ação emergente das políticas sociais, expresso como forma de enfrentar a pobreza e demais problemas sociais em torno de objetivos comuns. Assim, a Secretaria de Assistência Social do município assume ações em campos variados, como saúde e educação, na perspectiva da intersetorialidade para atender as demandas do município.

“‘Nós atendemos tudo’, partindo de um serviço de fortalecimento com o programa Ação Legal e de convivência (idosos), com uma proposta preventiva, uma rede de proteção e intervenção no sentido da cidadania [...]” (DIÁRIO DE CAMPO 4, 23/06/17).

Como podemos observar na fala transcrita, o projeto articula-se com outros programas e instituições a nível municipal:

“E é aquilo que eu te disse, né, eu acho que a articulação maior que a gente consegue é nesse acompanhamento do trabalho da rede de Osório mesmo, com Conselho Tutelar, com saúde da família, com as escolas. Então quando tem algumas situações, a gente articula com a escola, mas programas externos não.” (COORDENADORA DO CRAS).

A PNAS (BRASIL, 2005), enquanto política pública, deve fundamentalmente inserir-se na articulação intersetorial com outras políticas sociais, em particular, as públicas de educação, saúde, esporte, cultura, para que as ações não sejam fragmentadas e se mantenha o acesso e a qualidade dos serviços. As atividades vinculadas à rede intersetorial e socioassistencial do CRAS são divulgadas nas redes sociais. Há um número expressivo de atividades realizadas em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e a Secretaria Municipal da Saúde, com a intenção de sensibilizar e conscientizar a comunidade em geral.

Destacamos um evento realizado no ano de 2017, uma peça teatral, em atividade alusiva ao Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes (Figura 7). Participaram das atividades duas escolas municipais e as crianças e adolescentes do Projeto Ação Legal, além de professores, educadores sociais, conselheiros tutelares e profissionais da saúde. Houve, assim, um envolvimento de diferentes profissionais, secretarias e instituições que se mobilizaram para tratar de assuntos relacionados aos problemas enfrentados em nossa sociedade, resultando na “educacionalização” dos problemas sociais. (DEPAEPE; SMEYRS, 2016).

Figura 7 – CRAS – Glória conscientiza com atrações culturais



Fonte: Izaias (2017).

Nota: Fotografia CRAS - Glória/divulgação.

Por outro lado, o SUAS tem como um de seus princípios organizativos a articulação intersetorial de competências e ações com o sistema educacional, por intermédio de serviços complementares e ações integradas para o desenvolvimento da autonomia do sujeito. Desse modo, o uso estratégico do espaço escolar para a realização dessas atividades permite, segundo Algebaile (2017), um maior alcance populacional, ampliando a proximidade com a questão dos direitos. Porém, essas relações não devem substituir as funções e tarefas relacionadas ao conhecimento que cabem à escola proporcionar.

No município de Osório/RS, há uma parceria entre diferentes instituições que configuram a rede intersetorial e socioassistencial do CRAS, conforme mostra a Figura 8.

Figura 8 – Fôlder do Centro de Referência de Assistência Social do município de Osório



Fonte: Osório (2017b).

A rede de serviços do município, formada por diferentes instituições, presta serviços para outras políticas públicas, como as de educação, saúde, lazer, cultura, entre outras. São constituídas de forma descentralizada em territórios locais. Cabe destacar que não pretendemos limitar nossa análise aos aspectos formais da constituição da rede intersetorial e socioassistencial do CRAS, mas avançar na compreensão dos padrões de relacionamento que se estabelece entre os profissionais pertencentes a essa rede e entre as instituições, buscando compreender as relações entre educação e proteção social que integram o Projeto Ação Legal.

A compreensão dessas relações pode ser explicada por Elias (1994) a partir da noção de rede:

[...] nessa rede, muitos fios isolados ligam-se uns aos outros. No entanto, nem a totalidade da rede nem a forma assumida por cada um de seus fios podem ser compreendidas em termos de um único fio, ou mesmo de todos eles, isoladamente considerados; a rede só é compreensível em termos da maneira como eles se ligam, de sua relação recíproca. Esta ligação origina um sistema de tensões para o qual cada fio isolado concorre, cada um de uma maneira um pouco diferente, conforme seu lugar e função na totalidade da rede. A forma do fio individual se modifica quando se alteram a tensão e a estrutura da rede inteira. No entanto esta rede nada é além de uma ligação de fios individuais; e, no interior do todo, cada fio continua a constituir uma unidade em si; tem uma posição e uma forma singulares dentro deles. (ELIAS, 1994, p. 35).

Para entender as configurações no contexto do projeto social, é preciso investigar suas relações de interdependências, as ações, estratégias e tendências de comportamento. A Figura 8, pôster distribuído na recepção do CRAS, apresenta de forma sistemática a configuração das instituições que se envolvem na proteção social dos indivíduos. Nesse âmbito, passamos a discorrer sobre as relações que estruturam a organização do Projeto Ação Legal.

A rede de proteção (Figura 8) é composta por secretarias municipais, Conselho Tutelar, ONGs, sociedade civil, conselhos de direitos, APAE, empresas privadas, associações comunitárias, Poder Judiciário, SINE/CEO, clubes de serviços, órgãos públicos e segurança pública, juntamente com o CRAS, contemplando a concepção de assistência social prevista na PNAS (CNAS, 2004). Durante o período de pesquisa, identificamos participações de algumas dessas instituições no espaço do CRAS, em especial do Conselho Tutelar, o qual, em parceria com o projeto estudado, realizou encaminhamentos e acompanhamento de crianças e adolescentes. Apesar de a Assistência Social se tornar um campo ampliado e desenvolver ações variadas, o

caráter assistencial e imediatista ainda é muito enraizado. De acordo com o relato da coordenadora do CRAS, falta reconhecimento político por parte da gestão municipal. Nesse sentido, há uma expectativa de disputa por recursos, criando demandas para a geração de investimento.

“[...] mas não tem um reconhecimento político da gestão, né, e isso não é só o da assistência, é geral! Os Conselhos aqui têm um pouco essa dificuldade, assim, não chega a ser uma força que consiga tencionar a gestão até porque me parece que isso teria uma potência maior se a própria Secretaria do Estado estivesse mais fortalecida. A gente já teve uma experiência quando implantou o CRAS. A Secretaria estava mais comprometida e alinhada com essa cobrança em cima dos municípios de que essa política fosse respeitada. Quando o orçamento da União se arrebenta, o Estado também perde muito a força em fazer essas coisas.”
(COORDENADORA DO CRAS).

A LOAS (BRASIL, 1993), no artigo 30, define, como condição para os repasses de recursos da União aos municípios, aos Estados e ao Distrito Federal, a existência de fundos de assistência social com orientação e controle dos respectivos conselhos de assistência social. Na esfera municipal, o fundo recebe denominação de Fundo Municipal de Assistência Social. A Resolução n.º 33, de 12 de dezembro de 2012, que aprova a NOB/SUAS, estabelece, em seu artigo 48, que:

Os fundos de assistência social são instrumentos de gestão orçamentária e financeira da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios, nos quais devem ser alocados as receitas e executadas as despesas relativas ao conjunto de ações, serviços, programas, projetos e benefícios de assistência social. (BRASIL, 2012, p. 32).

De acordo com a PNAS (CNAS, 2004), a esfera estadual é a esfera governamental que menos repassa recursos, e, até o momento, todos os recursos da esfera federal são repassados para ações definidas nacionalmente. Destaca-se também o fato de que a maior parte dos Estados, Distrito Federal e Municípios asseguram em legislação e nas leis orçamentárias locais as fontes de financiamento, embora poucos estabeleçam um percentual do orçamento a ser aplicado na assistência social. (BRASIL, 2005). Além do baixo investimento da esfera estadual, a coordenadora considera que o recurso disponibilizado a nível municipal é limitado, afirmando que as ações da Secretaria relacionadas aos projetos e ao CRAS se mantêm com recurso federal.

“Então, a gente organizou o trabalho da equipe procurando, acho que têm duas forças assim, né, uma é aquilo que a própria política prevê que é o trabalho do CRAS. Por outro lado, eu acho que a gente tem uma outra linha de força que tensiona muito que é uma cultura da própria assistência como um todo no Brasil e aqui em Osório não é diferente, que é o atendimento de demanda espontânea, que é o atendimento emergencial e um atendimento muito... com recursos... o orçamento da assistência ele não chega a 3% aqui em Osório, então ele é muito limitado, a gente sobrevive ainda mais com recurso federal do que com recurso próprio, com recurso livre como é chamado aqui no município.” (COORDENADORA DO CRAS).

Dessa forma, os recursos, que são fundamentais para a materialização da política, são limitados, colocando em jogo o atendimento das necessidades da população usuária e, consequentemente, fragilizando a política. Percebe-se que a coordenadora se refere ao atendimento emergencial como o principal condutor do trabalho do CRAS, o qual exige respostas efetivas para uma situação complexa. Isso nos faz ponderar sobre as ações irrefletidas, generalizadas, sem análise crítica, com ênfase no técnico-operativo, na efetividade e na resolução de problemas, prejudicando um trabalho político e educativo, na perspectiva da emancipação dos sujeitos.

Outro aspecto a apontar é a transitoriedade da equipe de profissionais do projeto social. Apesar de alguns monitores serem concursados, há profissionais credenciados e cargos de confiança, como o exemplo relatado pela coordenadora do CRAS:

“A gente já teve uma coordenação que era da área pedagógica e que a gente via que conseguia fazer essa rede de proteção melhor, né, qualificava mais a rede de proteção por ter esse olhar, e isso se perde porque também tem a estrutura política da prefeitura, tem a coisa dos cargos de confiança. Então essas coordenações não são cargos técnicos, são cargos políticos, e isso tudo são atravessadores, né, entra na conta. Então, dependendo da gestão, dependendo do jogo de interesses, isso muda, né.” (COORDENADORA DO CRAS).

As especificidades do projeto social não podem ser dissociadas do conjunto das relações políticas, econômicas e sociais implicadas na formação da rede de proteção. As mudanças ocorrem a partir de influências políticas e partidárias, de acordo com as quais os cargos de confiança são ocupados por pessoas que realizam campanhas no período eleitoral. Assim, o que ocorre é um jogo de trocas. Os espaços

relacionais que cada indivíduo ocupa na sociedade são formados por uma série de ligações complexas, como, por exemplo, sua renda, seu emprego, sua formação escolar, etc., características estas que formam um tecido de ligações único que tanto expande em sua rede quanto retorna com todas as atuações dos outros. As relações humanas carregam como característica o poder, que assume variadas formas e se encontra em todos os níveis de relações como uma característica estrutural. Ele não pode ser qualificado como bom ou ruim, mas relacionado ao jogo de interesses dos indivíduos. (ELIAS, 2008).

O trabalho de profissionais atuantes no SUAS, como assistentes sociais, psicólogos e pedagogos, requer relação com outras políticas, como as de saúde, educação, trabalho, lazer e meio ambiente, com a perspectiva de mediação de acesso dos cidadãos aos direitos sociais. De acordo com Ferro (2014), essas profissões podem assegurar uma intervenção interdisciplinar capaz de responder às demandas individuais e coletivas. Dessa forma, a equipe de trabalhadores, no âmbito da política de assistência social, pode contribuir para criar ações coletivas de enfrentamento a situações de vulnerabilidade, o que requer uma equipe de profissionais qualificada.

Em termos de estrutura e de condições de trabalho, os participantes desta pesquisa se ressentiam da falta de materiais e verba adequada para o atendimento das demandas do projeto social.

“Aqui, na verdade, estou desde fevereiro né, tem bastante coisas que eu ainda estou aprendendo, com o tempo né, porque como o projeto é uma coisa que depende de verba, depende de muitas outras coisas, não é do jeito que a gente quer, então a gente tem que pensar em outras alternativas. Até material também, eu tenho que rever, trazer de casa ou reciclável. Eu até pedi material, mas, como depende da verba, tudo depende de licitação. Então demora, é mais complicado assim, porque tu tem que ver o que tu vai dá para eles. E não é uma escola, tu não pode também só trazer regras, tu tem que fazer outras coisas.” (MONITORA DE ESPORTES).

A partir desse relato, percebe-se uma tensão com relação à comparação entre escola e projeto. A monitora afirma que “não é uma escola”; entretanto, realiza um trabalho educativo com os participantes.

No conjunto dos dados, observamos que, na percepção dos diferentes participantes desta pesquisa, os aspectos financeiros influenciam muito na tomada de decisões de ações no projeto.

“A nossa é verba do governo federal, então a contratação dos monitores, o material que é comprado, equipamento, tudo é do governo federal. Passa pela prefeitura, né, eu acho que deve ser o trâmite legal de tudo que vem do governo federal, ali fica disponível [...]” (COORDENADORA DO PROJETO).

Considerando essas percepções, parece importante observar que as ações do Projeto Ação Legal se tornam possíveis através do investimento direcionado do Governo Federal. Essas questões podem nos ajudar a compreender melhor a expectativa compartilhada entre os participantes da pesquisa, constituindo uma configuração muito específica no fluxo das interdependências que narram o processo de legitimação dessa instituição no atendimento às demandas das pessoas vulneráveis. Outra observação pertinente à discussão diz respeito à atuação da gestão municipal. A partir dos relatos dos participantes da pesquisa, notamos que, em um jogo social, essa instituição, entendida como espaço de acolhimento e de atendimento àqueles sujeitos cuja condição demanda apoios mais específicos e sistemáticos, se encontra dependente de recursos limitados para sua sobrevivência financeira.

“E aí, então essa cobrança com relação ao cumprimento da legislação nacional, para poder receber os recursos federais, para poder estar debitado, que é uma função do Estado estava completamente desmanchada! Então o gestor municipal se sente desobrigado de cumprir, tu entende? E aí o Conselho perde força, então foi isso que aconteceu. Assim, o Conselho vem há muito tempo também pedindo que tenha a implementação do CREAS, mas Osório, sendo um município pequeno, a rede de relações ela é muito embrenhada, então tu não consegue ter esse impacto que o Conselho deveria ter.” (COORDENADORA DO CRAS).

Essa rede de relações mencionada pela coordenadora do CRAS influencia no redimensionamento das responsabilidades da gestão municipal no âmbito financeiro, nas relações estabelecidas dentro do projeto e de outras que se desenvolvem nesse meio. Para Elias (2008), as relações humanas, incluindo as tensões e os conflitos que dela emergem, são orientadas por regras. Estas são construídas e/ou ressignificadas no fluxo das tensões que, no curso das interdependências, podem favorecer que um grupo específico passe a contestar o poder de coerção exercido pelo outro grupo com o qual mantém relação.

4.1.1 “Aqui não é aula, não é escola!”

Diante da afirmação de que “Aqui não é aula, não é escola!”, ainda nos primeiros dias de observações, passamos a nos questionar sobre as aproximações e os distanciamentos entre os projetos sociais e a escola. Observamos, no decorrer da pesquisa, algumas relações entre as políticas assistenciais e as políticas educacionais direcionadas aos segmentos vulnerabilizados. A assistência social, como apresentado em outros capítulos, passa a desenvolver práticas e projetos socioeducativos, assim como a educação inclui, no seu bojo, práticas assistenciais que almejam prover as necessidades básicas das crianças e dos adolescentes. Entretanto, os projetos sociais constituem-se como serviços alternativos ou complementares, como podemos observar na transcrição a seguir:

“Eu entendo que o projeto é complementar à escola, então eu acho que tem um ganho que é bacana, pensar em uma rede de proteção que é uma oferta suplementar, que é uma oferta de um espaço a mais, porque isso é um serviço de convivência no meu entendimento. Assim, é a oportunidade que essa gurizada tem de ter outras experiências, assim, que vão se diferenciar do processo escolar, que não concorre com o processo escolar e que acessam outras formas de aprendizagem, que é da criatividade, do se conhecer, do se relacionar e tal, com um certo meio de proteção que a gente consegue oferecer, né, que não é uma aprendizagem, que daqui a pouco simplesmente está na rua, porque tu não tem uma organicidade com o que é proposto, mas que poderia estar sendo suprido de outras formas também, não seria só uma exclusividade para nós aqui.”
(COORDENADORA DO CRAS).

Nesse sentido, cabe destacar que os projetos sociais não têm caráter obrigatório e não substituem o processo de escolarização. Apesar de a assistência social suprir iniciativas que seriam do campo da educação, como o caso do projeto de turno integral no município de Osório, mencionado anteriormente, as atividades caracterizadas como contraturno escolar, ainda que se aproximem em algumas ações, não substituem o caráter de Educação Integral expresso por meio de um currículo. Porém, empenham-se na formação integral do indivíduo em seus aspectos culturais, cognitivos, éticos e políticos.

As situações de crianças e adolescentes que precisam de “cuidados” durante o período de trabalho dos pais vêm sendo resolvidas de diferentes formas, a depender dos recursos disponíveis para as atividades extraescolares. Com o enfraquecimento

da proposta de turno integral no município, a demanda relacionada aos interesses cotidianos das famílias passou a ser “resolvida” pelo Projeto Ação Legal. Assim, as ações do projeto não se tornaram responsabilidade da escola, mas, em alguns momentos, envolveram a escola. Esse fenômeno, abordado aqui como “educacionalização do social” (DEPAEPE; SMEYERS, 2016), produz e, simultaneamente, é produzido pela proliferação das políticas de assistência social. São esses dois aspectos que redefinem as funções da escola pública, levando ao deslocamento do que é tradicionalmente entendido como “conhecimento escolar”. (NÓVOA, 2009).

Cabe salientar que não estamos querendo afirmar que a escola não deva atentar para questões sociais das crianças e adolescentes e deixar de considerá-las em suas práticas cotidianas. Porém, um aspecto é o envolvimento com um conjunto de circunstâncias sociais e pessoais que trazem implicações diretas para a aprendizagem das crianças na escola; outro, é tomar essa imensidão de tarefas como primordiais da escola, proporcionando um “transbordamento da escola”. (NÓVOA, 2009). Por mais que elas sejam desenvolvidas, na maioria das vezes, dentro da instituição escolar, seu alcance vai muito além, se disseminando para outros setores da sociedade.

Há, então, uma interface educativa presente nas relações sociais; o caráter pedagógico aparece explicitamente com objetivos de proporcionar o desenvolvimento das crianças e adolescentes através das ações complementares ao ensino escolar. A partir do contexto investigado, identificamos o projeto social como mediador de um processo “complementar” de acesso a bens materiais e simbólicos que estão para além do processo de escolarização. Isso ocorre via programas e projetos socioeducativos destinados aos alunos atravessados, em sua maioria, pelas condições sociais e econômicas precarizadas. Tal estudo trouxe enfoque para os projetos sociais, em especial o Projeto Ação Legal, destinado a alunos em relação de vulnerabilidade, sob égide de proteção social associada a atividades no contraturno escolar.

4.2 “Cada criança aqui tem um problema”: a definição dos alunos como vulneráveis

A escolha desse trecho do diário de campo como título desta seção nos remete ao primeiro contato com o campo de pesquisa no dia 31 de maio de 2017. Ainda em etapa exploratória, nosso objetivo consistia em conhecer o projeto e as atividades realizadas. Em conversa informal com a coordenadora do projeto, registrada em diário de campo, havia uma recorrência da palavra “problema”. Essa recorrência também foi observada no período da pesquisa de campo e de entrevistas quando era feita referência aos alunos frequentadores do projeto. Além disso, existem requisitos para a participação dos interessados no projeto não descritos em chamamentos para as inscrições, mas observados durante o desenvolvimento da pesquisa. Nesse sentido, abordamos como uma das configurações do projeto social a definição dos alunos como vulneráveis, segundo a perspectiva dos profissionais.

Os projetos sociais, discutidos em diferentes estudos, como apresentado na revisão de literatura (Capítulo 2), são apontados como alternativa de enfrentamento aos desafios relacionados à vulnerabilidade social, entendidos como uma ação planejada frente às questões sociais que parte da necessidade de intervir em uma realidade. As desigualdades sociais, conforme definido por Dubet (2003), correspondem a um conjunto de processos sociais, de relações e construções sociais que envolvem estruturas econômicas e políticas, coletivas e individuais. Nesse contexto, os estudos sobre as políticas de proteção social evidenciam as questões de desigualdade, pobreza e aquelas que abrangem crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, indicando que, no Brasil, os projetos e programas sociais são implementados como forma de enfrentamento a essas questões.

Durante o período da pesquisa, buscamos e copiamos notícias das redes sociais vinculadas ao *site* da Prefeitura Municipal a partir de critérios temporais (entre os anos de 2017 e 2018) e políticos (relacionados às atividades e eventos que envolvessem o Projeto Ação Legal e a Secretaria Municipal de Assistência Social e Habitação). Destacamos a divulgação das inscrições para o projeto (Figura 9), a qual registra que os interessados devem cumprir alguns “requisitos”, sendo um deles a idade. Apesar de não delimitar em seus objetivos sua destinação a “alunos vulneráveis”, observa-se, na notícia, a preferência ao público beneficiário do Programa Bolsa Família.

Figura 9 – Cartaz: início das inscrições

INSCRIÇÕES ABERTAS

Se você tem entre **8 e 17 anos**, você está convidado a participar das oficinas do Projeto Ação Legal (SCFV). As inscrições **terminam** dia **26 de março de 2018**, totalmente gratuito, para jovens preferencialmente que participam do Programa Bolsa Família.

Informações: 3663 2988 / 3663 3186



Secretaria de Assistência Social e Habitação
Centro de Referência de Assistência Social - CRAS
Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos - SCFV
Av. General Osório, 2230. Glória – Osório.



OFICINAS

- Música 
- Informática 
- Marcenaria 
- Esporte 
- Dança 
- Artesanato 

Fonte: Izaías (2018).

Nota: Fotografia de Jose Roon.

Dessa forma, considera-se que o aluno beneficiário do Programa Bolsa Família se encontra em situação permanente ou transitória de risco social, uma vez que as condições econômicas podem inviabilizar o acesso a recursos materiais e/ou simbólicos que lhe garantam “dignidade de existir como ser social”. (OLIVEIRA, 2014). Nesse sentido, o projeto social pode ser entendido como um “serviço complementar” que pretende promover algum tipo de acesso, fato esse que ocorre também no projeto investigado.

O Projeto Ação Legal está atrelado ao Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos e propõe ao seu público dar continuidade aos grupos de convivência através dos serviços de oficinas, trabalhando com os objetivos e descrições específicos dos grupos característicos da Proteção Social Básica previsto no SUAS, destinado a crianças e adolescentes. Em análise dos documentos de elaboração da proposta do Ação Legal, identificamos um complemento do trabalho social com famílias, prevenindo a ocorrência de situações de risco social.

A proteção social, como a principal função da PNAS, é direcionada aos indivíduos e famílias encontrados em diferentes situações de vulnerabilidade e risco, como previsto na política. Executada pelo CRAS, desenvolvendo “serviços,

programas e projetos locais de acolhimento, convivência e socialização de famílias e indivíduos, conforme identificação da situação de vulnerabilidade apresentada”. (BRASIL, 2005, p. 34). Na PNAS, o público usuário da política é definido como “cidadãos e grupos que se encontram em situações de vulnerabilidade e riscos”. (BRASIL, 2005). O termo vulnerabilidade é utilizado reiteradas vezes no documento. Em outras publicações elaboradas com o intuito de consolidar a assistência social como política pública e direito social, a expressão “vulnerabilidade social” também está presente. No campo socioassistencial, há uma descrição ampla sobre o que compõe a vulnerabilidade social, entendida como uma condição que pode ser temporária. Dessa maneira, as ações da proteção básica têm como alvo as situações de vulnerabilidade social, preconizando ações voltadas para a atenção e a prevenção a situações de risco.

As expressões “vulneráveis”, “situação de risco”, “excluídos”, usuais no âmbito operacional das políticas, são igualmente identificadas em documentos específicos do projeto. Porém, abordar o público do projeto como “excluídos” pode nos levar a “cair em armadilhas”, pela heterogeneidade do termo: “falar em termos de exclusão é rotular com uma qualificação puramente negativa que designa a falta, sem dizer no que ela consiste nem de onde provém”. (CASTEL, 2013, p. 31). De acordo com Ferro (2014), durante muito tempo, as políticas sociais utilizaram a compreensão do conceito de exclusão social, mas, recentemente, passaram a dirigir-se às situações de risco e vulnerabilidade social.

Em nossas análises, adotamos o conceito de vulnerabilidade pela maior centralidade que ele tem adquirido nos estudos acadêmicos em relação ao conceito de exclusão. Há, ainda, abrangência do termo nas políticas sociais. O conceito de vulnerabilidade se molda a diferentes situações. Para desenvolvermos essa análise, aproximamo-nos dos estudos de Martuccelli (2017), o qual define a vulnerabilidade como contextual e relacional. Nesse sentido, para além de pensar como as políticas definem esses sujeitos, propomo-nos a pensar os vulneráveis na perspectiva dos profissionais, segundo a qual o vulnerável pode ser o deficiente, o pobre, o aluno com “problemas familiares” ou o “aluno-problema”. O público inscrito no projeto através de um ou mais requisitos é: beneficiário do Bolsa Família, indicado pela instituição escolar ou Conselho Tutelar, atendido no CRAS e/ou por procura espontânea.

Em visita exploratória ao projeto, durante uma conversa com a coordenadora, buscávamos saber a quantidade de alunos atendidos por oficina, um número pequeno, justificado por ou com “problemas”.

“O número de alunos por oficinas é pequeno, cerca de 5 alunos por oficina, ela relata isso porque tem muitos alunos com ‘problemas’ (expressão usada por ela). Questiono que tipo de problemas. Ela continua contando... fala que são desde problemas físicos até psicológicos e familiares e que todos precisam de atenção. Os alunos são da casa abrigo localizada ao lado, vindos do bairro Primavera³ (bairro dito ‘carente’ pela coordenadora e distante do CRAS), alunos que os pais têm algum tipo de problema.” (DIÁRIO DE CAMPO 2, 31/05/2017).

O trecho apresentado nos remete a pensar que o público atendido em projetos sociais é aquele que precisa ter sua realidade alterada urgentemente. Há uma difusão da imagem da criança e do adolescente pobre, vítima do abandono familiar, da miséria, que precisa ser “resgatado” de um “destino dramático”. (THOMASSIM, 2010). No trecho que segue, o monitor considera que são crianças que precisam de carinho e apoio.

“Às vezes eles chegam aqui com bastante vontade de conversar, nem tanto assim de fazer as atividades, e a gente vê que tem alguns com bastante necessidade de carinho e é o que a gente tenta passar para eles, né, o carinho, porque têm algumas crianças que não falavam antes e agora conversam sobre a família, sobre os problemas da família, bem complicados, e a gente tenta dar um apoio para eles, assim, vai sempre para além da oficina, a gente passa, não tem como não passar.” (MONITOR DE MARCENARIA).

De forma geral, nos discursos sobre os projetos de proteção às crianças e adolescentes, suas relações sociais (família, bairro, amigos) são consideradas como negativas, enquanto as relações proporcionadas nos projetos são um contraponto, quando experimentariam relações positivas. Nesse sentido, justificam a permanência das crianças e adolescentes no projeto.

Há um potencial protetivo significativo no projeto social: mais do que ensinar uma atividade, o monitor se coloca à disposição de escuta de situações que ocorrem fora daquele ambiente, relacionando sua profissão e seu cotidiano com os

³ Bairro periférico do município.

participantes “para além da oficina”. Silva (2015) considera que, no contexto em que o público participante de projetos sociais, o qual por vezes é submetido a privações de natureza econômica e cultural, tratar suas questões sociais com seriedade, significa lançar um olhar para os problemas dos alunos, buscando estratégias que os ajudem.

Durante as entrevistas realizadas com os monitores e monitoras das oficinas, questionávamos quem eram as crianças que participavam do projeto. Algumas respostas dadas estavam muito próximas da definição dos documentos, mas complementadas por outras características e ações para o preenchimento das vagas e seguidas de relatos de campo que contextualizavam o público atendido.

No trecho a seguir, a monitora de dança afirma acreditar que o projeto não é voltado para um “público determinado”, mas que atende um “público bem diversificado”.

“A princípio, o projeto era feito para o público do Bolsa Família, mas não tenho certeza. Mas pelo que eu sei, assim, é que foi liberado, que sobrou vagas para outro tipo de população, tanto que foram nas escolas oferecer, por ser gratuito, eu acredito que não seja só para um público determinado, tanto que a gente atende pessoal da casa aberta, a gente atende crianças da casa abrigo, atende um público bem diversificado.” (MONITORA DE DANÇA).

O público a quem são destinadas as ações do projeto ultrapassa aspectos econômicos, abrangendo as mais variadas relações de vulnerabilidade, englobando uma série de outros fatores, como culturais e sociais. Os fenômenos de violência e questões relacionadas a gênero, raça, etnia, deficiência e escolaridade estão atrelados a esses fatores. A proteção social direcionada aos indivíduos e famílias do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos atende situações como perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; identidades estigmatizadas em termos étnicos, culturais e sexuais; desvantagem pessoal resultante de deficiências; exclusão pela pobreza e/ou no acesso às demais políticas públicas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos. (BRASIL, 2005).

Para além do recorte de renda, percebe-se que a vulnerabilidade possui, hoje, uma conotação tão abrangente que parece que toda criança e adolescente que participa de projeto social está em risco. Nessa lógica, há uma homogeneização,

veiculada pelos meios de comunicação, que associam os indivíduos que residem em bairros periféricos e de baixa renda a vulnerabilidade. O projeto e a assistência social tornam-se, então, o espaço de “redenção” e valorização do indivíduo, a fim de protegê-lo.

Há um conjunto de ações desenvolvidas na proteção social básica que prevê a oferta de serviços, programas e projetos locais de acolhimento, convivência e socialização de famílias e de indivíduos, conforme a identificação da vulnerabilidade apresentada. Na atualidade, há uma ampliação dos riscos de maneira que se reconhece, visibiliza e denuncia politicamente o processo que o vulnerabilizou. De acordo com Martuccelli (2017), há uma sensibilidade maior com relação à ideia de vítima. A vulnerabilidade é constituída através dos resultados de profundas transformações sociais e naturais. Há uma existência de novas vulnerabilidades, “vulnerabilidades que se pluralizam” (MARTUCCELLI, 2017), que se tornam pautas políticas.

Para compreender a vulnerabilidade hoje, Martuccelli (2017) propõe um estudo teórico com o objetivo de contextualizar as semânticas históricas da vulnerabilidade, pensando em como o vulnerável é definido na sociedade em diferentes períodos. Cada uma delas se constrói pela intersecção de dois fatores: o sentido ético ou moral que é dado ou não, e a função política que lhe atribuem.

A primeira semântica apresentada é a excludente, consequente da sociedade antiga, na qual não há sensibilização e reconhecimento da vulnerabilidade, não dispondo de função política, nem de sentido ético. Nesse período, há uma valorização da coragem, do “guerreiro”. Isso se modifica no período feudal, com o crescimento do cristianismo, que dá uma nova semântica para a vulnerabilidade, a semântica moral. Ela passa a ter uma significação moral expressada na religiosidade, na caridade e na filantropia, mas distanciada da política. O termo vulnerabilidade é pouco empregado nesse período; porém, seu sentido é evocado plenamente, como consequência do pecado. No período moderno, com o surgimento do Estado e o desenvolvimento de novas camadas sociais (ELIAS, 2001) baseadas no individualismo e no liberalismo, há uma outra semântica para a vulnerabilidade, denominada voluntarista. Há valorização da vida humana, com sentido político e dimensão regulatória. As desigualdades começam a surgir, e o Estado, no sentido de “eliminar” as vulnerabilidades, protege. Assim, a vulnerabilidade perde o sentido moral, e a

sociedade passa do “sofrimento” ao “bem-estar”, garantindo liberdades individuais e protegendo. (MARTUCCELLI, 2017).

São os reflexos do período moderno que caracterizam a vulnerabilidade na contemporaneidade. Há uma ampliação dos riscos, de maneira que hoje eles precisam ser “gerenciados”. Com uma capacidade de controle de fenômenos sociais e naturais, essas mudanças históricas, no que concernem à vulnerabilidade, produzem e induzem uma transformação na relação estabelecida com as vítimas.

El primer cambio se registra a nivel de la condición de víctima. El estatus de víctima se convierte, como nunca antes, en objeto de un trabajo colectivo. En el fondo, no se ‘es’ una víctima; el convertirse o no en una víctima es el resultado de una estrategia social. (MARTUCCELLI, 2017, p. 130).

Como resultado da estratégia social, ninguém é vítima, mas, dependendo do contexto e da relação, se afirma vítima. Quando questionamos o monitor de marcenaria sobre o “público-alvo” do projeto, afirmou que “todas estão no alvo”.

“Olha a gente tem crianças do Bolsa Família, mas tem também crianças com um poder aquisitivo alto, não são crianças que podem ser consideradas como público-alvo para um projeto social, mas elas participam, entre aspas, esse público-alvo, né, porque todas estão no alvo, então a gente também atende outras crianças que têm vontade de aprender aquilo.” (MONITOR DE MARCENARIA).

Considerando que todas as crianças “estão no alvo”, o monitor de marcenaria atribui a elas, no contexto em que estão inseridas, fragilidades. De forma geral, parte-se da ideia de que todas as crianças do projeto são vulneráveis por experimentarem situações como fazer parte de “famílias problemáticas”, viver em proximidade com a violência social e doméstica, conviver com a miséria e o desemprego, entre outras relações que os fragilizam.

A vulnerabilidade, em seu sentido mais amplo, consiste, na “experiência de estar expuesto a” (MARTUCCELLI, 2017, p. 126). Desse modo, significa pensá-la como uma relação. Considerar que as crianças estão no alvo nos faz entender que as crianças participantes do projeto estão expostas a algum tipo de relação de vulnerabilidade, a partir de seus contextos e de suas relações sociais.

Nesse sentido, a vulnerabilidade está associada ao “nível de exposição” aos riscos. Esse nível pode estar associado a aspectos estruturais, relacionais, econômicos, entre outros. Os riscos, como consequência da modernidade, exigem

intervenções de políticas; porém, estas condicionam a vida das pessoas baseadas no exercício de poder, reproduzindo desigualdades quanto aos riscos. De acordo com Beck (2011, p. 56), “é justamente ao lidar com os riscos que se origina uma multiplicidade de novos conflitos e diferenciações”; assim, não há um controle total sobre os riscos.

Ao ser indagado sobre as crianças participantes do projeto, o monitor de capoeira reconhece-os como vulneráveis, relatando situações.

“É, crianças com vulnerabilidade social, né, bastante problemas familiares, às vezes até crianças que têm problemas psicológicos, né, e a gente nota que às vezes têm crianças que são alteradas demais ou são retraídas demais, ã... tem a questão toda de violência, então a gente percebe isso neles e a gente não fica sabendo de muitas coisas, assim, porque isso passa pelo psicólogo, então às vezes eles passam ‘ah, aquela criança tem isso’ e muitas vezes a gente nota na sala de aula, né [...]” (MONITOR DE CAPOEIRA).

O reconhecimento das situações de vulnerabilidade vivenciadas pelas crianças e adolescentes do projeto, em um primeiro momento, ocorre na “passagem” pela equipe técnica do CRAS, onde acontecem os encaminhamentos para participação nas atividades. Em outros casos, há um movimento contrário, com a identificação em sala de aula e posterior encaminhamento para a equipe.

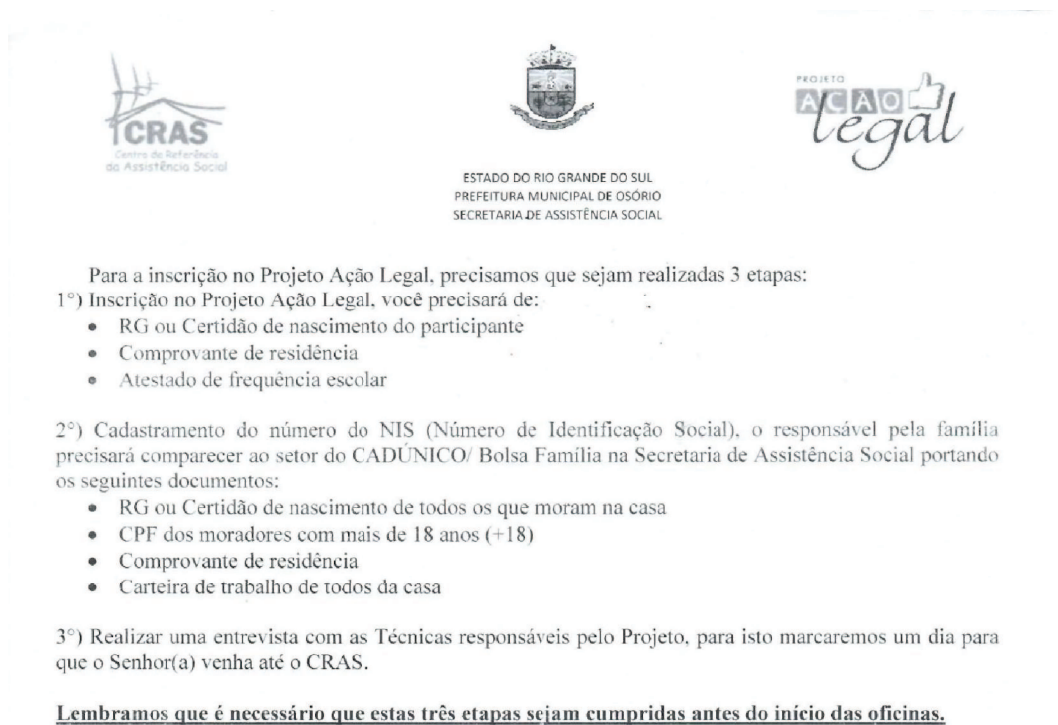
Na sala da coordenação do projeto, identificamos uma ficha explicativa sobre as etapas e a documentação necessária para a inscrição no Projeto Ação Legal, a qual é apresentada na Figura 10.

Como se pode observar na ficha (Figura 10), para a realização das inscrições, é necessário cumprir as três etapas, independentemente do encaminhamento ou de procura espontânea. Entretanto, durante a entrevista com a coordenadora do projeto, ela relatou que não funciona “exatamente assim”; em alguns casos específicos, é preciso passar por uma avaliação completa.

“Teria que ser assim, toda criança que vem aqui teria que passar pelo CRAS para fazer uma avaliação com as técnicas, né, mas não funciona exatamente assim. Hoje nós temos 115, mas se for somar todo o ano acho que chega a 200. Eles vêm se inscrever, gostam e ficam, ou vêm se inscrever e acabam não vindo mais. Outros se mudam por uma coisa e outra, então é muita criança que vai passando... Segunda tem a psicóloga com dois atendimentos, a assistente social na quarta com dois, e na sexta a psicóloga tem três. E, assim, eu e estagiário estamos separando aqueles

que tomam medicação, tudo que vem na linha Rivotril e Ritalina, toda criança que toma medicação, assim, essa não escapa, a gente acaba passando para a psicóloga. [...] Aí elas fazem a avaliação ali, volta para cá, a psicóloga geralmente diz 'oh, essa criança isso e isso', e aí a gente tem acesso aos prontuários e ali tá explicado. Quase sempre têm alterações, aí a gente vai lá e lê e acaba descobrindo o porquê, porquê, porquê, e se elas disserem que não, a gente não inscreve. Então tudo depende delas. A gente faz a inscrição e já diz que são duas etapas. Faz a inscrição e passa para o CRAS e depois a gente confirma a partir daquele dia, que dia a criança vai poder vir. Então a gente não faz nada sem passar para elas, tudo que for mais sério eu vou ali e passo para elas, então esse é o trabalho em conjunto.” (COORDENADORA DO PROJETO).

Figura 100 – Etapas da inscrição



Fonte: Osório (2018).

Há um número significativo de procura pelo projeto; por esse motivo, nem todos os participantes conseguem passar pela avaliação das duas profissionais técnicas. Nesses casos, quem faz a primeira avaliação é a assistente social e, se necessário, é feito um encaminhamento para a psicóloga, como os casos de alunos que usam medicamentos especificados pela coordenadora do projeto durante a entrevista, apresentando um distanciamento da dimensão educativa da ação social.

Durante o período de observações, acompanhamos duas inscrições para participar das atividades do projeto:

“Na sala da coordenação fico mais 30 minutos, tempo de acompanhar duas inscrições de oficinas: duas meninas, cada uma com seu pai, chegam com comprovante de residência, cópia da identidade e atestado de matrícula. [...] Assim que decidiram, o estagiário pede a documentação e começa a preencher a ficha de inscrição. Na ficha, perguntas como profissão dos pais, quantas pessoas moram na casa, renda, se têm outros filhos, se tem Bolsa Família, e perguntas específicas sobre medicamentos e restrições alimentares [...]. Das duas meninas, uma toma Ritalina, a outra toma sertralina e Ritalina. A medicalização de crianças parece algo comum...” (DIÁRIO DE CAMPO 20, 24/09/2018).

Observamos um número considerável de crianças e adolescentes com prescrições e laudos. A medicalização parece entrar nos requisitos, junto com a renda e condições familiares, para a participação no projeto; assim, quanto mais vulneráveis as crianças e adolescentes são, mais chances têm de conseguir a vaga no projeto. Entretanto, a prática de medicar parece tornar-se uma forma de controle daqueles que destoam do “socialmente desejável”, sendo que os aspectos podem também estar mais relacionados ao entorno das crianças e adolescentes do que deles mesmos. Cabe esclarecer que não estamos negando o sofrimento das famílias e crianças que apresentam comportamentos “desviantes”, muito menos negando que não precisem receber atenção. No entanto, não podemos negar que há um número crescente de medicalização sem considerar o contexto em que as crianças vivem e suas individualidades; as questões sociais parecem se tornar questões biológicas.

Durante a observação da oficina de esportes, em uma turma com cinco crianças, a monitora relatou que três delas têm “relações familiares complicadas” – uma das meninas é controlada por remédios – e que cada criança ou adolescente participante do projeto “tem um problema”.

“Enquanto isso a monitora senta do meu lado – do lado de fora da quadra – e fica cuidando a atividade [...]. Observando a turma, ela conta e aponta para uma menina que já teve depressão e que agora estava controlada por remédios, que às vezes tem crises de pânico e que é muito difícil acalmá-la. E diz: ‘Cada criança aqui, tem um problema’. Fala de um dos meninos que mora com a avó, que quase não convive com a mãe, que uma das meninas que estava jogando, a mãe entrou com uma ação contra o padrasto, que não pode chegar perto da menina, entre outras histórias.” (DIÁRIO DE CAMPO 18, 13/09/2018).

Percebe-se que a vulnerabilidade não está relacionada apenas aos fatores de conjuntura econômica, mas também a diferentes tipos de relações, como apresentado no trecho acima. A vulnerabilidade hoje é um “produto” das relações sociais. Portanto, as condições de cada indivíduo estão relacionadas às relações específicas que os caracterizam, sendo visibilizados e denunciados politicamente os processos de vitimização, nos quais a vítima passa a ser reconhecida. Esse reconhecimento torna-se estratégia que dá visibilidade aos projetos sociais, os quais, com objetivos protetivos, recebem, e de alguma forma selecionam, o público atendido.

Nesse entendimento, e aproximando-nos dos estudos eliasianos, o Projeto Ação Legal, além de ofertar serviços socioeducativos, tem como objetivo proteger as crianças e adolescentes. Há também um reconhecimento do município com relação ao público atendido pelo projeto através de divulgações das ações protetivas no *site* oficial da Prefeitura Municipal e em página do Facebook, conforme apresentado no Quadro 2 (Capítulo 3). Nesse sentido, a própria política pública de enfrentamento à vulnerabilidade pode ser pensada como uma configuração composta por profissionais e instituições que estão articulados de forma interdependente e que constroem relações mediadas por um objeto de intervenção em comum, a vulnerabilidade.

Entretanto, essas divulgações podem causar apenas um impacto público, como observa Campos (2003, p. 184), com “a função de proclamar os bons sentimentos e dar ilusão de que os problemas estão sendo enfrentados de alguma forma”, não correspondendo ao impacto real das ações realizadas no projeto.

Pode-se afirmar que, na sociedade atual, caracterizada por mudanças institucionais, crises na família, na escola e na sociedade, percebe-se que as relações de vulnerabilidade constituem características variadas de fatores emergentes do contexto. Essas relações determinam o maior ou menor grau de agravamento na qualidade de vida dos sujeitos. Nessa perspectiva, a configuração dos alunos como vulneráveis produz discursos de proteção variados, mobilizados em torno dos atores.

4.3 o trabalho dos educadores sociais

Acompanhando o trabalho dos monitores no Projeto Ação Legal, identificamos, com base em observações e entrevistas, ações que ultrapassam o retorno econômico: os sujeitos atribuem a suas experiências de trabalho outros ganhos relacionais,

afetivos, compensatórios, os quais, de alguma maneira, preenchem a busca de sua realização pessoal, a busca de sentido para sua existência. (DUBET, 2005). Para o desenvolvimento desta seção, aproximamo-nos dos estudos do sociólogo francês François Dubet, a partir do conceito de trabalho social, considerado uma extensão do conceito de experiência. De acordo com Silva (2009, p. 286), o conceito de experiência social, em Dubet (1994),

É uma noção que designa condutas individuais e coletivas dominadas pela heterogeneidade dos seus princípios constitutivos e pela atividade dos indivíduos que devem construir o sentido das suas práticas no bojo desta heterogeneidade.

Buscando compreender como os educadores sociais constroem essas experiências, abordaremos, nesta seção, a configuração do trabalho dos educadores sociais no projeto social. O Projeto Ação Legal vincula profissionais com diferentes formações e conhecimentos (conforme apresentado na Tabela 3), através de concurso, contrato e cargos de confiança, inseridos nas redes de relações.

Nas sociedades modernas, marcadas pela divisão social do trabalho e pela expansão das relações mercantis, o trabalho se torna uma experiência central. No âmbito da sociologia, as investigações em torno das transformações no mundo do trabalho são apresentadas e caracterizadas como análises de transformações estruturais profundas, que levam em consideração o conjunto da vida social. (CASTEL, 2013). Não pretendemos aqui retomar as diversas contribuições teóricas referentes ao mundo do trabalho, mas nos parece relevante expor alguns aspectos relacionados a ele.

O trabalho pode ser definido como um conjunto de atividades compostas de conteúdos específicos, visando a fins especiais apresentados como profissão ou ocupação econômica, com o fim de uma fonte de rendimento de acesso a bens e serviços. Por outro lado, pode ser definido como uma atividade inscrita na vida social, dotada de determinado estatuto, reconhecimento e retribuição social; nesse sentido, o trabalho estabelece relações com outros sujeitos. O trabalho também se vincula aos sistemas de proteção e direitos, constituindo-se como um mecanismo de reconhecimento social e valorização da condição laboral, o que implica não só a proteção contra os riscos da existência, tais como a proteção previdenciária e os direitos trabalhistas, mas a formação de identidades individuais e coletivas. (VARGAS, 2016). O trabalho é, portanto, uma atividade a partir da qual o indivíduo pode ser

reconhecido e se reconhecer em função da posição social que ocupa, tratando-se, pois, de um fator decisivo no processo de construção de identidades profissionais e sociais.

O trabalho social – profissional e social – desenvolvido por professores, assistentes sociais e enfermeiras, ainda que diferentes, guardam sentidos em comum. É considerado por Dubet (2005) como “o trabalho sobre os outros”, ou seja, profissionais que atuam diretamente sobre outros indivíduos, com funções de educar, proteger, manter ocupado, divertir, consolar, cuidar, etc. Essas profissões surgem na consolidação das sociedades modernas para a produção de cidadãos civilizados (ELIAS, 1994), adequados ao novo tipo de sociedade, proeminentes das áreas de educação, saúde e assistência social. Dessa forma, são atores de campos diferentes atuando sobre “o social”.

O “trabalho sobre os outros” (DUBET, 2005) se diferencia das características do trabalho produtivo e das puras atividades de serviço, em especial, porque é, em primeiro lugar, um trabalho sobre ele mesmo, convertendo-se em uma sobreposição de lógicas que não têm um único sentido nem uma única direção. O sociólogo francês aborda três dimensões que conjugam o trabalho como uma experiência social central na modernidade. A primeira é o trabalho como contrato social, entendido como a propriedade do indivíduo, a força de trabalho que ele possui e que dá condição de liberdade e/ou autonomia social. A segunda é o trabalho como realização de si; o indivíduo busca, através do seu trabalho, uma forma de realização pessoal, havendo diferentes retornos desse trabalho. Por fim, está o trabalho como solidariedade, no qual se criam laços funcionais de dependência, dando acesso a direitos e proteções.

Durante a pesquisa de campo, identificamos aproximações das ações dos profissionais à dimensão do trabalho como realização de si, sendo fundamental para compreendermos o trabalho sobre os outros. Com base nas transcrições dos relatos, verifica-se que os educadores sociais⁴ associam diferentes tipos de retorno a seu trabalho. Nos trechos a seguir, os monitores associam seu trabalho às relações familiares:

“Pra mim foi bem importante, porque eu tenho um filho nessa idade de projeto, né, e me ajudou bastante também o fato de eu ter um filho como trabalhar com eles também, é uma experiência. E tudo que eu sinto que

⁴ Profissionais que atuam no Projeto Ação Legal (monitores e coordenadora).

tem validade assim para o meu filho da minha relação com ele, eu passo para o projeto, assim como o que eu percebo de validade do projeto eu passo também para o meu filho. É tipo uma relação familiar.” (MONITOR DE MARCENARIA).

“Ah... é minha vida, né, já faz muito tempo que eu tô aqui. Assim, é importância 100% depois da família... é muito legal! É uma coisa que é diferente de amizade e é diferente de família, mas é um pouco de amizade com um pouco de família sabe...” (MONITOR DE MÚSICA).

Percebe-se que os educadores sociais atribuem às suas experiências de trabalho outros ganhos relacionais e afetivos. Na fala do monitor de marcenaria, a experiência de trabalho no projeto auxilia na educação de seu filho, assim como ter um filho na faixa etária do projeto contribui em sua relação com os alunos. Já o monitor de música relaciona sua experiência com o tempo que está no projeto e amizades construídas, destacando sua importância. Essas relações, em alguma medida, proporcionam aos monitores sua realização pessoal.

Os educadores se reconhecem em seu trabalho e nas relações mediadas por ele; o sujeito se transforma e se produz em seu trabalho. Para alguns profissionais, há uma intensidade e sentido motivacional no trabalho exercido, como podemos observar no trecho a seguir:

“É por isso que eu me acordo [choro], saber que a gente tá ajudando, saber que o Henrique vai almoçar, que a Be vai almoçar, que a gente vai conseguir proteger eles por mais um tempo, se eles vão ser igual o resto da família eu não sei, mas tudo que a gente tenta [...]. Ele tá tentando não ser traficante, não ser ladrão, quando ele faz algumas coisas na marcenaria ele coloca no Face para vender [...]. Então ele tá tentando, mas dentro do contexto da família dele é uma coisa muito difícil de quebrar essa corrente.” (COORDENADORA DO PROJETO).

Os atendimentos da população vulnerável não dependem unicamente do trabalhador; estão atravessados por diversas questões do contexto social e político. Entretanto, a falta de êxito na proteção das crianças e adolescentes atendidos torna-se motivo para a sensação de fracasso e de desânimo quanto à continuidade do trabalho.

“Eu sempre trabalhei em ONG, ONG contra drogas, que foi a mais pesada. É difícil de falar, eram crianças vítimas dos pais, em situações bastante complicadas, que fugiam de casa pelos maus tratos, eram queimadas, e

isso em Tramandaí, ali no Agual, então foi muito tempo acompanhando isso. Aí chegou um momento que eu achei que não conseguia mais... [choro] Aí tu vê e não pode levar para a tua casa, porque o pai um dia vai sentir falta daquele que vai buscar moeda na rua, aí eu deixei disso, e durante todo esse tempo da minha vida tudo que fosse voluntário [...]. E aí então eu só trabalhava nisso, e totalmente de graça, e até eu vou te dizer assim, que se hoje me dissesse que se eu quisesse ficar trabalhando aqui, mas não teriam como me pagar eu viria todos os dias igual. Só que tu não pode contar para ninguém [risos].” (COORDENADORA DO PROJETO).

A violência constitui um dos fatores de ida para as ruas, onde crianças e adolescentes se veem obrigados a buscar o sustento próprio e o da família, ao mesmo tempo que são vítimas de maus tratos e abusos dentro de suas próprias casas. Essas situações muitas vezes constroem o enfraquecimento dos vínculos familiares e comunitários, levando esses sujeitos à desfiliação. (CASTEL, 1997).

Com o declínio do programa institucional (DUBET, 2011) e as mutações vividas pelas instituições modernas, houve um declínio do estatuto profissional. O programa institucional das profissões nas áreas da educação, saúde e trabalho social, que tiveram uma grande valorização social por representarem o Estado, são colocadas sob suspeita. O professor não mantém mais sua autoridade só baseada no estatuto da profissão, assim como o trabalhador social não consegue mais ser um assistente social baseado somente no contrato institucional de trabalho que ele mantém.

De acordo com Dubet (2011, p. 302-303),

Com o declínio do programa institucional, o trabalho sobre outrem fica profundamente transformado, engendrando um sentimento de crise que pode invadir os atores, pois estes assistem o esfacelamento dos santuários e sua de legitimidade, e sentem-se despossuídos da maior parte das consolações que davam ao trabalho sobre outrem uma coerência pouco comum. Mas é preciso ir além desse sentimento de crise e desvelar as profundas transformações da própria natureza do trabalho sobre outrem. Podemos descrevê-las da seguinte forma: as dimensões da ação sobre outrem, que eram altamente integradas no programa institucional, não cessam de se separar progressivamente: relações definidas em termos de controle, em termos de serviço e em termos de relações centradas unicamente nas pessoas.

A crise de sentidos da nossa sociedade se transforma em uma crise existencial do nosso tempo em uma busca de sentidos, e o “trabalho sobre os outros” dá esse sentido.

“[...] mas eu acho que vai chegar um momento que elas vão ter paixão pelo que elas fazem e aí elas vão ficar meio-dia sem ter o horário do meio-dia,

elas vão ficar na verdade é 11:20, ficar até 12:30 esperando um pai, e não ir lá na secretaria e colocar no papel o que ela fez porque a gente fez mais uma hora [...]. Então isso aí é amor pelo que a gente faz, esquecer a hora que termina o teu horário e ir absorvendo toda a hora que tiver além, até que tu consiga terminar aquilo, porque se tem uma criança aqui dentro ainda o meu serviço não terminou ainda, então vai muito além [...].” (COORDENADORA DO PROJETO).

Nesse momento de crise do programa institucional, as pessoas buscam um sentido para sua existência. Apesar de uma série de situações que fragilizam o estatuto do papel profissional, persistem acreditando em uma recompensa pessoal, como podemos observar nos relatos a seguir:

“Olha, não só pelo salário, ‘ah, eu venho porque quero ganhar isso e aquilo’. Eu sou e dou a camisa, eu amo o que eu faço, eu adoro dar aula, eu descobri isso, dar aula para crianças não é assim uma coisa que eu vou lá dar aula só para me aparecer, não, eu adoro fazer isso! A capoeira tá dentro de mim, ela me escolheu, hoje eu faço o que eu gosto, me sinto importante dentro do projeto, sinto que sou valorizado dentro do projeto.” (MONITOR DA CAPOEIRA).

*“[...] E eu trabalhava com crianças aqui e tinha 40 minutos para trabalhar com idosos. Hoje era para ser segunda e quarta as minhas aulas, eu não consegui a quarta, eu venho só segunda, então elas sempre perguntam quando é que vai ter capoeira de novo, elas querem fazer capoeira, então elas gostaram muito, e **isso no meu trabalho engrandece e eu fico mais orgulhoso disso, né, sinto mais incentivado e valorizado por esse trabalho, e aí eu estou seguindo em frente.**” (MONITOR DE CAPOEIRA, grifo nosso).*

Dessa forma, percebemos que, para além do salário, há uma identificação e valorização pessoal do monitor com sua profissão. Segundo Dubet (2005, p. 353),

Por supuesto, todos trabajan para que se les pague; pero a la vez todos, formadores, docentes, enfermeras, trabajadores sociales, mediadores, buscan en su trabajo una forma de realización personal. Todos piensan que se trabaja con lo que se es y que la autenticidad y el compromiso subjetivo son esenciales para llevar a cabo su actividad.

O trabalho sobre os outros pode estar definido, de acordo com Dubet (2005, p. 359), pela personalidade dos profissionais:

Por último, puede considerarse que el trabajo sobre los otros también está definido por la personalidad, por características que directamente no son atribuibles al aprendizaje de técnicas y procedimientos, ni sólo a la definición

del rol, sino a la capacidad de establecer relaciones que se juzga convenientes y eficaces con los 'objetos' del trabajo sobre los otros: los individuos.

Pode-se observar, no relato a seguir, que o educador atua em diferentes projetos sociais, associando seu trabalho com sua personalidade e identidade através das oficinas ministradas:

"[...] a experiência que eu tenho nos projetos que já faz... desde 2011, então fazem 7 anos, que eu trabalho com projetos, estou adorando e pretendo seguir em frente. Não vejo nenhuma dificuldade, assim das crianças pegarem os movimentos que tem a movimentação um pouco mais difícil, mas a gente tenta adaptar esses movimentos com elas, né. Nos projetos sociais aí isso entrou como uma luva, deu certo. E em quase todos os projetos sociais do CRAS tem capoeira, porque mostra toda a identidade brasileira e a parte cultura, aí eu trabalho em Santo Antônio no CRAS lá no Pé Quente, eu trabalho no Caraá que é o Projeto Café com Leite, no CRAS também, e aqui em Osório no Ação Legal e no projeto em Gravataí, que tem um projeto Oficina das Artes, e também estou com um trabalho na APAE." (MONITOR DE CAPOEIRA).

Em outro relato transcrito, a educadora fala sobre sua identificação com os projetos sociais e suas ações durante o tempo em que atua comoicineira:

"Eu sempre gostei de trabalhar em projeto social, é um público que eu me identifico, que eu gosto! Não por ensinar o que eu sei, mas por trabalhar outras questões que eu acho que são muito importantes. Porque eu acho assim, querendo ou não essas crianças são o futuro do nosso país. Se nós, como seres humanos, cidadãos, não fizermos alguma coisa por eles, quem vai fazer? Entendeu? Hoje eles estão aqui fazendo o projeto, mas quem garante que amanhã não vai ser ele que vai estar roubando a tua casa, matando alguém, sabe, são questões que acontecem, é a realidade do nosso país, é a realidade do mundo, o mundo está assim hoje em dia, então eu penso assim, um pouquinho que eu fizer, um pouquinho que tu fizer, e um pouquinho que o outro fizer, nossa! Sabe? O mundo, eu sei que a gente não vai conseguir melhorar, mas o mundo deles, onde eles vivem, eu acho que a gente melhora, tanto que na outra vez que eu trabalhei aqui, todo mundo sabe que estagiário ganha miséria de salário, eu ganhava 450, quando tinha passeio com eles, eu tirava do meu bolso e fazia bolo, fazia brigadeiro, e levava tudo para eles. E agora a mesma coisa! Toda vez que eu levo eles para participar de algum evento, eu levo alguma coisa, eu tiro do meu salário para dar para eles. 'Ah, faz isso para se aparecer', não! É porque eu sei que, para eles, valoriza eles, sabe? Eles vão sentir, 'bah, a prof. fez isso por nós', eles vão pensar que a prof. valoriza eles estarem ali. Eles têm que ser valorizados, eles estão demonstrando um talento que eles têm, eles ensaiaram muito para aquilo, tem toda uma questão, e eu acho

que se a gente não valorizar eles, eles não vão ter mais o interesse em fazer, sabe, eu acho que por mais que sejam crianças, que algumas sejam difíceis de lidar, outras são mal-educadas, eu acho que, acima disso, tem que enxergar eles de uma outra maneira, e eu acho que às vezes o que falta é isso, sabe, eles serem compreendidos.” (MONITORA DE DANÇA).

Dessa forma, há uma crença de que eles podem fazer um trabalho diferenciado com as crianças e adolescentes, especialmente por terem em seu “histórico” profissional – atuação em projetos sociais – a implicação com a garantia de direitos; é assim que a monitora relata sua mobilização pelas situações de seus alunos. As ações do projeto são estabelecidas com a concepção do público pobre, vulnerável e sem oportunidades, como marca o discurso de alguns educadores, uma vez que o objetivo do projeto é atender o “aluno problema ou com problema”. Nesse sentido, há um entendimento do projeto como uma oportunidade de acesso a recursos simbólicos e materiais.

“Na minha oficina eu tenho a sorte, quem escolhe a música é quem realmente gosta de música, não vem pra cá quem não quer aprender, todo mundo que vem, assim, gosta. E eu sei que faz a diferença, assim, tem criança que nunca viu nada dessas coisas assim de música, ‘bah, sor, tem piano’, eles chamam o teclado de piano, né, e começam a notar a diferença de um instrumento para o outro, da guitarra para o violão... coisa que nem todos teriam.” (MONITOR DE MÚSICA).

Um outro aspecto observado está relacionado à articulação entre a teoria e a prática. Vale destacar que, para os profissionais do regime estatutário, o nível educacional exigido para a composição do quadro de profissionais do projeto social é o Ensino Médio; já nos contratos temporários, é exigida formação em nível superior; e os educadores realizam sua formação para serem educadores formais. Assim, podemos considerar que os monitores do Projeto Ação Legal foram se constituindo como educadores sociais em suas experiências profissionais.

“A faculdade em si, ela te ensina o básico, e eu acredito que isso seja em qualquer curso, e não tem curso para educadora social, mas eu acredito que deve ter alguma formação só para isso, mas o contrato tá que nós somos educadoras sociais. Tanto que, pra mim, eu eraicineira de dança, e aí numa dessas reuniões foi dito que não, que a gente é educador social, que a gente trabalha, então até, assim, eu custo a pegar isso, porque eu não sou acostumada a dizer que sou uma educadora social.” (MONITORA DE DANÇA).

A educadora segue relatando:

“Na prática não, é bem complicado, porque nós agora estamos em meio a um impasse de ter alunos especiais ou com alguma deficiência, autismo, outros tipos... só que nenhum dos professores, como educadores sociais, tem preparo para isso, e a partir do momento que tu tem uma criança com alguma deficiência, tu tem que estar preparada para atender aquele público. E isso requer uma pessoa para me acompanhar, aí tu fica naquele impasse, porque a partir do momento que ele está dentro da tua sala, ele é tua responsabilidade, e como que tu vai te responsabilizar?” (MONITORA DE DANÇA).

Há uma preocupação da educadora com relação à formação para atuar com crianças e adolescentes deficientes, expressando a necessidade de aprofundar seu entendimento sobre casos específicos. Esse fato pôde ser notado durante a pesquisa de campo, quando as profissionais reconheceram o fato de não estarem preparadas para atender um público específico.

“A gente pediu já uma capacitação pra ver o que a gente pode no mínimo, né, aprender, porque é uma coisa que... e pode acontecer inúmeras coisas e que não vão conseguir fazer em uma capacitação, mas a gente sempre pede, agora com a vinda desse menino vamos continuar pedindo, porque a gente queria poder fazer sempre o melhor para cada um deles.” (COORDENADORA DO PROJETO).

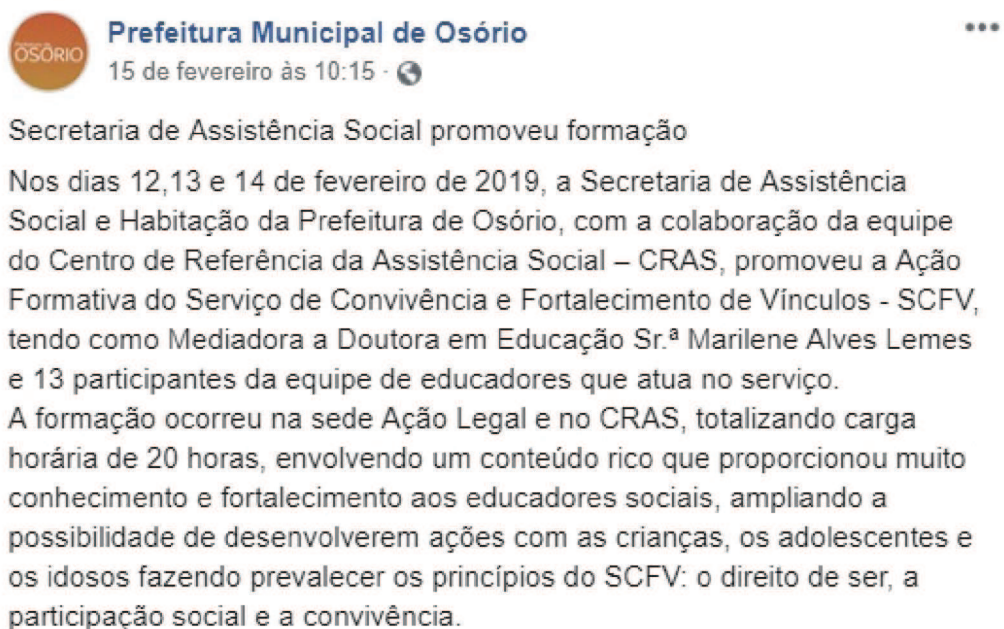
Dessa forma, a partir de situações específicas, há uma mobilização em prol de formações e capacitações para os educadores sociais, tendo eles consciência da dimensão de seu trabalho, intervenção e intencionalidade de suas ações no projeto social, seja educar alguém em relação a algo, informar sobre o acesso aos direitos sociais e/ou protegê-los.

“O Conselho Municipal está estudando uma minuta de legislação para alterar, para eles passarem a ser educadores sociais no cargo também e a gente está trazendo, acho que ainda esse ano a gente vai conseguir trazer uma capacitação para eles sobre pedagogia social, com uma profissional, que eu acho que já te falei dela, que é doutora em educação, é educadora social há muito tempo, tem toda uma experiência, e ela está vindo, né, para trabalhar com eles, enfim, e fazer esse trabalho, embora a gente faça esse acompanhamento interno já, acho que a gente está no segundo ano de reuniões com eles, e a gente discute, leva material de educação social e faz oficinas, enfim, eu acho que algumas coisas a gente já conseguiu trazer,

apresentar, conquistar, né, encontro com outros serviços de convivência, mas acho que a gente precisa de uma formação, assim, com alguém de fora, mais sistemática, acho que é importante para eles também, e fazer a mudança e adequação da legislação do município que está super defasada, muito inadequada em relação do que é a legislação do SUAS.” (COORDENADORA DO CRAS).

Nesse sentido, observamos que o grupo de educadores sociais do Projeto Ação Legal se mantém em formação, buscando, com o estudo, a capacidade de entendimento de suas relações com o público atendido pelo projeto. Há, portanto, um componente educativo, de trocas e aquisições diante de uma relação profissional.

Figura 11 – Secretaria de Assistência Social e Habitação promove formação



Fonte: Osório (2019).

As formações (Figura 11), cujo objetivo é ampliar a relação de troca de conhecimentos entre os sujeitos do grupo, fazem parte dos processos de aprendizados e redirecionamentos na atuação profissional. O trabalho desenvolvido pelos educadores sociais, em que pese a dimensão socioeducativa de suas ações, ocorre no sentido do fortalecimento das redes de sociabilidade e de acesso aos serviços sociais de crianças e adolescentes. Assim, nota-se, a partir dos relatos apresentados, que os educadores sociais têm clareza das funções e possibilidades de ações exercidas no projeto.

“A gente precisa de mudanças que não dependem de nós, mas em relação ao trabalho a gente vê que a equipe tem muita lucidez, assim, de quais são suas dificuldades, do que tem conseguido fazer, do que não consegue avançar e isso ajuda porque aí a gente sofre menos, eu acho, né, mas tem horas que é bem frustrante, assim, porque são anos e anos pra ti conseguir ver um avanço.” (COORDENADORA DO CRAS).

Dessa forma, ao apresentar a configuração do trabalho dos educadores sociais, percebemos que as teias de interdependências são tecidas em diferentes “tonalidades” e “qualidades dos fios”. Afirma Elias (2008, p. 104): “as suas ações e ideias não podem ser explicadas e compreendidas se forem consideradas em si mesmas, precisam ser compreendidas e explicadas no interior da estrutura do jogo”, conforme o grau de reciprocidade entre os profissionais e entre os profissionais e alunos, com diferentes níveis de reconhecimento afetivo, profissional e pessoal.

5 CONCLUSÕES

Nosso propósito, nestas páginas finais, é apresentar uma leitura sobre as discussões produzidas nos capítulos que compuseram o trabalho, articulando e destacando alguns elementos. Nesse sentido, o percurso trilhado buscou movimentar-se entre a análise específica do objeto de estudo recortado e a atenção a processos mais amplos que o envolvem.

Em relação ao primeiro capítulo, salientamos a preocupação em apresentar os caminhos percorridos para a definição do tema de pesquisa. Esse caminho foi iniciado na graduação, com indagações provocadas durante a realização da monografia e ampliadas neste estudo pela elaboração de um quadro conceitual sobre a temática, o qual aponta um duplo processo de expansão de experiências formativas: da escola em direção à sociedade, e da sociedade em direção à escola.

No segundo capítulo, apresentamos a historicidade e o contexto político e econômico brasileiro, discorrendo sobre as políticas de proteção social e evidenciando as ligações entre as políticas sociais e educacionais como estratégias de atendimento aos segmentos vulnerabilizados. Os projetos sociais são sugeridos como alternativa de intervenção com objetivo protetivo, com anseio de auxiliar no processo de formação dos alunos fora do ambiente escolar, na perspectiva dos direitos e da cidadania. Algebaile (2009) nos ajuda a pensar as primeiras formas de utilização da escola por projetos e programas socioeducativos a partir das reformas de 1990 e a intensificação de investimentos entre o público e o privado na formalização de projetos socioeducativos que visam proteger socialmente os alunos das escolas públicas brasileiras. Entretanto, apesar do discurso positivo aos benefícios sociais proporcionado pelos projetos, observa-se uma transferência de responsabilidades para outros setores do Estado e da sociedade civil.

O exercício etnográfico desenvolvido no projeto social foi a estratégia utilizada para a produção de dados, em conjunto com as entrevistas, complementadas por análise de documentos e notícias divulgadas em jornais e *sítes*. Assim, exploramos o potencial privilegiado da etnografia para tomar o espaço do projeto social como contexto de pesquisa, permitindo observar e descrever as práticas e relações abordadas neste estudo por um olhar atento. (ROCHA; ECKERT, 2008). Nesse caso, as potencialidades da pesquisa etnográfica mostraram-se bastante indicadas para compreender as configurações das relações entre educação e proteção social.

Quando nos referimos às configurações, remetemo-nos ao papel assumido pelos indivíduos em determinado contexto social; nele, são estabelecidas as relações sociais, por meio da interdependência, a qual, por sua vez, consiste em dependências mútuas entre as pessoas. Dessa forma, podemos verificar, a partir da análise dos dados empíricos do Projeto Ação Legal, tendo como exemplo o baixo investimento por parte da gestão municipal, que isso denota uma relação de poder, pois, no momento em que se espera algo do outro ou de uma instituição, o projeto social se posiciona de modo dependente, precisando desse investimento para alcançar ou realizar suas ações.

No quarto capítulo, expusemos algumas análises do material produzido pela abordagem etnográfica, pela análise de entrevistas e dos demais materiais. A maneira como interpretamos as configurações das relações entre educação e proteção social permitiu-nos reconhecer que essas relações que se aproximam, se distinguem e se sobrepõem são consequências das transformações sociais. A ambivalência organizacional entre a forma-projeto e a forma-escolar demonstrou as relações que se estabelecem entre os profissionais da rede de proteções e as instituições. As atividades caracterizadas como “contraturno escolar”, “complementar”, “extraescolar”, ainda que se aproximem da forma-escolar em algumas ações, não a substituem, nem ao caráter de Educação Integral expresso pelo currículo. No entanto, empenham-se na formação integral do indivíduo em seus aspectos culturais, cognitivos, éticos e políticos. No município de Osório/RS, a assistência social supre iniciativas que seriam do campo da educação, como é o caso do projeto de turno integral.

Para apresentar os participantes do projeto, definido neste estudo como vulneráveis, adotamos o conceito de vulnerabilidade, por sua abrangência nas políticas sociais e centralidade adquirida nos estudos acadêmicos. Para desenvolvermos essa análise, aproximamo-nos dos estudos de Martuccelli (2017), o qual define a vulnerabilidade como contextual e relacional. Baseados na perspectiva dos profissionais, partimos da concepção de “aluno-problema” ou “aluno com problemas”, avançando, após as entrevistas e diários de campo, por uma série de fatores atrelados às relações de vulnerabilidade. Percebe-se uma ampliação dos riscos e a visibilidade política que é dada a essas situações.

Os riscos emergem como acontecimentos que exigem soluções políticas. No entanto, constata-se que essas soluções têm caráter focalizado e condicionam a vida das pessoas, reproduzindo desigualdades quanto aos riscos. Entretanto, nos grupos

mais vulneráveis, gerir os riscos torna-se uma “obrigação”, pelas fortes implicações causadas na vida desses indivíduos. Beck (2011) versa sobre as questões políticas na sociedade de risco, como um “vácuo político”, onde há uma intensificação das ameaças. Contudo, elas não são convertidas politicamente em um conjunto de medidas preventivas, assim como não se sabem quais tipos e instituições políticas estariam em condições de adotá-las.

As transformações institucionais na atualidade caracterizam a sociedade e as relações de vulnerabilidade constituídas por fatores emergentes do contexto. Desse modo, configuram o público participante dos projetos e produzem discursos de proteção mobilizado em torno desses atores. Essas transformações marcam também o mundo do trabalho. Com o declínio da institucionalidade (DUBET, 2011), o programa institucional das profissões nas áreas da educação, saúde e trabalho social são colocados sob suspeita, gerando uma crise de sentidos da nossa sociedade. E o “trabalho sobre os outros” (DUBET, 2005) é o que dará sentido para esses atores. Assim, a terceira configuração analisada foi o trabalho dos educadores sociais, considerando as experiências dos profissionais e suas relações com o projeto social.

Conforme a literatura nos mostrou, essas profissões cujas funções são proteger, educar e consolar surgem na consolidação das sociedades modernas para a produção de cidadãos civilizados. (ELIAS, 1994). Constata-se que os trabalhadores sociais atribuem a suas experiências de trabalho outros ganhos relacionais e afetivos e, apesar de uma série de situações que fragilizam seu papel profissional, prosseguem acreditando em uma recompensa pessoal.

Por essa leitura, ficou-nos evidente que as configurações das relações entre educação e proteção social, constituídas no projeto social, evidenciam as consequências das transformações sociais. As sociedades buscam, de maneiras diferentes, “controlar” o entorno social, mesmo que não diminuam as desigualdades; tentam cuidar, acompanhar, proteger e reparar os “danos” dessas transformações. Assim, concluímos que as configurações do Projeto Ação Legal intensificam o processo formativo que integram outros processos sociais, utilizando-se de estratégias políticas, educativas e culturais. Através da interlocução entre educação e proteção social, as relações sociais assumem a forma de relações pedagógicas.

Para finalizar, esperamos que o tempo dedicado a compreender as redes de relações que atravessam a temática em questão instigue o fomento de novas

discussões do tema ora posto. Isso é o que esperamos frente aos resultados obtidos a partir do diálogo estabelecido com a pesquisa por nós realizada.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline. **A escola pública e pobreza no Brasil**: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina: Faperj, 2009.

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza**: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil. 2004. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004. Disponível em: <http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/evelinea04>. Acesso em: 5 maio 2017.

ALGEBAILLE, Eveline. Os desafios da escola pública na relação com as políticas sociais. **E-Mosaicos**: Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, p. 33-47, ago. 2017. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/30296>>. Acesso em: 16 fev. 2018.

ANDRADE, Iraci. **Direito à proteção social**: desafios para sua materialização. 2008. 113 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/393>>. Acesso em: 9 out. 2017.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

BECK, Ulrich. **Sociedade de risco**: rumo a uma outra modernidade. São Paulo, Editora 34, 2011.

BORBOREMA, Fernanda Cristina Agra. Etnografia e educação: usos e contribuições. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 2., 2015, Campina Grande. **Anais eletrônicos...** Campina Grande: Editora Realize, 2015. p. 1-10. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA4_ID8118_07092015001044.pdf>. Acesso em: 1 maio 2019.

BORGES, Karla Cardoso. **Serviço de proteção e atendimento integral à família (PAIF) no centro de referência de Assistência Social (CRAS)**: limites e possibilidades: experiência do município de Criciúma. 2014. 153 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/6872>>. Acesso em: 9 out. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 30 jan. 2018.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 5 jan. 2018.

BRASIL. Lei n.º 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 dez. 1993. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm>. Acesso em: 1 maio 2019.

BRASIL. Lei n.º 12.435, de 6 de julho de 2011. Altera a Lei no 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12435.htm>. Acesso em: 1 maio 2019.

BRASIL. Medida Provisória n.º 813, de 1º de janeiro de 1995. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 jan. 1995. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/1995/medidaprovisoria-813-1-janeiro-1995-377320-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 1 maio 2019.

BRASIL. Resolução n.º 33, de 12 de dezembro de 2012. Aprova a Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social – NOB/SUAS. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 jan. 2013. Seção 1. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/cnas/legislacao/resolucoes/arquivos-2012/arquivos-2012/>>. Acesso em: 27 out. 2017.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais**. Brasília: MDS, 2014. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/tipificacao.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Política Nacional de Assistência Social PNAS/ 2004; Norma Operacional Básica NOB/SUAS**. Brasília, DF: MDS, 2005. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. Ministério do Esporte. **Programa Esporte e Lazer da Cidade**. 2017a. Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/index.php/institucional/esporte-educacao-lazer-e-inclusao-social/esporte-e-lazer-da-cidade/programa-esporte-e-lazer-da-cidade-pelc>>. Acesso em: 18 maio 2018.

BRASIL. Ministério do Esporte. **Segundo Tempo**. 2017b. Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/index.php/institucional/esporte-educacao-lazer-e-inclusao-social/segundo-tempo/publico-alvo>>. Acesso em: 18 maio 2018.

CAIXA ECONÔMICA FEDERAL. **Consulta Pública Bolsa Família**: benefício por município: Osório: período 1º acesso em 15 de jan. 2018: 2º acesso em 6 de mar. 2018. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://www.beneficiossociais.caixa.gov.br/consulta/beneficio/04.01.00-00_00.asp>. Acesso em: 10 mar. 2018.

CAMPOS, Maria Malta. Educação e políticas de combate à pobreza. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 183-191, set./out./nov./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a13.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2019.

CANÁRIO, Rui. Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 47-78, jan./jun. 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10082>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

CASTEL, Robert. A dinâmica dos processos de marginalização: da vulnerabilidade a “desfiliação”. **Caderno CRH**, Salvador, n. 26-27, p. 19-40, jan./dez. 1997. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/crh/article/view/18664>>. Acesso em: 18 out. 2018.

CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. In: CASTEL, Robert. **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: PUC-SP, 2013. p. 27-60.

CASTEL, Robert. As transformações da questão social. In: CASTEL, Robert. **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: PUC-SP, 2013. p. 283-312.

CAVALIERE, Ana M. V. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v23n81/13940.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2018.

CAVALIERE, Ana M. V. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01205.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

CAVASINI, Rodrigo. **Projetos esportivos sociais voltados para jovens**: um estudo das contribuições do Projeto Navegar de Porto Alegre. 2008. 112 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/16640>>. Acesso em: 6 set. 2017.

CHARTIER, Roger. Prefácio. In: ELIAS, Norbert. **A sociedade de corte**: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia da corte. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. p. 7-25.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica**: antropologia e literatura no século XX. Organizado por José Reginaldo Santos Gonçalves. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

CONSELHO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (CNAS). Resolução n.º 17, de 20 de junho de 2011. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jun. 2011. Disponível em: <<https://conferencianacional.files.wordpress.com/2013/12/cnas-2011-017-20-06-2011.pdf>>. Acesso em: 3 maio 2019.

CONSELHO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (CNAS). Resolução n.º 145, de 15 de outubro de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 out. 2004. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/webarquivos/legislacao/assistencia_social/resolucoes/2004/Resolucao%20CNAS%20no%20145-%20de%2015%20de%20outubro%20de%202004.pdf>. Acesso em: 3 maio 2019.

COSTA, André Oliveira. Norbert Elias e a configuração: um conceito interdisciplinar. **Revista Configurações**, Minho, v. 19, p. 34-48, 2017. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/configuracoes/3947>>. Acesso em: 17 maio 2018.

COSTA, Marisa Vorraber; MOMO, Mariangela. Sobre a “conveniência” da escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 521-604, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782009000300009&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 17 maio 2018.

DEPAEPE, Marc; SMEYERS, Paul. Educacionalização como um processo de modernização em curso. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 753-768, set./dez. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n3p753>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

DUBET, François. **As desigualdades multiplicadas**. Tradução Sérgio Miola. Ijuí: Unijuí, 2003.

DUBET, François. El trabajo y el trabajo sobre los otros. In: DUBET, François. **El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad**. Barcelona: Gedisa, 2005. p. 345-381.

DUBET, François. Mutações Cruzadas: a cidadania e a escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 289-305, maio-ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a02.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2018.

ELIAS, Norbert. **A sociedade de corte**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Organizado por Michel Scroter. Tradução de Vera Ribeiro. Revisão técnica e notas por Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia**. Munique: Edições 70, 2008.

FEIJÓ, Marianne Ramos; MACEDO, Rosa Maria Stefanini. Família e projetos sociais voltados para jovens: impactos e participação. **Revista Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 29, n. 2, p. 193-2002, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v29n2/a05v29n2.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2017.

FERREIRA, Stela da Silva. **NOB-RH anotada e comentada**. Brasília, DF: MDS: Secretaria Nacional de Assistência Social, 2011. 144 p. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/NOB-RH_SUAS_Anotada_Comentada.pdf>. Acesso em: 20 out. 2017.

FERRO, Eliane Gomes. **O papel dos projetos sociais na vida de adolescentes em contextos potenciais de risco e processos de resiliência**. 2014. 182 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014. Disponível em: <<http://200.145.6.238/handle/11449/113835>>. Acesso em: 5 jun. 2017.

FOOTE-WHYTE, W. Treinando a observação participante. In: GUIMARÃES, A. Z. (Org.). **Desvendando máscaras sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980. p. 77-86.

GEERTZ, Clifford. Um jogo absorvente: notas sobre a briga de galos balinesa. In: GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008. p. 185-213.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008. p. 3-24.

GUIMARÃES MATTOS, Carmen Lúcia. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: GUIMARÃES MATTOS, Carmem Lúcia; CASTRO, Paula (Orgs.). **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 49-83. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902-03.pdf>>. Acesso em: 3 ago. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **IBGE: cidades@**: Rio Grande do Sul: Osório: Censo Demográfico. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/osorio/panorama>>. Acesso em: 6 mar. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **IBGE: cidades@**: Rio Grande do Sul: Osório: dados gerais do município. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/osorio/panorama>>. Acesso em: 8 maio 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **IBGE: cidades@**: Rio Grande do Sul: dados gerais dos municípios. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **INEP: Educação Básica: IDEB: Resultados e metas: Município**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1895143>>. Acesso em: 13 ago. 2018.

IZAIAS, Eliana. Projeto Ação Legal de Verão encerrou atividades. **Prefeitura Municipal de Osório**, Osório, 28 jan. 2016. Fotografia de Jose Roon. Disponível em: <<http://www.osorio.rs.gov.br/site/noticia/visualizar/idDep/105/id/4209/?Projeto-Acao-Legal-de-Verao-encerrou-atividades.html>>. Acesso em: 15 maio 2018.

IZAIAS, Eliana. Projeto Ação Legal 2018 está com inscrições abertas. **Prefeitura Municipal de Osório**, Osório, 2 mar. 2018. Fotografia de Jose Roon. Disponível em: <<http://www.osorio.rs.gov.br/site/noticia/visualizar/id/6113/?Projeto-Acao-Legal-2018-esta-com-inscricoes-abertas.html>>. Acesso em: 6 mar. 2018.

IZAIAS, Eliana. CRAS – Glória conscientiza com atrações culturais. **Prefeitura Municipal de Osório**, Osório, 7 jun. 2017. Fotografia de CRAS – Glória/Divulgação. Disponível em: <<http://www.osorio.rs.gov.br/site/noticia/visualizar/id/5196/?CRAS-Gloria-conscientiza-com-atracoes-culturais.html>>. Acesso em: 31 jul. 2018.

LAJÚS, Maria Luiza de Souza. **Sistema Único de Assistência Social**: um difícil caminho rumo à conquista da cidadania. 2010. 294 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/475>>. Acesso em: 4 ago. 2017.

LAZZARI, André; THOMASSIM, Luís Eduardo Cunha; STIGGER, Marco Paulo. A socialização de crianças e adolescentes no contexto de um projeto social de tênis. **Caderno de Educação Física**, Marechal Cândido Rondon, v. 9, n. 16, p. 51-64, 2010. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/18893>>. Acesso em: 28 maio 2018.

LEÃO, Andréa Borges. **Norbert Elias e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022012000100002&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 20 abr. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00038.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2018.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Etnografia como prática e experiência. **Revista Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 129-156, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832009000200006>. Acesso em: 15 jun. 2017.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Reflexões sobre a etnografia crítica e suas implicações para a pesquisa em Educação. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 425-446, 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/17004/12916>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

MARTUCCELLI, Danilo. Semánticas históricas de la vulnerabilidad. **Revista Estudios Sociales**, Bogotá, n. 59, p. 125-133, jan./mar. 2017. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/revestudsoc/581#text>>. Acesso em: 8 ago. 2018.

MELO, José Pereira de; DIAS, João Carlos de Souza e Nunes. Fundamentos do programa Segundo Tempo: entrelaçamentos do esporte, do desenvolvimento humano, da cultura e da educação. In: OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de; PERIM, Gianna Lepre (Orgs.). **Fundamentos pedagógicos do programa segundo Tempo**: da reflexão à prática. Maringá: Eduem, 2009. p. 17-43.

MELO, Samuel Pires; SANTANA, Jullyane Frazão; SANTOS, Thaís Carvalho dos. Figurações de jovens no Ensino Médio: traçando elementos de um jogo sociocultural. **Revista Comunicações**, Piracicaba, v. 25, n. 1, p. 143-161, jan./abr. 2018. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/3599>>. Acesso em: 18 maio 2018.

MELO, Victor Andrade de. “Projetos Sociais” de esporte e lazer: reflexões, inquietações, sugestões. **Revista Quaderns d’Animació i educació social**, Sagunto, n. 7, jan. 2008. Disponível em: <<http://www.quadernsanimacio.net/ANTERIORES/siete/VICTOR%20ANDRADE.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: Mec, Secad, 2009. (Série Mais Educação).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Portaria n.º 1.144, de 10 de outubro de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 out. 2016. Seção 1, p. 23. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file>>. Acesso em: 7 maio 2019.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n.º 510, de 7 de abril de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1, p. 44-46. Disponível em: <<http://www.unisinos.br/images/institucional/comites/documentos/resolucao-510-07-2016.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2018.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME. Resolução n.º 130, de 15 de julho de 2005. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jul. 2005. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/cnas/legislacao/resolucoes/arquivos-2005/CNAS%202005%20-%20130%20-%2015.07.2005.doc>>. Acesso em: 5 maio 2019.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Palestra de António Nóvoa. São Paulo: SINPRO SP, 2007. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2018.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: <<https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2018.

OLIVEIRA, Amurabi. Algumas pistas (e armadilhas) na utilização da Etnografia na Educação. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, ano 16, n. 22, p. 163-183, dez. 2013. Disponível em: <<http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/viewFile/322/312>>. Acesso em: 8 maio 2018.

OLIVEIRA, Márcia Cristina Almeida de. **As políticas de proteção social no contexto escolar**. 2014. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/1093/1/As%20pol%C3%ADticas%20de%20prote%C3%A7%C3%A3o%20social%20no%20contexto%20escolar.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2017.

OSÓRIO. In: GOOGLE MAPS. Mountain View: Google, 2018. Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps/@-29.9036083,-50.2656878,3a,90y,317.91h,83.26t/data=!3m6!1e1!3m4!1soQ8a81UW-B8rbwsx37JUpA!2e0!7i13312!8i6656>>. Acesso em: 20 maio 2018.

OSÓRIO. **Decreto n.º 164, de 18 de agosto de 2010**. Determina que escolas desativadas sejam utilizadas como NUACS (Núcleo de Atividades Complementares) de escolas ativas para implantação da educação integral do município de Osório. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/rs/o/osorio/decreto/2010/17/164/decreto-n-164-2010-%20determina-que-escolas-desativadas-sejam-utilizadas-como-nuacs-nucleo-de-atividades-complementares-de-escolas-ativas-para-implantacao-da-educacao-integral-do-municipio-de-osorio>>. Acesso em: 3 maio 2019.

OSÓRIO. **Lei n.º 3.902, de 6 de outubro de 2006**. Institui o plano diretor do município de Osório. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/plano-diretor-osorio-rs>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

OSÓRIO. **Programa Jogue Limpo com Osório**. Osório, 2017a. 1 pôster dobrado, color.

OSÓRIO. **Secretaria de Assistência Social promoveu formação**. Menlo Park: Facebook, 15 fev. 2019. Disponível em: <<https://www.facebook.com/PrefeituraDeOsorio/posts/2353787571322282?sfns=cl>>. Acesso em: 21 fev. 2019.

OSÓRIO. Secretaria Municipal de Ação Social. **CRAS – Centro de Referência da Assistência Social**. Osório, 2017b. 1 pôster dobrado, color.

OSÓRIO. Secretaria Municipal de Assistência Social e Habitação. Centro de Referência em Assistência Social (CRAS). **Projeto Ação Legal 2012**: relatório. Osório, 2012. 67 p.

OSÓRIO. Secretaria Municipal de Assistência Social e Habitação. Centro de Referência em Assistência Social (CRAS). **Etapas de inscrição**. Osório, 2018. 1 f.

PAPI, Luciana Pazini. **Repactuação das relações intergovernamentais na implementação da política de Assistência Social**: uma análise na Região Metropolitana de Porto Alegre. 2014. 111 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/106449>>. Acesso em: 15 set. 2017.

PARA VALORIZAR o ser humano. **Jornal Bons Ventos**, Osório, ano 1, n. 2-23, p. 12, dez. 2015.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Revista Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832014000200015>. Acesso em: 7 set. 2017.

RAICHELIS, Raquel. Conselhos e Conferências de Assistência Social. In: FERNANDES, Rosa M. Castilhos; HELLMANN, Aline (Orgs.). **Dicionário Crítico**:

Política de Assistência Social no Brasil. Porto Alegre: UFRGS, 2016. p. 60-64. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/cegov/files/pub_70.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2018.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Estatísticas da Educação**. Disponível em: <<http://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/srv/estatisticas.jsp?ACAO=acao1>>. Acesso em: 8 maio 2016.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria do Planejamento, Mobilidade e Desenvolvimento Regional. Departamento de Planejamento Governamental. **Perfil Socioeconômico: COREDE Litoral**. Porto Alegre, nov. 2015. 47 p. Disponível em: <<http://planejamento.rs.gov.br/upload/arquivos/201512/15134132-20151117102724perfis-regionais-2015-litoral.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2017.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho; ECKERT, Cornelia. Etnografias: saberes e práticas. In: PINTO, Céli Regina Jardim; GUAZZELLI, César Augusto Barcellos. **Ciências humanas: pesquisa e método**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2008. p. 1-23. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/30176>>. Acesso em: 4 jun. 2017.

ROCHA, Simoni da Rocha. **Possibilidades e limites no enfrentamento da vulnerabilidade social juvenil**: a experiência do Programa Agente Jovem em Porto Alegre. 2007. 249 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/5092>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

SANTOS, Tansir Omoni Sacramento dos; SANTOS, Maria Helena da Silva Reis. Projetos sociais, música e educação: em uma perspectiva contemporânea. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – ENFOPE, 9., FÓRUM PERMANENTE DE INFORMAÇÃO EDUCACIONAL – FOPIE, 10., 2016, Aracaju. **Anais...**, v. 9, n. 1, 2016. p. 1-15. Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/2480>>. Acesso em: 3 jun. 2018.

SARAT, Magda; CAMPOS, Miria Izabel. Memórias da Infância e da Educação: abordagens eliasianas sobre as mulheres. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1257-1277, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362017000401257&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 16 maio 2018.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. A sociedade pedagógica: demandas e possibilidades contemporâneas de ensino e aprendizagem na perspectiva da pedagogia social. **Revista Interfaces Científicas, Educação**, Aracaju, v. 2, n. 3, p. 143-158, jun. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/1291/889>>. Acesso em: 10 maio 2018.

SILVA, Hélio R. S. A situação etnográfica: andar e ver. **Revista Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 171-188, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832009000200008>. Acesso em: 6 jun. 2017.

SILVA, Marta Borba. Usuários. In: FERNANDES, Rosa M. Castilhos; HELLMANN, Aline (Orgs.). **Dicionário Crítico**: Política de Assistência Social no Brasil. Porto Alegre: UFRGS, 2016. p. 293-295. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/cegov/files/pub_70.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2018.

SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. O conceito de experiência social em François Dubet: possibilidades analíticas. **Mediações**, Londrina, v. 14, n. 1, p. 275-290, 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/3368>>. Acesso em: 24 set. 2018.

SILVA, Sílvia Gama da. **Juventudes**: o projeto social como um dos espaços para a construção de socialidade juvenil. 2015. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/7338/1/000469644-Texto%2BCompleto-0.pdf>>. Acesso em: 4 jun. 2017.

SOBRINHO, Reginaldo Célio; SÁ, Maria das Graças Silva Carvalho; PANTALEÃO, Edson. O jogo das garantias dos direitos sociais das pessoas com deficiência. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1303-1317, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362017000401303&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 18 maio 2018.

STIGGER, Marco Paulo; THOMASSIM, Luís Eduardo. Entre o “serve” e o significa”: uma análise sobre expectativas atribuídas ao esporte em projetos sociais. **Revista Licere**, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. jun. 2013. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/licere/article/view/382>>. Acesso em: 28 maio 2018.

THOMASSIM, Luís Eduardo Cunha. **O “público-alvo” nos bastidores da política**: um estudo sobre o cotidiano de crianças e adolescentes que participam de projetos sociais esportivos. 2010. 289 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/168844>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

THOMASSIM, Luís Eduardo Cunha. Oferta de projetos sociais e a ação das crianças: a construção de uma experiência de infância público-alvo. **Revista Civitas**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 364-380, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://revistas.eletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/15485>>. Acesso em: 12 out. 2017.

THOMASSIM, Luís Eduardo Cunha; GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FREITAS, Maitê Venuto de. Desigualdades sociais e invisibilidade de classe: projetos sociais e a criança como “problema social”. In: 16 CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E 3 CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16., 2009, Salvador. **Anais eletrônicos...** Salvador, 2009. p. 1-10. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2009/XVI/paper/viewFile/1445/788>>. Acesso em: 28 maio 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

VARGAS, Francisco B. Trabalho, emprego, precariedade: dimensões conceituais em debate. **Caderno CRH**, Salvador, v. 29, n. 77, p. 313-331, maio/ago. 2016.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-49792016000200313&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 13 fev. 2019.

VEIGA, Cyntia Greive. Crianças pobres como grupo de outsider e a participação da escola. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1239-1256, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362017000401239&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 17 maio 2018.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, Edson (Org.). **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Amélia Teixeira (Orgs.). **Itinerários de pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM MONITORES

Idade:

Formação:

Fale sobre sua trajetória.

Há quanto tempo trabalha como monitor(a) no Projeto Ação Legal? Atua em outros projetos? Fale um pouco sobre sua experiência.

Como é a realização de seu trabalho? (Planejamento, formação, discussões, orientações para os monitores.)

Quem são as crianças e adolescentes do projeto? (público-alvo)

Como vocês se relacionam com as famílias? É possível identificar efeitos do projeto ou de sua oficina na vida das crianças e adolescentes? Dê exemplos.

Há relação do projeto com outros programas/projetos ou políticas desenvolvidas no município ou com municípios vizinhos?

Qual é a importância do projeto para você?

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS COORDENADORAS

Idade:

Formação:

Fale sobre sua trajetória.

Há quanto tempo está como coordenadora? Fale um pouco sobre sua experiência.

Como seu trabalho é organizado? (Escolhas, planejamento.)

Como é o acompanhamento das ações? Fale sobre as principais ações (frente de trabalho) que compõem o projeto.

Como ele foi implementado?

Há relação do projeto com outros programas/projetos ou políticas desenvolvidas no município ou com municípios vizinhos? Como o projeto é mantido (financeiramente)?

É reservado um tempo de planejamento, formação, discussões e orientações para os monitores? E para as coordenadoras?

Qual é a importância do projeto para você?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do projeto: EDUCAÇÃO E PROTEÇÃO SOCIAL EM UM PROJETO SOCIAL PÚBLICO: UM ESTUDO À LUZ DA SOCIOLOGIA CONFIGURACIONAL

Pesquisadora responsável: Taiana Valencio da Silva

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva

O objetivo da pesquisa é “analisar as configurações das relações entre educação e proteção social no contexto de um projeto social público”.

- A participação constituir-se-á de uma entrevista que será gravada. Será marcada em local previamente combinado, sendo possível que você desista da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo.
- Garantimos apenas para fins acadêmicos. Você também tem garantia de poder retirar o consentimento a qualquer momento.

Assinatura _____ da
pesquisadora:_____.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO COLABORADOR DA PESQUISA

Eu, _____
_____, RG: _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo EDUCAÇÃO E PROTEÇÃO SOCIAL EM UM PROJETO SOCIAL PÚBLICO: UM ESTUDO À LUZ DA SOCIOLOGIA CONFIGURACIONAL, como sujeito colaborador. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Taiana Valencio da Silva sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer sanção.

Assinatura do colaborador(a) entrevistado: _____.

Data e local: _____.

APÊNDICE D – MODELO DA CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, _____, coordenadora do Projeto Ação Legal, declaro que estou de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “Educação e proteção social em um projeto social público: um estudo à luz da Sociologia Configuracional”, sob a coordenação e a responsabilidade da acadêmica Taiana Valencio da Silva, sob orientação do Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

A pesquisa tem como objetivo analisar as relações entre educação e proteção social no contexto de um projeto social público, a partir de uma abordagem etnográfica composta por observações das oficinas e atividades do projeto, entrevistas e análise de documentos.

Cumprir registrar que se trata de uma atividade acadêmica, sendo o material coletado utilizado para esses fins, preservando-lhe a identidade pessoal dos participantes, assim como serão tomados os cuidados éticos necessários para não expor a instituição e profissionais a nenhum tipo de risco e/ou prejuízo.

Osório, 4 de setembro de 2018.

Pesquisadora

Nome – cargo/função
(carimbar)