

O CAMPO DAS PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS E A ASSISTÊNCIA SOCIAL: O CASO DO MUNICÍPIO DE AMERICANA/SP

THE FIELD OF SOCIOEDUCATIVE PRACTICES AND WELFARE: THE CASE OF THE CITY OF AMERICANA/SP

Luís Antonio Groppo*

Elaine Marinho**

Debora Luci da Costa***

RESUMO: O artigo faz uso da noção de campo social de Bourdieu para configurar um campo de práticas socioeducativas e investigar sua interseção com o campo da Assistência Social. Avalia os impactos da regulamentação e tipificação da Assistência no campo das práticas socioeducativas. Por meio de pesquisa de campo que destacou 2 CRAS (Centro de Referência de Assistência Social) e 6 entidades do “Terceiro Setor” do município de Americana/SP, o artigo investiga como neste local, que avançou bastante na implementação do SUAS (Sistema Único de Assistência Social) e da Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais, se dá esta autonomização relativa do campo das práticas socioeducativas, por meio de uma “divisão de trabalho” entre a assistência e a educação. As entrevistas com as responsáveis pelas entidades e CRAS indicam uma transição, complexa e contraditória, de concepções e práticas assentadas na “complementação escolar” e na educação não formal para aquelas sustentadas pela doxada “inclusão dos excluídos” – compartilhada tanto pelo atual campo da Assistência quanto pela pedagogia social.

Palavras-chave: campo das práticas socioeducativas. assistência social. SUAS Americana/SP. CRAS. organizações não governamentais.

ABSTRACT: *The article makes use of the concept of the social field of Bourdieu, to configure a field of social-educative practices and investigate its intersection with the Social Assistance field. Also, evaluates the impacts of regulation and typification of Assistance in the field social-educative practices. Through a field research which highlighted 2 CRAS (Social Assistance Reference Centers) and 6 entities of the "Third Sector" of the city of Americana/SP (Brazil), the article investigates how in this place, which has advanced enough in SUAS implementation (Unique System of Social Assistance) and the National Social Services Typification, is given an independence on the social-educative practices field by means of a "division of labor" between the assistance and education. The*

* Doutor em Ciências Sociais pela Unicamp (Universidade Estadual de Campinas).

Professor do Programa de Mestrado em Educação do Unisal (Centro Universitário Salesiano de São Paulo). Pesquisador do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

** Graduanda em Serviço Social pelo Unisal. Bolsista de Iniciação Científica pelo PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica)-CNPq.

*** Graduanda em Serviço Social pelo Unisal. Bolsista de Iniciação Científica pelo PIBIC-CNPq. .

interviews with the responsible of the entities and CRAS indicate a transition, complex and contradictory, of conceptions and practices based on "school completion" and in non-formal education to those sustained by the "inclusion of the excluded" - shared by both the current field of Assistance and the social pedagogy.

Keywords: *social-educative practices field. social assistance. SUAS Americana/SP. CRAS. non-governmental organizations.*

INTRODUÇÃO

Este artigo sistematiza alguns dos resultados da pesquisa “x”, conduzida por um de seus autores, amparada por Bolsa “y”. Estes resultados são oriundos da pesquisa de campo realizada pelas bolsistas de iniciação científica – via “z”, coautoras deste artigo, com instituições e projetos socioeducativos nos municípios de Americana e Santa Bárbara d’Oeste/SP, entre os meses de agosto de 2011 e julho de 2012.

Num primeiro momento, buscou-se fazer um levantamento das instituições e projetos socioeducativos em Americana. A principal fonte não foi disponibilizada por algum órgão público, mas justamente por uma cooperativa de saúde de caráter privado (a Unimed de Americana e Santa Bárbara). Nosso objetivo não era uma lista exaustiva, mas sim reveladora de quais são as principais tendências do campo das práticas socioeducativas neste município. Para este intento, a lista da Unimed foi bastante útil, pois que ela se referia a entidades e projetos para quem o setor de Assistência Social desta cooperativa encaminhava usuários que necessitavam de determinados serviços assistenciais não disponibilizados pela Unimed.

A lista revela uma interessante interseção entre instituições do chamado “Terceiro Setor” (as entidades pertencentes ao campo das práticas socioeducativas), empresas de saúde de caráter privado (no caso, a Unimed) e o poder público (que legisla, regulamenta e muitas vezes financia estas entidades). Ela traz 63 instituições e projetos, divididos em: Trabalho Voluntário, Cursos Gratuitos e Relação do Atendimento dos CRAS (Centros de Referência de Assistência Social) e ONGs (Organizações Não-governamentais) de Americana. Esta última relação é dividida nos seguintes

segmentos: Abrigo Criança e Adolescente, Abrigo Idoso, Creche, Criança e Adolescente, Família, Pessoa Portadora de Deficiência, Dependentes Químicos e Outros.

Nesta pesquisa de campo, levando em conta também o curso de graduação do qual fazem parte as iniciantes em pesquisa, Serviço Social, decidiu-se privilegiar entidades e projetos que se configuram como uma interseção entre Educação e Assistência Social, especialmente aqueles relacionados a crianças e adolescentes. Revelou-se um interessante e complexo universo de ações, que indicou uma importante tendência: a adaptação necessária e forçada destas entidades à nova tipificação da Assistência Social. Esta adaptação é fundamental para que elas comecem, continuem ou voltem a receber recursos públicos e reconhecimento oficial. Ela demonstra uma dificuldade, ao menos nos municípios brasileiros que adotam seriamente a nova tipificação da Assistência Social, do chamado campo das práticas socioeducativas se autonomizar em relação ao campo da Assistência. Ao mesmo tempo, porém, demonstra-se uma “divisão de tarefas”, na qual os CRAS, que realizam o trabalho propriamente de Assistência Social, encaminham os sujeitos para o atendimento em entidades de caráter propriamente socioeducativo. Neste sentido, o campo das práticas socioeducativas torna-se subsidiário do campo da Assistência Social, mas ao mesmo tempo distinto dele: a Assistência analisa, avalia, tipifica e encaminha; as entidades socioeducativas intervêm.

Considerando-se tal estruturação geral, que pode revelar tendências mais gerais nas relações entre o campo das práticas socioeducativas e o campo da Assistência Social, o artigo pretende: apresentar nossa compreensão de campo das práticas socioeducativas; apresentar o processo de pesquisa de campo (seleção das instituições, contato, observação e entrevistas); e analisar os resultados da pesquisa de campo, no que ratificam ou não as tendências mais gerais descritas acima, referentes à autonomização do campo das práticas socioeducativas e às relações entre este campo e a Assistência.

1 O CAMPO DAS PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS

Inúmeras são as fontes de ideias e práticas educacionais que buscavam ou buscam se distinguir das escolares. Como exemplos na primeira metade do século XX, propostas de educação comunitária por Martin Buber e de educação social por Karl Mannheim. Já na segunda metade deste século, campos educacionais que tiveram seu auge mas declinaram pouco a pouco, como a educação popular e a educação dos movimentos sociais. Mais recentemente, observamos o grande impacto do termo educação não formal, mas este vem perdendo nos dias atuais terreno para a noção de pedagogia social, na disputa pelos critérios que definirão a legitimidade do campo das práticas socioeducativas.

Há também todo um complexo e paradoxal rol de intervenções educacionais promovidas pelo chamado “Terceiro Setor”, cujos atores mais característicos são as Organizações Não Governamentais e fundações empresariais que visam a “Responsabilidade Social”. As intervenções realizadas pelos sujeitos da chamada sociedade civil, do pretense “Terceiro Setor”, parecem ter ganhado a posição dominante, na atualidade, dentro deste campo de práticas que combinam o “pedagógico” com o “assistencial”, e que chamo aqui de campo das práticas socioeducativas. Mais, parecem ter configurado um “mercado social”, espaço de possibilidades de investimento, lucro, carreira e ocupação profissional – ainda que sustentado largamente pelo trabalho de uma base (desinteressada ou não) de “voluntários”.

Ainda que sumária, esta descrição, que deixou de levar em conta muitos outros elementos, apresenta-se diante de nós de modo intrigante. Misturam-se educadores, pesquisadores, campos do saber, instituições (de pesquisa, de financiamento, educacionais, assistenciais), ideias, metas, ideologias, metodologias, nomenclaturas e até legislações. Penso ser possível ordenar este conjunto de elementos dispersos, em um todo coerente, numa constelação integrada ou num cosmos compreensível, por meio da noção de campo social de Pierre Bourdieu.

O campo social é um “espaço onde as posições dos agentes se encontram *a priori* fixadas. O campo se define como o *locus* onde se trava uma luta concorrencial entre os atores em torno de interesses específicos que caracterizam a área em questão”. (ORTIZ, 1983, p. 19). Por exemplo, no campo da ciência há um embate em torno da autoridade científica. No campo da arte, sobre a legitimidade dos produtos artísticos. Por sua vez, Lima define campo como:

Espaço de práticas específicas, relativamente autônomas, dotado de uma história própria, caracterizado por um espaço de possíveis, que tende a orientar a busca dos agentes definindo um universo de problemas, de referências, de marcas intelectuais – todo um sistema de coordenadas relacionadas umas com as outras, que é preciso ter em mente [...] para se entrar no jogo. (LIMA, out., 2010, p. 15).

Entre os elementos de cada campo, há de se considerar os “estruturais”, como seus valores particulares, princípios reguladores e capital específico – já que cada campo tende a construir seu próprio capital, como o capital econômico, capital simbólico, capital cultural etc. O capital representa um poder sobre o campo, e os capitais constituem-se de “poderes que definem as probabilidades de ganho num campo determinado” (BOURDIEU, 1989, p. 134). Ainda sobre os aspectos estruturais de um campo, cada campo social vai desenvolver sua *doxa* (conjunto de “verdades” aceitas pelos agentes, ou princípios organizadores do campo) e seu *nomos* (leis gerais ou regras de funcionamento que governam o campo).

O campo das práticas socioeducativas parece em constituição, ainda que suas fontes tenham, em alguns casos, uma história remota. É que ele parece não ter completado seu processo de autonomização, em especial diante da Educação Escolar e da Assistência Social.

Neste novo campo, o das práticas socioeducativas, seus agentes em interação e concorrência, assim como seus valores, saberes e práticas que visam compor um *doxae* determinar um *nomos* ao campo, têm composição complexa e origens múltiplas. Em comum, propostas e práticas de intervenção educativa com

objetivos “sociais”, destinadas a pessoas e grupos específicos sujeitos a problemas de caráter “social”.

Na verdade, na versão que vai se tornando heterodoxia no interior deste campo, a da educação não formal, o ponto forte da sua formulação não era o social, mas o educativo. Na oportunidade criada para educadores atuarem em projetos, instituições e organizações não governamentais que lidavam com populações trabalhadoras empobrecidas ou em situação de miséria, a educação não formal apresentou uma proposta que enfatizava a metodologia educacional como seu diferencial. Com objetivos mais abertos e institucionalização “fraca”, parecia haver espaço mais substancial para se cultivar o estético e o desempenho nas atividades esportivas e artísticas orientadas pela concepção da educação não formal. (FERNANDES, 2007; SIMSON, PARK e FERNANDES, 2001; PARK e FERNANDES, 2005; PARK, FERNANDES e CARNICEL, 2007; GARCIA, 2009).

Entretanto, o “social” do “socioeducativo” acabou tornando-se o adjetivo proeminente, e o que é o “social” apresenta-se agora como o problema central para a definição da *doxa* deste campo em formação. (GARCIA, 1º sem., 2005). Na versão que parece se consolidar para a *doxa*, o “social” aparece na forma da exclusão, situação de risco ou necessidade de cuidado. Os educandos são os excluídos. É a versão da pedagogia social. (CALIMAN, 2º sem., 2010; GARRIDO, SILVA e EVANGELISTA, 2011; MACHADO, 1º sem., 2009; SILVA, 1º sem., 2010).

A tendência da pedagogia social é a de promover a institucionalização no interior deste campo educativo, ainda que distinta da institucionalização escolar, pois que são outros os objetivos expressos. Se o objetivo declarado do campo escolar é a aprendizagem de saberes poderosos, no campo das práticas socioeducativas é a “inclusão social”. Outra tendência da pedagogia social é a de consolidar, na forma de uma pretensa ciência - a pedagogia social - o conjunto de valores, saberes e habilidades que constituiriam a *doxa* deste campo. Enfim, de articular um *nomos* - procedimentos e regras de funcionamento - com o apoio da universidade, do “Terceiro Setor” e do Estado - que emprestam

ao campo das práticas socioeducativas legalidade, capital cultural, capital social, capital econômico etc.

No centro desta *doxa*, portanto, o objetivo de promover inclusão, cuidado e prevenção para os educandos, invariavelmente oriundos das camadas populares. Os promotores deste objetivo seriam os educadores sociais, formados em cursos legitimados pela pedagogia social e orientados por esta ciência.

A concepção da ortodoxia fomentada pela pedagogia social parece vir ao encontro das concepções mais presentes na atual configuração da Assistência Social no Brasil. Estas ficam para aquém da concepção revolucionária, em que a Assistência teria papel auxiliar na resolução da questão social, resolução que significaria a transformação das estruturas mais profundas da sociedade. Mas também parecem ficar para além de uma perspectiva simplesmente “assistencialista”. A Assistência Social, tal qual a pedagogia social, teria a tarefa de contribuir para a transformação daqueles indivíduos e grupos situados à margem da estrutura social, de modo a que se tornem capazes de garantir a própria sobrevivência e conquistem a sua dignidade. Depois de uma perspectiva assistencialista e dos ensaios de uma concepção revolucionária, Assistência e campo das práticas socioeducativas parecem concordar com uma percepção, no máximo, reformista da vida em sociedade.

As últimas novidades em matéria de legislação e regulamentação da Assistência Social no Brasil têm, por um lado, reforçado esta caracterização sumária acima relatada. Há na verdade um desenvolvimento da legislação e da sua regulamentação que remonta à Constituição de 1988, que estabeleceu no artigo 194 o chamado tripé da seguridade: educação, saúde e assistência. (BRASIL, 2012a). Com base na Constituição, mais especificamente nos seus artigos 203 e 204, formulou-se a LOAS (Lei Orgânica de Assistência Social), aprovada em 1993. (BRASIL, 2012b). Dela decorre o PNAS (Política Nacional de Assistência Social), ainda que depois de um hiato relativamente longo em matéria de regulamentação, pois que só veio à luz em 2004. (BRASIL, nov., 2009). Linhas mestras das atuais tendências da Assistência decorrem do PNAS, como a matricialidadesociofamiliar(focando

os serviços propriamente de assistência na proteção e reforço das unidades familiares), a descentralização política-administrativa e a territorialização, dando origem aos contornos do atual sistema, configurado no SUAS (Sistema Único de Assistência Social), cuja Norma Operacional Básica foi aprovada em 2005 pelo Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Provavelmente ainda mais impactante, no que se refere ao campo das práticas socioeducativas, foi a publicação da Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, no final de 2009. (CNAS, 11 nov., 2009). Paulatina, ainda que muito lentamente, os municípios, como o de Americana, vêm adotando o modelo do SUAS e os critérios da Tipificação.

Por outro lado, este desenvolvimento da legislação e da regulamentação oriunda do Estado, no terreno da Assistência, também tem autorizado que um campo de práticas socioeducativas, na figura de intervenções e medidas socioeducativas, se configure e legitime, ainda que em posição suplementar à Assistência. Neste sentido, boa parte das instituições e projetos abaixo descritos, se bem que podendo se definir como típicos sujeitos das práticas socioeducativas, já encontram seus rótulos cedidos pela tipificação criada pela Assistência, tais como “acolhimento institucional” e “fortalecimento de vínculos”. Ao ser tipificados, de certo modo emprestam do campo da Assistência um capital “assistencial” que é convertido em capital simbólico e econômico no campo das práticas socioeducativas, conquistando assim legitimidade e recursos financeiros. Mas nem todos os sujeitos pesquisados se enquadram nesta interseção regulamentada entre os dois campos. As principais críticas contra a Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais incidem sobre supostos excessos do enquadramento, bem como o fato de as decisões terem se estabelecido “de cima para baixo”. Quando não conseguem se enquadrar nos novos e mais rígidos critérios da Tipificação, os agentes do campo socioeducativo podem encontrar capitais, que lhes dão recurso e poder, emprestados de outros campos (como o religioso e o empresarial), ou ficam sob o risco de perecer (algo muito comum com agentes coletivos de um campo, como o socioeducativo, que ainda não se consolidou).

2 A PESQUISA DE CAMPO

A pesquisa empírica se iniciou em agosto de 2011, quando as pesquisadoras de Iniciação Científica começaram o levantamento de instituições, projetos e ações de caráter socioeducativo em Americana e Santa Bárbara d'Oeste, municípios pertencentes à Região Metropolitana de Campinas. Como dito na Introdução, a principal fonte foi uma listagem da Unimed Americana-Santa Bárbara.

Em seguida, começou a pesquisa de campo, que se estendeu até julho de 2012, por meio de visitas de sondagem, observação de atividades e aplicação de questionários com responsáveis pela instituição ou projeto socioeducativo. Decidiu-se privilegiar o município de Americana. Apenas uma ação observada – a Pastoral do Menor – era de Santa Bárbara d'Oeste.

A seleção de instituições e projetos seguiu o critério de maior representatividade na interseção entre Assistência e práticas socioeducativas. Neste sentido, optou-se por contatarmos em primeiro lugar os CRAS de Americana. Americana é um dos municípios brasileiros que avançou relativamente bem na implementação do SUAS e de suas consequentes normatizações. Imaginava-se que os CRAS seriam interessantes articuladores entre a Assistência e as intervenções socioeducativas. Inclusive, antes da Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais, os CRAS de Americana ofereciam maior diversidade de serviços e ações de caráter socioeducativo, muitas delas realizadas por entidades não governamentais dentro dos CRAS. Atualmente, os CRAS, inclusive naqueles contatados por esta pesquisa, vem focando tão somente o “fortalecimento de vínculos”, num exclusivo trabalho com famílias, encaminhando outras demandas de caráter socioeducativo para as entidades e projetos devidamente tipificados.

As pesquisadoras de campo encontraram relativa resistência dos responsáveis pelos CRAS. Entre as alegações, o fato de que estava havendo a transição para o novo modelo. Também se constatou que as atuais normatizações burocratizam o acesso a informações, criando certo receio dos profissionais em

conceder dados e entrevistas. Enfim, os profissionais entrevistados consideraram que o atual trabalho do CRAS com o fortalecimento de vínculos não é propriamente socioeducativo, já que tais serviços teriam sido repassados às entidades e projetos não governamentais. Apesar disto, conseguimos realizar entrevistas com profissionais responsáveis por 2 CRAS de Americana

Quanto às instituições e projetos não governamentais, a receptividade foi muito maior, exceto com a Pastoral da Criança, cujo primeiro responsável contatado demonstrou certa desconfiança, mas depois aceitou receber a pesquisadora.

As entrevistas com os responsáveis, de caráter estruturado, foram guiadas por um roteiro com 11 questões, a saber: 1) Há quanto tempo atua na instituição?; 2) Quais são os projetos e ações de caráter socioeducativo que a instituição desenvolve?; 3) Qual é a sua visão de educação?; 4) Qual é a sua visão sobre o trabalho educacional feito para além da escola?; 5) Qual é a sua opinião sobre a atuação do educador que atua fora da escola?; 6) Qual é a origem dos recursos existentes na instituição? (pública, privada ou ambos); 7) O que entende por trabalho transformador?; 8) O trabalho que exerce no momento é transformador? Por quê?; 9) Como são criados os projetos?; 10) Qual é o público alvo destes projetos?; 11) Existe adesão satisfatória, pela comunidade, dos projetos e ações desenvolvidas?

A entrevista tinha a intenção de conhecer os trabalhos socioeducativos realizados e as concepções dos seus responsáveis a respeito de educação, educação fora da escola, educador que trabalha fora da escola, transformação social e relação com a comunidade.

10 instituições ou projetos foram objeto da pesquisa de campo. Em 8 deles, um de seus responsáveis foi entrevistado. Em 2 deles, houve tempo suficiente apenas para a sondagem. Entre as instituições e projetos, 8 estão ligados formalmente ao campo da Assistência Social: 2 CRAS (São Jeronymo e Mathiensen) e 6 entidades não governamentais (Lar Batista Centro Leste do Estado de São Paulo [tipificação: acolhimento institucional, modalidade “abrigo”], Lar Escola Monteiro Lobato [creche, em processo de tipificação], SESP – Serviço Social Presbiteriano de

Americana [tipificação: fortalecimento de vínculos e educação], AMMCA – Associação de Acolhimento Multiprofissional de Crianças e Adolescentes [tipificação: acolhimento institucional, modalidade “Casa Lar”], CIJOP – Clube Infanto-Juvenil de Orientação Profissional [tipificação: fortalecimento de vínculos e educação] e Casa Dom Bosco [trabalho socioeducativo com foco na assistência, em processo de tipificação como fortalecimento de vínculos e educação]). Destacam-se, portanto, na interseção entre a assistência e o campo das práticas socioeducativas, a tipificação “fortalecimento de vínculos e educação”, molde que mais parece se adequar para aquele grande leque de instituições que outrora realizavam o que era chamado de “contraturno escolar”, recebendo crianças e adolescentes de camadas populares em horário inverso ao escolar- mas, como se demonstrará, algumas entidades ainda se caracterizam deste modo quando questionadas sobre as práticas educativas que realizam. Entre as instituições não governamentais, destacam-se aquelas vinculadas a Igrejas protestantes (Lar Batista e SESP) ou católica (Casa Dom Bosco e CIJOP). O Lar Escola Monteiro Lobato, inicialmente, foi uma fundação de um Centro Espírita, mas hoje independe deste. Em geral, as instituições se mantêm por recursos públicos (repassados pela Assistência) e privados (por meio de doações).

Outras 2 instituições mantêm-se com recursos privados, justamente aquelas onde não houve entrevista, por falta de tempo hábil desta pesquisa: o Centro de Capacitação Profissional (mantido por recursos da Paróquia São Judas Tadeu, da Igreja Católica) e Pastoral da Criança – zona Leste de Santa Bárbara d’Oeste (movimento mantido pela Igreja Católica e por trabalho voluntário de seus fiéis, em prol da nutrição e saúde das crianças de áreas empobrecidas).

A pesquisa de campo não teve a intenção de realizar um trabalho exaustivo, por conta do tempo e dos recursos limitados que contamos. Também houve dificuldades nos contatos e demora em alguns retornos, especialmente dos CRAS. Entretanto, espera-se que o trabalho de investigação seja significativo e traga algumas revelações sobre o atual estágio deste entrelaçamento dos campos

da Assistência e das práticas socioeducativas. A diversidade de instituições e de seus atuais estatutos perante a Assistência se traduz em uma interessante diversidade de concepções sobre a educação e a transformação social, um dos alvos da análise abaixo. Diante da crescente regulamentação e padronização do campo da Assistência, bem como diante do processo de autonomização do campo das práticas socioeducativas, revelam-se discursos e práticas em disputa, transformação e acomodação. Agentes coletivos e individuais tentam legitimar suas práticas, ou as ressignificam, buscando espaços, recursos e reconhecimento.

3 ANÁLISE DOS RESULTADOS

As 8 entrevistadas, cada qual, representou uma das entidades ou projetos acima descritos – excetuando, como dito, o Centro de Capacitação Profissional e a Pastoral do Menor. O fato de serem todas do sexo feminino indica a importância deste gênero nesta interseção entre a Assistência e o campo das práticas socioeducativas. As entrevistadas foram: assistente social do CIJOP, há 4 anos na entidade; assistente social da SESP, há 1 ano na entidade; coordenadora (formada em Serviço Social) da AAMCA, há 12 anos; coordenadora (formada em Psicologia) do Lar Batista, há 10 anos; coordenadora (especializada em Psicopedagogia) do Lar Monteiro Lobato, há 12 anos; psicóloga do CRAS São Jerônimo, há 2 anos; assistente social do CRAS Mathiensen, há 2 anos; coordenadora (formada em Psicologia) da Casa Dom Bosco, há menos de 1 ano.

As profissionais atuam em suas entidades em média há 4,4 anos. Como se observa, metade (4) são assistentes sociais, 3 são psicólogas e 1 é psicopedagoga. Metade (4) delas fala na condição de coordenadoras das entidades.

No que se refere à forma como são criadas as ações e projetos da instituição, metade (4) das entrevistadas indicou que são necessidades detectadas no público “demandante” - educandos atendidos e suas famílias (Casa Dom Bosco, CIJOP, SESP e Lar Batista). O Lar Batista também indicou “parcerias com secretarias

municipais”. O Lar Monteiro Lobato afirmou ser por meio de reuniões quinzenais com professores e educadores da instituição. Quanto aos 2 CRAS (São Jeronymo e Mathiensen), ambos apontaram que isto é feito conforme a legislação e as normatizações da Assistência Social, recentemente criadas, acima descritas, ou seja, por meio de diagnósticos territoriais feitos pela Secretaria de Promoção Social, que levantam demandas, as quais são adequadas segundo a Tipificação dos Serviços Socioassistenciais.

Nas ações relatadas pelas entrevistadas, destacaram-se aquelas de fortalecimento de vínculos familiares (CIJOP, CRAS Mathiensen, CRAS São Jeronymo e Casa Dom Bosco) e oficinas socioeducativas para crianças e/ou adolescentes (CIJOP, SESPA, CRAS São Jeronymo e Casa Dom Bosco). Em seguida, encaminhamentos de crianças e adolescentes atendidos para atividades fora das instituições, como cursos profissionalizantes (AAMCA e Lar Batista). Ações com apenas uma indicação, todas voltadas para crianças e adolescentes, foram: orientação psicossocial e educacional (AAMCA), atividades de convivência social (Lar Batista) e atividades educativas com caráter terapêutico (Lar Monteiro Lobato). Destacam-se, entre as instituições, as ações voltadas às famílias, crianças e adolescentes de camadas populares, estas duas últimas configurando-se como a grande marca do campo das práticas socioeducativas. Isto se revela quando as entrevistadas indicam seu público atendido e pretendido: 4 delas apontaram crianças e adolescentes – em situação de risco, vulneráveis, com direitos violados conforme o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) ou acolhidas institucionalmente (SESPA, AAMCA, Lar Batista e Casa Dom Bosco). 2 delas apontaram o trabalho apenas com crianças, naquelas mesmas condições de risco ou vulnerabilidade (CIJOP e Lar Monteiro Lobato). Além deste trabalho com crianças e adolescentes, 2 destas instituições já citadas também indicaram as “famílias” destas mesmas crianças e adolescentes como seu público (Casa Dom Bosco e Lar Monteiro Lobato). Mesmo público é o objetivo preferencial de ambos os CRAS, o São Jeronymo e o Mathiensen, qual seja, famílias em

situação de vulnerabilidade no território atendido – conforme termos técnicos da atual legislação da Assistência.

Quanto à adesão satisfatória por parte do público atendido, a maioria das entidades “não governamentais” acenou positivamente. 4 simplesmente afirmaram que sim (CIJOP, SESP, AAMCA e Lar Monteiro Lobato), enquanto a Casa Dom Bosco afirmou que sim, no que se refere a crianças e adolescentes, e “em parte”, no que se refere às famílias. O Lar Batista afirmou que a entrada na instituição é compulsória, determinada judicialmente, mas que há boa adesão aos trabalhos realizados cotidianamente pelas crianças e adolescentes. A maior insatisfação foi apontada em ambos os CRAS, os quais devem atender as famílias em situação de vulnerabilidade: é um “grande desafio”, segundo a entrevistada do CRAS Mathiensen, e é “insatisfatória” para a entrevistada do CRAS São Jeronymo – que completa dizendo que as famílias ainda vão ao CRAS tão somente em busca de benefícios eventuais, não para se engajar em um trabalho de fortalecimento de vínculos de médio e longo prazo.

As questões mais interessantes, para os objetivos deste artigo, versam sobre a educação e a transformação social. Perguntadas sobre o que é educação para elas, as representantes das instituições deram as seguintes respostas.

A educação deve fortalecer o indivíduo para que desenvolva sua autonomia, sendo dessa forma capaz de perceber suas próprias necessidades, bem como os meios para supri-las. (psicóloga, CRAS São Jeronymo).

Educação é um processo contínuo, que permanece pela vida toda em todos os momentos que acontece, tanto no formal como no informal. (Assistente social, CRAS Mathiensen).

A educação, para mim, tem o objetivo de transformar para melhor a realidade de vida daquele sujeito. As crianças e adolescentes atendidas na Instituição precisam se reconhecer como protagonistas de sua vida, sendo capazes de buscar seus direitos

e através de suas aptidões e conhecimentos encontrarem um futuro digno e com oportunidades. (psicóloga, coordenadora da Casa Dom Bosco).

É uma construção de diversos parâmetros; social, cultural, pedagógico, psicossocial. Ela se forma diferente nas diversas classes sociais e não se encerra, é um processo em construção diante das mudanças e das transformações. (assistente social, CIJOP).

Vejo a educação social como uma forma de promoção comunitária, pois se torna importante ao desenvolver iniciativas que fomentem o desenvolvimento humano, a participação consciente e crítica e a vontade de participar mais das ações da comunidade. (assistente social, SESPA)

Educação é o desenvolvimento integral do indivíduo: corpo, mente, espírito, saúde, emoções, pensamentos, conhecimento, expressão etc. Tudo em benefício da própria pessoa e a serviço de seu protagonismo e autonomia. Mas também sua integração harmônica e construtiva com toda a sociedade. (assistente social, coordenadora da AAMCA).

Vejo a educação como algo fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional de crianças e adolescentes. Se existe falha no processo educacional, há consequências significativas no desenvolvimento, na capacidade de raciocínio, na consciência sobre si e o mundo, pensamento crítico, entre outros. (assistente social, coordenadora do Lar Batista).

O Lar Monteiro Lobato visa a educação, mas com um viés terapêutico, trabalhando suas habilidades, por exemplo fazendo Yoga. (Psicopedagoga, coordenadora do Lar Monteiro Lobato).

Uma primeira interpretação sobre estas respostas nos leva a considerar os conceitos, valores e ideias mobilizados para definir educação e a frequência com que cada conteúdo se

fez notar. Neste sentido, 5 respostas trataram dos destinatários do processo educacional, abordados na singularidade do termo “indivíduo” ou “sujeito”: “autonomia do indivíduo”, “transformar a realidade do sujeito”, “desenvolvimento pessoal e profissional”, “desenvolvimento humano” e levar o indivíduo a se reconhecer como protagonista. Em 3 respostas tratou-se do processo educacional: como algo contínuo e que se dá em todos os momentos e ao longo da vida, ou como algo que envolve diversas dimensões e é distinto conforme a classe social de quem está sendo educado. 5 respostas comentaram sobre os conteúdos ou objetivos deste processo educacional: em duas respostas, a dimensão comunitária (“promoção comunitária” e “participação comunitária”); em outras duas, o “protagonismo”; em uma delas, a integração do indivíduo com a sociedade. Duas respostas trouxeram concepções específicas sobre a educação, tratando de qual é o tipo de educação que sua instituição pretende oferecer: há a concepção da “educação social” – em torno de um interessante discurso sobre a promoção comunitária – e a concepção de educação praticada em um viés terapêutico.

A ênfase das respostas revela uma concepção de educação focada no desenvolvimento individual e, secundariamente, no desenvolvimento comunitário. Tendem a reforçar as proposições hegemônicas no campo da Educação escolar, da Assistência e da pedagogia social, focando o indivíduo, por vezes isolando-o em seu ato de aprender ou de se desenvolver, outras vezes considerando o aspecto local (ou “comunitário”), mas quase sempre omitindo as dimensões mais amplas da vida em sociedade e sua crítica. Entretanto, respostas que destacam o processo procuram auferir uma dimensão mais complexa ao ato de educar, considerando aspectos formais e informais da educação, ou tratando-o como multidimensional e tensionado pela estrutura das classes sociais. Respostas que trouxeram concepções específicas sobre a educação – educação social e educação aliada à terapia – demonstram a diversidade possível, em um campo ainda em processo de consolidação. Entretanto, se a concepção terapêutica preserva algo que as

normatizações recentes da Assistência tendem a não mais reconhecer, a educação social indica o caminho provavelmente seguido pela maioria dos sujeitos no campo das práticas socioeducativas, informados cada vez mais pela *doxada* pedagogia social – *doxabastante* alinhada aos fundamentos que orientam as normatizações da Assistência.

Considerando que, inclusive pela tipificação, o trabalho feito pelas instituições tem caráter socioeducativo, perguntou-se qual era a visão das entrevistadas sobre o trabalho educacional feito para além da escola.

Como anteriormente mencionado, penso que a educação deve favorecer para que o indivíduo seja capaz de lidar com suas questões cotidianas, para que possa conhecer os caminhos que deve seguir para vivenciar uma melhor qualidade de vida. (psicóloga, CRAS São Jeronymo).

O trabalho informal além da escola é indispensável como forma de complementariedade no processo educacional e de suma importância quando aliado a uma educação para a consciência social, direitos e deveres, cidadania, projetos de vida etc. (assistente social, CRAS Mathiensen).

O trabalho realizado além da escola é importantíssimo para a formação da criança, uma vez que apresenta estímulos diferenciados e uma atenção diferente da fornecida na escola. Ambos os trabalhos são importantes e precisamos trabalhar como um sendo complementar ao outro, em parceria: Escola, Instituição e Família. O trabalho da educação não formal vem atender algumas necessidades que muitas vezes a escola não alcança devido ao grande número de alunos, pouco número de professores ou profissionais diferenciados dentro da escola. O trabalho na obra social envolve também a presença do Psicólogo e do Assistente Social, que traz uma percepção diferenciada a respeito dos problemas vividos naquela família e na forma de trabalhar as dificuldades da criança

dentro da instituição e na sua vida como um todo. (psicóloga, coordenadora da Casa Dom Bosco)

Nós como entidade nos responsabilizamos pelo trabalho educacional no período inverso da escola, ele vem desde a disciplina na hora do almoço, fila, respeito pelo amigo e nas atividades com regras, no comportamento em passeios, na vontade de participação. (assistente social, CIJOP).

Os projetos sociais desenvolvidos pelas ONGs há um tempo era considerado de contra turno, servindo como meio de complementação e fortalecimento do trabalho que a escola não conseguia “atingir”. Mas hoje, a visão e a atuação das ONGs não permeiam em torno disso. Mesmo atuando como meio de educação não formal, é uma educação que os fortalece e os promove como seres mais envolvidos com a comunidade, mais atuantes, e mais preparados para serem protagonistas de sua própria história. Atuando com oficinas de arte, cultura, esporte e psicossociais. (assistente social, SESPA).

É de extrema importância, pois educa para a vida em sociedade, desenvolvendo o protagonismo. (assistente social, coordenadora da AAMCA).

Contribui significativamente para o desenvolvimento, uma vez que a escola e o ensino regular muitas vezes não é suficiente para o desenvolvimento e aprendizagem satisfatórios. (assistente social, coordenadora do Lar Batista).

Falta muita visão, trabalhar a criança para que ela tenha entendimento do seu próprio corpo, é preciso repensar a educação para desenvolver a função materna, trabalhar vínculo familiar e os professores no sentido de dar atenção. (psicopedagoga, coordenadora do Lar Monteiro Lobato).

Um dos objetivos da questão, inclusive do modo como foi feita, era avaliar se as representantes das entidades realmente

consideram seu trabalho como educativo, ainda que distinto do escolar. As respostas indicam que sim.

No que se refere à caracterização desta educação para além da escola, 2 respostas indicaram que se trata de uma “educação não formal” – sendo que uma delas destacou que as ONGs não mais realizam um trabalho meramente de “contraturno” escolar. Em contradição com este relato, 2 respostas caracterizam a atuação de sua entidade como um trabalho educacional “no período inverso da escola” (o que outrora era conhecido como contraturno escolar), enquanto 1 entrevistada disse que era um trabalho necessário diante do caráter “muitas vezes insatisfatório” da escola. 1 resposta, da assistente social do CRAS Mathiensen, caracterizou o trabalho da entidade também como “trabalho informal” (além de complementar à escola). 1 resposta não distinguiu esta educação da educação em geral e 2 caracterizaram-na apenas por seus objetivos (promover o “protagonismo” e promover o trabalho psicopedagógico e de desenvolvimento de vínculos familiares). Percebem-se nas respostas o acúmulo de camadas históricas, ainda que recentes, relativas a este trabalho socioeducativo: uma camada mais profunda, mas ainda presente, caracteriza tudo que era feito fora da escola como “informal”; um pouco menos profunda, há uma oposição entre escola e trabalho socioeducativo (pois a entidade realizaria o trabalho de “desenvolvimento” que a escola não estava sendo capaz de fazer) e, em seguida, uma complementariedade entre a escola e o trabalho socioeducativo (como “contraturno” escolar); mais recente, a proposta da educação não formal – no relato da coordenadora da Casa Dom Bosco, distinguem-se o que seriam as três fontes da educação contemporânea: Escola (educação formal), a Instituição (educação não formal) e a Família (educação informal).

Nenhuma resposta menciona a educação social ou a pedagogia social (embora o termo tenha aparecido na definição de educação em geral feita pela representante da SESP). Mais presente no vocabulário recente no campo das práticas socioeducativas, assim como na formação destes profissionais, em especial dos titulados há menos tempo, está a educação não formal. Contudo, quando as respostas tratam dos objetivos desta

educação, referenda-se a análise feita acima, sobre a educação em geral. Entidades que recorreram a caracterizações mais remotas, no ponto de vista do tempo histórico, juntam-se àquelas que fazem uso das mais recentes, quando se trata de elencar os objetivos desta educação distinta da escolar. Reforçam-se as proposições atuais do campo da Assistência, bem como o trabalho subsidiário assumido melhor pelo discurso da pedagogia social. Nelas, a assistência e as práticas socioeducativas promovem a inclusão de indivíduos e grupos nas estruturas sociais dadas, mas não propõem a crítica ou a transformação destas estruturas. Entre os objetivos citados nas respostas, “desenvolvimento” aparece em 2 delas, assim como “protagonismo” e fortalecimento de “vínculos familiares”. Com 1 citação cada, temos “consciência social”, “cidadania”, “disciplina, respeito, comportamento, vontade participação”, conhecimento do “próprio corpo” e envolvimento com a “comunidade”.

Foram as seguintes as respostas à questão sobre a opinião das entrevistadas em relação à atuação do educador que trabalha fora da escola:

O educador antes de tudo deve ser um modelo para seus educandos: deve se vincular aos seus educandos a fim de lhes oferecer vivências que possibilitem a tomada de consciência de seu papel na sociedade. (psicóloga, CRAS São Jeronimo).

É uma atuação dinâmica, inovadora desafiadora, que ultrapassa os moldes e modelos pré-definido para algo mais concreto e que pode se aproximar mais das comunidades. (assistente social, CRAS Mathiensen).

O papel do educador nos projetos da Casa é essencial para o andamento das atividades e para o desenvolvimento destas crianças. Todos eles têm uma proximidade muito grande com cada um dos educandos, o que também auxilia no trabalho da obra social, uma vez que o papel desta é também acompanhar as necessidades psicossociais destas famílias. O educador que está com a criança não só na oficina, mas também no pátio, no momento

de almoço e nas atividades complementares da instituição conhece a família do educando, seus costumes do dia-a-dia e pode observá-lo a ponto de notar qualquer mudança que prejudique a criança, por exemplo, quando o mesmo está com algum machucado por menor que seja e que pode indicar um caso de violência ou maus tratos; um comportamento diferente que indique problemas em casa; a falta de cuidados, higiene e carinho com a criança em casa; entre outros. (psicóloga, coordenadora da Casa Dom Bosco).

O verdadeiro educador é um constante educador, ele não é ator na entidade, ele é educador dentro, educador nos seus princípios, ele vive educando e aprendendo. (assistente social, CIJOP).

A ação do educador social faz, de forma eficaz, uma intervenção junto à população, mediando necessidades do grupo com suas potencialidades. Busca promover o desempenho e desenvolvimento do grupo, motivando-os a participarem e os conscientizando de suas capacidades. (assistente social, SESP).

É necessário que possua uma boa formação, para que aja como técnico e não apenas reproduza suas vivências. (assistente social, coordenadora da AAMCA).

O educador tem papel importantíssimo na formação de crianças e adolescentes, visto que é reconhecido como espelho para os envolvidos. (assistente social, coordenadora do Lar Batista).

É um trabalho rico, a Assistência Social deveria ter mais atenção. (psicopedagoga, coordenadora do Lar Monteiro Lobato).

A maioria das respostas (6) tratou da “identidade” destes educadores. 4 trataram do “método” deste educador e 2 dos “objetivos”. Entre as menções à identidade, 2 afirmaram ser ele

um “modelo” ou “espelho” para os educandos; 2 foram mais vagas (“papel essencial” e “trabalho rico”); 1 diz que ele deve ser um “constante educador” e que “vive educando-e-aprendendo” e 1 que deve ser um técnico com boa formação. As menções ao método pareceram mais reveladoras: 3 trataram da vinculação muito próxima dele com os educandos e suas famílias (“para oferecer vivências”, para perceber problemas ou servir como “mediador” entre necessidades e potencialidades da comunidade) e 1 distinguiu a atuação mais livre e criativa deste educador (“atuação dinâmica, inovadora, desafiadora” e que usa algo “mais concreto” para se aproximar das comunidades) implicitamente criticando o caráter rígido da educação formal (com seus “modelos pré-definidos”). Quanto aos objetivos, 1 resposta afirma que o educador deve levar os educando a tomar consciência de seu papel na sociedade e 1 que deve “promover o desempenho e o desenvolvimento do grupo”.

As respostas destacam um educador que cria vínculos maiores com seus educandos, está presente em muitos momentos do cotidiano deles e de suas famílias e, de modo menos rígido que um educador escolar, promove a interação e o desenvolvimento do “grupo” ou “comunidade”. Mas há respostas vagas e ao menos 1 – aquela que afirma dever ser este educador um “técnico” – que indica uma possível contradição entre a maioria das respostas e as perspectivas reais vindouras. Contrastam-se as concepções de um educador que cria vínculos de certa intimidade e afetividade com seus educandos e comunidade, com um fortalecimento da legislação e as recorrentes normatizações no campo da Assistência que tipificam e enquadram o trabalho das entidades que estão na confluência entre a Assistência e o campo das práticas socioeducativas. Cada vez menos pode valer a atuação mais flexível da educação não formal e dos educadores com vínculos íntimos com a comunidade, em prol de um conjunto de regras protocolares a seguir. Reforça tal possibilidade o crescente poderio das propostas da pedagogia social, as quais elencam saberes e habilidades específicas a este educador social as quais devem ser aprendidas em cursos formais especializados, orientados por esta ciência, a pedagogia social. Em cotejo com a interpretação das respostas sobre educação e educação

fora da escola, estas respostas sobre a atuação do educador fora da escola parecem indicar uma passagem do predomínio da concepção orientada pela educação não formal para uma práxis fundada na *doxada* “inclusão social” – comungada pelo atual campo da Assistência e pela pedagogia social.

Esta transposição de ideologias orientadoras se reforça quando se analisam as respostas à questão “O que entende por trabalho transformador?”:

O trabalho transformador é aquele que sensibiliza, mobiliza para a reflexão, provoca inquietações e questionamentos, e que posteriormente poderá estimular mudanças sociais. (psicóloga, CRAS São Jeronymo).

É aquele que tem um impacto de mudança, fortalece vínculos funções protetivas, contribui para melhoria de qualidade de vida das pessoas. (assistente social, CRAS Mathiensen).

Um trabalho que seja significativo na vida da criança, adolescente ou família e que possa, muito mais do que auxiliar nas dificuldades, torná-los capazes de serem transformadores de sua realidade e protagonistas de sua história. (psicóloga, coordenadora da Casa Dom Bosco).

Quando se participa de um projeto que você contribuiu, e vê acontecer. (assistente social, CIJOP).

Aquele que promove e desenvolve o indivíduo a ponto dele ter condições e capacidade de fazer escolhas mais saudáveis, escolhas que os levem para novas e boas oportunidades. (assistente social, SESPA).

É aquele que modifica a realidade daqueles que são os usuários deste trabalho. (assistente social, coordenadora da AAMCA).

Aquele que traz significativos resultados na vida da pessoa, trazendo desenvolvimento e progresso. (assistente social, coordenadora do Lar Batista).

O trabalho transformador começa pelo respeito ao próximo, amorosidade, aspectos motores para que sejam mais aptas, pois hoje em dia a falta disso. (psicopedagoga, coordenadora do Lar Monteiro Lobato).

Todas as respostas, de algum modo, giraram em torno da ideia de que se trata de transformar o indivíduo ou a família para se incluírem melhor na comunidade e na sociedade. Entretanto, a palavra “inclusão” ou “incluir” não apareceu em nenhuma resposta. Mas a concepção está sempre implícita, pois não se menciona a transformação da realidade social mais ampla ou das estruturas sociais mais profundas – há apenas indícios disto nas respostas do CRAS São Jeronymo e da Casa Dom Bosco. Estamos em tempos muito distantes daqueles em que era muito forte a concepção de transformação social da Educação Popular e da pedagogia de Paulo Freire. Nas respostas das entrevistadas, a transformação praticamente se restringe ao âmbito pessoal e familiar. Estes indivíduos tornar-se-iam, assim, habilitados para ter autonomia ou ser protagonistas, participando de modo mais atuante e integrado à realidade tal como ela está dada.

Confirmam-se estas assertivas nas respostas à questão “O trabalho que exercen o momento, é transformador? Porquê?”. Vejamos:

Sim, no sentido de que as famílias que são acompanhadas se vinculam à instituição e aos profissionais buscando melhor qualidade de vida. Porém, para que um trabalho seja transformador, deve contar com a participação imprescindível da própria família (a família como corresponsável no processo de transformação), e atualmente é onde nosso desafio se situa. (psicóloga, CRAS São Jeronymo).

O SUAS- Sistema Único de Assistência Social propõe o fortalecimento da função protetiva da família, superação de situações de fragilidade social vivida,

com isso acredito que exercemos um trabalho com objetivos de auxiliar a promoção e transformação das famílias, só não podemos esquecer que o protagonismo dessa transformação é da família que sendo atendida. (assistente social CRAS Mathiensen).

Acredito que sim, estamos sempre buscando melhorar o trabalho já realizado. Podemos ver grande diferença no desenvolvimento de algumas crianças e adolescentes, principalmente em relação às regras e perspectiva de futuro. (psicóloga, coordenadora da Casa Dom Bosco).

Sim. Pois todo ano, é feito um trabalho, um Projeto com diversas atividades e estas atividades são voltadas para um trabalho diferenciado, transformador e multidisciplinar. (assistente social, CIJOP).

Com certeza. Todos os trabalhos socioassistenciais são transformadores, porém, é um trabalho feito aos poucos, onde os resultados nem sempre aparecem de imediato e sim, é visto lá na frente, a longo prazo. (assistente social, SESPA).

Sim, pois gera a possibilidade do usuário mudar sua história de vida, dando a eles as ferramentas necessárias para tal feito. (assistente social, coordenadora da AAMCA).

Sim, porque atua na proteção de crianças e adolescentes que tiveram seus direitos violados, sendo estes cuidados e acompanhados para que permaneça o menor tempo possível em situação de acolhimento. (assistente social, coordenadora do Lar Batista).

O trabalho transformador é começando pelo respeito ao próximo, amorosidade, aspectos motores para que sejam mais aptas, pois hoje em dia a falta disso. (psicopedagoga, coordenadora do Lar Monteiro Lobato).

Metade das respostas (4) afirmou claramente que “sim”, que o trabalho realizado é transformador. 2 respostas indicam algum porém ao “sim” (CRAS São Jeronymo, pela participação relativa das famílias, e Casa Dom Bosco, reconhecendo talvez o caráter limitado da transformação atualmente conseguida). 2 entrevistadas não deixam claro se é “sim” ou “não”: no CRAS Mathiensen, talvez se oculte a insatisfação diante dos resultados já revelados na resposta sobre o envolvimento da comunidade; no Lar Monteiro Lobato, a resposta subentende um sim.

Mais interessante são os porquês alegados para que o trabalho transformador tenha sido alcançado, total ou parcialmente. As respostas das representantes dos CRAS e do Lar Batista (tipificado como acolhimento institucional, modalidade “abrigo”) indicam que a transformação está sendo alcançado ou seria alcançada com base nos critérios e objetivos das normatizações da Assistência, como o SUAS, explicitamente citado pela assistente social do CRAS Mathiensen. Aos CRAS, o fortalecimento de vínculos familiares. Ao Lar Batista, o acolhimento de crianças com direitos violados. O trabalho “transformador” é aí identificado com as normatizações do campo da Assistência, de modo que poderia ser considerado técnico ou burocrático.

Outras três respostas indicam a transformação identificada como o desenvolvimento dos indivíduos, uma delas reconhecendo implicitamente as limitações de tal tarefa: desenvolvimento de alguns educando em relação ao respeito às regras e criação de perspectivas de futuro (Casa Dom Bosco, a que parece reconhecer as limitações), “gera a possibilidade do usuário mudar sua história de vida dando a ele ferramentas necessárias” (AAMCA) e criar dadas aptidões nos educandos (Lar Monteiro Lobato). Acreditamos que as outras 2 respostas são vagas ou imprecisas neste aspecto (CIJOP e SESP).

Considera-se que a concepção de transformação destas instituições é bastante estreita, limita-se aos critérios normativos do campo da Assistência e às perspectivas da “inclusão social” que se tornaram discurso hegemônico no campo das práticas socioeducativas. Nada mais distante das concepções da educação popular, tão forte no Brasil e na América Latina dos anos 1960 ao

final do século XX, como aquela presente na definição de Graciani, para quem a educação popular é uma prática socioeducativa que busca elaborar e propor um processo de conhecimento, considerando as relações sociais e um dado contexto, com o objetivo de reforçar “[...] o poder de resistência e luta das classes dominadas”, buscando se inserir nos movimentos sociais que já existem e “contribuir para sua dinamização”. (2011, p. 28).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Utilizamos neste estudo a noção de campo social de Pierre Bourdieu para compreender a atual configuração das práticas socioeducativas, considerado com um campo educativo em processo de autonomização em relação ao escolar e ao campo da Assistência. Também, para analisar a interseção deste campo das práticas socioeducativas com o campo da Assistência.

O artigo destacou alguns dos impactos da regulamentação mais recente na Assistência para o campo das práticas socioeducativas. Estes impactos demonstram a relativa autonomia do segundo, afetado pela padronização e estreitamento das práticas reconhecidas pela Tipificação dos Serviços Socioassistenciais. Ao mesmo tempo, certo reconhecimento do campo das práticas socioeducativas, a quem a Assistência encaminha para determinados serviços educativos.

A pesquisa de campo buscou verificar em um contexto local –o município de Americana/SP, onde a adoção do SUAS e da tipificação estão em estágio adiantado – estes processos supracitados. Destacaram-se 8 entidades, que tiveram representantes entrevistados pelos autores deste artigo. 2 delas são, na verdade, CRAS, que realizam o levantamento da demanda socioassistencial nas localidades, fazem o trabalho de reforço de vínculos familiares e encaminham sujeitos para o atendimento em instituições do dito “Terceiro Setor”, parte de um crescente “mercado social” no Brasil. Tais instituições vêm se esforçando para se enquadrar nos critérios da Tipificação, em sua maioria ligadas a Igrejas e vivendo tanto de

verbas públicas (justamente, aquelas destinadas pela Assistência) quanto de doações privadas.

Tal pesquisa revelou um processo complexo, mesmo em escala local e limitado a alguns exemplos, de adequação das entidades à Tipificação. Nesta interseção entre Assistência e práticas socioeducativas, o campo das práticas socioeducativas tanto perde para a Assistência o poder de determinar seus próprios critérios de legitimidade, quanto ganha reconhecimento e recursos ao alinhar-se àqueles critérios determinados pelo Estado à Assistência. Também, ao acatar a “divisão de trabalho” suposta pelo SUAS e pela Tipificação, acima citada.

O esforço de adequar-se à *doxado* campo da Assistência, pressupondo a “inclusão dos excluídos”, tende a levar estas entidades e todo o campo das práticas socioeducativas às concepções da pedagogia social. A pedagogia social compartilha tal concepção de inclusão, distancia-se dos esforços de reconstrução das estruturas sociais e reduz a noção de transformação social a mudanças em nível micro – indivíduo, família e comunidade, no sentido de que possam se adequar ao nível macro, que é dado, não contestado.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Difel, 1989.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm
Capturado em 10/out./2012.

_____. **LOAS Anotada - Lei Orgânica de Assistência Social**. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria de Assistência Social. Brasília. Março de 2009.
Capturado de :www.mds.gov.br/assistenciasocial/secretaria-nacional-de-assistencia-social-snas/cadernos/lei-organica-de-assistencia-social-loas-annotada-.pdf Capturado em 10/out./2012.

BRASIL. **Política Nacional de Assistência Social**. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria de Assistência Social. Brasília, novembro de 2009. Disponível em <http://www.sedest.df.gov.br/sites/300/382/00000877.pdf>. Capturado em 10/out./2012.

CALIMAN, G. Pedagogia social: seu potencial crítico e transformador. **Revista de Ciências da Educação**. ano XII, n. 23, 2º sem., 2010, p. 341-370.

CARO, S. M. P.; GUZZO, R. S. L. **Educação social e psicologia**. Campinas: Alínea, 2004.

CNAS (Conselho Nacional de Assistência Social). **Tipificação Nacional de Serviço Socioassistenciais**. Texto da Resolução n. 109, de 11 de novembro de 2009. Disponível em www.mds.gov.br/.../2009/Resolucao%20CNAS%20no%20109-. Capturado em 10/out./2012.

FERNANDES, R. S. **Educação Não-formal: memória de jovens e história oral**. Campinas: Unicamp/CMU; Arte Escrita, 2007.

GARCIA, V. A. **A educação não formal como acontecimento**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2009.

_____. Realismo da exclusão social. **Revista de Ciências da Educação**. ano VII, n. 12, 1º sem., 2005, p. 113-132.

GARRIDO, N. de C.; SILVA, O. M. da; EVANGELISTA, F. (orgs.). **Pedagogia social: educação e trabalho na perspectiva da pedagogia social**. São Paulo: Expressão & Arte, 2011.

GRACIANI, M. S. S. **Pedagogia social de rua**. Análise e sistematização de uma experiência vivida. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, D. M. de O. Campo de poder, segundo Pierre Bourdieu. **Cógitó**. Salvador, n. 11, out., 2010, p. 14-19.

MACHADO, E. M. A pedagogia social: diálogos e fronteiras com a Educação Não-formal e Educação Sócio-comunitária. **Revista de Ciências da Educação**. ano X, n. 18, 1º sem., 2009, p. 99-122.

ORTIZ, R. Introdução. A procura de uma sociologia da prática. In: _____ (org.). **Bourdieu: Sociologia**. (Col. Os Grandes cientistas Sociais). São Paulo: Ática, 1983, p. 5-30.

PARK, M. B.; FERNANDES, R. S.; CARNICEL, A. **Palavras-chave em educação não-formal**. Holambra: Setembro, Campinas: Centro de Memória da Unicamp, 2007.

PARK, M. B.; FERNANDES, R. S. (orgs.). **Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos**. Campinas: Centro de Memória da Unicamp, Holambra: Setembro, 2005.

SILVA, R. da (org.). III Congresso de Pedagogia Social. **Revista de Ciências da Educação**. ano XII, n. 22, 1º sem. de 2010, p. 167-448.

SIMSON, O. R. de M. V.; PARK, M. B.; FERNANDES, R. S. (orgs.). **Educação não-formal: cenários da criação**. Campinas: Editora da Unicamp, Centro de Memória da Unicamp, 2001.