

Anotações para a problematização de práticas socioeducativas

LEILA RIBEIRO RUBINI*

Resumo: Em meados do século XVIII, assistiu-se à emergência do trabalho social, uma série de profissões que tinha nas classes menos favorecidas seu público alvo. Atravessado por saberes psiquiátricos e psicopedagógicos, esse campo de práticas produziu normatividades em relação à infância “perigosa”, “desviante”. No Brasil, no início do século XX, testemunhou-se o advento de políticas públicas direcionadas a crianças e adolescentes concebidos como “menores abandonados” e “delinquentes”. A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, inaugurou a Doutrina da Proteção Integral, e crianças e adolescentes passam a ser concebidos como “em situação de risco e vulnerabilidade social”. O presente artigo tem por finalidade problematizar os conceitos de “infância perigosa” e criança e adolescente “em situação de vulnerabilidade social” buscando desnaturalizar práticas relativas ao educador social, um dos profissionais executores das políticas públicas da assistência social.

Palavras-chave: Políticas públicas; trabalho social; criança e adolescente; vulnerabilidade social; educador social.

Abstract: In the mid-eighteenth century, the social work emerged having in the lower classes their target audience, creating a series of new professions. This field of social work gave rise to normativities of "dangerous", "deviant" childhood based upon psychiatric and psycho-pedagogical knowledge. In the beginning of the twentieth century, public policies in Brazil have arisen for children and adolescents, conceiving them as “abandoned child” and “delinquents”. In 1990, the promulgation of the Statute of the Child and Adolescent inaugurated the Integral Protection Doctrine, a step change in the concepts as they began to be conceived as children in social vulnerability and in social risk. This paper aims to problematize the concepts of "dangerous childhood" and child and adolescent "in a situation of social vulnerability" by means of denaturalizing social educator's practices, a professional that works on public policies of social assistance.

Key words: Public policies; social work; children and adolescents; social vulnerability; social educator.



* LEILA RIBEIRO RUBINI é Psicóloga e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

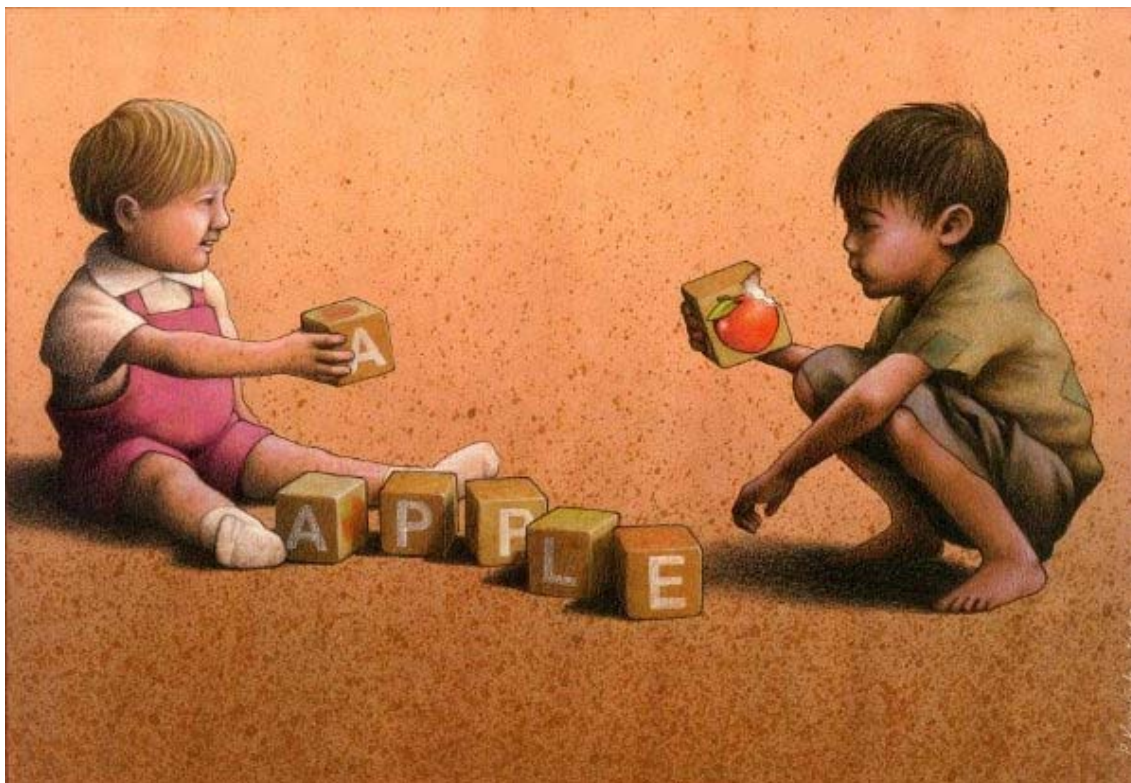


Foto: Pawel Kuczynski (Fonte: <http://pawelkuczynski.com/Strona-g-owna/Home/index.php>)

1. Introdução

Na primeira década do século XXI, no Brasil, surgiram duas associações estaduais de educadores sociais¹ – especificamente nos estados do Ceará, em 2004, e em São Paulo, em 2009 – e uma associação nacional, Associação Brasileira de Educadores Sociais, em 2006. Em 2009, devido à mobilização da categoria, foi lançado um projeto de

lei pelo deputado federal Chico Lopes (PCdoB-CE) (Projeto de Lei nº 5346 do ano de 2009) que dispõe sobre a criação da profissão de educador e educadora social no Brasil. Em 2010, a Associação Brasileira de Educadores Sociais transformou-se em Associação Brasileira de Pedagogia Social (ABRAPSocial) e, em 2012, foi criada a Associação de Educadores Sociais de Maringá, no estado do Paraná (AESMAR).

Esta retomada histórica busca evidenciar as mobilizações ao redor de uma profissão e de uma área de atuação atualmente em discussão no país, ou como comumente enunciado “em construção”. Essa área de atuação se refere às práticas de educação no campo social. Tanto a área quanto a profissão recebem diferentes nomes em diferentes contextos. Orientador social, socioeducador, oficinairo, educador

1 Associação dos Educadores e Educadoras Sociais do Ceará (AESC) <http://aesc.blogspot.com.br/>, Associação dos Educadores e Educadoras Sociais do Estado de São Paulo (AEESP) <http://www.aeessp.org.br/>, Associação Brasileira de Pedagogia Social (ABRAPSocial) <http://pedagogiasocialbr.wordpress.com/category/abrapsocial/>, Associação de Educadores Sociais de Maringá (AESMAR) <https://www.facebook.com/pages/Aesmar-Associa%C3%A7%C3%A3o-De-Educadores-Sociais-De-Maring%C3%A1/153109988183032>

social são algumas das nomenclaturas atribuídas ao profissional que atua com crianças, adolescentes, jovens e idosos, com ou sem deficiências, em espaços educativos não escolares.

O termo “**Não escolar**” é uma das nomenclaturas atribuídas à área, que parece ter, conforme Moura e Zucchetti (2010), o dissenso sobre suas formas de nomeação como único ponto comum. **Educação não formal, apoio socioeducativo, atividade extraclasse e Educação Social** constituem algumas das outras denominações (GOHN, 2010; SILVA et alii., 2011). Não pretendemos aqui adentrar a seara referente às diferenças entre as concepções, no entanto, nos parece inoperante desconsiderar sua existência e tecer uma discussão em relação às práticas do educador social sem evidenciar minimamente as forças em jogo.

Como ponto de encontro entre as áreas referentes à educação no campo social, além do dissenso sobre o nome, também o **educador social** aparece como um enunciado comum.

Neste estudo, ele é tomado a partir das práticas relativas à proteção social de crianças e adolescentes na política pública da Assistência Social, particularmente nas políticas referentes aos serviços socioeducativos da Proteção Social Básica. Esse serviço é concebido como uma forma de intervenção social planejada e preventiva que tem por finalidade o desenvolvimento do sentimento de pertença, fortalecimento de vínculos familiares e comunitários e a socialização de crianças e adolescentes considerados em situação de vulnerabilidade social (BRASIL, 2005; BRASIL, 2010).

Tendo por objetivo dar visibilidade a

algumas das forças presentes na emergência do trabalho do educador social conforme se configura na atualidade nas políticas públicas da Assistência Social brasileira, propomos a desnaturalização de práticas da área. Em articulação com a noção de biopolítica, partimos do conceito de acontecimentalização de Foucault (2003) problematizando conceitos como **infância perigosa e em situação de vulnerabilidade social**.

“Acontecimentalizar” significa abalar as universalidades. “Ali onde se estaria bastante tentado a se referir a uma constante histórica, ou a um traço antropológico imediato, ou ainda a uma evidência se impondo da mesma maneira para todos, trata-se de fazer surgir uma ‘singularidade’” (FOUCAULT, 2003, p.339) O autor refere, nesse sentido, uma ‘desmultiplicação’ causal, uma análise do acontecimento em sua constituição múltipla, decomposição do objeto construído que faz aparecer as condições de possibilidade para sua emergência.

Num primeiro momento, discutiremos as condições de emergência de práticas do trabalho social relativas a uma determinada camada da população, as classes “menos favorecidas”, e posteriormente problematizaremos alguns traços das intervenções socioeducativas propostas atualmente em relação à racionalidade governamental fundamentada no neoliberalismo.

2. A emergência do trabalho social e o governo de “menores abandonados” e “perigosos”

Ao iniciarmos nossa articulação, principalmente entre infância e trabalho social, destacamos o conceito de governo, conforme Foucault (1995), que o concebe como modo de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos. Tratando sobre a nova razão governamental que emerge no século XVIII, Foucault (2010) destaca uma mudança na concepção de governo – antes vinculado ao poder soberano –, que passa a constituir disposição das coisas para atingir determinados fins. Isto é, governar a partir de então será lançar mão de táticas, de estratégias para se alcançar fins específicos. “Governar, neste sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros.” (FOUCAULT, 1995, p.244)

De modo geral, segundo o autor, o problema do governo se viu bloqueado nos séculos XVI e XVII, por um lado, pela soberania – como problema e como instituição – e por outro, pelo modelo da família e da casa – no sentido de a economia ser pensada a partir do modelo de gestão da família.

Foi o advento do problema da população que permitiu o desbloqueio da arte de governar na medida em que a estatística revelou que os fenômenos próprios da população eram irreduzíveis aos fenômenos da família, isto é, as regularidades da população – número de mortos, de doentes, de acidentes – se mostraram irreduzíveis ao quadro familiar (FOUCAULT, 2010). Sendo assim, governar a população exigia um modelo diferente da gestão familiar.

Nesse sentido, a família se desloca de modelo para instrumento de governo da população, aparecendo como seu elemento interno, um segmento. Torna-

se, então, instrumento privilegiado para o governo da população, e esta se torna motor e objetivo da nova arte de governar. Esse poder que incide sobre corpos populacionais – e não mais sobre corpos individuais como o poder disciplinar – se refere ao plano da biopolítica. (FOUCAULT, 1999)

Polo unificador das tecnologias biopolíticas, a **polícia**, constitui um mecanismo de segurança que tem por objetivo garantir a felicidade do Estado, através de seus regulamentos, e aumentar suas forças e potência tanto quanto for capaz.

Donzelot (1986) nos aponta traçados de um campo de práticas que, a partir do final do século XIX, vão investir sobre as condições de vida, o espaço completo da existência da população. Assistentes sociais, educadores especializados e orientadores – **a polícia das famílias**, título da sua obra – surgem tendo como domínio de intervenção as classes “menos favorecidas”. Esse campo de trabalho que emerge, configura uma série de saberes e discursividades sobre a criança “delinquente”, a criança pobre e sua família.

O autor nos apresenta, então, como, em meados do século XVIII, aparece uma literatura crítica abundante voltada para os costumes educativos, particularmente à prática de criação de filhos das famílias ricas por amas de leite e à prática dos hospícios de “menores abandonados” (COSTA, 1998). Sobre as práticas referentes aos “abandonados” destacava-se o altíssimo índice de mortalidade dos menores recolhidos e o consequente desperdício da força de trabalho para tarefas nacionais, como a milícia e a colonização. Já em relação às classes “mais abastadas”, emergiam discursividades sobre a perversão de crianças por amas de leite e sua contaminação, através da amamentação,

por maus fluidos. Trata-se da emergência de práticas higienistas na Europa.

Observa-se que os tipos de cuidados com as crianças aparecem nas críticas médicas e de administradores diferenciados e atrelados à classe social em jogo. Costa (1998) frisa que essas críticas ratificavam as diferenças de classe, atribuindo-as à condição humana das pessoas que pertenciam às classes “menos favorecidas” ou às “mais abastadas”.

Desta forma, Donzelot (1986) nos revela uma dupla distribuição de estratégias em dois polos distintos: de um lado, a medicina doméstica que prescrevia às classes burguesas a retirada de seus filhos da influência negativa dos serviços e a vigilância dos pais sobre eles; de outro, a “economia social”, marcada pelas intervenções na vida das classes menos favorecidas com o objetivo de “[...] diminuir o custo social de sua reprodução, de obter um número desejável de trabalhadores com um mínimo de gastos públicos [...]” (DONZELOT, 1986, p.22)

No primeiro polo, o que se delineia é uma cumplicidade entre o médico e a família burguesa, particularmente a mãe, na gerência do lar, no sentido de protegê-lo e higienizá-lo em relação às más influências dos serviços.

No segundo polo, houve uma simetria invertida da estratégia. A família e a vida burguesas se estabeleceram como padrão e os outros modos de vida se tornaram desviantes, passando a ser controlados e vigiados. Ao invés da parceria entre a mãe burguesa e o médico, há um aliciamento da mulher – mãe – das camadas populares. Ensino da higiene doméstica, instrução primária, assistência médica e financeira, e habitação social, são

alguns dos instrumentos para auxiliar as mães a cuidarem de suas crianças. (DONZELOT, 1986; COSTA, 1998)

Resultado paradoxal da liberalização das famílias das classes “menos favorecidas” assiste-se ao mesmo tempo à emergência do direito da criança e ao aumento da opressão da família com o advento da potência tutelar. Em relação a essa “potência”, Donzelot (1986) destaca o **Tribunal de Menores** como dispositivo em que a instância judiciária é atravessada por saberes classificatórios (psiquiátricos) e interpretativos (psicopedagógicos) produzindo normatividades em relação à infância “perigosa”, “desviante”.

Essa máquina (...) imanente ao social e à menor-idade, opera uma normalização, ou seja, institui e movimenta normas, valores, objetos, práticas e saberes reguladores do social. Ela opera, ainda, produções de subjetividade, isto é, transformações em nossas maneiras de pensar, de sentir e de nos conduzir em nossa vida cotidiana. (COSTA, 1998, p.101)

Embora as práticas descritas por Donzelot (1986) reverberem em relação às concepções de infância e família também no Brasil, Fonseca (1999) destaca diferenças importantes quanto à dinâmica familiar em terras brasileiras. Segundo ela, na França – país de origem do autor anteriormente citado – a escola é gratuita, universal e obrigatória desde o século XIX, ao passo que no Brasil, até meados do século XX, crianças brasileiras das classes menos favorecidas se socializavam por meio do “trabalho infantil”. Um Estado descentralizado e fraco, condições de vida precárias e a quase ausência da escola, configuram as circunstâncias históricas que orientaram a evolução da vida familiar das classes menos favorecidas no país.

Nesse sentido, a infância era perpassada pelo convívio com os adultos e por práticas como a “circulação de crianças”², em que os laços de afeto e de ajuda mútua da família se ampliavam, não ficando restritos ao núcleo familiar consanguíneo. Ainda em relação à família, a autora aponta que no período colonial “[...] em certas instâncias (cidades de Minas Gerais e São Paulo no início do século XIX), a família chefiada por uma mulher chegava a ser tão comum quanto a família conjugal.” (FONSECA, 1999, p.70)

Nesse período do Brasil colonial, com a vinda da Família Real, e da acentuação dos valores europeus no país, as massas pobres, particularmente as crianças e adolescentes pelas ruas, passaram a configurar objeto de intervenção. As ideias higienistas começaram a ser aplicadas no Brasil, interferindo nos paradigmas sócio familiares (CRUZ, HILLSHEIM, GUARESCHI, 2005). O atendimento às crianças abandonadas que antes ficava sob responsabilidade de instituições de caridade, como a Roda dos Expostos, começa a se transformar em demanda para o Estado.

O final do século XIX e o início do século XX foram marcados pelo fim do regime de trabalho escravo, pela imigração de trabalhadores europeus, pelo aumento da população nas cidades, com crescimento desordenado das áreas urbanas. Nesse período foi promulgado o Decreto nº 17.943-a de 12 de outubro de 1927, conhecido como Código de Mello Mattos, que instituiu o termo “menor” e discriminava entre suas

linhas as crianças “abandonadas” e os jovens “delinquentes”. Nesse sentido, a infância tornava-se objeto dos juristas, e a infância pobre começava a ser atrelada à noção de periculosidade, tornando-se motivo de preocupação devido ao pressuposto de uma delinquência latente em seu comportamento (PASSETTI, 1999). Os “menores”, à época, eram encarcerados em instituições de internação, local onde se enfatizava a correção do comportamento através do disciplinamento dos corpos e da vigilância constante.

As práticas que se seguiram, segundo Passetti (1999), passaram progressivamente a enfatizar a integração ou reintegração social. Após o Golpe Militar em 1964 foi instituída a Política do BemEstar do Menor (PNBEM) pautada no pressuposto de que o “menor delinquente” era um doente, e demandava tratamento. De um modelo repressor, passava-se a um modelo assistencialista que mantinha, assim como o anterior, como causa do desvio a índole do indivíduo (CRUZ, HILLSHEIM, GUARESCHI, 2005).

O Código de Mello Matos juntamente com o Código de Menores, promulgado em 1979, receberam o nome de Doutrina da Situação Irregular, por demarcarem crianças e jovens conforme suas condutas e condições sociais.

Nos anos 80, movimentos de educadores sociais como o Projeto Meninos e Meninas de Rua (PMMR), de São Bernardo do Campo – SP, juntamente com a Pastoral da Criança e o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), mobilizavam-se em defesa dos direitos das crianças e adolescentes.

Sobre esse Movimento, criado em 1985, Gohn (1995) relata que foi constituído principalmente por professores,

2 Fonseca (1999) descreve esse fenômeno identificado em vilas populares de Porto Alegre no Estado do Rio Grande do Sul – bem como em tribos na África Ocidental e na Oceania – em que as crianças circulam entre parentes dos pais biológicos fortalecendo os laços consanguíneos e ampliando a rede de relações de ajuda mútua familiar.

assistentes sociais e estudantes que trabalhavam em Organizações não-governamentais (ONGs), tendo destaque a base universitária e militante da maioria dos jovens participantes. Partiu “[...] de uma rede composta por pessoas e instituições engajadas em programas alternativos de atendimento a meninos e meninas de rua.” (p.21) com o propósito de lutar pelos direitos cidadãos de crianças e adolescentes e denunciar violências institucionalizadas por parte da polícia.

Os anos de 1986 e 1987, foram de intensa movimentação sócio-política no país em torno do processo constituinte. Em 1988, foi promulgada uma nova Constituição no país, e em 1990, foi sancionado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), inaugurando a denominada Doutrina da Proteção Integral. Hillesheim e Cruz (2008) salientam que embora no ECA não esteja presente o termo risco, da concepção de crianças e adolescentes em situação irregular devido à sua periculosidade, passou-se à concepção de crianças e adolescentes em condição de risco social. As autoras apontam que no artigo 98º do ECA – “As medidas de proteção à criança e ao adolescente são aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos nesta Lei forem ameaçados ou violados” (BRASIL, 1990) – ressalta-se uma ameaça de violação de direito, isto é, um perigo, uma incerteza, um risco. Enquanto no Código de Menores a classificação de crianças e adolescentes como passíveis de intervenção se relacionava a critérios de inserção no trabalho e de sua conduta, no ECA a situação socioeconômica torna-se fundamental para a compreensão da infância em situação de risco. Desta forma, a concepção de infância e adolescência pobres desloca-se, passando a ser vinculada às noções de vulnerabilidade

e risco social.

3. Estatuto da Criança e do Adolescente, governamentalidade neoliberal e o governo de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social

Nesse período de transição marcado pela promulgação da Constituição Cidadã, assiste-se a uma mudança na concepção referente aos direitos. Souza (2009) destaca o discurso do deputado Ulysses Guimarães (PMDB), então Presidente da Assembleia Constituinte, que anunciou o conceito de cidadão como “... usuário de bens e serviços do desenvolvimento.” (p.20) Nesse sentido, defender direitos significa defender o acesso a serviços, e o sujeito de direitos fica subsumido a uma discursividade que destaca sua possibilidade de participação em detrimento da igualdade de condições. Ao sujeito de direitos cabe assegurar o acesso a serviços. “Não há garantia de direitos, mas a responsabilidade individual de trabalhar pelo 'acesso a serviços'.” (SOUZA, 2009, p.21).

Esse conceito de cidadão remete aos traços da racionalidade governamental neoliberal que emerge ao longo do século XX, apontados por Foucault (2008), em que o mercado passa a funcionar como princípio de inteligibilidade, como chave de decifração do que acontece à sociedade e em relação ao comportamento dos indivíduos.

Segundo o autor, para os teóricos neoliberais norte-americanos a economia deixa de ser a análise da lógica histórica de processos e se transforma na análise da racionalidade interna da atividade dos indivíduos. Torna-se “[...] o estudo e a análise da maneira como são alocados recursos raros para fins que são concorrentes,

isto é, para fins que são alternativos, que não podem se superpor uns aos outros.” (FOUCAULT, 2008, p.306).

Grosso modo, pode-se dizer que a relação custo/benefício passa a constituir chave de decifração do comportamento dos indivíduos, podendo mesmo ser empregada na análise que o indivíduo faz quanto às próprias habilidades e competências. Nesse sentido, ele toma a si mesmo como um capital, entendido como um conjunto de valores de troca que serve de base a uma empresa.

Transformação da sociedade de consumo numa sociedade de empresa, em que os mecanismos de concorrência tornam-se princípio regulador da sociedade. “Trata-se de fazer do mercado, da concorrência e, por conseguinte, da empresa o que poderíamos chamar de poder enformador da sociedade.” (FOUCAULT, 2008, p.203). Ou seja, os princípios econômicos se convertem em princípios normativos de toda a sociedade e induzem “[...] os indivíduos a modificarem a percepção que têm de suas escolhas e atitudes referentes às suas próprias vidas e às de seus pares, de modo a que estabeleçam cada vez mais entre si relações de concorrência” (COSTA, 2009, p.178). Uma sociedade submetida à dinâmica concorrencial, em que está em jogo a transmutação de indivíduos em sujeitos-microempresas.

Costa (2009) frisa que a cultura do empreendedorismo se transforma em visão de mundo, em maneira de ser. E que funciona fragmentando os indivíduos em mônadas, tornando-os responsáveis por si mesmos.

Sob este prisma, retomamos a argumentação de Souza (2009) que, discutindo o termo **protagonismo**

juvenil³, destaca a emergência de um discurso produzido por organismos internacionais e posteriormente seguido em nível nacional por organizações do terceiro setor, relativo ao ator social. Pautando-se numa tríade que envolve interesses pessoais - “objetivos pessoais” - diagnóstico das possibilidades e negociação, o ator social age, faz, em benefício próprio e de sua localidade ou grupo próximo. “A atividade (ou o **fazer**) e a negociação/defesa de interesses são os dois meios, portanto, de realização dos objetivos particulares, e compõem a noção de atuação social.” (SOUZA, 2009, p.09)

Como numa peça de teatro, o **protagonista** é o principal dos atores sociais, e atua num cenário formado por outros atores sociais, com os quais negocia, se alia ou se opõe, pautado em seus interesses. Ressalta-se nesse modelo, a ausência de propósito coletivo, o ocultamento das contradições e da divisão de classes, e a opacidade em relação às desigualdades que cedem lugar aos interesses. A autora salienta a anulação e a encenação da política que daí advém.

A concepção de sociedade como um aglomerado de atores sociais que atuam em um cenário constitui matriz discursiva que deu possibilidade à emergência de enunciados como **protagonismo juvenil** e **vulnerabilidade social** (SOUZA, 2009). Particularmente, em relação ao **protagonismo juvenil**, o que está em jogo é a “superação” da concepção do

3 Termo que em meados da década de 90 começou a circular principalmente nos discursos de organizações do terceiro setor que trabalham com juventude pobre em projetos socioeducativos. A autora aponta o caráter vago do termo e o apresenta como uma operação discursiva peculiar de fabricação de consenso. (SOUZA, 2009).

jovem como espectador passivo do processo. O jovem protagonista é concebido como um participante ativo, um agente e beneficiário do processo de mudança, de transformação social. Desta forma, a noção de **protagonismo** e atuação social é definida tautologicamente “[...] pela atividade em benefício da coletividade, mas também em benefício do próprio indivíduo que a realiza” (SOUZA, 2009, p.19). Conforme documento da Organização das Nações Unidas (ONU) de 1995, apontado pela autora, é justamente para que ofereça sua contribuição à sociedade que o jovem deve ser alvo de políticas.

Nosso objetivo aqui não é esgotar as linhas de transformação que a autora apresenta de modo tão profícuo, destacando as discursividades em diferentes documentos nacionais e internacionais relativos à participação juvenil, mas na medida do possível visibilizá-las em seus atravessamentos, particularmente pensando em relação à governamentalidade neoliberal. Frisamos, assim, o modelo de ator social prescrito aos jovens em que a mecânica dos interesses favorece o “fortalecimento” do indivíduo – no sentido de individualização – e a ambivalência da noção de sujeito de direitos.

O que se pretende salientar aqui é o deslocamento ocorrido da concepção de crianças e adolescentes como “abandonados” e “delinquentes” para “em risco social” e “em situação de vulnerabilidade social”, que, não obstante a transformação da concepção de “menor” para sujeito de direitos, mantém as crianças e adolescentes das classes pobres como alvo de intervenção e controle.

Nesse sentido, em vias de conclusão das discussões que aqui se pretendeu tecer,

cabe uma breve problematização do conceito “em situação de vulnerabilidade social”. Partimos do conceito conforme exposto na legislação da política pública da assistência social⁴.

No documento **Orientações Técnicas sobre o PAIF volume 1: O Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família – PAIF, segundo a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais** (BRASIL, 2012) o conceito é apresentado como complexo e multifacetado, assumindo-se a diversidade de concepções e a inexistência de um único significado para o termo. Grosso modo, a **vulnerabilidade** é definida como uma zona instável que as famílias podem atravessar, nela permanecer, ou tendo dela saído, nela recair ao longo de sua história. Essa zona conjuga a precariedade do trabalho, a falta de proteção social e a fragilidade dos suportes de proximidade. “Os atores sociais, portanto, não dependem somente de sua capacidade de gerenciamento de ativos, mas de um contexto histórico, econômico e social formado de oportunidades e precariedades...” (BRASIL, 2012, p.13).

Ainda que a citação se baseie na concepção de ator social anteriormente discutida, e utilize conceitos do campo econômico-financeiro, como o uso de **ativos** para designar as habilidades pessoais e bens de que o indivíduo

4 Embora não apresente explicitamente um conceito de vulnerabilidade social, a Política Nacional de Assistência Social (PNAS) pontua que a vulnerabilidade pode decorrer “... da pobreza, privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos, dentre outros) e, ou, fragilização de vínculos afetivos – relacionais e de pertencimento social (discriminações etárias, étnicas, de gênero ou por deficiências, dentre outras).” (BRASIL, 2005, p.33)

dispõe, não nos deteremos nessa discussão. Apenas ressaltamos o princípio econômico de inteligibilidade aí enunciado. Interessa-nos, neste caso e neste momento, a concepção de vulnerabilidade não como um fator inerente ao indivíduo, mas como resultado da combinação de arranjos sociais e políticos que incidem sobre os sujeitos. Essa concepção vai ao encontro do que postulam Guareschi et al. (2007) quanto à imprescindibilidade das configurações do contexto social para a atribuição da condição de vulnerabilidade.

A despeito dessa concepção, Zucchetti e Moura (2010) e Zucchetti et al. (2010), pesquisando as práticas de educadores sociais em projetos socioeducativos, relatam a naturalização do público alvo desses projetos como sujeitos de falta, como crianças e adolescentes que possuem “carências” – materiais e afetivas. Suas condições de vida não são problematizadas, homogeneizando-se na ideia de que “eles não têm suas necessidades básicas satisfeitas”. Os jovens que frequentam os projetos são enunciados como “arruaceiros, “debochados”, e a tríade viver em zonas urbanas degradadas, não possuir trabalho “fixo” e estar evadido da escola, parece configurar um quadro que justifica a intervenção sobre o jovem, sua “necessidade” de participar do projeto.

Dupla operação de cisão entre sujeito e seu contexto social. Por um lado, nas próprias atividades do projeto sua **condição de vulnerabilidade social** é naturalizada, não configurando problemática a ser refletida, nem pelos profissionais que com ele trabalham, nem pelo próprio jovem. Zucchetti e Moura (2010) por exemplo, referem como os jovens aparecem nas discussões dos educadores como

“casos” a serem tratados no sentido de problemas a serem resolvidos, de ações a serem realizadas. Por outro lado, Sposito (2008) aponta o paralelismo entre as atividades de projetos socioeducativos⁵ e a escola. Uma dificuldade de interação e interlocução significativa entre as duas instâncias que se contrapõe a um critério básico para que o jovem frequente as atividades socioeducativas, sua (re)inserção na escola. Essa dinâmica nos parece interessante para destacar a cisão entre o jovem e as configurações de seu contexto. Sposito (2008) nos coloca a seguinte questão “... se há um processo de exclusão da escola que atinge fortemente os jovens pobres e se é exigido o retorno à mesma escola que exclui, seriam esses jovens candidatos potenciais a uma nova exclusão?” (p.91) Ela mesma nos responde, pouco depois “O deslizamento interpretativo é evidente; tal ponto de vista tende a responsabilizar o próprio sujeito pelo fracasso escolar.” (SPOSITO, 2008, p.91)

4. À guisa de conclusões

Ao longo deste artigo buscamos problematizar os conceitos de **infância perigosa** e **em situação de vulnerabilidade social** como conceitos que perpassam as práticas do educador social. Buscamos discuti-las, em articulação com o conceito de biopolítica, tendo por objetivo desnaturalizá-las, ou seja, romper com o “evidente”, com aquilo que torna a intervenção com determinadas crianças e adolescentes “necessária”.

O educador social, na condição de

5 Em seu artigo, a autora problematiza as interações entre educação escolar e não escolar. Ao longo do texto, alterna entre nomenclaturas como Educação Não Escolar e Educação Não Formal para tratar sobre as atividades educativas no campo social (SPOSITO, 2008).

profissional da política pública da Assistência Social, participa da construção e execução de serviços socioeducativos. Numa perspectiva transdisciplinar, seu trabalho se tece atravessado por saberes de diferentes áreas. A psicologia constitui uma delas. Adotamos, neste artigo, a concepção de que é objeto da psicologia social "... o modo pelo qual um determinado conjunto de práticas sociais produz uma certa forma de relação consigo e com o mundo..." (SILVA, 2008, p.34) Desta feita, a partir do atravessamento da psicologia, consideramos que uma das questões que se coloca é a problematização das práticas do educador social. Problematizá-las não significa prescrevê-las. Seguindo em outra direção, problematizar práticas constitui um exercício de luta e resistência conjunta em relação ao estado de coisas. Nas discussões que aqui se pretendeu tecer, um exercício de desnaturalização de saberes da área da educação no campo social como um todo.

Uma vez que saberes, poderes e regimes de verdades encontram-se intrinsecamente constituídos, o questionamento de tais saberes significa a desestabilização de universalidades e a possibilidade de emergência de novas práticas e modos de viver.

Referências

- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA): Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990.
- _____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **ORIENTAÇÕES TÉCNICAS SOBRE O PAIF - Vol. 1 O Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família – PAIF, segundo a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais**, 2012. MDS, Brasília/DF.
- _____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **PNAS, 2004**. MDS,- Brasília/DF, 2005.
- _____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Orientações Técnicas Sobre o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para Crianças e Adolescentes de 6 a 15 anos**, 2010. MDS, Brasília/DF.
- COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. **Subjetividade e menor-idade**: acompanhando o devir dos profissionais do social. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desportos, 1998.
- _____. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 34, n. 2, p.171-186, mai/ago 2009.
- CRUZ, Lilian; HILLESHEIM, Betina; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. Infância e políticas públicas: um olhar sobre as práticas psi. **Psicologia e Sociedade**. Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 42-49, dez. 2005.
- DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986. 2 ed.
- FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 58-78, abr. 1999.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. p.231-249. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: (para além do estruturalismo e da hermenêutica)**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- _____. **Em defesa da sociedade**: Curso no Collège de France (1975 - 1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. **Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- _____. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- _____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.
- GOHN, Maria da Glória. Movimento de meninos e meninas de rua no Brasil e as políticas sociais para a infância e a adolescência. **Cidadania-textos**: revista do Grupo de Estudos sobre Movimentos Sociais, Educação e Cidadania. Campinas, n.4, p.13-35, abr. 1995.
- GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal**

e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

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

MOURA, Eliana Perez Gonçalves de; ZUCCHETTI, Dinora Tereza. Educação além da escola: acolhida a outros saberes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_artt_ext&pid=S0100-15742010000200016&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 20 jan. 2014.

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

SILVA, Roberto da; et alii. **Pedagogia social:** contribuições para uma teoria geral da Educação Social. São Paulo: Expressão & Arte, 2011.

SILVA, Rosane Neves da. Ética e paradigmas: desafios da psicologia social contemporânea. In: PLONER, Katia Simone, et al., org. **Ética e paradigmas na psicologia social**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 39-45.

SOUZA, Regina Magalhães. Protagonismo Juvenil: o discurso da juventude sem voz. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, São Paulo, v. 1, n.1, p. 1-28, 2009. Disponível em: <<http://periodicos.homologa.uniban.br/index.ph>

>. Acesso em 07 jan. 2014.

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

ZUCCHETTI, Dinora Tereza; MOURA, Eliana Perez Gonçalves de. Práticas socioeducativas e formação de educadores: novos desafios no campo social. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 66, mar. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_artt_ext&pid=S0104-40362010000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 08 jan. 2014.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza; MOURA, Eliana Perez Gonçalves de; MENEZES, Magali Mendes de. Projetos Socioeducativos: a naturalização da exclusão nos discursos de educadores. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 25, n. 3, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_artt_ext&pid=S0102-69922010000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16 jan. 2014.

Recebido em 2014-01-26
Publicado em 2014-02-10