



4948 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)
GT14 - Sociologia da Educação

?AQUI NÃO É AULA, NÃO É ESCOLA!? UM ESTUDO SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E PROTEÇÃO EM UM PROJETO SOCIAL PÚBLICO

Taiana Valencio da Silva - UNISINOS/PPGE - UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS

Rodrigo Manoel Dias da Silva - UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS

Agência e/ou Instituição Financiadora: CNPQ

“AQUI NÃO É AULA, NÃO É ESCOLA!”: UM ESTUDO SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E PROTEÇÃO EM UM PROJETO SOCIAL PÚBLICO

Resumo: A presente comunicação objetiva apresentar um estudo sobre as configurações das relações entre educação e proteção social em um projeto social. Trata-se de um estudo sociológico realizado em um projeto social público, localizado em um município do Litoral Norte do Rio Grande do Sul. A ferramenta analítica utilizada para a interpretação dos dados foi a noção de configuração, a partir das quais compreendeu-se relações sociais para além dos antagonismos conhecidos na literatura sociológica entre indivíduo e sociedade. Conclui-se que, as configurações do projeto social intensificam os processos formativos que integram outros processos sociais, utilizando-se de estratégias políticas, educativas e culturais. Constatou-se que, no contexto investigado, assistência social supre iniciativas que seriam do campo da educação, não substituindo o processo de escolarização, mas manifestando um empenho na formação integral do indivíduo em seus aspectos culturais, cognitivos, éticos e políticos.

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

Introdução

Nas últimas duas décadas, a literatura em Sociologia da Educação produzida na Europa tem evidenciado que a escola vem sendo crescentemente chamada a assumir uma infinidade de funções sociais (CANÁRIO, 2004; NÓVOA, 2007), ao mesmo tempo em que constata uma crescente tendência à “educacionalização” dos problemas sociais (DEPAEPE; SMEYRS, 2016). Nesse contexto, diversas instituições, de natureza pública ou privada, agenciam e desenvolvem tarefas direcionadas a questões educativas em intersecção com causas sociais de diferentes ordens. Vê-se a emergência de uma sociedade onde se irradiam múltiplas práticas educativas, engendrando uma expressiva ampliação dos fins e dos meios educacionais.

O horizonte desse diagnóstico é muito pertinente, tendo em vista que a educação tem alcançado setores mais amplos da sociedade e diversos segmentos dentro da própria ação estatal. A escola brasileira, em sua forma histórica e sociológica, é muito distinta daquela narrada pela abordagem europeia, contudo houve certamente um robustecimento das funções sociais da escola (ALGEBAILLE, 2009), bem como, em diferentes setores e instituições, uma expansão de suas funções educativas, as quais vêm se desenvolvendo enquanto tarefas direcionadas a questões educativas e, de alguma forma, às causas ou questões sociais. No contexto dessas práticas, podemos citar os projetos sociais, os quais ofertam atividades no contraturno escolar direcionados ao público em situação de vulnerabilidade, adotando a proteção social como uma destacada responsabilidade educativa. Ao mesmo tempo em que se observa a expansão das tarefas escolares, a proteção social se torna uma “missão” educativa no nosso tempo.

Os projetos sociais são apontados como alternativa para enfrentar os desafios relacionados à exclusão social, vulnerabilidade social, situações de violência e evasão escolar, cuja existência política, pedagógica e jurídica justifica-se pela melhoria da qualidade de vida das crianças e adolescentes (FERRO, 2014; SILVA, 2015). Para consecução de seus objetivos sociais, são implementadas diferentes ações que abrangem a promoção da cidadania, educação, saúde, profissionalização, atividades artísticas e culturais, atividades esportivas, desenvolvimento comunitário, entre outras. Frente às desigualdades sociais, o projeto social pode ser entendido como uma ação planejada, que parte da necessidade de intervir em uma realidade ou problema, como alternativa de enfrentamento. É importante destacar, enquanto definição conceitual, que as desigualdades sociais correspondem a um conjunto de processos sociais (DUBET, 2003), de relações e construções sociais que envolvem estruturas econômicas e políticas, coletivas e individuais, que podem ser abordados teoricamente a partir de conceitos teóricos ou termos técnicos diferenciados.

Assim, o presente texto objetiva apresentar uma abordagem sociológica acerca das relações entre educação e proteção em um projeto social público. No estudo, procurou-se compreender as diversas configurações que modulam essa relação, priorizando suas semelhanças e diferenças à forma escolar a partir de depoimentos coletados em trabalho de campo. Assumimos como hipótese de trabalho que esses projetos, do ponto de vista de seus fins e de suas práticas, mantém uma ambígua correspondência às experiências escolares, o que nem sempre se explicita em análises de suas constituições jurídicas ou institucionais.

Do ponto de vista metodológico, nesse estudo sociológico construímos dados a partir de três estratégias investigativas complementares, a saber: (a) observação da realidade de um projeto social localizado em um município do Litoral Norte do Rio Grande do Sul, com atenção a suas práticas pedagógicas e sua ação institucional, objetivada sob a forma de diários de campo, similares aos desenvolvidos em estudos etnográficos (MAGNANI, 2009; OLIVEIRA, 2013); (b)

entrevistas semiestruturadas (ZAGO, 2003) com monitores e gestores atuantes no contexto institucional selecionado; e (c) análise de documentos oficiais do projeto, de suas informações públicas e de seus materiais impressos direcionados à divulgação social do trabalho.

Para compreendermos suas configurações, os dados produzidos foram analisados à luz da perspectiva teórica da Sociologia Configuracional, proposta por Norbert Elias, assumindo como ferramenta analítica a noção de configuração. Para Elias (2008), o estudo de uma configuração social não pode ser feito através do estudo isolado de um elemento, mas pelas relações de interdependência que os atores estabelecem uns com os outros, a ideia de configuração consiste na compreensão das organizações sociais formadas por essas relações de interdependência.

O cenário da pesquisa

O projeto social estudado está localizado no Litoral Norte do Rio Grande do Sul, junto ao Centro de Referência de Assistência Social (CRAS). A região, considerada uma das maiores áreas de concentração populacional do Estado, apresenta como particularidade a procura pelo turismo de lazer nos municípios localizados próximo ao litoral, com um fluxo intenso de veranistas resultando um aumento substancial da população no período de verão. A economia do COREDE Litoral apresenta grande participação no setor de serviços e da construção civil, em especial nos municípios que se constituem como centros de turismo sazonal, atraindo grande número de trabalhadores temporários e informais.

O Litoral Norte/RS apresenta baixos indicadores sociais relativos à educação, saúde e renda, apresentando na educação problemas no que se refere às taxas de matrícula na pré-escola e no ensino médio, bem como no desempenho dos alunos do ensino fundamental na Prova Brasil. Na saúde, as taxas de mortalidade por causas evitáveis e de mortalidade padronizada estão acima das médias estaduais e, na renda, a região possui o segundo menor PIB entre os 28 COREDES. (COREDE Litoral, 2015).

O Projeto, em funcionamento desde o dia 28 de dezembro de 2010, é ofertado para crianças e adolescentes de 8 a 17 anos. Promove a sociabilidade dos participantes, a partir da criação de situações em que se possa experimentar a construção, o respeito e as transformações de regras, desenvolvendo habilidades de argumentação e comunicação, estimulando a cooperação e experimentando formas éticas de resolução de conflitos. As atividades propostas são planejadas através da equipe do CRAS e monitores, ofertando 110 vagas para crianças e adolescentes, no turno inverso ao escolar através de oficinas de dança, música, informática, marcenaria, esportes, artesanato e capoeira.

Durante o período de realização da pesquisa de campo, identificamos, com frequência, a recorrência da palavra “problema” para definir os participantes do projeto e a existência de requisitos para os interessados no projeto, não descritos em chamamentos para as inscrições, mas observados durante o desenvolvimento do estudo. Apesar de não delimitar em seus objetivos sua destinação a “alunos vulneráveis”, observa-se a preferência ao público beneficiário do Programa Bolsa Família. Dessa forma, considera-se que o aluno se encontra em situação permanente ou transitória de risco social, uma vez que as condições econômicas podem inviabilizar o acesso a recursos materiais e/ou simbólicos que lhe garantam “dignidade de existir como ser social” (OLIVEIRA, 2014). Neste sentido, o projeto social pode ser entendido como um “serviço complementar” que busca promover algum tipo de acesso a direitos.

O projeto vincula-se ao Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos e propõe ao seu público dar continuidade aos grupos de convivência através dos serviços de oficinas, trabalhando com os objetivos e descrições específicas dos grupos característicos da Proteção Social Básica previsto no SUAS^[1], destinado a crianças e adolescentes. A proteção social, como a principal função da PNAS, é direcionada aos indivíduos e famílias encontradas em diferentes situações de vulnerabilidades e riscos, conforme previsto na política. Executada pelo CRAS, desenvolvendo “serviços, programas e projetos locais de acolhimento, convivência e socialização de famílias e indivíduos, conforme identificação da situação de vulnerabilidade apresentada” (BRASIL, 2005, p. 34). No campo socioassistencial, há uma descrição ampla sobre o que compõe a vulnerabilidade social, entendida como uma condição que pode ser temporária. Dessa maneira, as ações da proteção básica têm como alvo as situações de vulnerabilidade social, preconizando ações voltadas para a atenção e prevenção a situações de risco.

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

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

Para além do recorte de renda, percebe-se que a vulnerabilidade possui, uma conotação tão abrangente que parece que toda criança e adolescente que participa de projeto social está em risco. Nessa lógica, há uma homogeneização, veiculada pelos meios de comunicação, que associam os indivíduos que residem em bairros periféricos e de baixa renda a

vulnerabilidade. O projeto e a assistência social tornam-se então o espaço de “redenção” e valorização do indivíduo, a fim de protegê-los.

As configurações do projeto social

O tema educação e proteção social provocou-nos a estudar e indagar sobre os processos de alargamento das experiências formativas. Assim, nos aproximamos dos projetos sociais em busca de dados empíricos, com objetivo de investigar as configurações que modulam as relações entre educação e proteção social no contexto de um projeto social público, implementado a partir da PNAS e SUAS. Utilizamos o conceito de configuração (ELIAS, 2008), como ferramenta de análise, pois compreende as relações sociais para além dos antagonismos conhecidos entre as relações do indivíduo e sociedade, em toda a sua complexidade, fundamentando-se nas relações de interdependências humanas construídas pelos indivíduos, que se ligam voluntária e involuntariamente, por meio de suas inclinações e necessidades, formando as configurações.

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

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

O discurso da proteção ganha destaque no ambiente escolar e também nos projetos sociais, relacionando-se a funções como “retirar as crianças da rua”, protegê-las de situações de vulnerabilidade e risco social”, “protegê-las da criminalidade”. Além, disso, entre essas funções, Ferro (2014) destaca que, uma das concepções que os projetos têm sobre a juventude é de controle do tempo livre. Já no projeto pesquisado, em entrevista com a monitora de dança, ela relata que há um entendimento dos pais e responsáveis sobre o projeto como um lugar para deixar os filhos:

Muitos entendem o projeto como um lugar para deixar os filhos, tipo assim: ‘ah eu preciso trabalhar então, eu prefiro deixar lá do que deixar na rua’, tudo bem... se for fazer uma analogia, melhor que esteja aqui do que na rua, porém, o fim do projeto não é só para isso, tem todo um trabalho que é feito em cima disso, tem toda uma movimentação que é feita para ser realizado. (MONITORA DE DANÇA)[2].

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

Os projetos sociais tornam-se padrão de ação emergente das políticas sociais, expresso como forma de enfrentar a pobreza e demais problemas sociais em torno de objetivos comuns. Neste sentido, a Secretaria de Assistência Social do município assume ações em campos variados, como saúde e educação, na perspectiva da intersetorialidade para atender as demandas do município.

‘Nós atendemos tudo!’ Partindo de um serviço de fortalecimento com o projeto social, de convivência com uma proposta preventiva, até a rede de proteção e intervenção no sentido da cidadania [...] (DIÁRIO DE CAMPO 4, 23/06/17)

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

Eu acho que a articulação maior que a gente consegue é nesse acompanhamento do trabalho da rede municipal, com conselho tutelar, com saúde da família, com as escolas então quando têm algumas situações, a gente articula com a escola, mas programas externos não. (COORDENADORA DO CRAS).

A rede de serviços do município, ligada por diferentes instituições, presta serviços para outras políticas públicas como as de educação, saúde, lazer, cultura, entre outras, está organizada por redes de serviços constituídas de forma descentralizada em territórios locais. Entretanto, não temos como objetivo limitar nossa análise aos aspectos formais da constituição da rede intersetorial e socioassistencial do CRAS, mas avançar na compreensão dos padrões de relacionamento que se estabelece entre os profissionais que pertencem a essa rede e entre as instituições, buscando compreender as relações entre educação e a proteção social que constituem o Projeto Social.

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

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

Neste sentido, para compreender as configurações no contexto do projeto social, é preciso investigar suas relações de interdependências, as ações, estratégias e tendências de comportamento. Dessa forma, passamos a discorrer sobre as relações que estruturam a organização do Projeto.

A rede de proteção, é composta por secretarias municipais, conselho tutelar, ONGs, sociedade civil, conselhos de

direitos, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, empresas privadas, associações comunitárias, judiciário, Sistema Nacional de Emprego e Centro Empresarial, clubes de serviços, órgãos públicos e segurança pública juntamente com o CRAS contemplando a concepção de assistência social prevista na PNAS/2004. Apesar da Assistência Social tornar-se um campo ampliado e desenvolver ações em campos variados, o caráter assistencial e imediatista ainda é muito enraizado. De acordo com o relato da coordenadora do CRAS, falta reconhecimento político por parte da gestão municipal.

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

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

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

Neste sentido, os recursos que são fundamentais para a materialização da política são limitados, colocando em jogo o atendimento das necessidades da população usuária, e conseqüentemente fragilizando a política. Percebe-se que a coordenadora se refere ao atendimento emergencial como o principal condutor do trabalho do CRAS, que exige respostas efetivas para uma situação complexa. O que nos faz ponderar sobre as ações irrefletidas, generalizadas, sem análise crítica, na ênfase ao técnico-operativo, na efetividade e resoluções de problemas, prejudicando um trabalho político e educativo, na perspectiva da emancipação dos sujeitos ou sob uma proposta de trabalho pedagógico de maior duração.

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

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

As especificidades do projeto social não podem ser dissociadas do conjunto das relações políticas, econômicas e sociais implicadas na formação da rede de proteção. As relações humanas carregam como característica o poder, que assume variadas formas e se encontra em todos os níveis de relações como uma característica estrutural, ele não pode ser qualificado como bom ou ruim, mas sim relacionado ao jogo de interesses dos indivíduos (ELIAS, 2008). Os espaços relacionais que cada indivíduo ocupa na sociedade são formados por uma série de ligações complexas, por exemplo, a sua renda, o seu emprego, sua formação escolar etc., características estas que formam um tecido de ligações único que tanto expande em sua rede quanto retorna com todas as atuações dos outros.

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

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

Tem bastante coisas que eu ainda estou aprendendo, porque como o projeto é uma coisa que depende de verba, depende de muitas outras coisas, não é do jeito que a gente quer, então a gente tem que pensar em outras alternativas, até material também, eu tenho que rever, trazer de casa ou reciclável, eu até pedi material, mas como depende da verba tudo depende de licitação então demora, é mais complicado assim. (MONITORA DE ESPORTES).

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

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

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

E aí, então essa cobrança com relação ao cumprimento da legislação nacional, para poder receber os recursos federais, para poder estar debitado, que é uma função do Estado estava completamente desmanchada! Então o gestor municipal se sente desobrigado de cumprir, tu entende?

E aí o Conselho perde força, então foi isso que aconteceu assim, o Conselho vem a muito tempo também pedindo que tenha a implementação do CREAS, mas o município é pequeno e a rede de relações ela é muito embrenhada, então tu não consegue ter esse impacto que o Conselho deveria ter. (COORDENADORA DO CRAS)

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

“Aqui não é aula, não é escola!”

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

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

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

As situações de crianças e adolescentes que precisam de “cuidados” durante o período de trabalho dos pais, vêm sendo resolvida de diferentes formas, a depender dos recursos disponíveis para as atividades extraescolares. Com o enfraquecimento da proposta de turno integral no município [3], a demanda relacionada aos interesses cotidianos das famílias, passou a ser “resolvida” pelo Projeto Social. Dessa forma, as ações do projeto não se tornaram responsabilidade da escola, mas em alguns momentos envolveram a escola. No Brasil, nos parece que esse fenômeno nomeado como “educacionalização do social” (DEPAEPE; SMEYERS, 2016), produz e, simultaneamente, é produzido pela proliferação das políticas de Assistência Social, pela redefinição das funções da escola e por seu compromisso com funções que excedem suas tarefas alusivas ao “conhecimento escolar” (NÓVOA, 2009).

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

Neste sentido, há uma interface educativa presente nas relações sociais, onde o caráter pedagógico aparece explicitamente com objetivos de proporcionar o desenvolvimento das crianças e adolescentes através das ações complementares ao ensino escolar. A partir do contexto investigado, identificamos o projeto social como mediador de um processo “complementar” de acesso a bens materiais e simbólicos que estão para além do processo de escolarização, via projetos socioeducativos destinados aos alunos que vivenciam condições sociais e econômicas precarizadas. Nosso estudo, portanto, enfatizou os projetos sociais destinados a alunos em situação de vulnerabilidade, sob égide de proteção social associado a atividades no contraturno escolar. Tais projetos sociais evidenciam muitas ambivalências em relação à forma escolar, o que será analisado em estudos e publicações futuras.

Algumas considerações

Os projetos sociais são sugeridos como atividades complementares, com anseio de auxiliar no processo de formação dos alunos fora do ambiente escolar na perspectiva dos direitos e da cidadania. Algebaille (2009) nos ajuda a pensar as primeiras formas de utilização da escola por projetos e programas socioeducativos a partir das reformas de 1990, e intensificação de investimentos entre o público e o privado na formalização de projetos socioeducativos que visam proteger socialmente os alunos das escolas públicas brasileira. Entretanto, apesar do discurso positivo aos benefícios sociais proporcionado pelos projetos, observa-se uma (ambígua) transferência de responsabilidades para outros setores do Estado e da sociedade civil.

Quando nos referimos às configurações, nos remetemos ao papel assumido pelos indivíduos em determinado contexto social, nele são estabelecidas as relações sociais por meio da interdependência, que, por sua vez consiste em

dependências mútuas entre as pessoas. Desta forma, expusemos algumas análises do material produzido pela abordagem sociológica e análise de entrevistas. O modo como interpretamos as configurações das relações entre educação e proteção social, permitiu-nos reconhecer que essas relações que se aproximam, se distinguem e se sobrepõem, são consequências das transformações sociais.

Os riscos, emergem como acontecimentos que exigem soluções políticas. No entanto, podemos perceber que essas soluções têm caráter focalizado, e condicionam a vida das pessoas reproduzindo desigualdades quanto aos riscos. Entretanto, nos grupos mais vulneráveis, gerir os riscos torna-se uma “obrigação”, pelas fortes implicações causadas na vida desses indivíduos. Beck (2011), versa sobre as questões políticas na sociedade de risco, como um “vácuo político”, onde há uma intensificação das ameaças, mas elas não são convertidas politicamente em um conjunto de medidas preventivas, assim como, não se sabe quais tipos e instituições políticas estariam em condições de adotá-las.

Por essa leitura, ficou-nos evidente que as configurações das relações entre educação e proteção social, constituídas no projeto social, evidenciam as consequências das transformações sociais, de uma sociedade de risco (BECK, 2011). As sociedades buscam de maneiras diferentes “controlar” o entorno social, mesmo que não diminuam as desigualdades, visam “cuidar”, acompanhar, proteger ou reparar os “danos” dessas transformações. Assim, concluímos que ao compreendermos as configurações do Projeto Social, verificamos a intensificação de processos formativos que integram outros processos sociais, utilizando-se de estratégias políticas, educativas e culturais. Assim, a partir da interlocução entre educação e proteção social, as relações sociais assumem a forma de relações pedagógicas.

Referências

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

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

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

CANÁRIO, Rui. Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 47-78, jan./jun. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10_082>. Acesso em: 25 abr. 2018.

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

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

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

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

ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos**. Organizado por Michel Scroter; tradução, Vera Ribeiro; revisão técnica e notas, Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1994.

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

FERRO, Eliane Gomes. **O papel dos projetos sociais na vida de adolescentes em contextos potenciais de risco e processos de resiliência**. 2014. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Estadual Paulista -UNESP, Presidente Prudente, 2014. Disponível em: <<http://200.145.6.238/handle/11449/113835>>. Acesso em: 5 jun. 2017.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Etnografia como prática e experiência. **Revista Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 129-156, Jul./dez. 2009, disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-7183_2009000200006>. Acesso em: 15 jun. 2017.

NÓVOA, António. **Desafios ao trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Palestra de António Nóvoa. SINPRO SP – Sindicato dos professores de São Paulo. Edição: J.S Faro e Priscilla Gutierre, 2007. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2018.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Educa, Lisboa, 2009. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-nc3_b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2018.

OLIVEIRA, Amurabi. Algumas pistas (e armadilhas) na utilização da Etnografia na Educação. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, ano 16, n. 22, dezembro de 2013, p. 163-183. Disponível em: <<http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/viewFile/322/312>>. Acesso em: 08 maio 2018.

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

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

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

[1] A proteção social básica prevista pelo SUAS tem como objetivo a prevenção de situações de risco através do desenvolvimento de potencialidades e fortalecimento de vínculos familiares e/ou comunitários, sendo destinada a população que vive em situação de vulnerabilidade social em função da pobreza, e/ou a fragilização de vínculos sociais e afetivos.

[2] As entrevistas foram transcritas e permanecem no modelo original, conforme narração.

