



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

EVANGELINA SANCHES LIMA

**AÇÕES SOCIOEDUCATIVAS NA POLÍTICA NACIONAL DA
ASSISTÊNCIA SOCIAL:
UMA ANÁLISE SOBRE A CONCEPÇÃO E A
OPERACIONALIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE LONDRINA - PR**

Londrina
2008

EVANGELINA SANCHES LIMA

**AÇÕES SOCIOEDUCATIVAS NA POLÍTICA NACIONAL DA
ASSISTÊNCIA SOCIAL:
UMA ANÁLISE SOBRE A CONCEPÇÃO E A
OPERACIONALIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE LONDRINA - PR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina-UEL, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Serviço Social e Política Social.

Orientadora: Profa. Dra. Cássia Maria Carloto

Londrina
2008

EVANGELINA SANCHES LIMA

**AÇÕES SOCIOEDUCATIVAS NA POLÍTICA NACIONAL DA
ASSISTÊNCIA SOCIAL:
UMA ANÁLISE SOBRE A CONCEPÇÃO E A
OPERACIONALIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE LONDRINA - PR**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Regina Célia Tamasso Miotto
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Dra. Cássia Maria Carloto
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. Bianco Zalmora Garcia
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 30 de junho de 2008.

DEDICATÓRIA

À memória de meus pais, Pedro e Jane. Ele a observação, a reflexão, a crítica. Ela a espontaneidade, a criatividade, a ação. A ele e a ela, que nessa perfeita combinação me ensinaram a pensar e a criar. A ele e a ela que embora não mais presentes estarão sempre em mim.

AGRADECIMENTO

Agradeço primeiramente à Deus por me mostrar e me guiar por caminhos que nem imaginava percorrer.

Agradeço ao meu companheiro Luiz Henrique e meu filho Lucas que me dão suporte emocional. Me amam apesar de meus altos e baixos constantes. Vocês são minhas duas grandes conquistas nessa vida. Os amo muito.

À Ana Méri, Solange Mezzaroba, Eloisa Bitencourt, Rosirene, Liana amigas que apostam em mim.

À minha orientadora não só pela constante orientação neste trabalho, mas sobretudo pela sua sabedoria, paciência e quanta paciência. Mulher de grande força.

Às amigas que ganhei nessa trajetória, Betty, Èdina, Eliana, Mariane, Vanuza, Vanessa. Que encontro gostoso e quantos momentos bons.

À Azucena que me ensinou a beleza do idioma espanhol.

Gostaria de agradecer também algumas pessoas que contribuíram para a realização deste trabalho como: as Técnicas da SMAS-LD e das Entidades conveniadas que participaram da pesquisa, pela disponibilidade em abrir suas agendas de trabalho, sem os quais esse trabalho não teria sido realizado.

Ao Chico, secretário do Mestrado por sua dedicação e amizade, sempre auxiliando nos momentos difíceis.

A Nayana e Rosa, grandes parceiras.

À Imairô, Silvana Henriques, Lídia Akemi, Maria José, Isabela Reigota, Ana Elise, Luciana Gusmão, Carlos, seu Rodrigues, companheiras e companheiros no difícil momento do CRAS sul em 2005.

A Antônio Romaneli, que num desses encontros raros da vida me fez crer que eu podia ser mais do que estava *sendo*.

A CAPES, pelo apoio financeiro recebido, fundamental para meus estudos e conclusão do curso.

E a todos/as aqueles/as que de uma forma ou de outra me apoiaram para realização deste trabalho.

Ao inédito viável, ou seja, a crença no sonho possível e na utopia que virá, desde que aqueles que fazem a história assim o queiram.

LIMA, Evangelina Sanches. **Ações socioeducativas na política nacional da assistência social. Concepção e operacionalização no município de Londrina – PR** 2008. 115 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Política Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

RESUMO

O presente estudo se propõe analisar a concepção de ações socioeducativas na PNAS - Política Nacional da Assistência Social sancionada pelo governo federal no ano de 2005; ações essas que devem ser desenvolvidas por todos os CRAS – Centros de Referência da Assistência Social em todos os estados brasileiros. O SUAS - Sistema Único da Assistência Social através do PAIF – Programa de Atenção Integral à Família -, programa norteador das ações desenvolvidas nas unidades de referência apresenta entre outros projetos, a promoção de ações socioeducativas com o objetivo de desenvolvimento das famílias atendidas nessas unidades, em especial, os/as beneficiários/as do BF, BPC. Assim, o estudo tem por problema central analisar qual a concepção de ação socioeducativa é apresentada nos documentos oficiais e ao mesmo tempo apresentar como essas ações têm sido compreendidas e operacionalizadas no município de Londrina – PR. Para responder a esta questão, foi empreendida uma revisão bibliográfica, que é apresentada nos dois primeiros capítulos, e uma pesquisa de campo realizada com uma amostra de 08 técnicas e com o acompanhamento das atividades por elas realizadas. Os dados desta pesquisa de campo foram coletados através de entrevistas semi-estruturadas, cujo roteiro contemplava algumas categorias envolvidas no problema de pesquisa, a saber: concepção de ação socioeducativa; objetivos para a realização; dificuldades vivenciadas na implantação e execução da atividade; desafios para a continuidade dessas ações. Concluímos que a concepção não está clara para as técnicas, mas que há por parte das mesmas a percepção crítica da situação, conseqüentemente a busca por um modelo teórico que faça sentido para o desenvolvimento das ações socioeducativas. Apesar disto, as técnicas identificaram e apresentaram alguns aspectos positivos, que embora acreditem não ser a idéia central da proposta, as auxilia no entendimento dos problemas vivenciados por essas famílias em situação de vulnerabilidade.

Palavras-chave: Proteção social básica. Educação popular. Ação socioeducativa.

LIMA, Evangelina Sanches. **Social Assistance National Policy Social Educational Actions in Londrina County – PR.** 2008. 115p. Dissertation (Master's Degree in Social Service and Social Politics) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

ABSTRACT

The present study aims to analyze the social educational actions at Social Assistance National Policy SANP, sanctioned by the federal government in 2005, actions that must be developed in all SARCs Social Assistance Reference Centers in all Brazilian states. The SAOS –Social Assistance Only System, through the FIAP - Family Integral Attention Program – guiding program of the actions developed in the reference units shows among other projects, the social educational actions promotions with the purpose to develop the families served in those units specially those benefited from the FP Family Purse, Continued Benefits Service – CBS - . Thus the study has as a main focus to analyze which conception of social educational action has been understood and operationalized in Londrina County – PR. To answer this question, a bibliographical was undertaken, which shows in the two first chapters and a field research with a sample of 8 techniques and with a follow up of the activities conducted by them. The data from this field research were collected through semi structured interviews, whose schedule showed some categories evolved in the research problem, like social educational conception and operationalization; objectives of execution, difficulties faced in the implementation and the activity execution; challenges of the continuity of those actions. We conclude that it is not clear the conception of the social educational action presented in the documents, as well the techniques, but there is from their part the critical perception of the situation, consequently the search for a theoretical model that makes sense for the social educational development actions. Despite this, the techniques identified and presented some positive aspects that however are not the core idea of the proposition, help to understand the problems experienced by those families in a vulnerable situation.

Keywords: Basic social protection. Popular education. Social educational action.

TABELA

TABELA 1 – Serviços, benefícios, programas e projetos que podem ser realizados nos CRAS ou que estão referenciados no território de abrangência	51
TABELA 2 – Composição de equipes.....	52
TABELA 3 – Proposta do número de famílias atendidas por número de técnicos	53
TABELA 4 – Número de CRAS e Técnicos	65

LISTA DE ABREVIATURAS

ADEFIL	Associação dos deficientes físicos de Londrina
ADEVILORC	
(adevilon)	Associação dos deficientes visuais de Londrina
ALIA	Associação Londrinense interdisciplinar de AIDS
APAC	Associação de proteção e assistência aos condenados
APADAL	Associação dos pais e amigos dos deficientes auditivos de Londrina
APAE	Associação de pais e amigos dos excepcionais
BEM	Bolsa Escola Municipal
BF	Bolsa Família
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAM	Centro de Atenção à Mulher
CEPAS	Centro profissionalizante Agape Smith.
CF	Constituição Federal
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CFP	Conselho federal de Psicologia
CNAS	Conselho Nacional de Assistência Social
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EPESMEL	Escola profissional e social do menor de Londrina. Instituto Leonardo Murialdo
GSE	Grupo Socioeducativos
HU	Hospital Universitário
ILECE	Instituto londrinense de educação para crianças excepcionais
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MAS	Ministério da Assistência Social
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social
NOB/SUAS	Norma Operacional Básica do Sistema Único da Assistência Social
OT/CRAS	Orientações Técnicas para o Centro de referência da Assistência Social
PAIF	Programa de Atenção Integral à Família

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 AÇÕES SOCIOEDUCATIVAS E A TEORIA FREIRIANA DE EDUCAÇÃO POPULAR	17
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TERMO	17
1.2 ORIGEM DO TERMO SOCIOEDUCATIVO.....	20
1.3 A TEORIA FREIRIANA DE EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE.....	24
2 POLÍTICA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL / SISTEMA ÚNICO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL / PROTEÇÃO SOCIAL BÁSICA. OS DOCUMENTOS E AS ORIENTAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES SOCIOEDUCATIVAS	43
2.1 A POLÍTICA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL	43
2.2. AS AÇÕES SOCIOEDUCATIVAS	47
2.3. A PROPOSTA DAS AÇÕES SOCIOEDUCATIVAS NA PNAS/SUAS NA PROTEÇÃO SOCIAL BÁSICA	48
2.4 Os SERVIÇOS PARA A OPERACIONALIZAÇÃO DAS SEGURANÇAS.....	50
2.5 A EQUIPE.....	52
2.6 DIRETRIZES METODOLÓGICAS.....	53
2.7 METODOLOGIA DE TRABALHO COM COMUNIDADES E FAMÍLIAS	55
2.8. METODOLOGIA DE TRABALHO COM FAMÍLIAS	58
2.9. ESTRATÉGIA DE ACOMPANHAMENTO EM GRUPOS DE FAMÍLIAS.....	59
2.10 OPERACIONALIZAÇÃO DOS GRUPOS SOCIOEDUCATIVOS NO MUNICÍPIO DE LONDRINA-PR.....	63
3 OS GRUPOS SOCIOEDUCATIVOS: CONCEPÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO	67
3.1 NESTE EIXO PROCURAMOS ANALISAR QUAL A CONCEPÇÃO DE AÇÕES SOCIOEDUCATIVAS DAS ENTREVISTADAS E O OBJETIVO DESTAS AÇÕES	67
3.2 NESTE EIXO ABORDAREMOS O PROCESSO DE OPERACIONALIZAÇÃO DOS GRUPOS SOCIOEDUCATIVOS DESTACANDO: A COMPOSIÇÃO DA EQUIPE, A ESTRUTURA FÍSICA, A FORMAÇÃO DOS GRUPOS, A CAPACITAÇÃO, AS DIFICULDADES E DESAFIOS.....	84

3.2.1 Composição das equipes.....	84
3.2.2 Estrutura física.....	89
3.2.3 Formação dos grupos.....	91
3.2.4 A capacitação.....	97
3.2.5 Dificuldades vivenciadas pelas técnicas.....	100

4 POLÍTICA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL, PROTEÇÃO SOCIAL

BÁSICA E AÇÕES SOCIOEDUCATIVAS – CONCLUSÃO	105
---	------------

REFERÊNCIAS.....	109
-------------------------	------------

ANEXO.....	114
-------------------	------------

INTRODUÇÃO

Esse trabalho é fruto, em parte, de uma grande angústia. Angústia minha e de muitos profissionais com os quais trabalhei em 2005 por ocasião da implantação, no município de Londrina, das ações socioeducativas para os beneficiários do programa Bolsa Família - BF e do programa de Benefício de Prestação Continuada – BPC da proteção social básica do Sistema Único de Assistência Social - SUAS. Na condição de psicóloga da equipe do Programa de Atenção Integral à Família - PAIF, o principal programa da Proteção Social Básica, se teve por tarefas o planejamento e desenvolvimento dos serviços Socioeducativos, sócio-comunitário e de reabilitação na comunidade das famílias do Centro de Referência de Assistência Social – CRAS. À época, o tempo era curto e o trabalho premente. Às nossas angústias, somavam-se as angústias dos/das participantes dos grupos¹, dando origem à nossa vontade e motivação para empreender esta pesquisa.

Angústia relacionada ao desejo de não repetir ações sem uma direção clara, sem articulação com outros setores, ou seja, em não fazer grupos em que o foco se centrasse em orientações aos familiares sobre o processo de desenvolvimento dos filhos/as “ensinando-os/as” a educá-los/as no modo de como cuidar de seus idosos/as e deficientes. Angústia dos/as participantes em não terem espaço de escuta dos seus problemas e, principalmente, de que esse espaço não se restringisse a uma mera escuta, mas que produzisse resultados efetivos. Homens e mulheres que foram privados dos seus direitos trabalhistas e sociais (educação, saúde e previdência). Homens e mulheres oriundos da zona rural ou filhos/as e netos/as daqueles que por anos produziram riqueza para outros e que hoje se encontram beneficiários/as da assistência social. Homens e mulheres expropriados/das do seu saber e direitos, por isso, impedidos/das da condição ampla de cidadãos e cidadãs. Condição essa compreendida por nós como a possibilidade do exercício de intervenção na realidade social e histórica.

A angústia dessas beneficiárias, pois os grupos eram compostos na quase totalidade por mulheres, de pouca ou nenhuma escolaridade, dizia respeito à falta de possibilidade em poder manter seus filhos/as. Isso porque sozinhas, sem possibilidade de um emprego pela falta de escolaridade, falta de uma rede de serviços públicos de apoio como

¹ Mulheres e homens, (principalmente mulheres) que, na condição de indivíduos em situação de vulnerabilidade social, muitos/as privados/as até mesmo da possibilidade de produzir para dar conta de suas necessidades vitais; proibidos de expressar suas opiniões, manifestar seu pensamento, pois a eles/as é permitido somente agradecer os “favores” que recebem; portanto, privados/as do direito que todo ser humano tem de viver sua humanidade.

creches, escolas em período integral, até mesmo condições físicas, o próprio local de moradia (bairros perigosos), as impedia de desenvolver algum tipo de atividade.

Nesse sentido, então, que o PAIF foi criado em 18 de abril de 2004 (portaria nº 78), pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS (BRASIL, 2004b). Ele que surge do aprimoramento da proposta do Plano Nacional de Atendimento Integrado à Família (PNAIF), implantado pelo Governo Federal no ano de 2003 sob o Ministério da Assistência Social – MAS, tornando-se, em 19 de maio de 2004, “ação continuada” da Assistência Social (BRASIL, 2003). O PAIF é necessariamente ofertado nos CRAS (BRASIL, 2006c), e é o programa orientador das ações da Proteção Social Básica. A perspectiva do programa é o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. O trabalho de fortalecimento de vínculos deve interligar as relações internas ao grupo familiar e as relações deste com a comunidade, a sociedade e o Estado. Para tal, é objetivo geral do PAIF:

[...] contribuir para a efetivação da Política Nacional de Assistência Social como Política Pública garantidora de direitos de cidadania e promotora de desenvolvimento social, na perspectiva da prevenção e superação das desigualdades e exclusão social, tendo a família como unidade básica de atenção para a concepção e implementação de programas, projetos e serviços. (BRASIL, 2003, p. 5).

Esses objetivos do PAIF são concretizados através da oferta dos serviços socioassistenciais, socioeducativo e de convivência em projetos de preparação para a inclusão produtiva voltada para as famílias, seus membros e indivíduos, conforme suas necessidades identificadas no território.

A oferta dos serviços socioeducativos a serem desenvolvidos nos CRAS pelas equipes multidisciplinares (assistentes sociais, psicólogos, entre outros) é um tema que tem chamado a atenção de muitos profissionais. Trabalhos educativos realizados em grupo, voltados para a população vulnerável, não é algo novo tanto para assistentes sociais quanto para Psicólogos/as. No entanto, a intencionalidade dessas ações passou por muitas fases ao longo da história dessas profissões.

Na atualidade, com a inserção de assistentes sociais e psicólogos/as no SUAS, em trabalho conjunto para a efetivação dos serviços socioeducativos, tornou-se imprescindível, antes mesmo de se pensar sobre as melhores técnicas e estratégias de atuação desses profissionais, conhecer as concepções e pressupostos que orientam a PNAS/SUAS, especialmente a concepção de ação socioeducativa a ser desenvolvida na proteção social

básica. Na PNAS (BRASIL, 2004a) e na Norma Operacional Básica – NOB/SUAS (BRASIL, 2005), a Proteção Social Básica está direcionada para ações preventivas com foco na família com a intenção de reforçar, prioritariamente, a convivência familiar e comunitária, a socialização e acolhimento.

Apesar de o Ministério do Desenvolvimento Social ter criado um documento de orientações para o desenvolvimento das ações socioeducativas (foco da nossa pesquisa), que ainda se encontra em versão preliminar, não se verifica clareza na concepção teórica norteadora dessas ações. Esse é o principal problema enfrentado pelas equipes que vêm atuando no município de Londrina. A falta de uma concepção teórica firme, clara e com limites bem definidos, deixa margem para ações de todo tipo.

A pesquisa aqui proposta visa responder à seguinte pergunta: Qual a concepção de ação socioeducativa desenvolvida no âmbito da PNAS - Política Nacional de Assistência Social - na proteção social básica?

Assim, é objetivo geral da pesquisa analisar a concepção de ações socioeducativas a partir dos documentos oficiais do Ministério do Desenvolvimento Social / proteção social básica do SUAS, dirigidas aos beneficiários do BF e BPC e verificar como essa concepção é compreendida e operacionalizada no município de Londrina – PR.

Avalia-se que a investigação aqui proposta é de grande importância nos dias atuais devido a implantação das ações socioeducativas ser recente e de modo crescente. Outro aspecto, que já vem de muito tempo, é a questão da educação das classes pobres ou excluídas. Essa está na pauta das políticas públicas, em especial na política educacional desde muitas décadas atrás e agora chega como uma prioridade da PNAS. Protagonismo e autonomia das famílias são as habilidades almejadas por essa política para o desenvolvimento dos serviços socioeducativos. Para tal, propõem grupos socioeducativos, campanhas socioeducativas, grupos de convivência familiar, entre outros.

Por protagonismo, o documento MDS - Acompanhamento Assistencial e Sócio-educativo (BRASIL, 2005), coloca "a participação das famílias na compreensão de sua realidade familiar e social, na definição de seus objetivos, em seus processos de decisão, e na elaboração de referências para avaliar seu processo de transformação familiar e social". O mesmo documento apresenta a definição de autonomia, como "a capacidade da família se sustentar, organizar e gerir, dentro de seu contexto social e a partir de um conhecimento sobre seus vínculos intrafamiliares, comunitários e sociais, sua vida". (Brasil, 2005, p.1). A definição de cidadania, pode ser verificada no documento Orientações para o Acompanhamento das Famílias Beneficiárias do Programa BF no âmbito do SUAS (BRASIL,

2006b, p,41-42). Ao apresentar as ações do Eixo de Ação 1, que tem por objetivo disseminar informações na perspectiva dos direitos da cidadania, é colocado a importância da disseminação dos “programas, projetos e serviços socioassistenciais do SUAS sobre o BF e BPC e dos direitos sociais, tais como, identificação, saúde, educação, assistência social, e demais direitos de cidadania (enfrentamento da violação de direitos – abusos de todo tipo, sexual, gênero, étnico, de geração, expressão, deficiência) etc.

Das definições acima expostas se pode depreender que as ações socioeducativas têm uma “missão” muito grande e, que, apesar do Ministério do Desenvolvimento Social - MDS ter criado um documento com orientações de como as desenvolver, não parece existir clareza da concepção teórica norteadora.

As ações socioeducativas são entendidas como estratégias orientadoras necessárias à inclusão social e ao fortalecimento das famílias e de seus membros como sujeitos de direito, estão organizadas em várias atividades: grupos socioeducativos, grupos de desenvolvimento comunitário, grupos de convivência familiar e grupos de desenvolvimento familiar. Cada um desses grupos explora uma dimensão, visando desenvolver determinados aspectos do grupo e dos participantes. Nosso foco se restringirá aos grupos socioeducativos da proteção social básica.

Para atingir os objetivos os procedimentos metodológicos se orientaram por uma pesquisa de caráter qualitativo, cuja coleta de dados foi realizada por meio de pesquisa documental, na qual foram consultados os documentos: Constituição de 1988, Lei orgânica de Assistência Social - LOAS, Proteção Social Básica do SUAS, NOB/SUAS e o Documento de orientações para o desenvolvimento das ações de acompanhamento das famílias beneficiadas do programa BF, Documento da proposta de Implantação do SUAS da Secretaria de Assistência Social do município de Londrina- PR e do programa de Ações Sociofamiliar desta secretaria; de observação de 06 (seis) grupos socioeducativos, 03 (três) deles desenvolvidos pelas técnicas dos CRAS e de 03 (três) outros grupos desenvolvidos pelas técnicas das entidades conveniadas; e de entrevistas semi-estruturadas realizadas com oito técnicas que coordenaram os grupos observados pela pesquisadora (as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, cf. anexo A). As oito técnicas são assistentes sociais, das quais três são funcionárias públicas e as outras cinco técnicas das entidades parceiras. Elas serão identificadas por nomes fictícios, para preservação das respectivas identidades: Cleonice, Ilsa, Beatriz, Elenara, Bárbara, Tâmara, Eleonora e Giovana.

Devido ao grande número de grupos (290) em atividade no ano de 2006, período de início da nossa pesquisa, alguns critérios foram adotados para nortear a escolha

dos grupos e das técnicas entrevistadas: a) o mais fundamental determinava que deveríamos contemplar todas as regiões da cidade, norte, sul, leste, oeste, central e rural; b) eles deveriam abranger grupos coordenados por técnicas/os da secretaria e coordenados por técnicas/os das entidades parceiras nessas regiões; c) a escolha dos grupos em cada região se daria a partir da disponibilidade pessoal para o acompanhamento dos grupos (terças, quintas e sextas-feiras), com isso seriam escolhidos dez (10) grupos representativos da população em estudo.

Pretendíamos ainda, assistir a dois encontros de cada grupo. No entanto, esse planejamento inicial não foi possível de ser realizado. Vários foram os problemas: mudança no cronograma das atividades dos CRAS e das entidades conveniadas; falta de local para a realização das atividades; greve dos funcionários da Prefeitura Municipal de Londrina por um período de 45 dias; não realização das atividades do grupo por troca de técnicas/os. Como decorrência desses fatores, foram acompanhados seis (6) grupos, sendo três (3) dos CRAS e três (3) das entidades conveniadas, abrangendo as regiões norte, sul, leste, oeste e central. Não foi possível observar as atividades da zona rural.

Quanto à escolha das técnicas a serem entrevistadas, o critério escolhido foi entrevistar a/o técnica(o) que coordenou o grupo observado pela pesquisadora e as técnicas da coordenação de ações socioeducativas/familiares e de assuntos comunitários da Secretaria de Assistência Social do município de Londrina- PR.

Para a análise dos dados foi utilizada a Análise de Conteúdo como descrita por Minayo (2007, p.303) através da técnica de análise temática e contemplando os seguintes tópicos: a concepção de ação socioeducativa das técnicas que desenvolveram os grupos no município de Londrina – PR e a operacionalização: objetivos, dificuldades e desafios.

O trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro capítulo apresentamos uma reflexão sobre a origem do termo socioeducativo, os conceitos fundamentais da Educação popular de Paulo Freire e de autores contemporâneos que desenvolvem ações educativas não-formais com população em situação de vulnerabilidade social. No segundo capítulo apresentamos um breve histórico da construção da LOAS, PNAS e SUAS e as orientações técnicas e metodológicas proposta pelo MDS/SUAS/Proteção social básica para o desenvolvimento das ações socioeducativa, no terceiro capítulo apresentamos a análise dos dados e, no quarto e último, a conclusão.

1 AÇÕES SOCIOEDUCATIVAS E A TEORIA FREIRIANA DE EDUCAÇÃO POPULAR

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TERMO

Para uma análise crítica do termo socioeducativo se parte da etimologia do conceito crítica. Esse vem do verbo grego *Krinein* e significa “julgar”; essa ação implica sempre a presença de duas partes: uma que acusa outra que defende. Para melhor dizer, ter a clareza da existência de dois lados nas questões, nos fenômenos, nas realidades humanas; que nada é absoluto, tudo contém sua contradição. A realidade de um fato ou fenômeno não se resume a um ponto de vista apenas, significa a presença de uma relatividade em todas as ações humanas, a aceitação da contradição e o trabalho permanente de negatividade presente em todo processo de conhecimento. (GUARESCHI, 2004, p.15). Portanto, “julgar” o termo socioeducativo e apresentar sua negatividade é o que se pretende a seguir.

Para tal, se parte, de forma sumária, da submissão analítica do próprio termo, que além de não apresentar consenso na grafia, também, não apresenta, segundo a literatura atual por nós consultada, clareza na concepção teórica/metodológica para o desenvolvimento dessas ações educativas. De um ponto de vista semântico, sabemos que as palavras têm um “sentido de base” e um “sentido contextual”. É o contexto em que se encontra a palavra que delimita um de seus sentidos “potenciais ou virtuais” (GUIRAUD, apud FREIRE, 1980, p.19).

Freire se apoiou nessa premissa para discutir em seu livro “Comunicação ou extensão?” o sentido da palavra extensão. Texto esse que mostrou vários sentidos adquiridos por essa palavra nos diferentes contextos onde é utilizada, bem como a diversidade de ações desenvolvidas em associação a esse termo. Como nos aponta Freire:

Parece-nos, entretanto, que a ação extensionista envolve qualquer que seja o setor em que se realize, a necessidade que sentem aqueles que a fazem, de ir até a ‘outra parte do mundo’, considerada inferior, para, à sua maneira, ‘normalizá-la’. Para fazê-la mais ou menos semelhante ao seu mundo. Daí que em seu ‘campo associativo’, o termo extensão se encontre em relação significativa com transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação. [...] Poder-se-ia dizer que a extensão não é isto; que a extensão é educativa. (FREIRE, 1980, p.22)

Dessa forma também, nossa análise sobre o termo socioeducativo parte dessa premissa, de que o termo socioeducativo muda de significado conforme o contexto no qual está inserido, pois é no contexto em que a palavra se encontra que seu sentido potencial ou subjacente se apresenta.

Para esclarecer melhor nosso pensamento utilizamos como exemplo a definição do termo “palavra”. Freire (1980, p.21), apoiado nos trabalhos de Saussure, Trier e Guiraud, diz que “[...] as palavras formam um ‘campo lingüístico’ que abarca um campo conceitual e expressa uma visão do mundo, que permitem reconstruir”. Acrescenta também a concepção de “campos associativos” de Bally, que coloca: [...] “dentro de uma unidade estrutural lingüística, estabelecem relações associativas que se vão desdobrando entre os campos significativos dos vários termos”.

Observamos que o termo tem sido grafado tanto como sócio-educativo quanto socioeducativo. A primeira vista isso pode parecer apenas uma falta de conhecimento ortográfico, mas é importante refletir sobre tal fato. Olhar o que está afirmado ou negado. A forma gráfica do termo² utilizada com mais freqüência é socioeducativo/a e não a forma sócio-educativo/a.³ Como veremos adiante, isso é importante ressaltar, pois apresenta uma grande diferença de sentido entre os termos.

Se a palavra “socio” do termo socioeducativo é um elemento de composição e vem de social ou socializar, que significa coletivizar, traz a idéia de dar ao outro aquilo que ele não tem e que precisa ter. Dessa forma as ações socioeducativas apresentam a idéia de que há um conhecimento, que o que recebe essa ação não tem e que precisa ter para viver em sociedade. Assim como Freire nos mostrou com relação à ação extensionista, “que envolve em qualquer que seja o setor em que se realize, a necessidade que sentem aqueles que a fazem, de ir até a ‘outra parte do mundo’, considerada inferior, para, à sua maneira, ‘normalizá-la’, para fazê-la mais ou menos semelhante ao seu mundo; dessa forma, no ‘campo associativo’, tanto o termo extensão quanto o termo socioeducativo se encontrem em relação significativa com transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação”. (FREIRE, 1980, p.22).

² A forma “socioeducativo/a” não aparece nos dicionários, pois a forma socio (sem acento gráfico), no sentido de “social” não é uma verdadeira palavra. Não é um adjetivo autônomo, nem uma forma livre. Não existe sozinha solta na língua. Ao contrário, é uma forma presa. É um elemento de composição, que vem anteposto, apresentando-se de duas maneiras: ligado à palavras (formas livres), p.ex: sociobiologia, socioeducativo etc; ou ligado a outros elementos de composição (formas presas pospostas), p.ex: sociocracia, sociologia.

³ Em Houaiss (2007), encontramos: sócio – componente de qualquer sociedade. / Aquele que se associa a outro ou outros para qualquer empresa de que se espera receber lucro./ Parceiro, companheiro.

O termo sócio-educativo, com hífen, traz a idéia de ter um sócio, um companheiro, alguém com condições senão semelhantes, no mínimo capaz de trocar experiências e, portanto, alguém em condições para uma ação conjunta. Em uma analogia à análise feita por Freire, do termo *extensão*, na qual o mesmo adquire várias conotações apresentando, como conseqüência, formas de entendimento e atuações diferenciadas, se busca aqui mostrar as relações associativas com os fundamentos da pedagogia freiriana ocorrida em todas as propostas teóricas e metodológicas pesquisadas por nós orientadoras para o desenvolvimento de trabalhos socioeducativos, independente da grafia da palavra.

Importante lembrar que Freire nunca utilizou nenhum desses termos (socioeducativo ou sócio-educativo). Ele usava o termo ação cultural, o que supõe atuação dos sujeitos trocando cultura (entendida por ele como tudo que o homem construiu em sua relação com a natureza). Não havia para ele hierarquização de saberes. Em decorrência disso, acreditamos que a grafia “sócio-educativo” é mais adequada e as ações daí decorrentes estariam mais condizentes com a verdadeira pedagogia para a transformação social.

Pensamos ser importante essa reflexão, pois apontar as definições desses termos e seus sentidos poderá clarear a concepção de mundo, de educação e de homem/mulher neles contidos, acarretando uma ampliação da visão teórica e metodológica inserida em cada proposta. Como conseqüência, deixa em evidência o que o termo ações “socioeducativas” apresenta de negatividade em relação ao que proclama, apesar de suas propostas de ação apresentarem ou utilizarem um referencial teórico educativo como entendido por Freire, principalmente na metodologia sugerida.

Por fim, na medida em que sabemos que teoria e método andam juntos e que as palavras adquirem sentidos por associação e pelo contexto na qual circulam, mais relevante se apresenta essa análise, pois os termos indiferentemente grafados podem induzir ao equívoco (aparentemente proclamar algo e operacionalizar outra).

Se como vimos acima, o termo socioeducativo sem hífen, tem como acepção a socialização de um saber que é visto como correto, a concepção teórica e metodológica de trabalho na ação socioeducativa difere da concepção teórica e metodológica proposta na ação sócio-educativa, pois como o próprio termo denota, requer parceiro, companheiro, tal qual a proposta de Freire para as ações culturais. E é com o intuito de melhor esclarecer essa relação entre teoria e prática que apresentamos abaixo a definição de Minayo para metodologia e teoria.

[...] entendemos por metodologia um caminho e um instrumental próprios para a abordagem da realidade. Nesse sentido, a metodologia ocupa lugar central no interior das teorias sociais, pois ela é parte intrínseca da visão social do mundo veiculada na teoria. [...] a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto das técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do/a pesquisador/a e /ou educador/a. (MINAYO, 1996, p.44-45)

Assim, a partir dessa definição e ao relacioná-la ao campo da educação e da intervenção social, é importante, conforme Minayo (1996, p.44-45), retirar os seguintes princípios para um bom trabalho educativo: a metodologia não se refere apenas as técnicas, dinâmicas ou exercícios utilizados; o conjunto de técnicas e instrumentos deriva das concepções teóricas – políticas e, por isso, técnicas e instrumentos não são neutros; por último, que o conhecimento teórico e o domínio perfeito de técnicas não garantem, por si só, o bom resultado de uma intervenção político-educativa. São elementos fundamentais para que um trabalho educativo cumpra sua função: a capacidade do/a educador/a entender os processos interpessoais e sociais e compreender que a disponibilidade para ver e ouvir o que se passa num dado contexto de trabalho depende do reconhecimento de que a realidade é sempre maior que qualquer técnica ou teoria.

1.2 ORIGEM DO TERMO SOCIOEDUCATIVO

A proposta de educação de Freire e as discussões em torno dela devem ser compreendidas no momento histórico e social em que ocorreu. Num primeiro momento, suas idéias iniciais sobre educação popular e alfabetização de adultos, ainda no Brasil, aconteceram quando o país estava em um período de transição, assim como estavam em transição suas idéias. Ao final dos anos 50 do século XX, o Brasil mergulhara num ciclo de profundas transformações estruturais, que alterava o perfil de sua economia, de sua sociedade e de sua cultura. Dentre outras coisas, convivia-se com um novo padrão de demanda societal por bens e serviços públicos, que passaria a desafiar cada vez mais o Estado e suas organizações. Vivia-se o chamado “anos dourados” do período de governo Juscelino Kubitschek (1956-1961) que teve como premissa um desenvolvimento de cinquenta (50) anos em cinco (5) anos. Como apresentado por Beisegel (1982, p.15), “[...] o desenvolvimento, por definição, compreendia o aumento da disponibilidade de bens e serviços para fins de consumo

e investimento”. Isto imprimia a necessidade de promover a melhoria das condições de vida dos segmentos excluídos da população, estimulando o desenvolvimento social e econômico. Dessa forma a educação de adultos contribuiria para melhorar o nível de instrução do homem comum habilitando-os a produzirem mais e melhor, decorrendo disso um aumento do consumo.

Entretanto, é no período de governo de João Goulart (1961-1964), quando se discutiam as chamadas reformas de Base (Reforma agrária, reformas estruturais na saúde, na educação, no Estado) que o projeto de educação de Freire ganha força. O projeto com o emprego do “método Paulo Freire” foi instituído nos termos do Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964, com o nome de Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura. Preconizava a alfabetização e “conscientização” de todos, mesmo quando nem todos estivessem conscientes de suas necessidades. (BEISEGEL, 1982, p.15). Portanto, é no contexto em que o País se encontrava que se deve entender a implantação na década de 1960 de seu programa de alfabetização de adultos, que atrelado ao processo de “conscientização” acabou por levá-lo ao exílio.

O segundo momento é quando ele volta do exílio, Freire foi exilado de 1964 até 1979, ao retornar ao Brasil no começo da abertura da ditadura militar suas idéias voltam a ser empregadas ou ganham força em diversos e crescentes movimentos sociais. Como apontado por Gohn (2007), em Teoria dos Movimentos Sociais:

Nos anos 80 a temática da participação social era um ponto de pauta na agenda das elites políticas, denotando dois fenômenos: de um lado, a crise de governabilidade das estruturas de poder desgastadas e deslegitimadas pelo autoritarismo; de outro, a legitimidade das demandas expressas pelos movimentos sociais- novos ou velhos- e a conquista de espaços institucionais como interlocutores válidos [...]⁴.

Para lembrar vejam abaixo alguns movimentos sociais da época: “Diretas Já”, movimento nacional de reivindicação de eleição direta para presidente da república: 1984; Movimento Feminista: 1975-1982; Movimento Nacional pró-constituente: 1985-1986; Movimento nacional pela reforma da educação: 1988; “Ética na política”, movimento nacional contra a corrupção (responsável pela articulação que depôs o ex-presidente Collor de Mello): 1992 e o movimento, “Caras pintadas”, movimento estudantil: 1992.

⁴ Maiores detalhes ver, Gohn, Maria da Glória. Teoria dos Movimentos Sociais. São Paulo: Loyola, 6ª ed., 2007. p.379-383.

Se como vimos suas idéias são compreendidas como anárquicas para a década de 1960 períodos de um Estado totalitário, a retomada de suas idéias na década de 80, vão ganhar força no novo cenário nacional brasileiro, pois são idéias dirigidas a movimentos sociais de base, de transformação social num país em reforma do Estado.

A relevância dessa explicação se deve ao fato de que muitas das políticas públicas em vigor na atualidade foram criadas ou remodeladas no fim da década de 1980, início da década de 1990 do século XX. Como por exemplo, a LOAS fruto de um intenso debate e movimento de assistentes sociais.⁵ Momento político que trás em seu centro um discurso político eclético e ambíguo, em torno de um eixo neoliberal que irão se agregar idéias sociais democratas conservadoras e populistas.⁶

Centraremos a exposição das idéias de Freire, não em seu “método” de alfabetização de adultos, mas em sua proposta de **Educação como prática** da liberdade ou **Politicidade da educação** - “[...] a educação como prática da liberdade [...] o que hoje chamo de politicidade da educação [...]” (VASCONCELOS; BRITO, 2006, p.15) - desenvolvida em paralelo ao seu trabalho de alfabetização, que influenciou e embasou a chamada educação popular (desenvolvida no âmbito da sociedade civil nas décadas de 1960, 1970 e 1980) junto aos denominados grupos de base e que é a referência para as ações socioeducativas, pelo menos no plano formal.

O segundo motivo para a centralização nas idéias do autor se deve à influência que as assistentes sociais tiveram em sua formação inicial. Ele comenta que houve dois pólos de influência muito grande em sua formação. Sobre isso acrescenta:

[...] de um lado assistentes sociais, a Escola de Serviço Social de Pernambuco, assistentes sociais, todas católicas, e Anita Paes Barreto, que em não sendo assistente social era, porém, primeiro, do mesmo time dessas assistentes sociais que eu vou citar e, segundo era professora fundadora dessa escola. É interessante recordar como mulheres de minha geração, algumas mais velhas, outras um pouco mais jovens, três, quatro, cinco, me marcaram fundamentalmente - Anita Paes Barreto, Lourdes de Moraes, Dolores Coelho e Hebe Gonçalves.[..]. Por isso mesmo é que essa escola que me influenciou me chama para ela e eu fui professor da Escola de Serviço Social. Entro em contato com as assistentes sociais logo depois do meu ingresso no SESI, cerca de três meses depois, e elas começam imediatamente a me marcar. Me lembro da ênfase que davam ao serviço social de grupo, ao serviço social de organização da comunidade, se bem que não desprezassem

⁵ A LOAS foi última lei promulgada dos três pilares da seguridade social brasileira, inscrita no Capítulo VIII da Ordem Social, quando pela primeira vez a Assistência Social é reconhecida como Política Nacional.

⁶ Para uma compreensão ampla ver: Nogueira, Marco Aurélio. As Possibilidades da Política. Idéias para a reforma democrática do Estado. São Paulo: Paz e Terra, 1998 e Beisegel, Celso de Rui. Política e Educação popular. A teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. São Paulo: Ática: 1982.

o trabalho com os indivíduos. Mas nestes casos o que elas buscavam era capacitar as meninas, as jovens que estudavam, na compreensão do indivíduo para que depois confrontando os grupos e as comunidades tivessem a possibilidade de individuar os grupos e as comunidades. [...] gente que era progressista, gente comprometida [...].

O outro pólo foi exatamente a minha prática no SESI, pelo contato com os trabalhadores, com grupos de trabalhadores no que então chamávamos Núcleos de Serviço Social. Comecei a trabalhar como assistente de Divisão de Educação e Cultura, logo depois fui para a direção dessa divisão e comecei a desenvolver um trabalho muito associado com as assistentes sociais. Aí continuei a minha ligação com essas amigas maiores do Serviço Social e também com as jovens que elas formavam e que iam trabalhar no SESI e que me ajudavam a compreender os problemas das escolas dos garotos [...].⁷

Por fim, como terceiro motivo para a centralização nas idéias de Paulo Freire temos a influência de suas idéias no campo da psicologia da educação e psicologia comunitária. Pois é na década de 1960 do século XX, quando começava a preparação das primeiras turmas de psicólogos, que se dá a inserção desse profissional nas comunidades. Tinham por objetivo somar esforços nos trabalhos com as comunidades pobres e colaborar para a deselitização da profissão. A princípio os trabalhos eram voluntários e tinham uma significação política de mobilização e de transformações sociais. Para tais ações utilizavam os referenciais teóricos e metodológicos da sociologia, da antropologia, da história, da educação popular e do serviço social.⁸

Enfatizamos que ao pensar em ações comunitárias, que se propõem à transformação social, não se pode deixar de levar em consideração as idéias de Freire. Pois, assim como Freire foi influenciado pelas idéias e o trabalho das assistentes sociais, suas idéias influenciaram não só o serviço social e a educação não formal como também a psicologia. Profissionais parceiros nas equipes (psicólogos e assistentes sociais) atuais dos CRAS. Isso posto, passa-se então, a revisão do conceito de ações socioeducativas.

⁷ Essas citações foram extraídas do livro de Beisegel, Celso de Rui. Política e Educação popular. A teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. São Paulo: Ática: 1982 p. 35-36. Da entrevista concedida por Paulo Freire ao professor Paulo Rosas, no recife, em 10 de março de 1980.

⁸ Detalhes ver: FREITAS, Maria de Fátima Quintal. Psicologia na comunidade, psicologia da comunidade e psicologia social comunitária. – Práticas da psicologia em comunidade nas décadas de 60 a 90, no Brasil. IN: CAMPOS, Regina Helena de Freitas. (org.) **Psicologia Social Comunitária. Da solidariedade à autonomia**. Petrópolis: Vozes, 2002, 7ª ed.

1.3 A TEORIA FREIRIANA DE EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE

Paulo Freire, com os livros “Educação como prática da Liberdade” (1966), “Comunicação e Extensão” (1969), “Pedagogia do Oprimido” (1970), “Educação e Mudança” (1979), “Cultura popular, educação popular” (1983), “Política e Educação” (1993), “Pedagogia da Esperança” (1992) e “Pedagogia da Autonomia” (1996), entre outros, é de forma incontestável o grande inspirador, no Brasil, da educação popular ou pedagogia social, como foi mais recentemente nomeada. Foi a partir de sua perspectiva teórico/metodológica para a alfabetização de adultos que se desenvolveu, a partir das décadas de 1960 e 1970 do século XX, a concepção de ação educativa ou ação cultural para as populações excluídas ou oprimidas (como por ele nomeada). É em razão disso que apresentaremos os conceitos fundamentais da pedagogia desenvolvida por esse autor.

Para entender o conceito de ações socioeducativas, partimos do conceito de educação de Paulo Freire, explicitando a visão do homem e de mundo nele subjacente, as finalidades ou objetivos gerais dele decorrente, o método e as técnicas empregados para que seus objetivos se concretizem e o inter-relacionamento de seu método e suas técnicas com os objetivos gerais de sua pedagogia que visa à transformação social. É necessário ainda explicitar o conceito de invasão cultural, bem como o papel desempenhado pela educação nesse processo. Apresenta-se também o conceito de oprimido, sem o qual não há como apreender a obra do autor.

Uma importante observação deve ser feita com relação à palavra “homem”. Ao longo desse trabalho, muitas vezes esse termo será utilizado nas citações no sentido genérico, com o significado de “homem/mulher”, pois algumas das citações aqui apresentadas são de obras nas quais o autor ainda entendia, erroneamente segundo ele próprio, que ao se utilizar, genericamente, do masculino, estaria incorporado o gênero feminino. Essa solicitação é feita por ele em Pedagogia da Esperança. Assim expõe:

[...] ao ler as primeiras críticas que me chegavam ainda me disse ou me repeti o ensinado na minha meninice: “Ora, quando falo homem, a mulher necessariamente está incluída”. Em certo momento de minhas tentativas, puramente ideológicas, de justificar a mim mesmo, a linguagem machista que usava, percebi a mentira ou a ocultação da verdade que havia na afirmação: “Quando falo homem, a mulher está incluída”. E por que os homens não se sentem incluídos quando dizemos: “As mulheres estão decididas a mudar o mundo”? (FREIRE, 2006, p.67).

Portanto, nesse texto faremos as citações conforme feitas pelo autor no momento de cada livro e nos demais momentos utilizaremos homem/mulher. Destacamos que Freire desenvolveu sua concepção educativa numa perspectiva crítica, questionadora das relações de dominação e essa concepção encerra também uma concepção de práxis.

Educação é assim descrita: “como situação gnosiológica em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes” (FREIRE, 2005a, p.78). Essa forma de ver a educação coloca educador e educando no mesmo nível de igualdade. Isto é, ambos na condição de sujeito, superando a posição tradicional, por ele nomeado de bancária, em que há a atuação do educador, sujeito, sobre um objeto, o educando. Do ponto de vista de Freire, na educação bancária há uma ação educativa, dissertativa, narrativa. Coloca ainda, que na forma “bancária” da educação, o “saber” é visto como uma doação dos que se julgam sábios, conhecedores, aos que julgam nada saber. Há o que ele chama de alienação da ignorância, segundo a qual a ignorância se encontra sempre no outro.

Uma observação necessária a ser feita é o que para ele representa o conceito de educação bancária. Contrário ao que muito foi divulgada, a palavra “bancária” não está relacionado a banco de escola, mas sim ao sistema bancário, no qual saques e depósitos são feitos. Sacar a ignorância e depositar conhecimento. Em decorrência desse entendimento de educação bancária, ele apresenta a postura do/a educador/a nesse modelo de educação e como deve ser a postura deste na educação problematizadora.

O educador é o que sabe; o que pensa; o que diz a palavra; o que disciplina; o que opta e prescreve sua opção; o que escolhe o conteúdo programático; o que identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional; enfim, o sujeito do processo, enquanto os educandos, meros objetos. Infelizmente, esse saber deixa de ser de “experiência feita” para ser de “experiência narrada ou transmitida”. Nesta visão distorcida de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Acrescenta também, que “só existe saber na invenção, na re-invenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. (FREIRE, 2005a, p.68-69).

Em contraposição a essa forma de educação ele propõe a educação (ou ação cultural) problematizadora, libertária, que tem como pressupostos a humanização tanto do educador quanto do educando, o desenvolvimento do pensar autêntico; e não aceita a educação como doação, como de entrega do saber. Isso prevê o companheirismo de ambos,

educador e educando. Isto implica num **quefazer**, conceito que representa a união entre teoria e a prática, reflexão e ação.

Sobre o efeito de cada uma dessas educações sobre os homens, Freire diz: “A primeira ‘assistencializa’; a segunda, criticiza” (FREIRE, 2005a, p.83). Assistencializa através da ação de ocultar certas razões que explicam como **estão sendo** os/as homens/mulheres no mundo, mistificando a realidade. Apresentando somente alguns aspectos dessa realidade. A educação problematizadora desmistifica. Propõe um re-fazer o mundo, ou seja, ver sob vários ângulos as razões de como **estão sendo** no mundo.

Em seu livro “Educação como prática da liberdade” o autor explica como entende o assistencialismo e o porquê isso é negativo. “[...] o assistencialismo é uma forma de ação que rouba ao homem condições à consecução de uma das necessidades fundamentais de sua alma – a responsabilidade [...]”. (FREIRE, 2007, p.66). No assistencialismo não há decisão. Só há gestos que revelam passividade e domesticação. Em seu livro *Pedagogia do Oprimido* explica como a forma problematizadora de educação liberta.

[...] o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, **em diálogo com o educador, investigador crítico também**” (gn). “Na medida em que o educador apresenta aos educandos, como objeto de sua “ad-miração”, o conteúdo, qualquer que ele seja, do estudo a ser feito, “re-admira” a “ad-miração” que antes fez, na “ad-miração” que fazem os educandos”. “[...] o papel do educador problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da *doxa* pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do *logos*. (FREIRE, 2005a, p.80).

Vimos acima que Freire, não nega o conhecimento do nível da *doxa* (conhecimento ingênuo ou do sendo comum), mas afirma que para superá-lo é necessário partir dele para chegar, através do nível do *logos* (razão) ao saber verdadeiro que se dá na práxis. Por que, por sua própria característica ontológica, os homens/mulheres são seres do **quefazer**, exatamente porque seu fazer é ação e reflexão, é teoria e prática, é práxis. Por isso mesmo, eles são diferentes dos animais (que são puro fazer). Os animais não trabalham, vivem dos seus suportes biológicos particulares herdados aos quais não transcendem. Os animais não “ad-miram” o mundo, imergem nele. Os homens/mulheres “emergem” dele porque ao objetivá-lo podem conhecê-lo e transformar o mundo com seu trabalho (atividade social). (FREIRE, 2005a, p.141-142).

Como se pode verificar, a concepção de educação proposta por Freire implica numa visão de homem e de cultura diferente da concepção de homem e cultura da educação bancária. Nesta, o/a homem/mulher é visto/a como um ser a-histórico/a, abstrato/a, com características inatas, há uma dicotomia entre homem/mulher-mundo. Como se o fato de nascer com características humanas já o/a torne um ser humano. Por entender a consciência como algo “dentro” da/o mulher/homem que se manifestará independentemente das suas relações é que não distinguem entre “presentificação à consciência” de “entrada na consciência”. Na presentificação os objetos se tornam presentes a mim, tomo consciência deles, mas não estão dentro de mim. (FREIRE, 2005a, p.72).

Já a visão de homem/mulher da educação libertadora parte do princípio que ontologicamente todo ser humano é um ser finito e inacabado, não existindo dessa forma alguém plenamente educado/a, pronto/a, terminado/a, capaz de atuar, sobre os/as outros/as; há apenas seres em diferentes fases de maturação, precisando sempre aprender mais, buscando **Ser Mais**. Porque uma vez que refletem juntos/as sobre si e sobre o mundo vão dirigindo sua “mirada” a “percebidos” que não percebiam antes, levando ambos/as, educador/a e educando/a, a outra visão de mundo. Isto se dá na ação, reflexão e de modo contínuo, pois dialético. Como é possível inferir, Freire coloca a solução, a resposta aos problemas, como “algo aberto”, isto é, que deve ser procurada pelos educadores/as e educandos/as ou “elite e povo” refletindo em conjunto, buscando a síntese de seus pensares para também agirem em conjunto. Com relação ao conceito de cultura, ele a apresenta com um sentido muito diferente e mais rico do que compreendida no uso ordinário.

A cultura – por oposição à natureza, que não é criação do homem – é a contribuição que o homem faz ao dado, à natureza. Desse modo, cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens. [...] A cultura é também aquisição sistemática da experiência humana, mas aquisição crítica e criadora, e não uma justaposição de informações armazenadas na inteligência ou na memória e não incorporadas no ser total e na vida plena do homem. (FREIRE, 2001a, p.38).

Neste sentido é lícito dizer que todo/a homem/mulher fazem história, pois a história representa a mobilidade, o movimento, à capacidade de se envolver e se fazer enquanto ser ético/a e político/a. Freire (2005b, p.19) diz: “[...] a História é tempo de possibilidades e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e

não inexorável Isso significa reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados”.

Cabe agora explicar sobre a relação entre educação e conscientização ou consciência-ação como pensada por Freire. A essa forma de educação, isto é, de seres atuantes em situação de conhecimento, é que Freire chamou, num primeiro momento, de “conscientização” e que mais tarde passou a nomear de “consciência-ação” e por último de “curiosidade epistemológica”. Por que para ele, conhecer é aplicar a consciência, é entrar em relação com o mundo, é necessário ter curiosidade. Dessa maneira a conscientização não pode existir fora da “práxis”, pois a [...] “práxis ‘humana’ é a unidade indissolúvel entre a ação e reflexão sobre o mundo”. (FREIRE, 2001a, p. 26).

Entretanto, no primeiro momento de sua obra, Freire acreditava que a conscientização ou a consciência crítica se daria apenas em desvelar a realidade. Uma vez desvelada a situação social opressiva, poderiam os/as educandos/as estabelecer as relações entre a opressão e a estrutura de poder e que isto poderia trazer implicações políticas. Ou seja, levar os sujeitos a repensar o que fazer e como fazer e assim buscar uma nova organização nas relações sociais. Quanto ao papel do/a educador/a esse seria estritamente pedagógico, isto é, ajudar na percepção crítica da realidade, mas não lhe cabia modificar as estruturas sociais diretamente. Como se fosse possível neutralidade no processo educativo.

Com o aprofundamento da sua visão sobre a relação entre educação e política e, principalmente, quanto à impossibilidade dessa neutralidade, ele acrescenta: “A educação é práxis social, isto é, modificação do modo de perceber a realidade e também ação sobre as estruturas sociais. É nesse sentido que é política”. (FREIRE apud JANUZZI, 1987, p.31). E é por isso que acrescenta que mesmo a educação que se diz neutra é política, pois na sua “neutralidade” perpetua as estruturas sociais.

Em relação à visão simplista sobre o processo de conscientização, assim ele justifica: “O meu equívoco consistiu em não ter tomado estes pólos – conhecimento da realidade e transformação da realidade – em sua dialeticidade. Era como se desvelar a realidade já significasse a sua transformação” (FREIRE, 1981, p.145).

Posteriormente, a partir da “Pedagogia do Oprimido” e “Ação Cultural para a Liberdade” é que passa a compreender que não é suficiente desvelar a realidade para que haja conscientização ou consciência crítica, mas que é necessário transformar essa realidade pela ação prática sobre ela. Esse processo de conscientização ou transformação da consciência individual ou coletiva é bem explicado em seu livro “Educação e Mudança” (FREIRE, 1986). Ao iniciar a explicação sobre os processos pelos quais passa a consciência diz que seu

primeiro estado é o da intransitividade e explica que assim a nomeou por analogia ao verbo intransitivo, que tem como característica não permitir passar sua ação a outro. Afirma que essa consciência não é fechada, mas que é estreita na sua capacidade de apreensão dos fatos. É quase como estar ligada ao sistema vegetativo, às suas necessidades básicas. Por se distanciar da captação da realidade mais se aproxima da captação mágica ou supersticiosa da realidade.

Na seqüência exemplifica com o caso: se uma pessoa ou comunidade sofre uma mudança econômica, essa consciência intransitiva passa para transitiva ou ingênua, por que no primeiro momento ainda age com explicações mágicas. A passagem dessa consciência intransitiva para a consciência transitiva ou ingênua acontece automaticamente, o que não acontece na passagem para a consciência crítica, esta somente se dá com um processo educativo. Esse processo exige criticização, ou seja, ação e reflexão. Profundidade na análise dos problemas. (FREIRE, 1986, p.39). Nas palavras de Freire: “A consciência crítica é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais [...]”. (FREIRE, 2007, p.113). Por essa razão, na consciência crítica, “Face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas os aceita na medida em que são válidos”. (FREIRE; HORTON, 2003, p.41).

Essa inserção crítica, como assim ele atribuiu a essa ação, se dá quando da tomada de consciência pelo indivíduo oprimido de sua realidade e da tomada de consciência da existência da relação opressor-oprimido, de seus mecanismos e efeitos. Por isto explica:

[...] inserção crítica e ação já são a mesma coisa. Por isto também é que o mero reconhecimento de uma realidade que não leve a esta inserção crítica (ação já) não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva, precisamente porque não é reconhecimento verdadeiro. (FREIRE, 2005a, p.42).

Porém, para que essa consciência crítica e/ou inserção crítica possa acontecer é necessário que os sujeitos acreditem no inédito viável, que tenham esperança. Freire explica isso em *Pedagogia da Esperança*:

Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no *sonho* também um motor da história. Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança. (FREIRE, 2006, p.91).

Para melhor clarear o significado dessas palavras, vale acrescentar aqui de forma resumida o que na seqüência ele acrescenta ainda no mesmo livro. Diz ele que, se o contexto de origem dos sujeitos faz com que eles tragam em seu corpo inteiro uma espécie de cansaço - que ele chamou de “cansaço existencial” (um cansaço que não é só físico, mas também espiritual), que deixa as pessoas por ele dominadas, vazias de ânimo, de esperança e tomadas, sobretudo, do medo da aventura e do risco - não há possibilidade de mudança, de movimento, de mudar a história. A esse cansaço paralisante ele chamou de “anestesia histórica”. (FREIRE, 2006, p.124).

Uma vez que essa “anestesia histórica” se instale acaba a possibilidade de transposição da situação-limite, seja ela qual for, de se atingir o inédito-viável⁹ ou a crença no

⁹ Se trás aqui a explicação de inédito-viável, escrita por Ana Maria Araújo Freire, apresentada como notas ao final do livro *Pedagogia da Esperança*. Uma das categorias mais importantes porque provocativa de reflexões nos escritos da *Pedagogia do Oprimido* é o “Inédito-viável”. Pouco comentada e arrisco dizer pouco estudada, essa categoria encerra nela toda uma crença no sonho possível e na utopia que virá desde que os que fazem a sua história assim o queiram, esperanças bem próprias de Freire. Para Freire as mulheres e os homens como corpos conscientes sabem bem ou mal de seus condicionamentos e de sua liberdade. Assim encontram, em suas vidas pessoal e social, obstáculos, barreiras que precisam ser vencidas. A essas barreiras ele chama de -“situações – limites”.

Os homens e as mulheres têm várias atitudes diante dessas “situações – limites”: ou as percebem como um obstáculo que *não podem* transpor, ou como algo que *não querem* transpor ou ainda como algo que sabem que existe e que precisa ser rompido e então se empenham na sua superação.

Nesse caso a “situação – limite” foi percebida criticamente e por isso aqueles e aquelas que a entenderam querem agir, desafiados que estão e se sentem capazes de resolver da melhor maneira possível, num clima de esperança e de confiança, esses problemas da sociedade em que vivem.

Para isso eles e elas se separam epistemologicamente, tomaram distância daquilo que os “incomodava”, objetivaram-no e somente quando o entendeu na sua profundidade, na sua essência, destacado do que está aí é que pôde ser visto como um problema. Como algo “percebido” e “destacado” da vida cotidiana – o “percebido – destacado” – que não podendo e não devendo permanecer como tal passa a ser um tema – problema que deve e precisa ser enfrentado, portanto, deve ser discutido e superado.

As ações necessárias para romper as “situações – limites” Freire as chama de “atos –limites”. Esses se dirigem, então, à superação e à negação do *dado*, da aceitação dócil e passiva do que está aí, implicando dessa forma uma postura decidida frente ao mundo.

As “situações – limites” implicam, pois, a existência daqueles e daquelas a quem direta ou indiretamente servem, os dominantes; e daqueles e daquelas a quem se “negam” e se “freiam” as coisas, os oprimidos.

Os primeiros vêem os temas – problemas encobertos pelas “situações – limites”, daí os considerar como determinantes históricos e que nada há a fazer, só se adaptar a elas. Os segundos quando percebem claramente que os temas desafiadores da sociedade não estão encobertos pelas “situações – limites” quando não passam a ser um “percebido – destacado”, se sentem mobilizados a agir e a descobrirem o “inédito – viável”.

Esses segundos são os que se sentem no dever de romperem essa barreira das “situações – limites” para resolvendo, pela ação com reflexão, esses obstáculos à liberdade dos oprimidos, transpor a “fronteira entre o ser e o ser mais” tão sonhada por Freire. Este representando, evidentemente, a vontade política de todas e de todos os que *como* ele e *com* ele vêm trabalhando para a libertação dos homens e das mulheres, independentemente de raça, religião, sexo e classe.

Esse “inédito – viável” é pois, em última instância, algo que o sonho utópico sabe que existe mas que só será conseguido pela práxis libertadora que pode passar pela teoria da ação dialógica de Freire ou, evidentemente, porque não necessariamente só pela dele, por outra que pretenda os mesmos fins.

O “inédito – viável” é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um “percebido – destacado” pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade.

sonho possível, na utopia. Observe como Freire explica: “[...] Nas situações-limites, mais além das quais se acha o ‘inédito viável’ às vezes perceptível, às vezes não, se encontram razões de ser para ambas as posições: a esperança e a desesperança” (FREIRE, 2006, 138). Uma das razões para esse “cansaço existencial” é a insegurança vital acumulada em anos de sucessivos fracassos. Ou como mais recentemente, Amartya Sen (SEN, 2000) apresenta, que a pobreza ou o nível de vulnerabilidade e exclusão tenha chegado a um nível de privação de capacidades que impossibilite o agir.¹⁰ Neste momento, há que se esclarecer o que é o sonho utópico ou a utopia para Freire.

Para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico”. “[...] A utopia exige o conhecimento crítico. É um ato de conhecimento. Eu não posso denunciar a estrutura desumanizante se não conheço, mas entre o momento do anúncio e a realização do mesmo existe algo que deve ser destacado: é que o anúncio não é o anúncio de um anteprojetado, porque é na práxis histórica que o anteprojetado se torna projeto. É atuando que posso transformar meu anteprojetado em projeto [...]. (FREIRE, 2001a, p.27).

Por último, se apresenta o terceiro tipo de consciência descrita por Freire que é a fanática, cuja patologia da ingenuidade leva ao fanatismo, à acomodação, ao ajustamento, a adaptação. Após as explicações sobre esses termos ou categorias da obra de Freire dirigiremos nosso olhar para o conceito de oprimido/a.

Temos até agora falado sobre o/a oprimido/a - termo hoje pouco utilizado e que tem sido substituído pelos termos excluído/a ou indivíduo em situação de vulnerabilidade social -, sem tê-lo explicado até o momento. Embora os termos excluídos/as ou indivíduos em situação de vulnerabilidade social pareçam apresentar certa relação com o conceito de oprimido de Freire, este é muito mais abrangente. Oprimido/a são todos os/as cidadãos/ãs que não têm a consciência de suas possibilidades de transformação da realidade. Vivem imersos na engrenagem da estrutura dominante. Diz-se também que são aqueles indivíduos que

Assim, quando os seres conscientes querem, refletem e agem para derrubar as “situações – limites” que os e as deixaram a si e a quase todos e todas limitados a *ser menos*, o “inédito – viável” não é mais ele mesmo, mas a concretização dele no que ele tinha antes de inviável.

Portanto, na realidade são essas barreiras, essas “situações – limites” que mesmo não impedindo, depois de “percebidos – destacados”, a alguns e algumas de sonhar o sonho, vêm proibindo a maioria a realização da humanização e a concretização do SER – MAIS. (FREIRE apud FREIRE, 2006, p.206-207).

¹⁰ Sobre “perda de capacidades” ver: Sen Amartya: Desenvolvimento como liberdade. 5ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, capítulo 4.

“*hospedam*”¹¹ o opressor dentro de si, ou seja, identificam-se com os valores do opressor, de tal forma que não se percebem como oprimidos.

Não há dúvida que a pobreza, a miséria, o analfabetismo, as relações de gênero, a idade, a deficiência, entre outros, podem tornar os indivíduos mais vulneráveis e, portanto, mais propensos à opressão, mas todo trabalhador/a, independente de sua escolaridade e condição econômica, que não tenha consciência da sua capacidade de transformação da realidade, são por isso mesmo considerado um/a oprimido/a. Pode até ser que esses/as cidadãos/ãs tenham certo conhecimento de sua condição, mas se nada fazem para mudança dessa estrutura desumanizante, são oprimidos/as. Para vulnerabilidade social encontra-se a seguinte definição:

[...] Como a condição desfavorável dada. É a condição objetiva da situação de exclusão e que aumenta a probabilidade de um evento ocorrer. O que a identifica são os processos sociais e situações que produzem fragilidade, discriminação, desvantagem e exclusão social, econômica e cultural [...] são elas: condições de vulnerabilidades próprias do ciclo da vida; condições de desvantagem pessoal resultante de deficiências. (BRASIL, 2005, p.1)

Como se pode depreender do exposto acima, os conceitos de excluídos/as ou indivíduos em situação de vulnerabilidade social são limitados diante do conceito de oprimido/a. Embora os conceitos de excluídos/as e vulnerabilidade social também não incluam somente pessoas com carências materiais, mas todo àquele que se vê à parte ou, por diversas razões (idade, sexo, raça, etnia ou problemas físicos), impossibilitado de usufruir dos espaços sociais de modo igualitário.

Outros conceitos relevantes na obra de Freire são os conceitos de Autonomia e Cidadania. Conceitos que também estão presentes na proposta para o desenvolvimento das ações socioeducativas e já foram apresentadas na introdução do presente trabalho. Por **autonomia** Freire compreende o processo gradativo de amadurecimento que ocorre durante toda a vida, propiciando ao indivíduo a capacidade de decidir e, ao mesmo tempo, de arcar com as conseqüências dessa decisão, assumindo, portanto, responsabilidades. Nas palavras do autor: A autonomia, “enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade”. (FREIRE, 2005b, p.121).

¹¹ O termo hospedeiro é de autoria de Freire.

O segundo conceito acima citado e usado à exaustão nos planejamentos pedagógicos contemporâneos e de uso freqüente na PNAS/SUAS é o de *cidadania*. Para Freire cidadania vai além do ato de votar das cidadãs e cidadãos. Para ele: [...] “o conceito de cidadania vem casado com o conceito de participação, de ingerência nos destinos históricos e sociais do contexto onde a gente está [...]”. (FREIRE, 2001b, p.129).

Para atingir esses objetivos, a expressão e vivência da autonomia e cidadania dos sujeitos históricos, que sua metodologia está centrada no diálogo, compreendido como uma relação de comunicação entre dois seres em construção. Tal diálogo não se dá de A para B ou ainda de A sobre B, mas um diálogo que se dá na relação A com B, sempre mediados pelo mundo, no qual um não é sem o outro. Uma vez que ninguém nasce homem/mulher, torna-se homem/mulher, o ser humano é sempre um **devir**, um vir-a-ser. Assim, o diálogo [...] “é uma exigência existencial”, [...] “é o encontro onde se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos, endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado [...]”. (FREIRE, 2005a, p. 90).

São características necessárias para a existência de diálogo, amorosidade, humildade, a fé nos homens/mulheres, ser esperançoso e ter um pensar verdadeiro, crítico. É um ato de amor [...] “porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens [...]”. De humildade porque não existe dialogo quando [...] “alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim”; e, de fé nos homens, porque [...] “o diálogo se faz numa relação horizontal”. E acrescenta [...] “se a fé no mundo é um dado *a priori* do diálogo, a confiança se instaura com ele”. (FREIRE, 2005a, p.91-92). Com isto o autor aponta que deve existir coerência entre a fala e a ação entre os sujeitos envolvidos.

Ao chamar a atenção para a esperança, ele cita que não há diálogo nem ação sem esperança. Pois a [...] “esperança está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca [...]”. (FREIRE, 2005a, P.95). Não é uma esperança fantasiosa, passiva. Diz: “Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero”. (FREIRE, 2005a, p.95). Quanto ao pensar verdadeiro, crítico afirma que “[...] este é um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático”. (FREIRE, 2005a, p.95). Dessa forma problematizando cada novo conhecimento.

Portanto, para se chegar a esse nível de diálogo, de pensar crítico, esperançoso, é necessário que desde a escolha do conteúdo programático exista a participação do educando/a - educador/a, que o conteúdo programático não seja: [...] “uma doação ou

imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos -, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada”. (FREIRE, 2005a, p.97).

Freire, mesmo humanista, chama a atenção para um dos equívocos comuns de uma compreensão ingênua do humanismo e que tem influenciado muitos profissionais levando-os a erros graves no trabalho com as comunidades. “[...] que na ânsia de corporificar um modelo ideal de “bom homem”, se esquece da situação concreta, existencial, presente dos homens mesmos [...]”. (FREIRE, 2005a, p. 97). Isso levou muitos projetos a falharem, porque os seus realizadores partiram de uma visão pessoal da realidade. Esqueceram que seu objetivo fundamental é libertar o povo e não conquistar o povo. É problematizar a situação existencial daquele momento histórico e [...] “problematizar, porém, não é sloganizar, é exercer uma análise crítica sobre o problema”. (FREIRE, 2005a, p.193).

Assim, a metodologia desenvolvida por ele, para as situações de educação como prática da liberdade afirma que o diálogo começa na busca do conteúdo programático. Nesse momento de busca ao que se vai trabalhar é que o educador, da educação que se propõe transformadora, inaugura o diálogo. É o momento que freire nomeia de investigação do universo temático ou o conjunto de seus temas geradores. Sem essa ação inicial, os conteúdos não serão horizontalmente construídos. Não serão, esses conteúdos ou elementos, a devolução sistematizada daquilo que lhes foi entregue de maneira desorganizada. Pois relata que “[...] o diálogo com as massas populares é uma exigência radical de toda revolução autêntica [...]”. “Porque o humanista científico revolucionário não pode, em nome da revolução, ter nos oprimidos objetos passivos de sua análise, da qual decorram prescrições que eles devam seguir”. (FREIRE, 2005a, p.152). A práxis revolucionária requer um agir em equipe, caracterizada por um processo de busca contínuo da transformação.

Em decorrência dessa forma de entender o diálogo é que a teoria da ação dialógica traz como características a co-laboração, a união, a organização e a síntese cultural. Em oposição, a ação antidialógica apresenta como características: a conquista, dividir para manter a opressão, a manipulação e a invasão cultural.

Se na ação dialógica a primeira característica é a *co-laboração*, o seu contrário na ação antidialógica é a *conquista*. Co-laborar, significa a impossibilidade da não existência de diálogo e diálogo é sempre comunicação entre seres, “diálogo não se impõe, não maneja, não domestica, não sloganiza”. Essa comunicação não deve acontecer para conquistar, pois isso implica em conseguir a adesão para libertação. Freire (2005a, p. 193) diz: “Adesão conquistada, não é adesão, porque é aderência do conquistado ao conquistador

através da prescrição das opções deste àquele”. Já em outra passagem, ele coloca: “A verdadeira revolução, cedo ou tarde, tem de inaugurar o diálogo corajoso com as massas. Sua legitimidade está no diálogo com elas, não no engodo, na mentira” (FREIRE, 2005a, p.145).

É relevante relembrar que revolução para Freire não significa a insurreição das massas contra o opressor, mas a dialogicidade entre eles para que “reconheçam na revolução o caminho da superação verdadeira da contradição em que se encontram, como um dos pólos da situação concreta da opressão”. Ou seja, que tanto a liderança revolucionária quanto a massa popular não estejam no processo de luta de forma ambígua, “[...] metade elas mesmas, metade o opressor “hospedado” nelas”. (FREIRE, 2005a, p. 144). Mais, que a revolução verdadeira implica uma revolução cultural, esta por ele compreendida “[...] como o máximo de esforço de conscientização possível que deve desenvolver o poder revolucionário, com o qual atinja a todos, não importa qual seja a tarefa a cumprir” (FREIRE, 2005a, p. 181).

A segunda característica da ação dialógica é a *união* e que está em oposição a *dividir para manter a opressão*. O problema central percebido pelo autor é que como em qualquer outra categoria da ação dialógica nenhuma delas se dá fora da práxis. Isso se a práxis for compreendida como aquele domínio da vida ativa onde o instrumento usado pelo homem e pela mulher é o discurso, a sua própria palavra e se também for entendida como o âmbito da vida política, onde se discutem os interesses, as paixões e as questões muito concretas que se referem ao convívio harmonioso entre cidadãos/ãs. Para o/a opressor/a é mais fácil a práxis opressora, o que já não é fácil para a/o oprimida/o, uma vez que esse não conta com o poder. Quanto a isso revela:

A primeira se organiza a si mesma livremente e, mesmo quando tenha as suas divisões acidentais e momentâneas, se unifica rapidamente em face de qualquer ameaça a seus interesses fundamentais. A segunda, que não existe sem as massas populares, na medida em que é contradição antagônica da primeira, tem, nesta mesma condição, o primeiro óbice à sua organização. (FREIRE, 2005a, p.199).

Para exemplificar essa capacidade de unificação da classe opressora frente a possíveis ameaças, ela conta com os métodos repressivos da burocratização estatal sempre à sua disposição, até as formas de ação cultural por meio das quais manejam as massas populares, dando-lhes a impressão de que as ajudam. Assim Freire (2005a) apresenta:

Uma das características destas formas de ação, quase nunca percebidas por profissionais sérios, mas ingênuos, que se deixam envolver, é a ênfase da visão localista dos problemas e não na visão deles como uma dimensão de uma totalidade. Quanto mais se pulverize a totalidade de uma área em “comunidades locais”, nos trabalhos de “desenvolvimento de comunidade”, sem que estas comunidades sejam estudadas como totalidades em si, que são parcialidades de outra totalidade (área, região etc.) que, por sua vez, é parcialidade de uma totalidade maior (o país, como parcialidade de totalidade continental), tanto mais se intensifica a alienação. E, quanto mais alienados, mais fácil dividi-los e mantê-los divididos.

E como dito acima, se essas características se dão na práxis e estão interligadas, assim também acontece com a terceira característica da ação dialógica a *organização*, que apresenta como seu contrário a ação antidialógica a *manipulação*. Quanto à manipulação ele fala que esta é sempre uma necessidade imperiosa dos opressores. Essa manipulação aparece na formação inautêntica, em uma “organização duvidosa” da massa oprimida, com o intuito de evitar a verdadeira organização. Em nota de rodapé Freire (2005a, p.168) acrescenta:

Na “organização” que resulta do ato manipulador, as massas populares, meros objetos dirigidos, se acomodam às finalidades dos manipuladores enquanto na organização verdadeira, em que os indivíduos são sujeitos do ato de organizar-se, as finalidades não são impostas por uma elite. No primeiro caso, a “organização” é meio de massificação; no segundo, de libertação.

A organização autêntica, portanto, é a que surge a partir da classe oprimida, de movimentos sociais. Para Freire, qualquer outro tipo de organização é inautêntica. Por partir dessa premissa é que temos nos questionado sobre a possibilidade da ação organizadora da PNAS das comunidades vulneráveis. Será possível essa organização autêntica, de libertação?

Como quarta característica da ação dialógica ele aponta a *síntese cultural* em oposição à *invasão cultural* de quem pratica a ação antidialógica. A Síntese cultural é a situação na qual não há espectadores e atores. É a situação na qual a realidade a ser transformada para a libertação dos homens e mulheres é a incidência da ação dos atores para a superação da cultura alienada e alienante (FREIRE, 2005a, p. 209). Por invasão cultural acrescenta:

Desrespeitando as potencialidades do ser a que condiciona, a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão. (FREIRE, 2005a, 173). A invasão cultural tem uma dupla face: De um lado, é já dominação; de outro, é tática de dominação. [...] Na verdade, toda dominação implica uma invasão, não apenas física, visível, mas às vezes camuflada, em que o invasor se apresenta como se fosse o amigo que ajuda. No fundo, invasão é uma forma de dominar econômica e culturalmente o invadido. (FREIRE, 2005a, p.174).

Para Freire o perigo da invasão cultural se dá em todas as esferas sociais e por essa razão pede atenção especial ao momento da formação das lideranças revolucionárias. Porque, no caso de profissionais, de formação universitária ou não, independente da especialidade, são homens e mulheres que estiveram sob a “sobredeterminação” de uma cultura de dominação, que os constituiu como seres duais. (FREIRE, 2005a, P.180). Dessa maneira precisam superar a dualidade de hospedar o invasor, para aí então estarem **com** os outros. Acrescenta, que esse medo da liberdade do oprimido, como indivíduo ou como classe, pode se instalar também nas lideranças, pois estas se constituíram na dualidade e por isso os/as inibe de lutar. E esse medo é real, não uma abstração, mas concreto e causado por muitos motivos também concretos. Medos como o alívio em ter um trabalho ou o de perder a mínima segurança encontrada no trabalho.

Para finalizar, trazemos a resposta apresentada por Freire em seu livro *Pedagogia da Esperança*, às críticas feitas, segundo ele, “por quem se diziam marxistas” dirigidas à sua obra na década de 1970. Críticas essas feitas em especial ao seu livro “*Pedagogia do Oprimido*” ou, ainda, ao seu livro “*Educação como prática da liberdade*”. As críticas referiam-se a que ele não fizesse menção às classes sociais e, sobretudo, que a “luta de classes é o motor da história”. (FREIRE, 2006, p. 89). A estranheza desses críticos era a utilização do conceito ‘vago’ de oprimido ao invés de classes sociais, principalmente com a afirmação que Freire fazia: “[...] de que o oprimido libertando-se liberta o opressor”. (FREIRE, 2006, p.90).

Além dessas, seus críticos se incomodavam “com o tratamento que dava ao indivíduo, sem aceitar reduzi-lo a puro reflexo das estruturas sócio-econômicas, o tratamento que dava à consciência, à importância da subjetividade; o papel da conscientização”, este conceito já com mais criticidade em *Pedagogia do oprimido* do que *Educação como prática da liberdade*. Por fim, a última crítica dizia respeito a sua asserção de que “a ‘aderência’ à que se encontravam as grandes massas camponesas da América Latina exigia que a **consciência de**

classe oprimida passasse, senão antes, pelo menos concomitantemente pela **consciência de homem oprimido**". (FREIRE, 2006, p.90). Com relação à crítica sobre a luta de classes afirma:

Falei ontem de classes sociais com a mesma 'independência e consciência do acerto com que delas falo hoje. É possível, porém, que muitas ou muitos dos que me cobravam nos anos 1970 a explicitação constante do conceito, me cobrem hoje o contrário: que retire as duas dezenas de vezes em que o empreguei, porque "já não há classes sociais, cujos conflitos com elas sumiram também". [...] Nunca entendi que as classes sociais, a luta entre elas, pudessem explicar tudo [...] daí que jamais tenha dito que a luta de classes, no mundo moderno, era ou é o motor da história. Mas por outro lado, hoje ainda (1992, gn) e possivelmente por muito tempo não é possível entender a história sem as classes sociais, sem seus interesses em choque. A luta de classes não é o motor da história, mas certamente é um deles. (FREIRE, 2006, p. 91).

Eis aí então uma das razões pela qual Freire não é considerado por seus críticos e por ele mesmo, um marxista. Reitera seu conceito de oprimido, que de acordo com ele já estava clara em *Pedagogia do oprimido*. Às críticas recebidas pelo autor ao reconhecimento que dava à subjetividade no processo de transformação da realidade, ou às relações entre subjetividade e objetividade, ou à consciência e mundo como indicotomizáveis, ele argumenta que a visão dialética indica a necessidade de recusar a compreensão da consciência como puro reflexo da objetividade material, como tampouco conferir à consciência um poder determinante sobre a realidade concreta.

Para aprofundamento da discussão teórica trazemos a seguir alguns autores contemporâneos que enfocam a prática educativa para população em situação de vulnerabilidade social. A intenção é averiguar as transformações ou não dos princípios teóricos norteadores dessa prática a partir de Freire.

Dados apresentados pela FEUSP (PEDAGOGIA, 2007) apontam alguns autores que têm se debruçado sobre a temática das ações socioeducativas: Geraldo Caliman, Antonio Carlos Gomes da Costa, Mariângela Belfiore Wanderley e Isaura Isoldi de Mello Castanho e Oliveira Maria Stela Santos Graciani e Maria da Glória Ghon. Daremos destaque à Antonio Carlos Gomes da Costa, por ser um dos redatores do ECA, estatuto esse que coloca em cena as ações socioeducativas. Em seu livro "A Presença da Pedagogia: teoria e prática da ação socioeducativa", ele coloca que nos programas socioeducativos "[...] a norma geral é a adoção de uma conduta meramente re-positiva das necessidades e carências materiais e não-

materiais do educando” e critica: “[...] sendo isso uma maneira segura de perder de vista o objetivo fundamental do processo educativo”. (COSTA, 1999, p.70). Na seqüência ressalta que:

Sobre a palavra socialização pesa, hoje, um grave equívoco. Geralmente, entende-se por este termo uma perfeita identidade entre os hábitos de uma pessoa e as leis e as normas que presidem o funcionamento da sociedade. Uma adesão prática à sua dinâmica, uma submissão ao seu ritmo, uma incorporação plena de seus valores. Uma adaptação total, enfim.

Para o referido autor, essa representação de socialização, coloca a sociedade como a primeira e principal favorecida, dizendo: “espera-se desse jovem ou educando em dificuldade que ele integre no corpo social como elemento produtivo e ordeiro, sem suscitar qualquer forma de reprovação do meio” (COSTA, 1999, p.71). Quando isso acontece, diz-se que o educando foi “socializado”. Mais a frente, afirma que “[...] na perspectiva de uma pedagogia crítica, esta não é uma verdadeira socialização, que se situa muito além dessa adesão rudimentar à ordem estabelecida”. E, por fim, enfatiza que “[...] a verdadeira socialização, portanto, não é uma aceitação dócil, um compromisso sem exigências, ou uma assimilação sem grandeza. Ela é uma possibilidade humana que se desenvolve na direção da pessoa equilibrada e do cidadão pleno” (COSTA, 1999, p.71).

Para superação desse equívoco no trabalho socioeducativo dirigido a educandos em situação de especial dificuldade, apresenta a pedagogia da Presença. Para construção dessa teoria, utilizou as obras de Paulo Freire, Freinet, Makarenko e Rogers. Costa apresenta (COSTA, 1999), além da concepção teórico-metodológica para a educação com educandos em situação de dificuldade pessoal e social, os saberes e perfil necessário aos educadores para a prática educativa. Para ele, em qualquer processo educativo a presença, o fazer-se presente na vida do educando é o instrumento chave para a aprendizagem, em especial, ao adolescente, em situação de dificuldade pessoal e social. A presença é o conceito central, o instrumento chave e o objetivo maior desta pedagogia. E embora a palavra presença não seja utilizada com freqüência pela pedagogia, ela apresenta um conteúdo relacional que a torna indispensável.

O autor não nega que o cotidiano transforma-se em rotina e que essa situação pode fechar a inteligência e a sensibilidade para o inédito e o específico de cada caso e cada situação. Enfatiza que “[...] nenhuma lei, nenhum método ou técnica, nenhum recurso logístico, nenhum dispositivo político-institucional pode substituir o frescor e o imediatismo

da presença solidária, aberta e construtiva do educador diante do educando”. (COSTA, 1999, p.57).

Não vê essa capacidade como um dom, mas sim como uma aptidão possível de ser aprendida. Essa aprendizagem se dá com a implicação inteira do educador no ato de educar. Para tal é necessário que o educador desenvolva seis dimensões básicas ou, atitudes construtivas, como proposta por Feldman e Miranda (1983) na obra “construindo a relação de ajuda”: Empatia, Congruência, Confrontação, Imediaticidade e Concreticidade.

Ele critica o termo ressocialização (para ele, expressão vazia de significado pedagógico) e enfatiza a capacidade do educador em propiciar ao educando uma outra possibilidade de socialização, que concretize um caminho mais digno e humano para a vida. Só assim o educando poderá desenvolver as promessas (as possibilidades) trazidas consigo ao nascer. Portanto, a orientação básica desta pedagogia é resgatar o que há de positivo na conduta desses educandos em dificuldade, sem rotulá-los nem classificá-los em categorias baseadas apenas nas suas deficiências. Para alcançar esse objetivo, ele propõe uma prática dialógica e a atuação do educador como um dirigente, organizador, um criador de acontecimentos. Faz uma analogia com a expressão “*o que fazer*” muito utilizada por Freire. Expressão essa definida por ele como [...] “a união indissolúvel de ação e reflexão e que resulta num fazer desalienado, um fazer de uma opção, nascida do pensamento crítico e voltada para a ação transformadora”. (COSTA, 1999).

Abrir mão do papel dirigente é, na visão dele, demitir-se do próprio papel de educador. Mas ser dirigente não significa autoritarismo e arbítrio. O educador deve ser um organizador sem, no entanto, implicar numa ação passiva do educando. Pelo contrário, “[...] o educando será sempre o interlocutor ativo e crítico do educador”. (COSTA, 1999). Por fim ressalta a importância do ato criativo do educador. É a sua capacidade de criar acontecimentos, ou seja, ir além dos dois momentos básicos (o normativo e o processual) por qual passa toda organização de uma ação educativa, que obterá uma educação transformadora.

Como observado Costa apresenta forte influência de Freire em sua proposta pedagógica da presença. Trás a mesma visão de homem e de mundo e a metodologia que deve estar centrada no diálogo. Porém, dá ênfase ao papel do educador como dirigente, organizador e criador dos acontecimentos. Isto, no entanto, não significando autoritarismo ou arbítrio.

Outro trabalho que tem se destacado na área da educação popular, ao trabalhar com famílias através de grupos socioeducativos, é desenvolvido pelo grupo de pesquisadores/as do Programa fortalecendo a Família / Renda cidadã no município de São Paulo-SP. O programa é descrito em livro organizado por Mariângela Belfiore Wanderley e

Isaura Isoldi de Mello Castanho e Oliveira do IEE/PUC/ SP, e daremos destaque para o livro “*Trabalho com famílias*”. Nesse texto, vários autores discutem os muitos conceitos utilizados como categorias de análise do programa, tais como: família, comunidade, subjetividade, educação e/ou ações socioeducativas, interdisciplinaridade, cidadania e autonomia (esses últimos são os principais objetivos a serem conquistados por essas famílias), que envolvem um projeto de trabalho com famílias em programas de transferência de renda.

A razão para salientar essa obra se deve ao fato da mesma ter sido sugerida em 2005 como um modelo teórico e metodológico a ser seguido. Ressaltamos o texto de Guimarães (2004) que aborda as ações socioeducativas. A autora fala sobre a importância fundamental dos grupos na vida e para a constituição dos sujeitos, como mediadores nas relações sociais entre os indivíduos e a sociedade, desde a família até os grupos de trabalhos. Acrescenta que para o desenvolvimento dos grupos socioeducativos no programa Fortalecendo a Família, respaldaram-se teoricamente em Pichon-Rivière, Martin Baró e Paulo Freire. Ao definir grupo socioeducativo explica que socio, do Latim *sociu* indica companheiro, expressando a dimensão social que, nesse caso, se particulariza no aspecto grupal.

Para a equipe técnica a metodologia de trabalho deve pautar-se numa postura democrática, dialógica. A tarefa desses grupos é fazer com que os sujeitos se percebam enquanto sujeitos de direitos. Por isso os conteúdos são levantados no grupo e planejados pela equipe, embora haja flexibilidade para mudanças. O que não pode ser perdida é a direção norteadora que é para a constituição de sujeitos de direitos.

Graciani (2005, p.63) com seu trabalho *Pedagogia social de rua: análise e sistematização de uma experiência vivida*, também apresenta a relação com os fundamentos da educação popular de Freire. Afirma que como ele, entende a educação popular como “[...] um trabalho político de mediação a serviço de projetos, sujeitos e movimentos populares ou movimentos tendentes a isso”. Aponta que além da questão da definição clara sobre a concepção da educação popular há a questão metodológica que a embasa. Acredita que a definição metodológica deva ir além de técnicas, métodos ou estratégias de trabalho. Essa definição deve se apoiar “num processo de construção de conhecimentos que se apropria criticamente da realidade para poder transformá-la”. (GRACIANI, 2005, p.72). Propõe a metodologia dialética calcada na práxis, compreendida como um tipo de metodologia fundada na visão dialética e integradora de mundo, da realidade, de conhecimento, de história, de ser humano.

Procuramos nesse capítulo refletir sobre o conceito de ação socioeducativa a partir das idéias de Paulo Freire. Como pudemos verificar, suas idéias, de maneira incontestada, influenciaram, ou são referência para a elaboração de projetos educativos que se destinam ao trabalho em programas de transferência de renda ou em situação de vulnerabilidade social.

2 POLÍTICA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL / SISTEMA ÚNICO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL / PROTEÇÃO SOCIAL BÁSICA. OS DOCUMENTOS E AS ORIENTAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES SOCIOEDUCATIVAS

2.1 A POLÍTICA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL

A assistência social, tal como a conhecemos hoje, é fruto de um longo processo de luta entre Estado, Sociedade e Mercado. Se voltarmos no tempo, não tão distante, veremos essa área não como uma política social, mas como uma área de ações dispersas e descontínuas de órgãos governamentais e de entidades assistenciais. Tais ações giravam em torno do Estado, em relações ambíguas e contraditórias. Do mesmo modo, de maneira geral, suas ações eram filantrópicas, assistencialistas e padronizadas.

Essa realidade começa a ser transformada a partir da Constituição de 1988 (BRASIL, 2003) e da LOAS (BRASIL, 1993), ao inscrever a assistência social no tripé da Seguridade Social, ao lado da Saúde e da Previdência. Essa nova realidade não surgiu de repente, mas da luta da categoria profissional e política travada entre os sociais democratas e parte dos socialistas menos ortodoxos, que se unem na busca da legalidade da relação entre Estado, Mercado e Sociedade. De acordo com Sposati (2005, p.9), eles defendiam que “o Brasil poderia e deveria produzir serviços sociais públicos de qualidade mesmo, sob a economia capitalista”.

Contudo, a assistência social não nasce como política no mesmo período do surgimento da LOAS. Sposati (2005) sinaliza alguns dos fatores que influenciaram o surgimento dessa Lei. Atribui às modificações ocorridas na Europa, mais especificamente, na Inglaterra e na França em meados do século XX, que após a II Guerra Mundial fizeram um acordo entre a Sociedade-Estado-Mercado. Foi criada a proteção social para todos, garantida pelos serviços públicos financiados pelo orçamento estatal, com recursos decorrentes de impostos e taxas recolhidas do conjunto dos cidadãos/ãs. A experiência de bem-estar social inglesa e da solidariedade e proteção social francesa ganharam terreno em outros países da Europa, chegando ao Brasil com a Constituição de 1988.

Para melhor conhecer o processo de legalização da assistência social no cenário brasileiro como uma política social, é preciso lembrar os contextos econômico,

social e político na ocasião de seu surgimento. Começamos pela década de 1980, com a redemocratização do Estado. Com o aprofundamento da crise do regime militar é crescente a demanda pelo processo redemocratizador. Essa temática surge no início do primeiro governo civil (Tancredo Neves e José Sarney). Nogueira (1998, p.106-108), informa que esse governo concebia a reforma administrativa como “um complexo processo de mudança cultural e social, voltado para a eliminação gradual dos padrões absurdos de operação da maioria de nossos sistemas administrativos”. Essa proposta de reforma não aconteceu. Outras prioridades foram postas em pauta, tais como: concentração na reconstitucionalização do País, combate à inflação, gerenciamento de demandas reprimidas pelos governos autoritários e/ou ativadas pelas transformações e pelo empobrecimento da sociedade. Além disso, esse governo teria de se defender da plena explicitação dos efeitos da crise do Estado e das pressões neoliberais, assim como pela resistência a essas mudanças no interior da máquina pública. Mais ainda com os primeiros sinais do processo de globalização (esta nova estrutura do mundo) que retiraria aos poucos a autonomia de decisão, controle e intervenção do Estado nacional, complicando a democratização. O autor expõe que apesar do bom diagnóstico feito dos problemas do Estado e da máquina pública, o tratamento é dirigido para um novo enfoque: “a configuração de um Estado mínimo e meramente subsidiário no plano econômico” (NOGUEIRA, 1998, p, 115). Para agravar a situação, a agenda pública precisou se concentrar na questão do ajuste externo e no problema da estabilização econômica, problema enfrentado em quase toda a América Latina. Esses problemas se prolongaram até o início dos anos 1990. Com a posse de Fernando Collor de Mello, em março de 1990, a questão do Estado retoma posição de destaque absoluto.

Essa breve contextualização teve por objetivo mostrar o momento sócio-político-econômico em que surgiu a LOAS. Importante lembrar que são desse período as Leis: lei 7.853, de 1989, da pessoa portadora com deficiência; Lei 8.069, de 1990, ECA; Lei 8.080, de 1990, Lei orgânica da Saúde; Lei 8.142, de 1990, Sistema único de Saúde e que a LOAS foi a última a ser reconhecida.

Todas essas leis apontam para a parceria da família, da sociedade e do Estado para a integração e cuidado dos seus membros idosos, crianças, adolescentes e deficientes. Não é de se estranhar, pois a direção das funções do Estado estava a se configurar e de fato se configurou como a de um Estado mínimo, meramente subsidiário da economia. Na contramão desse panorama, a Constituição Brasileira de 1988 representa uma conquista em termos de regulamentação da seguridade social por parte do Estado. Ao incluir a

Assistência Social como integrante da Seguridade Social, garante a todos os cidadãos/ãs direito à Proteção Social.

A política de assistência passa a ter como objetivo a garantia de direitos e promoção do desenvolvimento humano e social. No Art. 194 está colocado: “A seguridade social compreende um conjunto integrado de ações de iniciativa dos Poderes Públicos e da sociedade, destinadas a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social”. Também importante citar o Art. 203, em que se encontra: “A Assistência Social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social”. Essa mudança de paradigma afirma que a proteção social deve garantir as seguintes seguranças: segurança de sobrevivência (de rendimento e de autonomia); a segurança de acolhida e a segurança de convívio ou vivência familiar.

A segurança de rendimentos está assim definida: “[...] não é uma compensação do valor do salário mínimo inadequado, mas a garantia de que todos tenham uma forma monetária de garantir sua sobrevivência, independentemente de suas limitações para o trabalho ou do desemprego” (BRASIL, 2004a, p.42). São incluídas aqui pessoas com deficiência, idosos, desempregados, famílias numerosas e/ou desprovidas das condições básicas para sua reprodução social.

A segurança de acolhida é entendida como proteção da provisão das necessidades humanas, que inicia com direitos à alimentação, ao vestuário, e ao abrigo, condição da vida humana em sociedade. A garantia da segurança de acolhida é uma das seguranças primordiais da política de assistência social. Outra grande responsabilidade dessa nova política é a segurança da vivência familiar ou segurança do convívio, que têm como tarefa a não aceitação de situações de reclusão e de perda das relações familiares e sociais. Por essa razão a dimensão multicultural, intergeracional, interterritoriais, intersubjetivas, entre outras devem ser ressaltadas na perspectiva do direito ao convívio. (BRASIL, 2004a, p.43).

Por ocasião da promulgação da Lei Orgânica de Assistência Social – LOAS, em 7 de Dezembro de 1993, coube a instalação do Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS, que após quatro conferências aprovou a nova Política Nacional de Assistência Social – PNAS, publicada no Diário Oficial em 28 de outubro de 2004, consolidando princípios, diretrizes, objetivos e ações da assistência social, em particular a Proteção social Básica e Especial, propondo a necessidade de construção do Sistema Único de Assistência Social – SUAS, que aconteceu em 2005. Vimos então que entre a LOAS e a PNAS/SUAS houve um período grande de lutas para a efetivação da assistência social como política pública.

O SUAS aprovado em 2005 é um sistema público não contributivo, descentralizado e participativo, que tem por função a gestão do conteúdo específico da Assistência Social no campo da proteção social brasileira, como expressado por Sposati (2006, p.111):

O SUAS não é um programa, mas uma nova ordenação da gestão de assistência social como política pública”. [...] “A novidade do Sistema Único de Assistência social é a de instaurar em todo o território brasileiro um mesmo regime geral de gestão e alcance da política brasileira de assistência social com a perspectiva de responder à universalidade de um direito de cidadania.

No capítulo II do PNAS (BRASIL, 2004a), seção I, art.4º, são apresentados os princípios democráticos que regem a Política Nacional de Assistência Social.

- I – Supremacia do atendimento às necessidades sociais sobre as exigências de rentabilidade econômica;
- II – Universalização dos direitos sociais, a fim de tornar o destinatário da ação assistencial alcançável pelas demais políticas;
- III – Respeito à dignidade do cidadão, à sua autonomia e ao seu direito a benefícios e serviços de qualidade, bem como à convivência familiar e comunitária, vedando-se qualquer comprovação vexatória de necessidade;
- IV – Igualdade de direitos no acesso ao atendimento, sem discriminação de qualquer natureza, garantindo-se equivalência às populações urbanas e rurais;
- V – Divulgação ampla dos benefícios, serviços, programas e projetos assistenciais, bem como dos recursos oferecidos pelo Poder Público e dos critérios para sua concessão.

Para sedimentar e contribuir com esses objetivos é que são propostas as ações socioeducativas a partir do SUAS e com base nas organizações dos CRAS nos municípios.

2.2 AS AÇÕES SOCIOEDUCATIVAS

O termo “ações socioeducativas”, nas propostas das políticas públicas, ganha destaque com a implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Ao introduzir os conceitos de “proteção integral” (Art. 1º) e de “prioridade absoluta” (Art. 4º) no atendimento de crianças e adolescentes, o estatuto especifica o respeito das crianças e adolescentes com relação aos seus direitos fundamentais em duas medidas distintas: de proteção e socioeducativa. O ECA prescreve: no Art. 90, Inciso I: orientação e apoio sociofamiliar e, no mesmo artigo, Inciso II, apoio socioeducativo em meio aberto. Acrescenta ainda no Art. 101, Inciso IV, inclusão em programa comunitário ou oficial, de auxílio à família, à criança e ao adolescente.

No campo da Assistência Social o termo e as ações socioeducativas ganham destaque a partir da PNAS (BRASIL, 2004a) / SUAS (BRASIL, 2005) como uma das principais ações junto às famílias. É de conhecimento amplo que a política da assistência tem na matricialidade sociofamiliar um dos seus eixos estruturantes, justificando essa centralidade como [...] “o espaço privilegiado e insubstituível de proteção e socialização primárias, provedora de cuidados aos seus membros, mas que também precisa ser cuidada e protegida”. Acrescenta ainda que essa percepção “é condizente com a tradução da família na condição de direitos, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988, o ECA, a LOAS e o Estatuto do Idoso”. (BRASIL, 2005, p. 58).

Apresentamos o conceito de família expresso no documento do PAIF (BRASIL, 2004b), programa orientador, no âmbito do SUAS, para o desenvolvimento das ações socioassistenciais. Assim está definido:

[...] a defesa do direito à convivência familiar na proteção de assistência social supera o conceito de família como unidade econômica, mera referência de cálculo de rendimento per capita, e a entende como um núcleo afetivo, cujos membros se vinculam por laços consangüíneos, de aliança ou afinidade, onde os vínculos circunscrevem obrigações recíprocas e mútuas, organizadas em torno de relações de geração e de gênero [...]; [...] não existe família enquanto modelo idealizado, e sim famílias resultantes de uma pluralidade de arranjos e re-arranjos estabelecidos pelos integrantes dessas famílias. (BRASIL, 2004b, P. 28).

Sobre a questão de um dos eixos estruturantes da nova política ser a centralidade na família, não se pode deixar de apresentar alguns questionamentos que têm sido feitos sobre essa questão. Miotto (2004) chama a atenção para essa relação do Estado e família na PNAS. Para a autora, a ideia de família na proteção social aparece em fins do século XX, precisamente na década de 1980, com o declínio do Estado de Bem Estar Social. Isto é, a mudança do Estado Providência para Sociedade Providência, atuando na perspectiva da solidariedade. No Brasil, essa mudança tem início a partir da década de 1990, quando o Estado delega para a família a compra pelos serviços de educação, saúde e segurança. Na impossibilidade de dar conta dessa demanda, a família é levada a se reorganizar internamente. O Estado então vai intervir no caso de falência da possibilidade da família prover suas necessidades. Em geral, isso acontece nas famílias desprovidas das condições de compra desses serviços, famílias ditas incapazes, excluídas do mercado de trabalho e responsabilizadas pela má sorte. Portanto, pensar na família e políticas públicas é pensar na relação entre Estado e família. Relação que se mostra complexa e contraditória. O grande risco dessa relação, como apontado pela autora, é a possibilidade de se cair em ações de cunho familista e não protetivas.

2.3 A PROPOSTA DAS AÇÕES SOCIOEDUCATIVAS NA PNAS/SUAS NA PROTEÇÃO SOCIAL BÁSICA

Em razão da proteção social da assistência ter por direção o desenvolvimento humano e social e os direitos de cidadania e seus serviços, programas, projetos e benefícios estarem articulados com as demais políticas sociais para efetivamente se constituir como um sistema público, é que a NOB/SUAS (BRASIL, 2005, p.19-20) detalha as seguranças que essa política deve atender. Transcrevemos¹² abaixo:

- Segurança de acolhida: provida por meio da oferta pública de espaços e serviços adequados para a realização de ações de recepção, escuta profissional qualificada, informação, referência, concessão de benefícios, aquisições materiais, sociais e socioeducativas. Supõe abordagem em territórios de incidência de situações de risco, bem

¹² Transcrição feita a partir do documento SUAS: configurando os eixos de mudança, que extraiu da NOB/SUAS (BRASIL, 2005, p. 19-20)

como a oferta de uma rede de serviços e de locais de permanência de indivíduos e famílias de curta, média ou longa duração.

- Segurança social de renda: complementar à política de emprego e renda, se efetiva mediante a concessão de bolsas auxílios financeiros sob determinadas condicionalidades, com presença ou não de contrato de compromissos; e por meio da concessão de benefícios continuados para cidadãos não incluídos no sistema contributivo de proteção social, que apresentem vulnerabilidades decorrentes do ciclo de vida e/ou incapacidade para a vida independente e para o trabalho. São os benefícios BF, BPC, BI, PETI.

- Segurança de convívio: realizada por meio da oferta pública de serviços continuados e de trabalho socioeducativo que garantam a construção, restauração e fortalecimento de laços de pertencimento e vínculos sociais de natureza geracional, intergeracional, familiar, de vizinhança, societários. A defesa do direito à convivência que deve ser apoiada para que se possa concretizar, não restringe o estímulo a sociabilidades grupais e coletivas que ampliem as formas de participação social e o exercício da cidadania. Ao contrário, a segurança de convívio busca romper com a polaridade individual/coletivo, fazendo com que os atendimentos possam transitar do pessoal ao social, estimulando indivíduos e famílias a se inserirem em redes sociais que fortaleçam o reconhecimento de pautas comuns e a luta em torno de direitos coletivos.

- A segurança de desenvolvimento da autonomia: exige ações profissionais e sociais que visem o desenvolvimento de capacidades e habilidades para que indivíduos e grupos possam ter condições de exercitar escolhas, conquistar maiores possibilidades de independência pessoal, possa superar vicissitudes e contingências que impedem seu protagonismo social e político. O mais adequado seria referir-se a processos de autonomização, considerando a complexidade e a processualidade das dinâmicas que interferem nas aquisições e conquistas de graus de responsabilidade e liberdade dos cidadãos, que só se concretizam se apoiadas nas certezas de provisões estatais, proteção social pública de direitos assegurados. Inclusão produtiva e Geração de Renda.

- A segurança de benefícios materiais ou em pecúnia: garantia de acesso à provisão estatal, em caráter provisório, de benefícios eventuais para indivíduos e famílias em situação de riscos e vulnerabilidades circunstanciais, de emergência ou calamidade pública.

Uma vez esclarecidas quais seguranças a política de assistência deve atender, é importante mostrar como essa Proteção Social está dividida: Proteção Social Básica e Proteção Social Especial. Priorizaremos aqui as informações dadas para a proteção social

básica, lugar de concentração das propostas socioeducativas, objeto do nosso estudo. Na NOB/SUAS (BRASIL, 2005, p.19) assim encontramos:

A proteção social básica tem como objetivos prevenir situações de risco, através do desenvolvimento de potencialidades, aquisições e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. Destina-se à população que vive em situação de vulnerabilidade social, decorrente 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.

2.4 OS SERVIÇOS PARA A OPERACIONALIZAÇÃO DAS SEGURANÇAS

Os serviços a serem prestados incluem: Programa de Atenção Integral à Família – PAIF, Programa de inclusão produtiva e Projetos de enfrentamento da pobreza, centros de convivência para idosos, serviços para crianças de zero (0) a seis (6) anos, que visem: a) o fortalecimento dos vínculos familiares; b) o direito de brincar; c) ações de socialização e de sensibilização para a defesa dos direitos das crianças; d) rede de serviços socioeducativos, direcionados para grupos geracionais, intergeracionais, grupos de interesse; e e) entre outros programas de incentivo ao protagonismo juvenil e de fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários, bem como centros de informação e de educação para o trabalho, que estejam voltados para jovens e adultos.

Esses programas e projetos serão operacionalizados nos CRAS, seguindo o princípio da territorialização e de acordo com o porte do município. Esse princípio da territorialização assenta-se na oferta capilar de serviços, que parte da lógica da proximidade dos serviços para os cidadãos que estejam em territórios com incidência de vulnerabilidades e riscos sociais.

O CRAS (BRASIL, 2006c) “ é a porta de entrada” dos usuários à rede de proteção social básica do SUAS e um equipamento onde são ofertados os serviços e ações do Programa de Atenção Integral à Família (PAIF), onde podem, também, ser prestados outros serviços, programas e projetos. A TABELA 1 ilustra bem as atividades do CRAS.

TABELA 1 – Serviços, benefícios, programas e projetos que podem ser realizados nos CRAS ou que estão referenciados no território de abrangência.

SERVIÇOS:
Socioeducativo geracionais, intergeracionais e com famílias;
Sócio-comunitário;
Reabilitação na comunidade;
Outros.
BENEFÍCIOS:
Transferência de Renda (Bolsa família);
Transferência de Renda (outros);
Benefícios de Prestação Continuada;
Benefícios Eventuais – assistência em espécie ou material;
Outros.
PROGRAMAS E PROJETOS:
Capacitação e promoção da inserção produtiva;
Promoção da inclusão produtiva para beneficiários do Programa Bolsa Família- PBF e do Benefício de Prestação Continuada;
Projetos e Programas de enfrentamento à pobreza;
Projetos e programas de enfrentamento à fome;
Grupos de Produção e Economia Solidária;
Geração de Trabalho e Renda;
Outros

Fonte: BRASIL. Proteção Social Básica do Sistema Único de Assistência Social. Versão preliminar. Brasília, 2006c, p.19.

Vejamos agora o que é o PAIF. O PAIF (BRASIL, 2004b) foi criado em 18 de abril de 2004 (portaria nº 78), pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS, aprimorando a proposta de Plano Nacional de Atendimento Integrado à Família - PNAIF (BRASIL, 2003), implantado pelo Governo Federal no ano de 2003. Em 19 de maio de 2004, o PAIF tornou-se “ação continuada” da Assistência Social. Esse programa é necessariamente ofertado no CRAS, sendo o principal programa de Proteção Social Básica. Suas perspectivas são o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários.¹³

¹³ O trabalho de fortalecimento de vínculos deve interligar as relações internas ao grupo familiar e as relações deste com a comunidade, a sociedade e o Estado. São três as dimensões do vínculo: legal ou jurídica, sócio-cultural e afetivo-relacional. Na dimensão legal, ou jurídica, o vínculo implica em obrigações e direitos mútuos, tendo caráter normativo, regulado por lei. Busca-se o esclarecimento, a delimitação, o cumprimento (e o apoio para o cumprimento) das obrigações e direitos definidos pelos estatutos legais. Na dimensão sócio-cultural, os vínculos estão associados aos papéis familiares, suas representações e relações. Busca-se fortalecer a identidade e resgatar a história do grupo familiar, seus valores, regras, ideais e relação da família com o contexto sócio-cultural. Na dimensão afetivo-relacional, são abordadas as relações de cuidado, afeto e comunicação na família, buscando superar contingências que levam à violação de direitos no interior das relações familiares e comunitárias. (BRASIL, 2004b, p. 27).

É objetivo geral do PAIF “contribuir para a efetivação da Política Nacional de Assistência Social como Política Pública garantidora de direitos de cidadania e promotora de desenvolvimento social, na perspectiva da prevenção e superação das desigualdades e exclusão social, tendo a família como unidade básica de atenção para a concepção e implementação de programas, projetos e serviços”. (BRASIL, 2003, p. 5). Os serviços e ações deste programa não poderão ser terceirizados. O PAIF é ofertado através dos serviços socioassistenciais, socioeducativo e de convivência, e de projetos de preparação para a inclusão produtiva voltada para as famílias, seus membros e indivíduos, conforme suas necessidades identificadas no território.

2.5 A EQUIPE

Para a realização das atividades nos CRAS as equipes devem ser interdisciplinares. Quanto à equipe mínima vejamos a TABELA 2 abaixo. Esta equipe deverá ser ampliada, caso oferte outros serviços, programas, projetos e benefícios. Apresentaremos o desenvolvimento da composição das equipes ao longo da implantação da política de assistência. Por ocasião do PNAIF a composição da equipe deveria ser assim composta.

TABELA 2 – Composição de equipes

Categoria Profissional	Até 200 famílias	300 famílias	Carga horária
Assistente Social	1	2	30 hs semanais
Psicólogo	1	2	30 hs semanais
Administrativo	1	1	40 hs semanais

Fonte: BRASIL. Ministério da Assistência Social. Plano Nacional de Atendimento Integral à Família. PNAIF. Agosto, 2003, p.21.

O PAIF foi um aperfeiçoamento do PNAIF, do extinto Ministério da Assistência Social – MAS. No PNAIF - Programa Nacional de Atenção integral à Família, a proposta do número de famílias atendidas por número de técnicos era muito menor. Observe a diferença na TABELA 3.

TABELA 3 – Proposta do número de famílias atendidas por número de técnicos

Categoria Profissional	Até 500 famílias atendidas/ ano	De 501 a 1000 famílias atendidas/ ano	Carga Horária (sugerida)
Assistente Social	1	2	40 horas semanais
Psicólogo	1	2	40 horas semanais
Auxiliar adm.	1	2	40 horas semanais
Estagiários	4	6	
Coordenador	1	1	40 horas semanais

Fonte: BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome. Proteção social básica: orientações técnicas para o centro de referência de assistência social. Brasília, 2006a, p. 19. (Versão preliminar).

O número de técnicos variará de acordo com o número de famílias atendidas, podendo ser acrescido à TABELA outros técnicos, como educadores sociais entre outros.

2.6 DIRETRIZES METODOLÓGICAS

Apresentamos as orientações fornecidas no documento: Proteção Social Básica. Orientações Técnicas BSB (BRASIL, 2006a, p.31), que dispõe sobre as diretrizes metodológicas do trabalho com famílias e indivíduos, detalharemos o item 3.5, que faz referência a:

- adotar metodologias participativas e dialógicas de trabalho com as famílias.
- desenvolver um trabalho interdisciplinar (psicologia e serviço social) com uma compreensão de que a família atendida deve ser abordada na sua totalidade;
- abordar no trabalho interdisciplinar questões de gênero, orientação sexual e étnica, fortalecendo os direitos de cidadania;
- realizar trabalho com grupos de famílias ou seus representantes, fortalecendo a socialização e a definição de projetos coletivos;
- problematizar as principais questões levantadas pelo(s) grupo(s);
- partir da realidade vivenciada pelas famílias para organizar as discussões;

- favorecer e incrementar a sociabilidade entre as famílias;
- facilitar a definição de projetos coletivos e a viabilização de sua implementação;
- utilizar de estratégias que estimulem a participação dos indivíduos nos grupos, procurando utilizar uma linguagem simples e de acesso a todos;
- valorizar o saber popular fortalecendo os sujeitos estimulando o debate.

Há uma observação feita no documento quanto à adequação metodológica do trabalho no caso de trabalhos com famílias indígenas, quilombolas e outras comunidades tradicionais. No mesmo documento encontramos, no item 4, (BRASIL, 2006a, p.33), os serviços e ações do PAIF a serem ofertados pela equipe de profissionais no CRAS. Assim aparecem:

- recepção e acolhida de seus membros e indivíduos em situação de vulnerabilidade social;
- oferta de procedimentos profissionais em defesa dos direitos humanos e sociais e dos relacionados às demandas de proteção social de Assistência Social;
- vigilância social: produção e sistematização de informações que possibilitem a construção de indicadores e de índices territorializados das situações de vulnerabilidades e riscos que incidem sobre famílias/pessoas nos diferentes ciclos de vida. Conhecimento das famílias referenciadas e as beneficiárias do BPC e BF;
- acompanhamento familiar: em grupos de convivência, reflexão e serviço socioeducativo para famílias ou seus representantes; dos beneficiários do BF, em especial das famílias que não estejam cumprindo as condicionalidades; das famílias com beneficiários BPC;
- proteção pró-ativa por meio de visitas às famílias que estejam em situações de maior vulnerabilidade (como, por exemplo, as famílias que não estejam cumprindo as condicionalidades do BF); ou risco;
- encaminhamento: para avaliação e inserção dos potenciais beneficiários do BF no cadastro único e do BPC, na avaliação social e do INSS; das famílias e indivíduos para a aquisição dos documentos civis fundamentais para o exercício da cidadania; encaminhamento (com acompanhamento) da população referenciada no território do CRAS para serviços de proteção básica e de proteção social especial - quando for o caso.
- produção e divulgação de informações de modo a oferecer referências para as famílias e indivíduos sobre os programas, projetos e serviços socioassistenciais do SUAS, sobre o BF e BPC, sobre os órgãos de defesa dos direitos e demais serviços públicos de âmbito local, municipal, do Distrito Federal, regional, da área metropolitana e ou micro-região do estado;

- apoio nas avaliações de revisão dos cadastros do BF e do BPC e demais benefícios.

A explicitação desses serviços teve por objetivo demonstrar o que o MDS compreende por ações de apoio sociofamiliar. Veremos adiante que o grupo socioeducativo é uma das atividades entre as muitas a serem desenvolvidas.

2.7 METODOLOGIA DE TRABALHO COM COMUNIDADES E FAMÍLIAS

No documento MDS/SNAS/SUAS, Orientações para o acompanhamento das famílias do programa BF no âmbito do SUAS (BRASIL, 2006b) é apresentada sugestões para o trabalho com comunidades e famílias. Mostramos abaixo alguns trechos do documento. Na parte 4 do documento é apresentado o objetivo para o trabalho com comunidades.

“O objetivo geral do trabalho com a comunidade local é promover a proteção e a inclusão social das famílias vulnerabilizadas por meio da interação entre famílias, grupos e serviços sociais, públicos e privados existentes no território”. (BRASIL, 2006a, p.39).

A seguir é definido comunidade.

“O termo comunidade significa, tradicionalmente, um conjunto de relações sociais de proximidade com forte componente de integração entre seus membros e importante elemento na formação de identidades pessoais. Hoje, nem sempre a proximidade significa integração social e, muitas vezes, as pessoas formam identidades grupais que superam as distâncias geográficas. Além disso, especialmente nas grandes cidades, as interações quotidianas, trazem, também, elementos de vulnerabilidade para as famílias. Portanto, o termo comunidade ainda expressa relações de proximidade (nem sempre geográfica) e de identidade, mas cujo potencial pode ser desenvolvido para ser uma rede de apoio e ação”. (BRASIL, 2006a, p.39-40).

Na seqüência, o documento acima citado apresenta os três eixos de ações para o trabalho de potencializar as famílias ou comunidades, que podem ser desenvolvidos, individualmente ou separadamente. Transcreveremos o exposto no documento.

Eixo de Ação 1: Disseminar informações na perspectiva dos direitos da cidadania

Os indivíduos, famílias e comunidades têm o direito básico ao conhecimento de seus direitos. Esse conhecimento é fundamental para seu reconhecimento e mobilização como sujeitos de direitos, ou seja, como cidadãos. Assim, deve-se privilegiar os procedimentos dialógicos que facilitem tanto o conhecimento do seu conteúdo quanto a reflexão em torno dos sentidos e objetivos dos programas.

A disseminação de informações corresponde à realização prática de um direito e é, também, uma estratégia para mobilizar esforços para o agir coletivos, com ênfase nas famílias em situação de vulnerabilidade, sempre procurando fomentar a interação dialógica. Há procedimentos diversos para disseminar informações, tais como: campanhas, palestras, reuniões, participação em mídias locais, feiras temáticas e atividades culturais. Também os grupos que fazem parte da presente metodologia de acompanhamento das famílias podem ser meios para disseminar e discutir informações, em especial, o grupo socioeducativo. É importante destacar o universo de informações sobre direitos, incluindo:

- a) programas, projetos e serviços socioassistenciais do SUAS, sobre o Programa Bolsa Família e o Benefício de Prestação Continuada, sobre os órgãos de defesa de direitos e demais serviços públicos, de âmbito local, municipal, do Distrito Federal, regional, da área metropolitana e ou da microrregião do estado;
- b) direitos sociais, tais como: identificação, saúde, educação, assistência social e demais direitos de cidadania;
- c) enfrentamento da violação de direitos, como o trabalho infantil, abuso ou exploração sexual comercial de crianças e adolescentes e violência doméstica;
- d) direitos de cuidado e atenção para o desenvolvimento das crianças e adolescentes de 0 a 14 anos, na família e na comunidade;
- e) atenção à criança com deficiência e sua família;
- f) direitos e atenção à adolescência e à juventude, em particular a importância da comunicação com a família e a comunidade;
- g) cuidados para evitar a gravidez na adolescência e prevenção às drogas;
- h) direitos e atenção aos idosos na família e na comunidade;
- i) direitos e atenção à pessoa com deficiência na família e na comunidade;

- j) em municípios com comunidades tradicionais, indígenas, ribeirinha ou quilombolas, entre outras: divulgar as informações sobre os respectivos direitos e informações sobre ações dos governos federal, estados, Distrito Federal e municípios; e
- k) temas que promovam a cultura do diálogo e dos direitos, combatendo também as formas de violência, preconceito, discriminação e estigmatização social.

Eixo de Ação 2: Conhecer serviços, recursos e agentes do território

A partir da articulação entre o programa BF e PAIF, é fundamental que se propicie às famílias o conhecimento de seu território, com suas vulnerabilidades e potencialidades. Isto inclui conhecer e mapear os recursos existentes, tanto os relativos à rede de serviços quanto aqueles relacionados aos grupos e lideranças locais. É relevante lembrar que esta ação necessita ser desenvolvida não apenas na fase inicial de implementação do serviço na comunidade, mas também para a continuidade e fortalecimento do vínculo do CRAS com a comunidade, do planejamento e efetividade de suas ações.

Os serviços de assistência social, educação e saúde são integrados para o bom desempenho do BF e do PAIF. O cumprimento das condicionalidades depende da oferta, inclusão e frequência das famílias e seus membros a esses serviços. Caso existam obstáculos enfrentados por diversas famílias, no território, ao cumprimento das condicionalidades, pode ser identificada uma situação para mobilização das famílias atendidas visando solucionar o problema.

O tópico acima chama a atenção para uma situação contraditória aos princípios de cidadania. Diz que as famílias que encontrarem dificuldade por falta de oferta dos serviços para o cumprimento das condicionalidades devem ser mobilizadas para solução do problema. Será que ela não possui vínculos nessa comunidade? De que tipo de vínculo se trata?

Eixo de Ação 3: Apoio a ações locais de interação cultural entre as famílias

As relações de reciprocidade entre pessoas, famílias e grupos podem ser estimuladas através de ações que incentivem as trocas culturais em torno de questões da comunidade. São ações voltadas para toda a comunidade, mas podem priorizar as famílias atendidas pelo PAIF. A diferenciação apresentada a seguir tem o objetivo de apontar as

possibilidades sem, no entanto, esgotá-las. A interação entre os moradores, famílias e grupos de moradores podem ser desenvolvidos através de procedimentos como:

- manutenção de um espaço cultural, como uma sala de leitura, que sirva de referência para a população do território de abrangência;
- programação cultural para crianças, como uma hora da história mensal;
- manutenção de um espaço comunitário para atividades de lazer, esportes e cultura, com participação da comunidade no planejamento do seu uso e de suas atividades;
- promoção de atividades interativas entre grupos que participam de diferentes programas sociais, tais como: entre os idosos de um grupo de convivência e as crianças atendidas em um centro de educação infantil, compartilhando um dia de contar contos;
- exposição para a comunidade da produção havida nos programas e grupos, tais como: uma exposição dos trabalhos de artesanato dos grupos de convivência para idosos ou a apresentação de peças de teatro produzidas por crianças, adolescentes e jovens, entre outros; e
- comemorações que conjuguem informação, interação e mobilização na comunidade, como o Dia do Idoso ou uma Rua de Lazer.

2.8 METODOLOGIA DE TRABALHO COM FAMÍLIAS

Especifica que as famílias podem ser acompanhadas tanto em grupos de famílias quanto em abordagem individual. Com relação ao acompanhamento em grupos de famílias, apresentam os vários tipos de grupos e a forma de conduzi-los. Trataremos aqui das informações pertinentes aos grupos socioeducativos. A definição para grupo é:

O grupo é uma instância de socialização dos sujeitos, através da ação e interação de seus membros. Nos grupos, a experiência de cada um pode ser comunicada e receber novos sentidos, as atitudes de cada membro podem ser repensadas e as relações novas podem trazer a possibilidade de revisão e superação do que foi anteriormente vivido. (BRASIL, 2006a, p.52).

O trabalho com “grupos” procura combinar várias modalidades dirigidas a diferentes objetivos dos programas, a fim de contribuir para: a circulação de informação, a escuta e orientação mais apurada de pequenos grupos de famílias, a promoção de reflexão

sobre as relações familiares e comunitárias, o desenvolvimento de capacidades das famílias e a mobilização da comunidade como exposto nos eixos 1, 2 e 3.

2.9 ESTRATÉGIA DE ACOMPANHAMENTO EM GRUPOS DE FAMÍLIAS

No grupo socioeducativo, enfatiza-se a informação. Através dela, as famílias podem conhecer melhor seus direitos e ser estimuladas a desenvolver suas potencialidades. No Grupo de Convivência Familiar, enfatiza-se a dimensão da convivência, buscando desenvolver: o sentimento de pertencimento, de identidade e de integração do grupo; o compartilhamento de objetivos, ideais e estratégias de ação; a relação do grupo com a comunidade e a sociedade; a capacidade de participar, de comunicar, de seguir regras, de negociar objetivos, estratégias e regras de ação e interação; a capacidade de produzir consensos e de negociar conflitos dentro de regras de negociação; e diversos outros aspectos relativos ao vínculo social.

No Grupo de Desenvolvimento Familiar, enfatiza-se a dimensão da reflexão, buscando aprofundar e desenvolver aspectos específicos da vida familiar e comunitária: o grupo é dinamizado para que venha a sistematizar e refletir sobre uma dada questão que diz respeito à experiência do grupo e de seus participantes; é estimulada a capacidade de relacionar as idéias que surgem com diretrizes para a ação e projetos de vida; e é trabalhado o apoio afetivo e moral do grupo para a transformação das crenças e atitudes dos seus membros.

É fundamental compreender que essas dimensões nunca existem de maneira isolada. Porém, é possível, em trabalhos de grupo, dar ênfase especial a uma das dimensões, visando desenvolver determinados aspectos do grupo e dos participantes.

No Grupo Socioeducativo (GSE), enfatiza-se a difusão de informação e a articulação com a comunidade. O GSE trabalhará temas básicos e atividades de interesse das famílias, promovendo a informação e o empoderamento das famílias para a superação de problemas, bem como mobilizando para ações de interface e intersectoriais. Poderá se constituir em um espaço de discussão de potencialidades e projetos das famílias, articulado com o trabalho comunitário. Todas as famílias serão convidadas ao GSE, tendo prioridade aquelas em descumprimento de condicionalidades. A participação não é obrigatória

(obrigatório é o cumprimento das condicionalidades). Haverá pelo menos um GSE, em funcionamento contínuo, em cada território, dependendo do número de famílias atendidas.

Como organizar: Periodicidade mensal, número de participantes de até 50 pessoas, fluxo contínuo (ao longo de todo o ano), funcionamento aberto e rotativo (o que significa constante entrada e saída de famílias, segundo o fluxo do programa), uso de recursos lúdicos e educativos e condução intersetorial. Cada encontro é independente dos outros. Os temas são escolhidos a partir de matrizes temáticas relacionadas às áreas da assistência, da saúde e da educação, sempre enfatizando a cidadania, a vida familiar e comunitária. A participação no GSE é preferencialmente do responsável pela família, mas a participação dos demais membros adultos da família deve ser estimulada e aceita como forma de circulação do conhecimento produzido entre os membros do grupo.

Objetivos: O GSE deve ser desenvolvido em local adequado quanto ao número de participantes, acessibilidade e favorecimento da interação grupal. Participarão famílias atendidas no programa BF, sem distinção de condição de cumprimento ou não de condicionalidades. Deverá estar sempre presente um coordenador. O tempo de duração sugerido é de 90 minutos, com um mínimo de 60 e um máximo de 120 minutos. Algumas atividades podem requerer um tempo diferenciado, como um passeio ou a realização de uma “rua de lazer”.

Como conduzir: O coordenador do grupo tem a seu encargo a organização dos encontros, a escolha e o planejamento das atividades e temas, o uso de recursos lúdicos e educativos. Embora seja essencial a escuta do grupo para a escolha de temas, a coordenação tem um papel mais diretivo na condução dos encontros do que nos outros tipos de grupo. O Grupo Socioeducativo faz articulação com o trabalho comunitário, servindo de ligação entre as famílias do programa Bolsa Família (BRASIL, 2006b) e grupos comunitários no território, bem como fomentando a formação de “grupos de desenvolvimento comunitário”.

Acrescentamos uma observação quanto ao término do acompanhamento em grupos socioeducativos, prescrita na p. 69 do mesmo documento. Sobre isso é dito: “[...] O grupo socioeducativo é contínuo, sendo que cada encontro se constitui de forma independente, não se podendo falar em “término”, neste caso” (BRASIL, 2006b).

Para mostrar a possível associação com a obra de Freire, vejamos o que é descrito, no mesmo documento para o planejamento dos grupos de desenvolvimento familiar. Primeiro é explicado que esse tipo de grupo é uma subtemática da grande temática de relações familiares e comunitárias, escolhida de acordo com as necessidades percebidas nas famílias

participantes. Exemplos: sexualidade na infância e na adolescência, o cuidado com crianças pequenas, convivência familiar etc. Na seqüência é colocado que:

[...] uma vez escolhido o foco do grupo e convidadas as famílias, estas serão ouvidas, desde o primeiro encontro, para sugerirem os temas e aspectos que gostariam de trabalhar dentro do foco. Esses temas escolhidos pelas famílias participantes são os “temas geradores”, que serão abordados no grupo através de um planejamento flexível, em que a coordenação, sempre ouvindo o grupo, organizará cada encontro, trazendo matérias para reflexão e técnicas de dinamização do grupo (que incluem as técnicas para dinamizar os processos de sensibilização, interação, comunicação e reflexão). Os “temas geradores” estão dentro das áreas da assistência, saúde e educação, abordando, também as relações familiares e comunitárias. Associam-se às condicionalidades, na medida em que enfatiza o seu aspecto de acesso aos direitos de cidadania, fazendo da discussão desses direitos um fio condutor. (BRASIL, 2006b, p.64).

Cabe aqui um parêntese em relação à concepção de temas geradores a partir da perspectiva freiriana. A importância atribuída ao momento de escolha dos temas na obra freiriana se deve ao fato dos “temas estarem de um lado, envolvidos e de outro, envolvendo as situações limites, enquanto as *tarefas* que eles implicam, quando cumpridas, constituem os ‘atos-limites’”. (FREIRE, 2005b, p.108). Para o autor, se esses temas não forem compreendidos dessa forma, as tarefas, ou seja, as respostas dos homens/mulheres não serão autênticas ou críticas. Por essa razão esse é o momento crucial do processo educativo. É nesse momento que se inicia o diálogo entre educadores e educandos. O momento da investigação do universo temático ou temática significativa.

Os temas são chamados de geradores porque contém em si a possibilidade de desenvolverem-se em outros tantos temas. Os temas geradores devem partir do mais geral ao mais particular. Esse é um fato importante para o investigador dos temas geradores, pois a consciência dominada (independente de classe social) que não consegue captar a “situação-limite” em sua globalidade, acaba por ficar na compreensão de suas manifestações periféricas. Para romper com essa limitação o necessário é partir do ponto inverso. Por exemplo: para falar em participação, mais fácil seria trabalhar a não-participação, pois essa está diretamente envolvida na “situação-limite”. Os homens/mulheres por sua condição de “seres para si” e não “seres fechados em si” como o animal, são seres históricos, transformadores e criadores e por esse motivo podem tridimensionalizar o tempo em passado-presente e futuro. Essas dimensões epocais não são estanques. Em (FREIRE, 2005a, p.107) é apresentada a definição de unidade epocal. Esta se caracteriza pelo “conjunto de idéias, de concepções, esperanças,

dúvidas, valores, desafios, em interação dialética com seus contrários, buscando plenitude” e a “representação concreta dessas idéias, destes valores, destas concepções e esperanças, como os obstáculos ao ser mais dos homens é que constituem os temas da época”. E o conjunto de temas em interação constitui o “universo temático” da época. Os temas podem ser de caráter universal (continentais, nacionais, regionais) e em círculos mais restritos composto de subunidades epocais, nas quais perceberemos diversificações temáticas dentro de uma mesma sociedade. Por exemplo, a família tanto é um tema universal quanto um tema possuidor de subunidades epocais.

A investigação do tema gerador que se encontra contido no “universo temático mínimo”, os temas geradores em interação, quando “realizada numa metodologia conscientizadora, além de possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensar” (FREIRE, 2005a, p.112).

Sem pretender reduzir o concreto ao abstrato, essa busca do universo temático mínimo deve ser realizada através da abstração, isto é, buscar a codificação da situação existencial concreta. Freire acrescenta que a “codificação de uma situação existencial é a representação desta, com alguns de seus elementos constitutivos, em interação. A descodificação é a análise crítica da situação codificada”. (FREIRE, 2005a, p.112 nota de rodapé). Portanto, “uma descodificação bem feita leva à superação da abstração com a percepção crítica do concreto [...]” (FREIRE, 2005a, p.113) e ainda, essa percepção crítica do concreto leva os homens/mulheres a “exteriorização da sua visão de mundo, sua visão fatalista das “situações-limites”, sua percepção estática ou dinâmica da realidade”. (FREIRE, 2005a, p.113).

Freire enfatiza que investigar o pensar dos homens/mulheres referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis. A investigação temática deve ser trabalhada como “um esforço comum de consciência da realidade e de auto-consciência” (FREIRE, 2005a, p.115).

Para a investigação dos temas geradores, ou da temática significativa, é preciso seguir quatro etapas. Conhecer a realidade, a comunidade da área onde se vai atuar; a codificação das situações existenciais e suas contradições, decodificando-as entre a equipe; fazer uma nova decodificação nos círculos de investigação temática com os sujeitos da comunidade e equipe técnica interdisciplinar; e, por fim, após o estudo sistemático e interdisciplinar de seus achados, feita a delimitação temática caberá a cada técnico das diferentes áreas apresentarem a “redução” de seu tema, ou seja, a busca de seus núcleos fundamentais. Nada impede que após a “redução” do tema a equipe técnica sugira, se verificar

a necessidade, a inclusão de alguns temas, afinal essa é uma educação dialógica onde todos têm o direito de expressão. Estes temas sugeridos pelos técnicos são nomeados de “temas dobradiça” (FREIRE, 2005a, p.134). A cada encontro os temas que geram outros temas devem ser problematizados sempre a partir de temas universal até a redução aos temas epocais.

2.10 OPERACIONALIZAÇÃO DOS GRUPOS SOCIOEDUCATIVOS NO MUNICÍPIO DE LONDRINA-PR

Em Londrina-PR, as ações socioeducativas tiveram início em 2001 com grupos de famílias dos programas de transferência de renda municipal: com os beneficiados da Bolsa Escola Municipal - BEM e com famílias beneficiadas do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil - PETI (esse de nível federal). No entanto, foi em 2005 que aconteceu a criação da Gerência de apoio sócio familiar e assuntos comunitários e a Coordenadoria de ações socioeducativa/familiar e assuntos comunitários, alocadas na Diretoria da proteção social básica. Essas gerência e coordenadoria tiveram por objetivo a reestruturação do atendimento às famílias dos programas de transferência de renda municipal, bem como criar e desenvolver as atividades socioeducativas para os beneficiários dos programas de transferência de renda federal, especialmente os beneficiados do BF e BPC foco da PNAS.

À época, dos 10 CRAS urbanos e 3 rurais, existentes no município de Londrina, somente o CRAS – Sul recebeu uma equipe PAIF, como à época era compreendido. Hoje se compreende que o PAIF é o programa que define as ações do CRAS. Essa equipe, junto com a gerência e coordenação recentemente criada, teve por objetivo reestruturar os grupos já existentes, assim como desenvolver as atividades sociofamiliares (visitas, acompanhamento das famílias individualmente, montar os cursos de inclusão produtiva e conduzir os grupos socioeducativos). A equipe PAIF, formada por 2 psicólogas e 2 assistentes sociais atuou de março de 2005 à fevereiro de 2006. À época o CRAS da região sul tinha sede única e a equipe era composta por um coordenador assistente social, mais três assistentes sociais e uma psicóloga, mais a equipe PAIF. Hoje esse CRAS está dividido em CRAS sul A e B.

Somente em março de 2006, nova equipe foi contratada para atuar na mesma região sul. Esse CRAS era à época o único a possuir uma equipe como prevista na NOB-RH/SUAS (Assistentes sociais, Psicólogos, auxiliar administrativo e coordenador). As

demais regiões desenvolviam os grupos socioeducativos sem a equipe completa prevista. Com o intuito de ampliação dos trabalhos sociofamiliares em 2006, a SMAS – LD firmou convênio com 11 entidades socioassistenciais para o desenvolvimento dessas atividades. As entidades conveniadas são: ADEFIL, APAE, EPESMEL, ALIA, CEPAS, ILECE, APAC, APADAL, ADEVILORC, CLUBE DAS MÃES UNIDAS DA VILA RICARDO e PROVOPAR.

O convênio estabelecia a contratação de um/a assistente social e um/a psicólogo/a, mais o auxiliar administrativo. Para tal a entidade recebia R\$ 5,00 percapita para o atendimento de 500 famílias. A prioridade era a contratação de assistentes sociais.

Assim, a coordenadoria de ação Sociofamiliar/educativa e de Assuntos comunitários teve por tarefa, além das já explicitadas acima, a formulação da Norma Operacional Básica para as ações a serem desenvolvidas, tanto pelos profissionais dos CRAS quanto pelos profissionais das entidades conveniadas.

De acordo com dados extraídos do documento apresentado por essa coordenadoria, em Dezembro de 2006, ao término das atividades, que iniciaram em março, foram realizadas 720 reuniões socioeducativas pelos profissionais dos CRAS, com participação de 11.222 pessoas. As entidades desenvolveram 996 reuniões com participação de 13.600 pessoas. As reuniões realizadas pelos CRAS foram desenvolvidas por 21 técnicos, enquanto as desenvolvidas pelas Entidades conveniadas envolveram 17 técnicos. Dessa forma os registros apontam para uma soma de 1.716 reuniões realizadas por 38 técnicos, perfazendo um total de 24.822 participações. De acordo com as coordenadoras e gerente, nesses números de participações está incluída, além das participações nos grupos, toda visita feita pelas pessoas aos CRAS ou entidades em busca de alguma informação ou auxílio da assistência social. Na TABELA 4 apresentamos os CRAS e Instituições Conveniadas, equipe e atividade.

TABELA 4 – Número de CRAS e Técnicos

CRAS	Técnicos	Equipe PAIF
Norte A	3 assistentes sociais	
Norte B	3 assistentes Sociais	
Leste	6 assistentes sociais, 1 psicóloga	
Centro A	1 assistente social	
Centro B	2 assistentes sociais	
Sul A	4 assistentes sociais,	1 assistente social e psicólogo
Sul B	3 assistentes sociais	1 assistente social e 1 psicóloga
Oeste A	3 assistentes sociais	
Oeste B	3 assistentes sociais	
Rural A	1 assistente social	
Rural B	1 assistente social	
Rural C	1 assistente social	
Norte C	1 assistente social, 1 psicóloga	
CONVENIADAS	Técnicos	Atividade
ILECE	2 assistentes sociais	Sociofamiliar e inclusão produtiva
EPESMEL	1 assistente social	Sociofamiliar
APAE	1 assistente social	Sociofamiliar
ADEVILORC	1 assistente social	Sociofamiliar
ALIA	2 assistentes sociais	Sociofamiliar e inclusão produtiva
CEPAS	1 assistente social	Sociofamiliar
PROVOPAR	2 assistentes sociais e 2 psicólogos	Sociofamiliar e inclusão produtiva
APAC	1 assistente social	Sociofamiliar
CLUBE DAS MÃES UNIDAS DA VILA RICARDO	1 assistente social	Sociofamiliar
ADEFIL	2 assistentes sociais	Socioeducativos e inclusão produtiva

Fonte: Dados fornecidos pela gerência de Apoio sócio familiar e Comunitário.

Como verificado na TABELA 4, a SMAS-LD trabalha na perspectiva da territorialização. Os CRAS, que possuem psicólogos na equipe, trabalham com o sociofamiliar especial. O objetivo é acompanhar as famílias mais vulneráveis identificadas pelos técnicos com ações mais pontuais. Os CRAS que oferecem o atendimento sociofamiliar especial são os da região Sul A e B e região Leste. A princípio essas regiões foram escolhidas pela alta vulnerabilidade local. No entanto, à medida que os trabalhos foram se desenvolvendo, demandas semelhantes foram identificadas nas outras regiões. Essa demanda apareceu com a revisão dos beneficiados pelos programas BEM e PETI, assim como pelos indicadores obtidos com a integração dos projetos: SINAL VERDE, CAM, CASA ABRIGO,

Projeto MURIALDO, SENTINELA e VIVA VIDA. Exceto esse último, os demais fazem parte da Proteção Social Especial.

Em 2007, o Projeto VIVA VIDA em processo de reestruturação (pertencente à Gerência de Garantia de direitos socioassistenciais à criança, adolescente e Juventude, também vinculada à Diretoria de Proteção social Básica) forma quatro equipes nomeadas psicossociais, composta por assistentes sociais e psicólogos para acompanhar as crianças/adolescentes e famílias em situação de vulnerabilidade média e alta do projeto VIVA VIDA.

O projeto atende 1500 crianças e adolescentes com idade entre sete e catorze anos. São 14 unidades distribuídas em todas as regiões do município. Essas equipes têm a mesma proposta do serviço sociofamiliar especial, desenvolvido pelas equipes dos CRAS Sul A, B e leste. As ações do serviço sociofamiliar especial compreendem: visitas domiciliares, atendimento individual e grupal com as famílias que não estão cumprindo a condicionalidade. Cada equipe acompanha duas regiões.

Os grupos socioeducativos tiveram média de 30 participantes e foram conduzidos por uma assistente social, com um encontro mensal e duração de 1 hora e meia. Os espaços de realização dos grupos foram: sedes dos CRAS, Igrejas, centros comunitários, escolas e sede das entidades, de acordo com a possibilidade do território.

3 OS GRUPOS SOCIOEDUCATIVOS: CONCEPÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO

Neste capítulo analisaremos as entrevistas com as técnicas coordenadoras dos grupos socioeducativos desenvolvidos pela Secretaria municipal de assistência social do município de Londrina. Os dados das entrevistas serão analisados com base na análise de conteúdo, que é assim definida por Bardin:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens. (BARDIN, 1979, p.42).

Dentre as várias modalidades de análise de conteúdo, trabalharemos com a modalidade de análise temática. Como apontado por Bardin (1979, p.105), “tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura.”

Para Minayo (2006, p.115), “a noção de tema está ligada a uma afirmação a respeito de determinado assunto. Ela comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentada através de uma palavra, de uma frase, de um resumo”.

Portanto, fazer uma análise temática reside em encontrar os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência possa significar alguma coisa para o objeto analisado. Nossa análise, como já apontamos na introdução, será feita a partir das seguintes categorias temáticas: concepção e operacionalização.

3.1 NESTE EIXO PROCURAMOS ANALISAR QUAL A CONCEPÇÃO DE AÇÕES SOCIOEDUCATIVAS DAS ENTREVISTADAS E O OBJETIVO DESTAS AÇÕES

As definições dadas pelas técnicas da SMAS - LD, que realizaram os grupos socioeducativos, apresentam como núcleos centrais da ação socioeducativa a informação e a orientação. A essas informações e orientações são atribuídos diversos sentidos: sentido de fortalecimento da família, do indivíduo, da comunidade, para a promoção da socialização,

cidadania, autonomia, empoderamento e emancipação. Para Cleonice, a concepção de ação socioeducativa, é:

“[...] eu entendo, assim, como uma forma da gente estar fornecendo informação [...]”; na visão de Beatriz aparece “[...] eu entendo por ação socioeducativa, assim, um espaço, um momento que o profissional tem pra estar discutindo, levando informação e tomando informação também [...]” ainda, “[...] seria o espaço de trabalhar mesmo a autonomia, através da informação [...]”; para Bárbara é “[...] um espaço, uma ação que você vai propiciar às famílias que você atende (os beneficiários mesmo de transferência de renda) de socialização, de execução, de informação, assim, não tanto individual como também comunitário. Nós estamos trabalhando muito mesmo nessa questão da organização da comunidade [...]”.

Do que foi apresentado acima é possível extrair o valor dado para a informação, como idéia central e um dos principais objetivos para o desenvolvimento das ações socioeducativas. Por outro lado, o sentido atribuído para essa informação varia de acordo com cada técnica. A informação serve segundo Cleonice para:

[...] fazer com que as pessoas saiam do seu cotidiano de trabalho e que acabam não tendo tempo para refletir da sua vida mesmo e do que está em volta e que se reconheçam enquanto pessoas da mesma comunidade, que têm os mesmos problemas. Então, eu acho que é nesse sentido mesmo de empoderar [...].

Em sua fala, a informação é apresentada como uma possibilidade de empoderamento dos sujeitos que frequentam os grupos socioeducativos. O termo empoderamento também é citado no documento: proteção Básica do Sistema único de Assistência Social. Orientações técnicas para o Centro de referência de Assistência Social (BRASIL, 2006a), como uma das perspectivas para o trabalho socioeducativo, sem ser definido.

[...] A perspectiva do trabalho socioeducativo desenvolvido nesses núcleos visa, ao mesmo tempo, desenvolver habilidades pessoais, formas de expressão, ludicidade, identificação de situações comuns para soluções coletivas, exercício de cidadania, sociabilidades, pertencimento, empoderamento.

Empoderar o que significa? O verbo empoderar e o substantivo empoderamento são adaptações para o nosso idioma, do verbo empower e do substantivo

empowerment do inglês. Difundiu-se com intensidade no discurso cotidiano, mas tem sido utilizado principalmente nas organizações empresariais com o sentido de dar conhecimento, desenvolvimento de habilidades e competências, e não como uma ação política. (LEON, 2000). Para Leon, com a qual concordamos, o conceito de empoderar chama a atenção para as relações de poder e do poder como relação social. As relações de poder podem tanto significar dominação como também desafio e resistência.

Dessa forma identificamos uma contradição na ação de promover o empoderamento, pois ao mesmo tempo em que trás a perspectiva de identificação de situações comuns para soluções coletivas e exercício de cidadania, que configuraria uma ação política, ao mesmo tempo é atribuído ao termo empoderar o desenvolvimento de habilidades pessoais, sociais, lúdicas. Assim, a forma de potencializar esse empoderamento se dá de uma maneira que não os reconhece como sujeitos ativos.

Atualmente, com o emprego do termo vinculado às organizações empresariais, alguns parâmetros foram desenvolvidos e que devem ser levados em consideração para se verificar o estar empoderado: construção de uma auto-imagem e confiança positiva; desenvolvimento da habilidade para pensar criticamente; a construção da coesão de grupo; a promoção da tomada de decisões e a ação. No caso das organizações empresariais os parâmetros apresentados visam desenvolvimento de ações para o melhor desempenho profissional, conseqüentemente aumento da competitividade da organização.

Ao que parece, na esfera da política social o conceito de empoderamento também está centrado no desenvolvimento individual, familiar e comunitário, com a intenção de fazer com que esses indivíduos ou famílias se tornem protagonistas de suas vidas. Vale lembrar também a definição de protagonismo apresentada no documento do SUAS (BRASIL, 2006b): Protagonismo “é a participação das famílias na compreensão de sua realidade familiar e social, na definição de seus objetivos, em seus processos de decisão, e na elaboração de referências para avaliar seu processo de transformação familiar e social”.

Como pudemos verificar, tanto a visão da técnica quanto a descrita no documento trazem uma dimensão política para o termo empoderamento. É preciso, porém, tomar cuidado, pois pode ser gerada uma compreensão implícita de que o fato de o indivíduo se encontrar em condição de vulnerabilidade leve-o a não pensar, não decidindo nada sobre sua vida e que ele não tem objetivos e participação na comunidade. Quem teria o saber e a prática da participação e solidariedade é o que está informando.

O que se verifica, devido a importância dada às ações informativas, é a ênfase no desenvolvimento das habilidades psicológicas individuais (auto-estima, busca de

uma identidade transformada) e na elaboração de referências para avaliar seu processo de transformação familiar e social. Será então que há um modelo, uma referência correta?

Desse modo, a idéia da entrevistada, assim como a orientação fornecida no documento acima citado, pode levar à compreensão de que à medida que os sujeitos, ao participarem de pequenos grupos com demandas coletivas, perceberem que muitos dos seus problemas individuais são similares aos dos outros participantes e não uma incompetência pessoal, eles terão maior compreensão de si. Isto promoveria mudanças no nível micro, tais como maior liberdade, sentido de competência pessoal e reavaliação dos problemas vivenciados cotidianamente. Essas mudanças em nível micro (individual, familiar) gradativamente promoveriam uma transformação em nível macro, como inserção no mercado de trabalho, agenda política mais ampla - participação na comunidade, geralmente nas associações de bairro, da escola - que levará a uma cidadania transformada. Essa é uma visão centrada no indivíduo. As mudanças assim entendidas trazem uma idéia de que as transformações ocorrem a partir do indivíduo, de dentro para fora, apenas ao se ganhar conhecimento de si mesmo.

O equívoco nessa compreensão (mudanças em nível micro gradativamente promoverão mudanças em nível macro) é a de que o problema está no indivíduo e não no contexto social. Nos chama a atenção o modo como a técnica se refere à forma de passar essa informação aos participantes dos grupos:

“[...] sabe assim, fazer com que elas ponham um monte de pontinhos de interrogação na cabecinha e fazer com que elas realmente pensem. ‘Opa, espera aí, mas quem é que elege, em quem é que votou, porque que tá lá, por que tá dessa forma? Porque de alguma forma sou eu, enquanto população, que estou permitindo isso’. Claro que é muito mais complexo, inclusive até mesmo de ficar questionando a questão desses benefícios; assim, ‘porque eu estou precisando receber o benefício bolsa família, será que o correto seria eu receber o benefício ou que eu deveria ter um emprego de qualidade, digno, por onde é?’ Acho que é nesse sentido. Pelo menos é o que eu tenho feito, tentado fazer”.

Essa compreensão pode nos levar a inferir que essas pessoas não sabem ou não costumam pensar e que é preciso que se ensinem elas a pensar e refletir criticamente. Corre-se o risco de se ver as pessoas como seres completamente alienados, embora essa técnica, assim como outras, não tenham essa intenção.

Nas palavras de Beatriz, a informação a ser fornecida nos grupos socioeducativos tem o sentido conscientização, trabalhando a autonomia em um espaço de aprendizagem mútua.

“[...] então os dois trocando essas informações, a pessoa vai sair mais conscientizada dos seus direitos, com mais conhecimento das políticas públicas das diversas áreas, e daí estarem, né, de forma coletiva, buscando mudança [...]. [...] seria o espaço de trabalhar mesmo a autonomia, através da informação [...]” e “Eu entendo como socioeducativo isso. [...] é uma troca de informação que através do dialogando ali, não é que o profissional vai impor as idéias dele, por que eu acho que o usuário, o próprio profissional aprende muito ali com as informações que o usuário traz.” e “a partir do diálogo ali ele vai direcionar as ações, tanto o próprio profissional como o beneficiário que está ali”.

Vimos que para Beatriz a informação busca conscientizar as pessoas dos seus direitos. Para ela, isso é alcançado através do diálogo entre indivíduos dos grupos, pois ao dialogarem eles tem a oportunidade de apresentar suas visões de mundo (as formas de compreensão de suas realidades). Isso propicia a ela e a eles/as ad-mirar a ad-miração que fazem da realidade. Com isso eles (educador/a e educandos/as) podem re-ad-mirar a admiração que tinham da realidade problematizada, para juntos buscarem construir um conhecimento que os leve a uma consciência transformada. A forma de compreensão de Beatriz de ações socioeducativas está de acordo com a visão freiriana de educação, que busca no diálogo e na troca de informações sobre suas visões de mundo do objeto a ser conhecido fazer uma síntese cultural, buscando a transformação da realidade social vivida. Reiteramos as palavras de Freire, nas quais expressa que educação é “uma situação gnosiológica em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes”. (FREIRE, 2005a, p.78).

Também o conceito de conscientização aparece como algo dinâmico que inclui transformação da forma anteriormente pensada e que requer ação. Portanto, não se apresenta como algo dado, pelo contrário, que só ao tomar conhecimento sobre a realidade vivida acontece transformação. Compreende que a conscientização não pode existir fora da “práxis”, que é a unidade indissolúvel entre a ação e reflexão sobre o mundo, requerendo reflexão – ação – reflexão.

“Então, lá nós propusemos: vamos fazer um levantamento dessas crianças e adolescentes pra gente levar pra pré-conferência? Vamos cobrar do poder público, mas vamos ter o número de crianças e adolescentes que estão aí. E aí trabalhei com algumas pessoas lá, procurei a liderança do bairro, deixei as folhas tudo pra fazer esse levantamento, não se conseguiu. Então são totalmente desarticuladas ali as lideranças e tal. Há coisas que a gente tem de ir trabalhando devagar ainda”.

O trecho acima, da fala da técnica, apresenta uma contradição¹⁴ em seu entendimento teórico e sua ação. De acordo com a metodologia dialógica freiriana caberia à Beatriz problematizar essa “desarticulação” das lideranças. Seria desarticulação, ou falta de crença na ação, por experiência? Na educação problematizadora, conscientizadora, como proposta por Freire (2005a, p.78), todas as respostas dadas ao problema devem ser discutidas, problematizadas. Vejam que Beatriz coloca “então, lá, nós propusemos...”. Essa proposta de ação, ao que parece, não partiu do grupo, mas da técnica. Sua fala nos dá possibilidade de inferir a existência da desarticulação entre teoria e método. Com relação ao treinamento de lideranças Freire (2005a, p.162) comenta:

Ao se referir ao “treinamento de líderes” que, embora quando mesmo realizados sem essa intenção por muitos que o praticam, servem no fundo à alienação. O básico pressuposto desta ação já é, em si, ingênuo. Fundamenta-se na pretensão de promover a comunidade por meio da capacitação dos líderes, como se fossem as partes que promove o todo e não este que, promovido, promove as partes. Em nota de rodapé freire acrescenta “é desnecessário dizer que essa crítica não atinge os esforços neste setor que, numa perspectiva dialética, orientam no sentido da ação que se funda na compreensão da comunidade local como totalidade em si e parcialidade de uma totalidade maior. Atinge aqueles que não levam em conta que o desenvolvimento da comunidade local não se pode dar a não ser dentro do contexto total de que faz parte, em interação com outras parcialidades, o que implica a consciência clara da unidade na diversificação, da organização que canalize as forças dispersas e a consciência clara da necessidade de transformação da realidade. Tudo isto é que assusta, razoavelmente, os opressores. Daí que estimulem todo tipo de ação em que, além da visão focalista, os homens sejam assistencializados.

Outro sentido para informação é o apresentado por Bárbara:

“[...] Você trabalha com o grupo e o próprio grupo que já é processo de socialização e que você vai também socializar com essas informações, com tudo que a gente vai trabalhando. Vai propiciar isso, desde a situação dela como indivíduo, como comunidade, como dividir isso e até buscar juntas

¹⁴ Contradição que, como veremos mais adiante, não é encontrada apenas com Beatriz.

alternativas, né, para solução de seus problemas. Até de organização comunitária. [...] organização da comunidade [...] melhorar a qualidade de vida desse beneficiário. [...] a pessoa vai sair mais conscientizada dos seus direitos, com mais conhecimento das políticas públicas das diversas áreas, e daí estarem, de forma coletiva, buscando mudança. [...] a importância seria mesmo esse trabalho de educação, de orientação, de socialização e de organização da comunidade, reflexão”.

Bárbara vê no ato de informar uma possibilidade de socialização. Para ela, a socialização se dará se forem fornecidas informações a respeito de como se deve ser, individualmente e coletivamente. É importante sinalizar que essa compreensão do processo de socialização pode lavar a idéia que as pessoas não são socializadas ou pelo menos não da forma correta, ainda que não seja essa a percepção de Bárbara a respeito dos sujeitos atendidos por ela.

Mas, o que é socializar? A visão da entrevistada está em consonância com o que Costa (1999) propôs. Ele ressalta que nos dias atuais pesa sobre a palavra socialização um grave equívoco, afirmando que, geralmente, se tem atribuído a este termo uma perfeita identidade entre os hábitos de uma pessoa e as leis e as normas que presidem o funcionamento da sociedade. Uma adesão prática à sua dinâmica, uma submissão ao seu ritmo, uma incorporação plena de seus valores, enfim, uma adaptação total aos valores dominantes.

Para o referido autor, assim como para nós, essa representação de socialização coloca a sociedade como a primeira e principal favorecida. Com isso esperar-se-ia dessas pessoas (que se encontram em condições de vulnerabilidade social) uma integração ao corpo social como elemento produtivo e ordeiro, sem suscitar qualquer forma de reprovação e transformação das estruturas sociais dadas. Ou como dito por Freire (2005a), não existe para essas pessoas a possibilidade de que a partir da consciência ingênua ou intransitiva emergja uma consciência crítica, existindo apenas a possibilidade de aderência aos valores dos opressores.

O processo de socialização assim compreendido é um processo antidialógico. Informação de A para B e não de A com B mediatizados pelo mundo concreto. Se a palavra socializar significa coletivizar, traz a idéia de dar ao outro aquilo que ele não tem e que precisa ter. Dessa forma compreendida as ações socioeducativas apresentam a idéia de que há um conhecimento, que o que recebe essa ação não tem e que precisa ter para viver em sociedade.

É bom ressaltar que na fala de Bárbara a importância dada por ela às ações socioeducativas para os/as beneficiários/as, para as quais ela apresenta como sentido a organização e conscientização da comunidade. A conscientização ou consciência crítica partirá das informações e estas proporcionarão a organização e mobilização da comunidade para a solução dos problemas enfrentados. Assim coloca:

“[...] , por exemplo, aqui na vila X, tinha um grupo de mulheres bem avançado, com ata, estatuto, mas está praticamente desativado o grupo e ali, hoje, não tem nenhum grupo que tenha uma representatividade perante o poder público e tem muitas situações lá que eles vêm cobrar de nós, do CRAS, da assistência. Então a gente fala que eles têm de se organizar pra ter essa representatividade junto ao poder público. Porque eles têm até mais poder e força do que nós, que somos servidor, funcionários da Prefeitura e eles é que vivenciam essa situação. Então a gente está trabalhando com elas pra retomar esse grupo”.

Aproveitamos o dito acima para refletir sobre o conceito de oprimido. Da maneira como foi expressa pela Bárbara, esse conceito demonstra uma divisão entre eles/as comunidade e ela/técnica. Pois ela é do poder público e elas daquela comunidade. Ao mesmo tempo em que os/as incentiva a se organizarem, mostra sua condição de oprimida. Dessa forma não pode *ser* e *estar* com eles/as. Pois oprimido/a são todos os/as cidadãos/ãs que não têm a consciência de suas possibilidades de transformação da realidade. Vivem imersos na engrenagem da estrutura dominante. Passemos agora ao sentido de orientação que surge na fala das técnicas. Ilsa apresenta:

“[...] Que o socioeducativo eu acho que seria esse acompanhamento em grupo para estar atendendo as demandas ali que eles apresentam. Atendimento e acompanhamento com orientação, esclarecimento, encaminhamento, dependendo do que eles estiverem apresentando ali na hora”.

Orientar ou dirigir, ou ainda, guiá-los/as nas soluções de seus problemas imediatos, por exemplo, encaminhá-los/as aos diferentes serviços socioassistenciais. Assim ela comenta sobre o objetivo dessas ações:

“Eu acho que num primeiro momento seria isso mesmo o que eu falei mais ou menos, de estar encaminhando, esclarecendo. Não chega ser resolver a situação ali, mas sabe, de estar colhendo alguma demanda que eles estão apresentando ali na hora. Daí, em médio e longo prazo, eu penso estar, mesmo com esse trabalho, com esse acompanhamento, quando eles puderem

estar conhecendo mais sobre seus direitos, estar se informando, deles estarem podendo buscar e reivindicar, mas com conhecimento mesmo de Lei, de direitos legais mesmo. Porque lá na frente assim mesmo com vistas à autonomia e para chegar à autonomia tem de passar por várias outras etapas. Porque não é só, a autonomia dele caminhar sozinho. Acho que autonomia envolve muitas outras coisas pra gente usar a palavra só assim, ah para eles conquistarem a autonomia, mas que autonomia é essa que a gente está falando?”

Novamente aparece a informação e a orientação como um passo para a conquista dos direitos de cidadão/ã. O grupo entendido como um espaço ou um momento para propiciar orientações para desenvolvimento da autonomia. Mas qual autonomia questiona a entrevistada. Pois ela ressalta:

“[...] daí em médio e longo prazo, eu penso estar, mesmo com esse trabalho, com esse acompanhamento, quando eles puderem estar conhecendo mais sobre seus direitos, estar se informando, deles estarem podendo buscar e reivindicar, mas com conhecimento mesmo de Lei, de direitos legais mesmo”.

O sentido atribuído por Ilsa para a promoção das ações socioeducativas está de acordo com o sentido dado por Giovana que cita,

“[...] são grupos com representantes de famílias, para fazer orientação, para trabalhar questões, vamos dizer assim, cidadania, que é uma exigência da política; para explicar e orientar as famílias a respeito dos benefícios, dos programas nos quais eles estão inseridos. Então o objetivo era esse”.

Porém observe que enquanto para Ilsa o objetivo da orientação é levar os indivíduos à autonomia, para Giovana o objetivo é promover a cidadania e a autonomia. Mas como elas compreendem esses conceitos? Para Ilsa,

“A autonomia pra mim é a pessoa estar se realizando das mais diversas formas, autonomia política, dela estar podendo votar conscientemente, dela estar podendo acompanhar o noticiário e entender o que está ouvindo; autonomia econômica, da pessoa estar podendo usufruir dos bens e serviços que existem no município e não única e exclusivamente estar dependendo de um benefício; que ela tenha emprego e trabalhe com dignidade. Autonomia, em relação.... Em estar resolvendo seus problemas de saúde, não ficar horas num posto de saúde esperando. Então, autonomia pra mim é a pessoa estar se realizando de todas essas maneiras. Ter autonomia intelectual, então ela vai poder ler um livro, vai poder comprar um livro, vai saber ler e escrever.

Então eu acho assim, autonomia é muito mais do que isso que a gente está fazendo hoje. Eu acho que hoje a gente está dando o primeiro passo, um meio passo ainda, que está muito longe ainda. Pra ficar com o que a gente tem hoje, da gente estar podendo conquistar autonomia e emancipar todos os indivíduos, que pra mim é o objetivo do meu trabalho [...]”.

O conceito de cidadania não é especificado por Giovana, mas por autonomia ela compreende:

“[...] Bom pra mim fica assim, que a gente possa trabalhar um pouco com a autonomia das famílias e eu não digo autonomia financeira. No meu olhar, a questão da autonomia se liga muito na questão das pessoas poderem decidir alguma coisa, principalmente em relação a sua família, por exemplo: quando a gente vê as mulheres, sofrendo de abuso, de violência, de marido e de filhos até ou de quem mora junto na casa, se a gente conseguir levar pra essa mulher um espaço onde ela possa refletir e entender que isso não é uma dádiva de Deus pra vida dela, que existem na cidade espaços pra mulheres que vivem numa situação como a delas, enfrentar essa situação de outra forma, ou separando do marido, enfim tomando uma atitude frente a essa situação, não ficando passiva, pra nós isso já é um sinal de autonomia. A gente sabe que as demais políticas, que estão aí, têm dificuldade de acesso, de qualidade de atendimento. Então se as pessoas puderem questionar isso minimamente, olhar para essas situações de forma diferente, não de forma passiva, se elas puderem opinar diante disso, ocupar alguns espaços como as conferências; então pra nós isso é um avanço. Agora, financeiro não vamos discutir, que isso é estrutural, tem outras questões aí. Isso pra nós está muito claro, é isso que a gente quer. Oferecer para eles alguns espaços para refletir sobre suas realidades e tomar algumas atitudes. [...] em participação e organização [...] eu acho que é isso, tomem algumas atitudes diante de sua vida. Que exista, sim, espaços de organização, que as pessoas possam coletivamente pensar de que forma eu posso viver melhor no meu bairro, de que forma a gente possa aqui, lutar para que coisas venham a acontecer aqui”.

O que se depreende da fala das técnicas é que elas entendem a dimensão e a concepção de autonomia. Dimensão de pensar crítico, de assunção de responsabilidades. Veja que no documento MDS Acompanhamento Assistencial e Socioeducativo (BRASIL, 2006b, p.1), autonomia é definida como “a capacidade da família se sustentar, organizar e gerir, dentro de seu contexto social e a partir de um conhecimento sobre seus vínculos intra-familiares, comunitários e sociais, sua vida”.

A definição acima possui uma dimensão econômica, expressa claramente no termo sustentar. Como sabemos sustentar em suas muitas acepções pode ser entendido como: sustentar, suportar, manter, financiar, nutrir, alimentar, resistir, defender, suportar, manter-se de

pé, amparar-se (HOUAISS, 2005). Ser ou ter autonomia conforme o documento está relacionado à capacidade do beneficiário/a em alimentar sua família, ampará-la afetivamente, assim como se defender dos perigos da sua comunidade. Não se pode esquecer que a proposta para o desenvolvimento das ações socioeducativas estão dirigidas para os beneficiários do BF e BPC, para as famílias vulneráveis ou em situação de exclusão social, por falta de trabalho, de educação, de saúde, por ser portadora de alguma deficiência.

Para Freire, autonomia, “enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade”. (FREIRE, 2005b, p.121).

A definição acima está relacionada com a capacidade de o sujeito atingir o pensamento crítico, autonomia de pensamento, deixar de **ser** para/pelo **outro**, mas **ser** para **si**, que só acontece através da práxis, ação, reflexão, ação... Por essa razão não ocorre num tempo determinado, nem independente das condições concretas. É a capacidade de ser sujeito de direito de ter voz, de fazer escolhas e assumir responsabilidade por elas. É poder escolher entre seguir essa direção ou uma outra. Também está relacionada com a capacidade de emancipação do sujeito.

A comparação entre as definições de autonomia teve por objetivo mostrar o quanto, dependendo do contexto no qual foi produzida, uma palavra pode assumir sentidos e significados diferentes. Ter clareza desse fato evita enganos. Outro aspecto observado na fala da técnica é: “[...] de a gente estar podendo conquistar autonomia e emancipar todos os indivíduos, que pra mim é o objetivo do meu trabalho [...]”.

O que é emancipar? Como emancipá-las/los? Orientação e informação não podem, por si só emancipar um indivíduo. Se emancipar como sabemos é tornar uma pessoa livre de tutela, é fazer com que esse indivíduo “menor” adquirira o direito de administrar seus próprios bens e receber seus rendimentos, fica impossível pensar que isso aconteça só com informações ou com a renda do benefício. Isto só é possível se paralelamente a essa ação aconteça uma parceria efetiva com a inclusão produtiva. Sabe-se que essa é uma proposta da política de assistência, a capacitação e promoção da inserção produtiva ou geração de renda. No entanto, essa capacitação quando acontece não tem produzido inserção. Pois além da dificuldade de acesso ao local de realização dos grupos de inclusão, falta às mulheres (a grande maioria) condições para se afastar da casa. Elas não têm com quem deixar as crianças ou idosos, falta dinheiro para o passe, além disso, as ações estão centradas em trabalhos

artesanais, que podem até desenvolver ou potencializar uma habilidade, mas não dão condições de inserção no mercado. Em muitos casos faltam a essas mulheres as condições mínimas para que possam desenvolver a atividade em sua moradia. Para elucidar a situação mostramos o comentário das mulheres de um dos grupos:

Uma das mulheres pede para trazer gente para dar curso (bijuteria, chinelo). Souberam que em outro local isso está acontecendo. A AS explica o que é o programa de geração de renda, inclusão produtiva. A participante diz que a sogra dela fez o curso de bordado. Pena que é longe. É difícil ir a pé com criança. O local desse curso é bem longe da região onde mora. A pé daria 1h30 e com criança então? A AS diz que vai tentar agendar o curso para o próximo mês.

Baseados nas considerações acima é que entendemos que orientação e informação não promoverão empoderamento, autonomia e emancipação. Tais conceitos, como expostos na proposta da PNAS, são muito diferentes quando são pensados na educação como prática da liberdade e como compreendidos pelas técnicas. Outro objetivo para realização de ação socioeducativa é a que Elenara apresenta:

[...] por ação socioeducativa eu entendo uma ação que proporcione um crescimento da pessoa, do público que a gente vai trabalhar. Se a gente pretende que esse público, que esse sujeito, que ele seja ator, protagonista de mudança, então ele precisa ter uma ação educativa né. [...] Se é para alguém crescer, se é para alguém ser participativo, exercer a cidadania, tem de passar pela educação; e a ação socioeducativa ela faz parte desse processo no meu entendimento.

Para a teoria da ação cultural ou educação como prática da liberdade, não se deveria falar simplesmente em ator (no singular) e atores (no plural), mas em ator/es em intersubjetividade, em intercomunicação. Essa ação educativa conforme a entrevistada relatou precisa apresentar algo que vá além das necessidades imediatas, precisa acrescentar algo mais, pois só assim esse sujeito ator protagonizará mudanças. Diz ainda:

“[...] Então através do grupo a gente conhece a pessoa, a gente interage com ela e a gente tenta levar alguma coisa que vá de encontro às necessidades e que acrescente que faça diferença. Senão a gente vai ficar em ações repetitivas, assistenciais, buscando atender apenas uma necessidade imediata, digamos assim”.

Se pensarmos educação como definida na teoria da ação cultural “como situação gnosiológica em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato

cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes”, veremos que a fala acima nega a o pressuposto da construção conjunta, porque o ato não termina ali na descoberta da necessidade, ele tem início ali entre os sujeitos conhecedores. Pois ninguém desvela o mundo ao outro e ainda que um sujeito inicie o esforço de desvelamento aos outros, “[...] é preciso que estes se tornem sujeitos do ato de desvelar”. (FREIRE, 2005a, p.194).

Quanto ao ser um ator protagonista de mudanças, relembramos o conceito de Protagonismo apresentada no documento do Sistema único (BRASIL, 2006b): “a participação das famílias na compreensão de sua realidade familiar e social, na definição de seus objetivos, em seus processos de decisão, e na elaboração de referências para avaliar seu processo de transformação familiar e social”. Como protagonista é o/a ator/atriz que faz o papel principal (no caso da PNAS, a família) é possível perceber o deslocamento da responsabilidade do Estado para a família na manutenção e cuidados de suas crianças, idosos, deficientes. A idéia é de que a família precisa resgatar sua identidade perdida, que precisa se reorganizar. É nela que precisa se dar a transformação. A seguir Elenara nos informa sobre as mudanças almeçadas para esses sujeitos a partir da ação educativa:

“A importância é que ele passa da condição de beneficiário pra condição de pessoa, de indivíduo, participante de um grupo, que vai fazer diferença dentro do coletivo, que ele vai poder agir participar. É que daí, ele vai ser assim, a gente coloca, que a busca, a pretensão nossa, enquanto técnico, é que ele seja sujeito de uma transformação. Que é o que a gente busca. Então a gente entende que esse processo propicia condições para que ele venha ser que ele saia da condição de beneficiado, só, apenas e tão somente, mas ele passe a crescer enquanto indivíduo, enquanto pessoa participando da comunidade, participando né através do grupo e buscando alternativas de mudança. Passa pela mudança, primeiro individual, familiar, comunitária e depois de uma forma mais ampla. Que aí a coisa vai... Mas esse é um processo que leva tempo. Pra mim eu entendo assim, eu vejo dessa maneira. [...] Essas ações vão facilitar que eles pensem a sua condição enquanto indivíduo, que aquilo não é uma questão assim de, digamos assim, é culpa deles, mas existe toda uma situação maior na qual ele está envolvido, que leva ele àquela situação, condição de beneficiário. Então ele passa a se enxergar num contexto maior e aí pelo menos quem está como facilitador dentro do socioeducativo, que é o técnico, ele pode ser o psicólogo, ele pode ser o assistente social, mais o estagiário que vai acompanhar a gente também, então ele vai enxergar essa ação como um todo e a gente pretende, de forma conjunta, com ele avançar, avançar um pouco mais no entendimento daquele benefício, no entendimento da realidade na qual ele está e como ele pode mudar o ambiente dele familiar, comunitário e assim no contexto mais amplo, né. [...] Essas ações vão facilitar que eles pensem a sua condição enquanto indivíduo, que aquilo não é uma questão assim de, digamos assim, é culpa deles, mas existe toda uma situação maior na qual ele está envolvido, que leva ele àquela situação, condição de beneficiário.”

A idéia expressa é a de que eles precisam ser informados ou receber orientação para identificar a realidade na qual se encontram. Como já apontado na fala de outras técnicas, a Eleanara esquece que esses indivíduos/sujeitos fazem parte de uma comunidade maior, que embora estejam naquele território vulnerável, circulam por outros territórios e comunidades e é provável que saibam que a culpa por estarem ali não é deles.

Embora Elenara cite o socioeducativo como uma ação educativa, não explicita de que maneira isso deva ocorrer. Dá a entender que é através das orientações fornecidas pelos técnicos, sejam quais forem (o/ assistente social, o/a psicólogo/a, os/as estagiárias). Essas orientações e informações darão aos sujeitos a visão de totalidade dos fenômenos, seja na situação familiar, seja na situação social, que promoverá a mudança. Essa mudança vai do individual ao familiar.

Será que eles não sabem que essa condição em que vivem não é de responsabilidade deles/as? Será que eles podem abrir mão da condição de beneficiários? Sem saúde, sem escolaridade, sem trabalho, sem redes sociais de apoio, é possível essa transformação? A concepção apresentada por Tâmara para ações socioeducativas é:

“[...] Entendo por ações socioeducativas uma organização de ações que visa o desenvolvimento das famílias, tanto em nível pessoal, familiar e social. Ações que contribuem para o fortalecimento das pessoas para o enfrentamento de situações que advém muitas vezes da estrutura familiar, mas que advém do contexto social também [...]. [...] eu considero importante a ação socioeducativa no que se refere ao trabalho em grupo, por que eu parto do princípio que muitas vezes as famílias para enfrentar situações sociais que interferem muito na vida delas, não vão conseguir fazer isso de forma individual e nós já estamos numa sociedade que por si só, nós não somos educados para o trabalho coletivo. Então o socioeducativo para mim, assim na minha perspectiva é um espaço de educação para o coletivo e que não se alcança resultado em curto prazo”.

Observa-se que o sentido principal dado por Tâmara para as ações socioeducativas é de educação para o coletivo, pois acredita que sem a soma de forças não é possível às famílias romperem com a situação de exclusão em que se encontram.

Entretanto, identifica a desestruturação familiar como uma situação para a condição em que se encontra a família, ainda que admita que possa vir do contexto social. Essa educação para o coletivo tem a finalidade de somar forças para enfrentar as situações difíceis, mas não para transformá-las, pois admite a forma individualista da nossa sociedade.

Em síntese, dois aspectos podem ser identificados nas falas das técnicas para a definição do que sejam as ações socioeducativas: o primeiro aspecto é o fator objetivo e o

segundo, o subjetivo. As informações e orientações fornecidas para a “família”, que é representada por um único membro, geralmente a mulher, pauta-se em mostrar os caminhos para a solução das necessidades concretas. Informar sobre as condicionalidades para que não percam o benefício, a fim de conseguirem dar conta de seus membros; e no aspecto subjetivo as informações e orientações visam auxiliar no desenvolvimento da subjetividade, ou seja, sua auto-estima, emancipação, cidadania, empoderamento.

No entanto, ainda que identifiquem a necessidade de uma ação mais ampla, a contradição aparece quando focalizam as ações para o plano individual e familiar. Essa contradição será aclarada na operacionalização.

Assim, as concepções de ação socioeducativa apresentadas pelas técnicas correspondem à justificativa apresentada no documento Proteção Básica do SUAS: orientações técnicas para os CRAS para a oferta dos grupos socioeducativos. (BRASIL, 2006b, p.41).

O grupo socioeducativo para as famílias é um excelente espaço para trocas, para o exercício da escuta e da fala, da elaboração de dificuldades e de reconhecimento de potencialidades. Contribui para oferecer aos cidadãos/ãs a oportunidade de melhor viver os seus direitos dentro de um contexto de proteção mútua desenvolvimento pessoal e solidariedade. Neste sentido os núcleos socioeducativos introduzem elementos de discussão, vivência e reflexão relacionados às etapas dos ciclos de vida familiar.

Chamamos a atenção para “ser o grupo um espaço de escuta”. O que significa escutar? Sobre a importância do escutar Freire afirma:

“Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto-anulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar”. (FREIRE, 2005b, p. 119).

Do sentido atribuído ao ato de escutar uma pergunta nos ocorreu. Essa escuta tem sido realmente uma escuta aberta à fala do outro? Como verificado, a ênfase está na oferta de informação e na orientação sobre os direitos sociais e vivência e reflexão sobre as etapas do ciclo de vida. Não se desconsidera que esse momento no grupo proporcione respostas a algumas necessidades trazidas pelos sujeitos dos grupos, mas será realmente isso

que eles querem ouvir como resposta? Informações de como ser pai, mãe, da importância da criança na escola, do idoso, do deficiente, de que eles é que precisam se organizar?

Parece-nos então que essas ações estão reduzidas ao treinamento de habilidades sociais e de competências para o exercício de cuidadoras/es. Perceba que o mesmo documento SUAS (BRASIL, 2006b), apontado acima, informa alguns objetivos para as ações nos grupos ou núcleos socioeducativos: desenvolver habilidades de cuidado, orientação e acompanhamento das crianças; proteção aos seus membros idosos e da pessoa com deficiência, destacando o papel fundamental das famílias e da comunidade no processo de reabilitação e de inclusão social das pessoas com deficiência.

Mesmo que apareça na fala das entrevistadas a questão da organização comunitária, ela aparece sempre no sentido da comunidade buscar soluções para os problemas que enfrentam ali naquele território e para que os indivíduos se reconheçam como membros daquela comunidade. Mesmo nos momentos em que as técnicas expressaram uma organização para luta, o objetivo era a construção de redes de apoio e fortalecimento de seus vínculos comunitários.

Inferimos que a ausência dos objetivos da SUAS (BRASIL, 2006b) para as ações socioeducativas se dê por elas reconhecerem a impossibilidade desse movimento surgir de dentro do poder público. A fala de Bárbara nos permite essa inferência:

“[...] Então a gente fala que eles têm de se organizar pra ter essa representatividade junto ao poder público. Porque eles têm até mais poder e força do que nós que somos servidor, funcionários da Prefeitura e eles é que vivenciam essa situação”.

Não significa que pensar sobre soluções sobre a comunidade não seja relevante, mas uma proposta que pretenda desenvolver seus educandos em cidadãos/ãs de fato não pode prescindir da criticidade e de movimentos sociais organizados. Mas, que sejam movimentos sociais que busquem mudança nas estruturas e não em melhoria de condições de vida para o território/bairro/comunidade.

Antes de passar para a operacionalização das ações no município de Londrina gostaríamos de trazer algumas reflexões sobre a questão do protagonismo da comunidade sempre presente nas falas e nos documentos. São expressões constantes:

“[...] que se reconheçam enquanto pessoas da mesma comunidade que têm os mesmos problemas [...]”, “[...] eu acho que é isso, tomem algumas atitudes diante de sua vida. Que exista sim espaços de organização, que as pessoas possam coletivamente pensar de que forma eu posso viver melhor no meu bairro, de que forma a gente possa aqui, lutar para que coisas venham a acontecer aqui”. “[...] Ter uma vida melhor, uma situação de vida melhor ali dentro do bairro”. “[...]de situações que elas vivenciam que elas se deparam na comunidade. Além disso, a gente pode até discutir sobre os recursos de que se dispõe para aquelas situações que foram relatadas ali”.

Que comunidade é essa? Que significa desenvolver as potencialidades da comunidade ou o protagonismo da comunidade?

O documento *Orientações para o acompanhamento das famílias beneficiárias do programa bolsa família no âmbito do SUAS (BRASIL, 2006b, p.39)*, aponta como objetivo geral do trabalho com a comunidade local: “promover a proteção e a inclusão das famílias vulnerabilizadas por meio da inserção entre famílias, grupos comunitários e serviços sociais, públicos e privados existentes no território”.

Novamente, se protagonizar é possuir o papel principal, há o risco da responsabilização das pessoas da comunidade local em cuidar daqueles que não estão cumprindo as condicionalidades da saúde, da educação, de boa convivência e de desenvolver o bairro, geralmente, miseráveis e sem redes sociais de apoio com qualidade. Mais uma vez é preciso estar atento para não reforçar a gueticização das minorias, como fala Freire (2001a). O autor utiliza o termo para falar do cuidado que se deve ter com recortes das minorias. Em especial utilizou o conceito para falar dos movimentos étnicos, feministas, de raça etc., pois há o risco de se perder a noção do todo, pois o conceito é amplo. O autor descreve:

“[...] a contradição principal [é] encoberta e, em seu lugar [aparecem] ‘aspectos principais’ da contradição principal como se fosse esta. [...] uma percepção paroquial ou focalista dos problemas e não uma visão da totalidade. As chamadas minorias ainda não perceberam, de modo geral, [...], que a única minoria real é a classe dominante [...]. (FREIRE, 2001a, 285-286).

O perigo é atribuir à comunidade a responsabilidade pelos seus problemas quando na verdade o problema da comunidade e seus membros derivam de um problema maior.

3.2 NESTE EIXO ABORDAREMOS O PROCESSO DE OPERACIONALIZAÇÃO DOS GRUPOS SOCIOEDUCATIVOS DESTACANDO: A COMPOSIÇÃO DA EQUIPE, A ESTRUTURA FÍSICA, A FORMAÇÃO DOS GRUPOS, A CAPACITAÇÃO, AS DIFICULDADES E DESAFIOS

No município de Londrina as ações da proteção social básica são nomeadas de apoio sociofamiliar. Entre essas ações encontra-se a ação socioeducativa, trabalho realizado em grupos com famílias que recebem os benefícios BPC e BF. Para a operacionalização do apoio sociofamiliar a SMAS possui 14 CRAS e firmou parceria com 11 instituições socioassistenciais que desenvolvem atividades no município. O convênio estabelece que todas as ações desenvolvidas pelas instituições sigam as normas estabelecidas pela secretaria. Essas instituições parceiras somam esforços com os CRAS para atender toda demanda das regiões onde estão localizadas.

3.2.1 Composição das equipes

Como demonstrado vimos no capítulo 2 (TABELAS 1, 2, 3 e 4, nos quais apresentamos como devem ser compostas as equipes técnicas nos CRAS) à medida que a PNAS/SUAS foi se estabelecendo o número de técnicos nos CRAS sofreu transformação. Da proposta inicial contida no PNAIF (BRASIL, 2003) à da proposta contida no documento do PAIF (BRASIL, 2005) até o documento Proteção Básica do Sistema único de Assistência Social (BRASIL, 2006a, ainda em Versão Preliminar), a equipe não sofreu alteração na composição da categoria profissional que deve constar nos CRAS (Assistentes Sociais, Psicólogos e administrativos). No entanto, houve aumento do número de famílias referenciadas por técnico e a carga horária semanal sugerida para as categorias. Se no PNAIF a proposta para o atendimento de 200 famílias ao ano era de (1 Assistente Social, 1 Psicólogo e um administrativo, mais o coordenador) e para 300 famílias atendidas ao ano (2 assistentes Sociais, 2 psicólogos, 2 administrativos e o coordenador), o aumento da população atendida deu um salto muito grande em relação ao número de técnicos, que se manteve igual. Até 500 famílias referenciadas 1 técnico de cada categoria e de 501 à 1000 famílias 2 técnicos de cada categoria mais o coordenador do CRAS, que deve preferencialmente ser um técnico do quadro de servidor público. Excedo a carga horária dos técnicos administrativos que já era de

40hs/ semanais, os demais profissionais tiveram sua carga horária sugerida aumentada de 30h semanais para 40h semanais. Essas equipes podem ter acrescidos outros profissionais dependendo da necessidade e dos projetos desenvolvidos. Sobre o número de famílias atendidas por equipe Giovana diz:

“Hoje, nos convênios a gente tem 500 famílias para cada técnico. Agora via CRAS é por abrangência de território. Uma região é maior que outra. A região leste é um mundo, né? E agora vamos fazer casar o trabalho dos convênios com o trabalho dos CRAS. Estamos já com as duplas e vamos agregar os técnicos das entidades. Por isso que eu digo que a gente está afunilando esse trabalho, acertando os detalhes deles. Mas que a gente vai ter a equipe a gente já está tendo, é essa a orientação”.

Com relação à composição da equipe, todas as técnicas reclamaram da SMAS- LD pela não obediência do proposto no documento acima citado. Giovana justifica:

“É uma política nova, a estruturação desse trabalho também, ele é novo. Talvez a gente consiga chegar nessa estrutura mínima em termos de equipe de trabalho. Estamos tentando né, quando contrata dupla para atender criança, esse trabalho é integrado aos CRAS. Como eu digo a gente está definindo como é que vamos trabalhar exatamente, mas que vamos trabalhar juntos, isso já está acontecendo. [...] eu acho que por uma formalidade, por uma condição, foi contratada via outra gerência, a da criança. É por conta dos recursos. Foram todos contratados. Pela dificuldade da administração em abrir concurso, então teria que ser de alguma forma. Os recursos que se tem são via criança, e por isso foi pra lá. Mas essas equipes estão diretamente trabalhando nos CRAS com as famílias. Eu acho que vamos ficar só afunilando os detalhes desse trabalho. Então já é um passo, né? Existem realmente alguns limites, administrativos, de lei de responsabilidade fiscal. Pode ser que agente venha conseguir chegar nesse ideal que a política coloca”.

No município de Londrina, São 14 unidades CRAS e 11 Instituições conveniadas. Delas apenas o PROVOPAR possui em sua equipe o/a profissional da Psicologia. Nas demais instituições além da falta desse profissional não há o técnico/a administrativo, embora no convênio isso esteja estabelecido. Isso aumenta o trabalho das/os técnicas/os. Nas unidades CRAS, só os CRAS Leste, Norte C e Sul A e Sul B possuem na equipe psicólogos.

Um equívoco que foi detectado é que nas unidades em que as equipes estavam completas era entendido que ali havia uma equipe PAIF, como se esse programa não

fosse o programa principal do SUAS que define as ações dos CRAS e portanto que essa equipe não fosse a equipe da própria unidade. Giovana confirma:

“[...] mas o CRAS é PAIF. Eu acho que em termos de governo federal, de Brasília, de organização da assistência lá, existia isso, essa diferenciação, mas eu acho que com o tempo foi se disseminando essa informação e o entendimento é de que as ações do CRAS são muito ligadas ou a mesma coisa que esse trabalho aí chamava PAIF. Até a própria secretária falou isso já há tempos atrás, não sei por que vocês ainda falam que tem uma distinção, existe o PAIF, equipe de PAIF nos CRAS, não é assim. O CRAS faz as ações do PAIF. O CRAS é PAIF, é Programa de atenção Integral à família, é apoio às famílias, então essas ações todas são inerentes ao CRAS”.

Nas unidades em que as equipes têm o/a profissional da psicologia, é desenvolvido o sociofamiliar especial. Esse serviço visa trabalhar com as famílias mais vulneráveis, identificadas em grande número nesses territórios, que não conseguem cumprir a condicionalidade tanto da área da Saúde, da Educação e também da Assistência Social. Essa “equipe PAIF” desenvolve os grupos de convivência, as visitas domiciliares, a interface com as demais políticas. Eleonora fala:

“[...] o PAIF tem um papel importantíssimo com a presença do assistente social e do psicólogo; e, como por exemplo, a orientação que o município tem do PAIF trabalhar o socioeducativo especial, porque o socioeducativo especial não seria só aquela demanda, por exemplo, identificada com o projeto Sentinela, o Sinal verde (ambos da proteção social especial). Nós temos uma demanda aqui, um público nosso do socioeducativo aqui que precisa desse atendimento especial. Uma criança que anda na rua, mas ainda não é morador de rua, criança com risco de abuso, mas que ainda não precisa do projeto Sentinela”.

No entanto, como verificado na fala dessa entrevistada e de outras que veremos a seguir, à medida que o trabalho foi acontecendo outras regiões apresentaram a mesma demanda. Para dar conta dessa demanda em Março de 2007 o Projeto Viva Vida montou 4 equipes psicossociais para atender as famílias dessas crianças e adolescentes. Cada equipe subsidia três (3) unidades CRAS ou Entidades conveniadas. Bárbara conta:

“Mas agora nós temos a equipe psicossocial do Projeto Viva Vida. Pesquisadora: o que faz essa equipe? Então, é assim, desde que a mãe chega aqui no CRAS, que é a porta de entrada pra assistência, procurando por uma vaga no Viva vida, eu é que vou anotar o nome das crianças, idade, escolaridade, período de frequência na escola e aí nós vamos agendar uma

reunião, com a coordenadora do Viva vida, mais a equipe do psicossocial e vamos avaliar a vulnerabilidade dessa família pra inclusão, matrícula no projeto ou não. Eu, normalmente, já acompanho a família, então eu já tenho relatório pra passar. Aí a equipe vem e se eu não conheço bem a família, eles é que vão visitar, aí avaliar se é caso ou não de inclusão no Viva vida e também de acompanhamento lá no Viva Vida. Caso tenha algum problema lá com uma criança, aí eles vão visitar a família para saber o que está acontecendo. Até teve uma situação do Viva vida que nós trabalhamos juntos, CRAS, viva vida, pastoral, vila vicentina, todos nós Trabalhando com a mesma família. Está sendo muito bom. Mais de uma vez nós fomos os quatro. Eu ainda falei assim: ‘imagina a família, chegar quatro de uma vez para visitar’ Está sendo muito bom. A gente avançou muito mais agora com essa dupla”.

Com a implantação da PNAS/SUAS e para garantir a proteção social às famílias em situação de vulnerabilidade, as equipes devem ser compostas por assistentes e psicólogos. A esse respeito elas falam:

Cleonice diz:

“[...] Eu acho que a parceria com uma psicóloga viria só a somar, são visões diferentes e que são complementares e que é fundamental. Porque tem coisas que você não dá conta de trabalhar. E de repente você pode até mexer em alguma coisa que não é da sua alçada”.

Tâmara ressalta,

“[...] E aí a importância dos técnicos permanecerem por certo tempo no mesmo território, porque a mudança de um técnico de um lugar para outro, supõe que ele faz um trabalho técnico, mas e esse conhecimento da realidade? [...] ter uma equipe de apoio, acho que se tivéssemos um profissional de psicologia, trabalhando conosco nos grupos seria importantíssimo. [...] eu acho assim, que ele tem uma outra visão, outro olhar e isso acho que pode, com certeza, enriquecer a condução desse grupo. Porque por exemplo assim, um elemento, uma visão diferente a partir de um olhar de um outro técnico e inclusive de um outro referencial teórico, ele soma com a sua visão. Mas eu acho assim, para que de fato esse psicólogo possa ter essa contribuição, esse socioeducativo tem de ser organizado de forma diferente e não simplesmente executar dinâmicas de um mês pra outro pré – elaboradas. Porque aí vai ter essa contribuição teórica de olhares, de conhecimentos específicos de cada área que eles vão ter de se conjugar e fazer a proposta de condução daquele grupo de acordo com a demanda que o grupo trás. Então eu acho que é importantíssima a contribuição do psicólogo. Eu tenho clareza disso.”

Giovana finaliza,

“[...] interessante seria que a gente tivesse pelo poder público uma equipe ampliada e com psicólogos, duplas né para trabalhar com as famílias, isso é para ter e nós não temos, não contamos com isso. As questões que aparecem nos CRAS são situações muito complexas e requerem um outro olhar que talvez a gente não tenha nem preparo, nem formação para isso. Então isso é uma dificuldade que a gente tem. Seria muito interessante que a gente tivesse esse profissional [...]”.

Antes de comentarmos essa questão sinalizamos que a proposta de Freire para os círculos de cultura já apresentava a interdisciplinaridade como necessária. Ele discorre:

A essas reuniões de decodificação nos “círculos de investigação temática” além do investigador como coordenador auxiliar da decodificação, assistirão mais dois especialistas – um psicólogo e um sociólogo – cuja tarefa é registrar as reações mais significativas ou aparentemente pouco significativas dos sujeitos decodificadores. No processo de decodificação, cabe ao investigador, auxiliar desta, não apenas ouvir os indivíduos, mas desafiá-los cada vez mais, problematizando, de um lado, a situação existencial codificada e, de outro, as próprias respostas que vão dando aqueles no decorrer do diálogo. Desta forma, os participantes do “círculo de investigação temática” vão extrojando cada vez mais pela força da metodologia, uma série de sentimentos, de opiniões, de si, do mundo e dos outros, que possivelmente não extrojariam em circunstâncias diferentes. (FREIRE, 2005a, p.131)

Embora as técnicas apontem a necessidade da parceria com o profissional da psicologia, a orientação do documento para os grupos socioeducativos é da necessidade de apenas um coordenador, pois o objetivo central desse tipo de atividade é a informação.

No entanto, alguns temas trabalhados propiciaram a emergência de questões para as quais as técnicas não se sentiam preparadas para lidar. Os temas foram: Programas de transferência de renda, cuidado com filhos, problemas da comunidade (saúde), informações sobre PETI, o olhar do outro, direito à vida, participação, estima pessoal, saúde como direito, DST (doenças sexualmente transmissíveis), programas municipais, histórico pessoal do bairro, participação política, a beleza da diversidade, direitos da pessoa com deficiência, autocuidado, a vida como direito, direito de participar, problemas familiares, trajetória de vida, interação pais e filhos, ações do apoio sócio-familiar, educação dos filhos,

vínculo/integração, questão de gênero, marginalidade e prostituição, organização do grupo, melhorias na comunidade, nossos sonhos, eu e o território e economia solidária.

3.2.2 Estrutura física

Dois aspectos são especificados pelas técnicas quanto aos espaços onde são realizadas as reuniões, sendo um positivo e outro negativo. Os aspectos positivos referem-se à proximidade dos/as beneficiários, pois os grupos socioeducativos são realizados em todas as regiões de Londrina. Os negativos estão relacionados aos espaços físicos, ao material de apoio, ao apoio administrativo e ao deslocamento. Cleonice aponta:

“Acho que o que mais pegou no ano passado foi realmente em termo de estrutura, embora aqui na X tem esse espaço, que é, digamos assim, ele pode não ser adequado, mas que entre os que eu tenho é o mais adequado. Então assim, a gente tem que estabelecer parcerias, porque a idéia não é de que essa população migre, mas é que eu vá até eles. Então na região Y eu faço a reunião numa igreja, numa capela. Tem que ficar puxando banco, não tem banheiro, não tem água, não que a gente tenha acesso, porque tem, mas está fechado. É complicado. E às vezes a gente precisa de uma TV, aqui eu tenho TV, mas lá eu não tenho. Então, como é que eu vou passar um filme que eu passei quando lá no outro grupo? Materiais assim, eu tenho contado sempre com o que eu peço, na medida do possível, de materiais didáticos, assim pedagógicos para estar trabalhando eu tenho contado, mas assim, nem sempre prontamente. Então eu peço no começo do mês o material que eu vou precisar para aquela oficina, de repente só vai”. chegar depois. Então assim, a estrutura é precária, bem precária”.

Elenara,

“[...] Os espaços disponíveis foram disputados por todos que realizaram os grupos socioeducativos... o grupo de mães, a técnica da instituição parceira, ela teve de sair de lá, vir para cá. E pra todas. A descentralização e a procura dos espaços, nós que tivemos de viabilizar. Nós que tivemos de ir à comunidade, fazer encontros, conversas, articulação. Entre nós técnicas do CRAS e as parceiras. O espaço que nós íamos ocupar para as reuniões sociofamiliares ou reuniões de acolhida ou reuniões que eu estaria fazendo no território teve uma chuva e derrubou. Tem outra questão; você consegue um espaço na comunidade, depois que o espaço é descoberto, aí então ele é disputado por outros grupos também, pela Saúde”.

Beatriz,

“Então outra dificuldade... De locais também. Porque no [...] eu usava a associação, que era bem precária a sala. E agora está tudo no clube de mães. Eu já cheguei dia de fazer reunião na sala do fundo e ter uma palestra na sala da frente. As pessoas terem de atravessar a palestra. Eu me senti mal demais. Já fiz reunião no salão de beleza, porque não tinha espaço. Então isso também me incomoda muito. Porque eu não gosto de incomodar ninguém e também não gosto de ser incomodada. Eu acho que tira até a privacidade das pessoas que estavam utilizando o salão e tiveram que sair pra gente poder fazer a reunião. É não tem um espaço definido”.

Se por um lado a proximidade dos locais com a população é percebida como positiva, por outro, os espaços em geral são percebidos como negativos, pois eles variam de acordo com a própria vulnerabilidade do território. Esse deslocamento é difícil para as técnicas, que precisam levar equipamentos e materiais didáticos para a realização das atividades socioeducativas. Isso quando as entidades possuem os equipamentos como DVD, Som, TV. Esses aparelhos são identificados como necessários, pois muitos dos temas e das dinâmicas pré-definidas precisavam de recursos audiovisuais.

Como algumas entidades não possuíam condução para esse deslocamento, as técnicas precisavam utilizar transporte coletivo. Quando isso ocorria, cabia à técnica levar todos esses materiais. As salas em geral eram pequenas, com ventilação inadequada e com péssimas condições higiênicas.

Sobre essa questão mostramos o exposto na NOB/SUAS (BRASIL, 2005) quando detalha sobre a segurança de acolhida. Ela deve ser provida por meio da oferta pública de espaços e serviços adequados para a realização de ações de recepção, escuta profissional qualificada, informação, referência, concessão de benefícios, aquisições materiais, sociais e socioeducativas. Supõe abordagem em territórios de incidência de situações de risco, bem como a oferta de uma rede de serviços e de locais de permanência de indivíduos e famílias de curta, média ou longa duração. Como exposto pelas técnicas muito dos locais descumpriam a condição de uma acolhida digna.

3.2.3 Formação dos grupos

Os grupos são realizados mensalmente e possuem uma média de 28 pessoas, mas podem ser compostos por até 50 pessoas. O número de grupos atendidos por assistente social é de 12 grupos. Exceto as/os profissionais contratadas/os pelo PROVOPAR, que cumpriam 44 horas semanais, as/os demais cumpriam trinta horas.

Apesar de a proposta ser trabalhar as famílias, na verdade os grupos são constituídos por um único membro representante da mesma, geralmente as mulheres. Giovana relata: “[...] a gente começou a trabalhar com grupos, organizar grupos de famílias, de famílias não, na verdade de representantes de famílias, os grupos não são multi-famílias [...]”.

Isso pôde ser verificado por nós nas observações que fizemos. A presença masculina constatada nos grupos foi mínima, quando havia homem no grupo a presença era de no máximo dois homens. Esse dado é relevante, pois apesar da política centrar sua proposta na família e reconhecer as novas feições familiares, isso não tem sido suficiente para a superação da principal crítica dos pesquisadores/as da área: a continuidade do enfoque familista, centrada na mulher-mãe ou na mulher-cuidadora.

Ressaltamos que muitas dessas famílias apresentam homens desempregados ou em trabalhos temporários, que poderiam assumir o compromisso da presença nos grupos. Entretanto isso é muito raro. Vale acrescentar que a chance de emprego temporário acontece, na maioria das vezes, para as mulheres, uma vez que elas trabalham tanto como bóia fria como em serviços domésticos. No entanto, mesmo que ela não compareça por estar em atividade no trabalho ou em casa cuidando dos filhos ou de seus enfermos, geralmente são representadas por outras mulheres. Ao apresentarem suas justificativas, contam que os maridos ou companheiros dizem que isso é coisa pra mulher.

Falamos da questão da justificativa, pois a presença nos grupos é obrigatória. Mais de três faltas sem justificativa leva ao bloqueio do benefício, podendo depois ser cancelado. A presença feminina e a obrigatoriedade ou condicionalidade de presença nos grupos para recebimento do benefício são muito criticadas pelas técnicas. Com relação à presença maciça de mulheres nos grupos, veja o que Beatriz nos mostra:

“[...] as mães trazem os filhos e como [...] são mães que não trabalham fora porque são cuidadoras dos filhos, né, os filhos são deficientes”. Eu tenho pouquíssimos homens. Aí, tem um homem no meu grupo, até eu fui fazer uma visita pra ele outro dia, eu falei ah! ... Você sumiu do grupo. É, mas eu me sinto muito mal no meio das mulheres lá. Eu já identifiquei, eu fiz visita essa semana, o esposo em casa, pois está desempregado e a esposa trabalhando e ele não vai à reunião. Eu vejo muito também aquela questão do benefício estar no nome da mãe, aí o marido acha que ela é obrigada a ir, mesmo que ele esteja desempregado e em casa.

Bárbara acrescenta: *“a maioria é mulher. Tem só um grupo que vem um senhor. É que ele representa a esposa. Ela trabalha e ele vem representá-la”*. Apesar do conhecimento da proposta ser para a família, as orientações acabam recaindo sobre o papel da mulher na família. Mesmo que apareça, por parte das técnicas, o conhecimento da difícil realidade vivenciada por essas mulheres; e, que também conheçam a importância não só da mulher, mas de todos os membros da família na educação e cuidados com as crianças, adolescentes, idosos e deficientes, as orientações tem recaído sobre a importância do papel feminino na formação e manutenção dos membros da família, pois o foco dessas ações é voltado para a defesa e promoção dos direitos das crianças, adolescentes, idosos e pessoas com deficiência.

O conhecimento dessa realidade leva, como apontado por Carloto (2007, p.34), a uma reflexão importante em relação às famílias chefiadas por mulheres nas classes pobres. Nas quais praticamente inexistente ajuda dos pais das crianças e quando ocorrem muitas vezes decorrem, não só da falta de entendimento de um direito social por parte da mulher e de uma obrigação por parte do homem, mas também da absoluta falta de recursos dos pais, já que ao abandonar as crianças com a mãe ele não deixa de ser pobre e desempregado.

Se um trabalho de caráter socioeducativo e de inclusão, em programas de transferência de renda, não é realizado com esses homens, automaticamente a mulher continua sozinha, tendo de arcar com a sobrevivência da família, já que eles não podem dar nenhum tipo de ajuda. Uma vez que só a mulher é interpelada, se estabelece a mulher como referência, tendo como meta atingir as crianças. Assim, o homem adulto acaba desprezado. Por que não cumpre seu papel de provedor? Ou porque justamente é esse o seu papel e devemos deixá-lo quieto no seu canto, afinal ele está cumprindo sua parte no contrato de casamento? É porque é ausente? Bárbara mostra bem essa problemática:

“[...] na reunião que nós fizemos ontem, em um dos grupos socioeducativos, a gente até comentou [...], abordamos a questão da família, a questão do assédio, de abuso, de estupro, a questão dos papéis, porque na maioria das famílias, é família mono parental, que as mulheres que são chefas de família. Até a gente trabalha assim, a questão da família real e a ideal [...] E até como a gente apontou da questão da relação de mãe e filho, de paz, de amor, de afeto, do carinho [...] Que a gente até trabalhou essa questão dos rótulos né, pai, mãe e filhinhos, mas essa não é a real, principalmente, da questão do homem, que está difícil, tem umas mães aqui que vêm pedir uma orientação, uma assessoria jurídica, porque não recebem nem pensão. Pois elas não têm nem a presença do parceiro, nem o auxílio financeiro. Elas acabam levando tudo sozinhas [...]”

“Tem grupo que pediu palestra sobre educação de filhos”. E a gente sabe que o que ocorre é que muitas vezes elas querem uma receita pronta e isso não existe e que na verdade tem de ser trabalhado mesmo com elas, pelo como a gente diz mesmo aqui, a história se repete. A gente se depara com muitas situações aqui que realmente, tudo que a mãe vem [...] e tudo que ela passou pra filha e que hoje é mãe, agora está se repetindo com a filha. E o problema então não é a criança que está tendo problema, a verdade é a mãe que tem de ser trabalhada, porque afinal como diz o ditado “o que você não recebe você não sabe dar”.

A questão da condicionalidade vinculada à participação no grupo é sem dúvida, se não a principal, a grande problemática enfrentada pelas/os técnicas/os que coordenam os grupos.

Para o BF a condicionalidade é feita pelas políticas da saúde e da educação. A política da saúde determina o acompanhamento pré-natal e que as mães/pais tenham as vacinas das crianças em dia e uma vez no semestre devam medir e pesar a criança. Pela política da educação, a condicionalidade é a criança ou o adolescente obter 85% de frequência na escola. Essa obrigatoriedade de acompanhamento das crianças e adolescentes se potencializou a partir do ECA. O BPC é de controle do INSS. Para a política de assistência não há condicionalidade. A priori, o benefício é um direito e se é direito não pode haver condicionalidade. Portanto, a participação nos grupos não é obrigatória, o que é obrigatório é o cumprimento das condicionalidades das outras políticas.¹⁵ O problema agravou-se no município de Londrina devido ao programa municipal BEM. À época de seu surgimento (2001), a família assinava um termo se responsabilizando a comparecer às reuniões mensais. Em 2005 ao acontecer à reestruturação dos grupos, com a inclusão do BF e BPC problemas surgiram. Com relação à condicionalidade, assim nos fala Ilsa:

¹⁵ Sobre a discussão de Direito Social ver: Couto, Berenice Rojas. **O direito social e a Assistência Social na Sociedade Brasileira: uma equação possível?** 2ed. São Paulo: Cortez, 2006.

“[...] ah, a participação das pessoas, ah que no começo ia ser uma contrapartida que a gente foi orientada a dizer que era obrigatório, porque viria a ser obrigatório. Daí a gente falou nos grupos que seria obrigatório. Depois veio a informação dizendo que não, que o ministério não iria mudar isso, não sei o que, que agora não é mais, mas... É porque ao não ser uma contrapartida obrigatória tinha-se o medo de que algumas pessoas que não, que não.... sei lá, que participavam por medo de perder o benefício, que essas pessoas não voltassem mais, mas eu acredito que se você está participando numa coisa que você acha que está crescendo, que é importante para você, é um detalhe assim. É que daí no começo o que foi dito é que a prefeitura iria estar vendo pra falar com o MDS e ver como que ficava, mas como não veio uma Lei como contrapartida obrigatória e isso é uma atividade, que não sei como que é em outras cidades, mas aqui em Londrina, os municípios todos agindo dessa forma, então não teria como colocar, então daí ficou desse jeito. Agora a orientação que eu dou é assim, quando as pessoas me perguntam, esclareço que não, que não é obrigatório [...]”.

A técnica relatou também um fato que ocorreu com ela em um dos grupos. Falou que um grupo se manifestou dizendo que não havia isso. No outro encontro ninguém compareceu mais.

“[...] eu avalio isso como negativo porque eu acho que a pessoa tem de participar por vontade própria e não por estar coagida, não deveriam receber cartinhas ameaçando que vão cortar benefício, que vão fazer isso. Eu não concordo com isso, eu acho que, até mesmo no código de ética do assistente social vai contra você cercear o usuário. Eu não acho certo, acho que se existe a contrapartida do benefício sabe, a pessoa tem de ir, mas às vezes se ela não pode tudo bem [justifica], é uma estória, agora de você estar de repente indo atrás uma coisa que não precisa eu não concordo. A própria participação mesmo vindo como contrapartida no benefício eu acho que deveria estar sendo mais discutida com eles também, porque muitos só sabem que: recebo um benefício e sou obrigado a ir na reunião. Não entendem o porquê participam, não... Não é reconhecer, mas de repente não despertam para a importância que esse serviço tem ou que eles poderiam estar aproveitando mais, estar sugando mais informação, aproveitando melhor aquele tempo”.

Com respeito à questão ética, o artigo 3º alínea c do código de ética do Assistente Social (CONSELHO, 1993) estabelece que um dos deveres desse profissional é “abster-se, no exercício da profissão, de práticas que caracterizem a censura, o cerceamento da liberdade, o policiamento dos comportamentos, denunciando sua ocorrência aos órgãos competentes”. Beatriz assim fala,

“[...] a questão da condicionalidade ficou claro. Condicionalidade da saúde e educação eu deixei bem claro pro grupo. Então, obrigação mesmo de cumprir. A condicionalidade das presenças nos grupos eu não coloquei como obrigatoriedade. Eu coloquei que é importante você estar participando, conhecer seus direitos, por que aí você vai buscar mudanças, conhecer a importância da participação coletiva e tal, mas eu nunca cheguei a falar que é obrigado. Uma, porque o próprio Estado não garante os direitos das pessoas, na saúde, na educação. A gente encontra na família, pessoas doentes né que esperam 1 mês, até 6 meses por um exame médico, por uma cirurgia. Pessoas com saúde bucal péssimas, dentes todos estragados. Pra fazer um atendimento no CRAS, você encaminha. Você tem que esperar o último dia, ou melhor, a última semana do mês pra agendar horário, pra depois ser atendida daí quando? um mês, quinze dias, uma semana não se sabe. Como que você vai exigir cumprir condicionalidade, presença nas reuniões, se ela não tem os direitos dela garantidos? Eu acho uma coisa meio difícil, meio contraditório. Então eu nunca exigi. Eu falei da importância. Tentei trabalhar isso da importância da participação. A partir do momento que você está se informando, trazendo informações, as coisas podem mudar. Devagarzinho, quem sabe, um dia. Eu sempre falo que eu vejo resultado daqui uns 10/15 anos. Nas futuras gerações. Que essas famílias a partir da conversa ali, através das reflexões, sair com outra idéia em cima do que a gente trabalha, ela vai refletir um pouquinho, com certeza. Talvez aí então ela possa estar agindo com os filhos, com a comunidade de outra forma. Então, talvez, daqui uns 10 anos, tenha alguma mudança, não sei. É meu sonho né. Risadas.”

O depoimento mostra que, para a técnica, a condicionalidade não deve ser exigida, pois nem no caso específico dos CRAS há condições de atendimento das demandas apresentadas pelos usuários. Por que como exposto pela técnica, no próprio CRAS está acontecendo uma burocratização do serviço.

Para reforçar o dito pela técnica sobre o Estado não garantir os direitos ou a burocracia que impede o acesso aos direitos básicos e, ainda, ser o benefício uma moeda de troca para que a política se efetue, mostramos o relato de outra técnica sobre essa realidade.

“Sabe, o benefício chega até ser uma estratégia. Tem um caso aqui que a mulher ela tem diabetes e o pé dela está com uma ferida que chega ao osso, isso eu digo por que a enfermeira falou, a mulher foi no HU, fez radiografia e viu. Está quase gangrenando, perigo de perder o pé, mas ela não vai ao hospital. A filha dela vem aqui, a gente dá passe, pergunta, sua mãe foi, não, ela não foi. Aí tem dias que a UBS vai com o PFF lá. Um dia visitou, encaminhou, chegou lá no HU, pediram pra aguardar e pra não ficar internada ela veio embora, fugiu. Aí o que você tem de fazer? Falei com ela, eu vou mexer no seu benefício, é pro seu bem, não é para o meu bem. Você está com risco de perder o pé, pode perder até a perna. Foi ao médico. Ela cuida dos filhos e até dos netos. Infelizmente tive que usar dessa estratégia. Pesquisadora: e agora ela está seguindo o tratamento? Sim, está, mas só que a avaliação da UBS é que ela teria que ficar internada. Aí quando eu mandei o recado que ela tinha de ir ao HU, ela foi, mas aí não tinha vaga

para ela ficar hospitalizada. Porque o médico queria internar, mas não tinha vaga. Então vamos tentar. A UBS vai quase todo dia lá e se não melhorar aí nós vamos dizer: então você vai ter que ir pro hospital”.

Para Bárbara a condicionalidade é percebida de maneira diferente.

“Não sei como isso vai ser avaliado, mas eu acho que deveria ter a condicionalidade, porque só o benefício não vai melhorar a qualidade de vida da família, ele é um auxílio, ele é um benefício, isso é imediato. Então, o que a gente pode avançar pra melhorar a qualidade de vida dessas pessoas é com o socioeducativo”.

A condicionalidade aparece, como um problema, mas por outro lado como uma solução ou um auxílio para que as famílias possam ser orientadas nos cuidados de seus dependentes. Cuidados esses negligenciados pelo Estado e que então devem ser assumidos pela família/mulher que acaba sendo responsabilizada pelo fracasso nos cuidados dos seus. Ou de si mesma como no cão acima citado. Mas embora Bárbara veja a condicionalidade como algo a ser feito, acrescenta:

“Tem de trabalhar mesmo o interesse do grupo, porque como diz se já é uma condicionalidade, porque têm algumas que vêm porque são obrigadas. Tem umas que contam que quando me vêm já pensam, lá vem a Bárbara chamar para aquelas reuniões. Então, não vêm com boa vontade. Por isso a gente tem de fazer coisas diferentes pra tornar mais agradável, mais prazeroso, que elas entendam que aqui é realmente importante. Que ela estar ali naquele momento, vai adquirir mais conhecimento, vai estar socializando aquelas situações que surgirem ali, levantando alternativas”.

Eleonora informa que não só a condicionalidade é problema, mas a falta de um objetivo maior para esses grupos.

“Então tem de ter um objetivo claro e não só nós sabermos, a própria família entender o objetivo. Porque aí ela não vai só para cumprir uma condicionalidade. Mas ela vai porque ela tem um objetivo também para alcançar junto conosco. Junto com a proposta da assistência. Então esse é um desafio. Então no início, assim como estava, eu senti que ficava um objetivo infinito, dava impressão, sem uma meta a médio e curto prazo. Então eu acho que o grupo deve ter um objetivo claro do que ele quer alcançar. Porque alguns grupos não são pra sempre”.

O problema de objetivo claro e do tempo de existência dos grupos socioeducativos é uma questão que como veremos adiante começa a ser preocupação da equipe. Quanto tempo essa família receberá o benefício? Depois que as informações sobre a política de assistência já estiverem consolidada, o que farão com esses grupos?

A esse respeito o documento Orientações para o acompanhamento das famílias do programa BF no âmbito do SUAS (BRASIL, 2006b) é claro: os grupo socioeducativos são contínuos, sendo que cada encontro se constitui de forma independente, não se podendo falar em “término”, neste caso. Pois uma vez que o foco desses grupos é a orientação ou informação sobre a política, sempre existirão novas famílias sendo beneficiadas. E que sempre deverá existir no mínimo um grupo socioeducativo por mês em cada região.

De acordo com a nossa percepção, a difícil questão da condicionalidade apontada pelas técnicas fere um dos princípios democráticos apresentado no item III, cap.II da PNAS que estabelece: respeito à dignidade do cidadão, à sua autonomia e ao seu direito a benefícios e serviços de qualidade, bem como à convivência familiar e comunitária, vedando-se qualquer comprovação vexatória de necessidade.

O fato de todo mês comparecer às reuniões em locais da própria comunidade já não é uma comprovação vexatória de necessidade?

Por fim, dizemos, utilizando as palavras de Freire que: “adesão conquistada não é adesão, porque entendemos que é aderência do conquistado ao conquistador através de prescrição das opções deste àquele”. (FREIRE, 2005a, p.193).

3.2.4 A capacitação

O trabalho com famílias ou com comunidades embora não seja algo novo na atividade dos assistentes sociais, tem sido fonte de preocupação e desafio constante no cotidiano da categoria. Principalmente no que diz respeito à capacitação. Destacamos algumas falas sobre essa questão.

“Olha, logo que a gente entrou, a gente teve algumas capacitações, mini capacitações, um dia, dois dias, mas foram capacitações assim de como funciona o convênio, o que você tem de fazer, vamos levar uma técnica, vamos ver o que está no plano de ação, mais em relação a isso. O que a gente teve mesmo desde o início foi o acompanhamento das supervisoras técnicas. A princípio foi montada uma apostila onde continha todos os módulos pra você estar trabalhando com elas. Eu particularmente, não

gostei de alguns módulos, principalmente uns assim que eram para ser aplicados na época de eleição; e, só que por outro lado, nós tivemos, eu tive bastante flexibilidade pra estar mudando esses módulos [...]”. “[...] também aconteceu uma capacitação de dinâmicas, mas foi digamos extra curricular. Pelo menos a gente fez uma capacitação de dinâmicas com a [...], mas quem quis, o/a técnico/a que quis. Algumas pessoas conseguiram solicitar pra entidade pagar, no meu caso, eu paguei, foi uma capacitação minha por conta minha, porque eu sentia necessidade. A gente fez uns 4 ou 5 dias de capacitação, mas assim, foi muito bom por que além das técnicas a gente vivenciou as dinâmicas, mas não foi uma capacitação só técnica”. (Cleonice).

“Ah, acho que a gente deveria ter, enquanto grupo de realização mesmo de serviço de apoio sociofamiliar, ter discutido mais assim teoria e acho que falta também embasamento teórico mais forte, pensando mesmo no técnico pra estar discutindo, o que a gente tinha era reunião uma vez por mês da comissão, mas daí discutia tema. Cada mês era um tema, mas muitas tiveram de ser canceladas em função dos compromissos que a secretaria tinha. Algumas outras vezes aproveitava para estar discutindo o que estava acontecendo ali naquele momento também de repente uma situação nova. O que eu tive foi supervisão individual uma vez por mês, mas mais pra discutir o andamento do trabalho, ah! Como que está teve alguma dificuldade muito grande este mês, dar os recados da secretaria, tipo: a capacitação vai ser tal dia, reunião não sei o que. Discussão teórica mesmo faltou, muito, que eu acho que esse ano vai melhorar.” (Ilsa)

“[...] olha, na universidade nós não tivemos nenhum preparo pra trabalhar com grupos. Tivemos uma aula falando sobre trabalho de grupo e só. Eu procurei um curso particular de 30 horas pra ter um direcionamento do que é trabalhar com grupo. Pesquisa também. Comprei vários livros, pesquisei. Mas eu sei que tem várias teorias pra se trabalhar com grupos, mas até hoje eu não defini se eu trabalho nessa ou naquela. Sinceramente não tivemos isso não.” Também fiz uma pós-graduação em Política Social e Família. “[...] é isso, é o que eu vejo. Está havendo uma apropriação de um trabalho, não que o assistente social não possa que o pedagogo não possa, mas assim, a técnica, por exemplo, a dinâmica é um instrumento que você utiliza, mas agora como você vai avaliá-lo, como que você vai dirigir a função dele vai variar conforme a tua abordagem, tua leitura teórica. É não está claro a teoria de grupo que nós trabalhamos, sei que é grupo socioeducativo”. (Beatriz).

“Nós aqui a equipe daqui. As supervisoras vêm aqui uma vez por mês. O pessoal (elas) é acessível. Nós aqui e nas supervisões temos alguns debates que poderia nortear e depois aqui se somam as visões que nós temos também. Por exemplo, embora nós tivéssemos essa capacitação, nós temos a capacidade de colocar a nossa orientação aqui. Eu acho, no caso aqui, a gente tem essa visão de sócio-histórica, da questão mesmo que a gente se fundamenta um pouco na teoria de Paulo Freire o nosso trabalho. Isto é, nós buscamos de alguma forma dar um norte para o nosso trabalho. Porque nas nossas oficinas, você participou de uma, mas em nenhuma delas nós levamos temáticas prontas. Nós sempre partimos do princípio que os sujeitos são conhecedores, eles trazem experiência e eles trazem conhecimento. Então todo subsídio que nós trabalhamos nos grupos vem a partir daquilo que eles trazem. Assim, todas as oficinas que nós preparamos, nós procuramos oficinas que motivem as pessoas a trazerem elementos e em cima desses elementos nós trabalhamos, isso até em temas sociais. A partir da realidade. Isso já é um norte teórico que nós construímos aqui”. (Tâmara).

Alguns aspectos apontados pelas técnicas chamam a atenção. A falta de embasamento teórico concreto, que ficou mais por conta das discussões sobre o andamento dos grupos e as informações da secretaria para o andamento do trabalho; a falta de preparo para trabalhar com grupos e de conhecimento de técnicas de dinâmicas para trabalhar os grupos. As dinâmicas por algumas entendidas como uma atividade para tornar o encontro mais agradável, para outras técnicas algo que fica sem respaldo teórico para análise, a falta de uma teoria clara, pois existem muitas.

Recentes pesquisas mostram a preocupação dos profissionais da área com relação à capacitação profissional dos assistentes sociais no aspecto teórico-metodológico e ético-político para dar conta da operacionalização dos seus serviços, em especial do apoio sociofamiliar exigência da política de assistência. Mioto (2004, p.3) discorre sobre alguns aspectos que têm sido observados nas pesquisas sobre o tema. De maneira geral há por parte dos/as profissionais:

“[...] a ausência de discriminação quanto à natureza das ações direcionadas ao atendimento das famílias, em muitos serviços; pela utilização de categorias de análise sem o devido conhecimento ou discernimento quanto às matrizes teóricas às quais estão vinculadas; pela articulação explícita entre referências teóricas e ação profissional que aparece quando o assistente tem uma formação específica na área da família, que geralmente, se faz através de outras áreas, em especial a psicologia, levando à psicologização dos problemas sociais; e, por fim pelos processos de intervenção com famílias que são pensados apenas no âmbito do atendimento direto. Este atendimento dirigido maciçamente às famílias, que por pobreza ou falimento nas suas funções, são tidas incapazes ou patológicas”.

Com relação à capacitação, a autora diz que a “capacitação se concentra na apropriação de determinadas tecnologias e a discussão da família, enquanto objeto de intervenção, se realiza também sob a lógica dos serviços”. (MIOTO, 2004, p.7). A pesquisa aqui desenvolvida confirma o exposto por Mioto, mas revelando a existência de um paradoxo. Ao mesmo tempo em que os/as profissionais detêm uma visão crítica da realidade com uma visão da totalidade da realidade social, eles não têm conseguido sair de uma prática predominantemente funcional. As dificuldades relatadas no próximo tópico virão confirmar esse paradoxo e os aspectos apontados por Mioto quanto à prática profissional do/a assistente social.

3.2.5 Dificuldades vivenciadas pelas técnicas

Como visto anteriormente, muitas dificuldades foram apresentadas pelas entrevistadas para o desenvolvimento dos grupos socioeducativos. Porém, a principal questão está relacionada à concepção teórica e metodológica. Apresentamos as falas para depois comentar.

Cleonice apresenta a dificuldade teórica da seguinte maneira:

“Tecnicamente falando confesso que falta muito respaldo teórico, [...]. Ontem a gente questionou. Qual a nossa linha? Nós atuamos no marxismo, educação libertária? O que é, é sistêmico? A gente não sabe mesmo, mas a gente acredita que seja um pouquinho de cada. Que uma sozinha não dê conta da realidade”.

Ilsa relata:

“[...] eu acho que primeiramente mesmo discutir a concepção do serviço e depois o embasamento [...] Discussão teórica mesmo faltou. [...] vêm às dinâmicas todas prontas é só você aplicar, tem as discussões prontas é só você fazer. Tem um instrumento pronto e é só você ir lá”.

Beatriz reafirma o dito pelas colegas acima e expõe:

“Primeira teórica, né, que eu acho que não está clara a teoria que se está utilizando. A gente pesquisa aqui, pesquisa ali, acaba ficando... Acaba se embananando toda. Tem horas que parece que você está mexendo com a sistêmica, tem hora que não. [...] A primeira dificuldade é essa. Primeiro não ter definida a teoria que se vai trabalhar. [...] fiz um curso de dinâmica de grupo [...] Indicou técnicas, falou um pouquinho sobre o trabalho de grupos, como é a dinâmica de grupos, que é você estar mudando comportamentos, não direcionando, que é a pessoa ir percebendo ali. [...] preparação? Foi apresentado um histórico da assistência social, aquilo que a gente já sabia né. Foram apresentados alguns dados de Londrina da assistência social, e depois falado um pouquinho de dinâmica, como que a gente faria as dinâmicas de grupos. Depois apresentada as pastas das oficinas. 1ª oficina seria isso, na 2ª é isso. [...] o referencial teórico eu acho que está muito vago, eu não tenho claro, pelo menos no que a prefeitura passa pra gente, eu não tenho claro. Eu entendo, eu acho um pouquinho, eu vejo na minha maneira de trabalhar, eu vejo muito que deveria ser assim na visão de Paulo Freire. Através do diálogo, da educação mesmo, de estar direcionando o trabalho, mas pra mim não tem claro, a teoria. [...] eu entendo que a sistêmica mostra pra família ali o contexto, as relações entre seus membros e tal, mas eu fico muito preocupada de voltar só pra essa

teoria. Aí não está definida ainda. Vai trabalhar duas, trabalhar marxista, sistêmica. Fica assim, uma coisa muito confusa, a gente, eu, estou totalmente perdida.”

Tâmara também coloca como dificuldade a questão teórica e metodológica.

“[...] nós encontrarmos uma metodologia, um jeito certo de estar trabalhando com essas famílias, e, que esses espaços sejam espaços que contribuam realmente para fortalecimento e não apenas como uma obrigatoriedade de participação, de condicionalidade de participação. De transformar esses espaços em espaços de fortalecimento. [...] Saber como, por exemplo, assim fundamentar porque um dos limites que eu coloco aqui é fazer o socioeducativo com objetivo claro, não parecer eterno, você não sabe até quando e para onde. Isto deu um desgaste em nós. A gente ia fazer correndo aquela reunião e você nem sabe pra quê? A mesma reunião? Tema igual pra todo mundo. E pra onde você vai? Então tem de ter um objetivo claro e não só nós sabermos, a própria família entender o objetivo. Porque aí ela não vai só para cumprir uma condicionalidade. [...] outro limite mesmo é essa questão de nós termos uma concepção teórica, posso dizer assim? Uma concepção teórica, com fundamentos técnicos que dê segurança na prática. Uma fundamentação teórica que dê respostas, que dê instrumentos pro técnico trabalhar nos grupos, eu acho que seria fundamental, porque assim nós teríamos mais clareza de como conduzir o processo, objetivos claros e mais delimitados e aonde que nós queremos alcançar. E uma fundamentação teórica que pudesse nos direcionar no método bom. Eu acho, no caso aqui, a gente tem essa visão de sócio-histórica, da questão mesmo que a gente se fundamenta um pouco na teoria de Paulo Freire o nosso trabalho. Isso é, nós buscamos de alguma forma dar um norte para o nosso trabalho. Porque nas nossas oficinas, você participou de uma, mas em nenhuma delas nós levamos temáticas prontas. Nós sempre partimos do princípio que os sujeitos são conhecedores, eles trazem experiência e eles trazem conhecimento. Então todo subsídio que nós trabalhamos nos grupos vem a partir daquilo que eles trazem. Assim, todas as oficinas que nós preparamos, nós procuramos oficinas que motivem as pessoas a trazerem elementos para em cima desses elementos nós trabalharmos, isso até em temas sociais. A partir da realidade. Isso já é um norte teórico que nós construímos aqui. [...]. E mesmo partindo de uma orientação teórica de Paulo Freire, no caso, por exemplo, assim, libertar-se, busca da autonomia, libertar-se da opressão, o que significa realmente no concreto? Então, nas nossas dinâmicas, de que forma seria possível trabalhar tendo isso como objetivo, como norte do trabalho”.

Giovana acrescenta:

“[...] pra mim é uma grande preocupação, que linha realmente nós vamos seguir, vamos adotar Paulo Freire? Trabalhar muito em cima do que ele diz ou vamos adotar a linha sistêmica da psicologia, vamos trabalhar em qual linha exatamente. Essa clareza a gente não tem ainda. Então isso pra mim é uma grande dificuldade. Por um lado tem a questão mesmo que a gente não tem mesmo know how para trabalhar com muita propriedade com povo em

grupo na medida em que nós estamos aprendendo; também acho que a gente precisa parar e realmente definir para que lado nós vamos com esse processo. Isso pra mim é uma grande dificuldade é um nó”.

Ao ser questionada sobre a concepção teórica Bárbara fala:

“[...] o que eu vejo, o que eu entendo assim, dentro da implantação do SUAS que fala do PAIF, mas o que você perguntou mesmo? Pesquisadora: Qual concepção teórica é utilizada pra fazer uma análise e pra conduzir essas ações? E: é isso na verdade a gente não tem. Eu não tenho, não sei as colegas”.

Nas palavras de Elenara essa falta de referencial teórico é assim expressa:

“[...] bom de cabeça, assim não sei te dizer. Tem, tem, mas eu sinceramente não sei te citar não. Posso até verificar. Porque tem uma bibliografia, tem o pessoal que veio inclusive, pessoal de BH - a Maria Tereza. Bom, ela foi assim se não me engano, a primeira pessoa a trazer pra gente na UEL e tal, o trabalho que eles estavam realizando com as pessoas dos programas federais. Mas além dessa proposta, tem uma outra que eu até tenho o livro (é uma falha minha) que é Trabalho Social com famílias que é uma outra proposta de trabalho com famílias e que não é de BH, parece que é de SP. Você conhece? É uma outra experiência então que está sendo feita lá. Então foram essas duas experiências que estão embasando o nosso trabalho aqui em Londrina”.

É oportuna a pergunta que Cleonice faz. Qual a nossa linha? Nós atuamos no marxismo, educação libertária, sistêmica? Beatriz também pergunta: vamos trabalhar duas? Trabalhar nas linhas marxista e sistêmica da psicologia? Ao mesmo tempo chegam a pensar na possibilidade de uma mescla, um pouco de cada uma, pois uma só não dará conta da realidade. Assim, o referencial é vago, baseado em técnicas de dinâmicas de grupos. Aparece também a preocupação, por parte de uma das técnicas, ao se abordar a teoria da educação de Paulo Freire como isso poderia se dar na prática? Libertar-se da opressão, o que isso significa realmente no concreto? As técnicas também apresentaram a existência de reflexão e capacitação da prática profissional, não só da parte delas, mas da própria secretaria. Isso ocorre, pois a secretaria tem ofertado cursos o que leva o corpo técnico a buscar capacitação em outros lugares. As capacitações fornecidas pela secretaria são baseadas mais no exemplo de outras operacionalizações do que propriamente um debate entre elas, equipe dirigente e equipe executora. Mostraram claramente a dicotomia entre essas ações. De maneira geral,

tudo chega pronto para elas desenvolverem nos grupos, ainda que a equipe de apoio propicie liberdade para a criatividade. Porém, sem uma definição teórica consistente, elas ficam totalmente perdidas quanto aos limites de atuação do assistente social e do psicólogo. Isso as tem levado a se sentirem perdidas frente às situações que emergem a partir das dinâmicas dos grupos.

Com base nessa falta de clareza principalmente teórica, de objetivos, mais os fatores estruturais e de equipe, elas não conseguem realizar uma prática crítica embora a tenham. Algumas das falas sobre essas questões já apontadas.

“[...] um pouco mais de preparo dos técnicos que isso engloba tanto as ações que vem da secretaria quanto às ações particulares de cada um [...] [...] Uma coisa que eu lembrei agora é que quando a gente às vezes dizia: ah! Quando a gente precisava de uma orientação e pedia, daí às vezes era ah! Não sei, vamos ver. Porque é um trabalho novo, a gente começou no ano passado, né então muita coisa a gente não sabia e não tinha uma orientação”.

“Dificuldade nas reuniões de grupos eu sozinha não consigo fazer nada, não consigo fazer... por mais que eu me esforce, fica muito a desejar. Que uma pessoa que chega e precisa de um atendimento individual, você tem de sair. Já aconteceu de uma mãe chegar e desabafar lá que o filho está com câncer e eu não sabia o que fazer. Eu só a abracei, ela sentada eu envolvi no braço, fiz um carinho nela, até ela se acalmar porque eu não sabia o que falar. Essa dificuldade tem, eu acho que deveria ser outra pessoa, um observador... e eu defendo muito a idéia de um psicólogo na equipe”.

“O atendimento feito por um assistente social é bem diferente de um assistente social e de um psicólogo. Até porque nos grupos eles têm bastante demanda assim de estar... ah, mesmo que seja um encaminhamento pontual ali assim que eles precisam bastante de estar conversando com um psicólogo. De situações das mais diversas que já aconteceu de pai, de filho [...]”.

Interessante observar que a visão das técnicas para a parceria com o profissional da psicologia está centrada na visão do atendimento individual, clínico.

Tendo em vista a situação acima apresentada, os conselhos federais de Assistência Social e de Psicologia elaboraram um documento em 2007 apontando parâmetros para a atuação de assistentes sociais e psicólogos/as na PNAS. Para tal discutem a partir dos códigos de ética das categorias em que bases devem se constituir a atuação desses profissionais. Definem as competências de cada profissão e por fim discorrem sobre a interface entre as duas: No texto, assim aparece:

O trabalho de assistentes sociais e psicólogos/as na PNAS requer interface com as políticas da saúde, previdência, educação, trabalho, lazer, meio ambiente, comunicação social, segurança e habitação, na perspectiva de mediar o acesso dos/as cidadãos/ãs aos direitos sociais. [...] A construção do trabalho interdisciplinar impõe aos/às profissionais a realização permanente de reuniões e debates conjuntos de planejamento a fim de estabelecer as particularidades da intervenção profissional, bem como definir as competências e habilidades profissionais em função das demandas sociais e das especificidades do trabalho [...].(BRASIL, 2006c, p.38-39)

Há no documento citado um pedido de atenção quanto à questão da centralidade na família, pois isso pode representar a substituição da ação pública pela priorização do espaço familiar. Aponta que essa é uma intervenção complexa que não pode desconsiderar a dimensão individual e social, assim como a relação dos indivíduos e/ou indivíduos e instituições e para tal é necessária a co-construção de conhecimentos e as possibilidades de mudança real dessas famílias.

4 POLÍTICA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL, PROTEÇÃO SOCIAL BÁSICA E AÇÕES SOCIOEDUCATIVAS – CONCLUSÃO

Como apontamos, as ações socioeducativas têm sido proclamadas como uma das principais ações da política nacional de assistência social, para a concretização da proteção social, em especial da proteção social básica. Embora as ações socioeducativas estejam bastante difundidas no âmbito das políticas sociais como uma ferramenta de promoção da inclusão social e possuam ao nível da política de assistência social uma descrição metodológica sistematizada em documento do Ministério do Desenvolvimento Social, não se verifica clareza de concepção teórica. Por ações socioeducativas é descrito um conjunto de atividades: grupos socioeducativos, campanhas socioeducativas, grupos de convivência familiar, grupos de desenvolvimento familiar, e grupos de desenvolvimento local das comunidades cada um enfatizando uma dimensão. O desenvolvimento de um ou de outro se fará conforme a vulnerabilidade das famílias ou necessidades locais. A ênfase é para que estas ações fundamentem-se em uma visão participativa e dialógica.

Sob essa ótica, de fundamentar-se na visão dialógica, o conceito de ações socioeducativas apresenta, como tentamos demonstrar ao longo do texto, uma associação à idéia de educação como prática da liberdade de Paulo Freire. No entanto, foi possível constatar que apesar da influência do Serviço Social na construção teórica dos primeiros anos da obra de Freire e da influência deste no pensamento do Serviço Social há na prática contemporânea pouca relação no nível concreto das ações. Ressaltamos que a analogia ao pensamento de Freire se deu não pelo termo socioeducativo, pois o autor nunca utilizou esse termo, mas em razão da metodologia sugerida no documento.

Na análise desenvolvida por ele a respeito do termo extensão, verificamos que o termo adquiriu vários sentidos nos diferentes contextos onde foi utilizado. Do mesmo modo, o trabalho aqui desenvolvido mostrou o paradoxo existente na proposta de desenvolvimento das ações socioeducativas. Esse paradoxo se apresenta com mais clareza na proposição dos grupos socioeducativos. A idéia central para o desenvolvimento desse tipo de grupo é o da informação, orientação sobre temas relacionados à política de assistência social. Que por sua vez, objetiva tornar essas famílias alcançáveis pelas demais políticas sociais, a fim de possibilitar que cuidem de seus dependentes, em especial as crianças e adolescentes, deficientes e idosos. Ainda que a metodologia sugerida paute-se numa prática dialógica e utilize termos como: temas geradores e ação participativa da comunidade; de conceitos como

emancipação, cidadania, autonomia, constatou-se que as ações socioeducativas, como propostas, não vão além da transmissão de informações e orientações e que os conceitos de emancipação, cidadania, autonomia possuem concepção bem diferente da proposta por Freire. Esses conceitos na PNAS/SUAS estão centrados na questão econômica e subjetiva.

Dessa forma não é uma ação educativa como pensada por Freire. É por isso que ao início do texto propusemos “julgar” o termo socioeducativo (grafado sem hífen), assinalando a contradição existente nessa construção lingüística, a sua negatividade. Como vimos, o termo socio (sem hífen) vem de socializar, compreendida como tornar todos os conhecimentos acumulados e percebidos como corretos acessíveis àqueles que não o possuem. Essa “socialização” de conhecimentos foi verificada nas sugestões de temas a serem desenvolvidos nos grupos, sendo escolhidos a partir de matrizes temáticas relacionadas às áreas da assistência, da saúde, da educação. De maneira geral os temas se referem ao desenvolvimento de habilidades: de como cuidar de seus filhos, de seus idosos e deficientes, da criação de redes sociais de apoio na comunidade.

A priorização desses temas e a centralidade na família deixam claro o contexto histórico-político em que se deu o surgimento dessa política, momento de um Estado mínimo e de um pluralismo de bem-estar social. Assim, o que era dever do Estado passa a ser de responsabilidade da família, da solidariedade da sociedade civil e do mercado.

A centralidade dessas ações na Família é ainda mais relevante quando o Estado valoriza a família como locus privilegiado de superação das seqüelas da questão social. Quando a interferência do Estado nas famílias se dá naquelas ditas incapazes que não conseguem cumprir com as funções atribuídas por àquele para a proteção de seus membros. Outro ponto a ser considerado é o fato da “centralidade na família” recair mais especificamente sobre a mulher, sendo as ações de cunho instrumentalista com relação aos papéis das mulheres na assunção, no âmbito privado da família, dos cuidados de seus dependentes (crianças e adolescentes, idosos e deficientes). Essa questão deixa em evidencia que os programas atuais das políticas sociais, criados num contexto de ajustes neoliberais, transferem a responsabilidades do Estado às famílias/mulheres.

A concepção de ações socioeducativas das entrevistadas não difere da concepção verificada nos documentos, ainda que haja por parte das mesmas uma visão crítica sobre esse trabalho. Como demonstraram as falas das entrevistadas, há também por parte delas, a consciência de um esvaziamento de significado e de sentido dos conceitos de autonomia, cidadania, emancipação e empoderamento. Pois, ainda que não saibam em qual referencial teórico respaldam suas ações, conhecem o sentido amplo desses conceitos. Ao

faltar referencial teórico, falta metodologia adequada, pois ela é parte intrínseca da visão de mundo veiculada na teoria. Portanto, a metodologia não pode se constituir num conjunto de técnicas.

Sobre a questão teórica do Serviço Social, Miotto (2004, p.8) sinaliza que a produção teórica do Serviço Social em torno de sua operatividade tem se caracterizado pela escassez de discussão e produção teórico-metodológica se comparada às análises da profissão ou do debate dos direitos sociais e das políticas sociais em geral. A autora não nega que exista um debate da categoria sobre as questões teórico-operativas, no entanto, adverte que elas têm se concentrado na discussão das bases do projeto-ético político ou na necessidade de transformação da prática profissional ou sobre suas áreas de atuação.

Como se constatou nas entrevistas a falta dessa orientação teórico-metodológica tem sido o grande desafio da equipe que tem operacionalizado os grupos socioeducativos. Como dito pelas entrevistadas, para suprir essa falta de um referencial que as oriente, as assistentes sociais, não encontrando esse apoio no corpo teórico da profissão, têm buscado em outras áreas um referencial para seu trabalho. Todas as entrevistadas relataram terem feito cursos de dinâmica de grupo ou formação na área da psicologia sistêmica ou atuarem baseadas nas experiências pessoais desenvolvidas em sua trajetória profissional.

Com relação à identificação entre a proposta das ações socioeducativas e a teoria de Freire, as técnicas relatam que isso acontece pelos conceitos centrais da proposta apresentada pela PNAS. Conceitos como autonomia, cidadania, transformação e emancipação social, promover visão crítica da realidade e dialogia e pela metodologia que sugere práticas dialógicas e busca de temas geradores. Entretanto, esses conceitos, como já pudemos demonstrar, não apresentam a mesma dimensão ou amplitude daquela encontrada na educação como prática da liberdade.

Por fim, mostramos, assim como Freire fez com o termo “extensão”, os desdobramentos a partir da concepção de “campos associativos” do termo ações socioeducativas. Ou seja, ações socioeducativas estão relacionadas a transmissão de conhecimento por um sujeito ativo (o que socializa), de um conteúdo (escolhido por quem educa) a um recipiente (do conteúdo) o educando. Ainda, ações socioeducativas associadas à entrega de algo que é levado por um sujeito que se encontra “atrás do muro”, àqueles que se encontram “além do muro”, “fora do muro”, numa ação de messianismo (por parte de quem estende) e de superioridade (do conteúdo de quem entrega) ao de inferioridade (dos que recebem). Ações de puro mecanicismo (na ação de quem estende) que revela uma invasão

cultural (através dos conteúdos levados, que refletem sua visão de mundo e a superpõem à visão daqueles que passivamente recebem).

Essas associações puderam ser constatadas nas falas das entrevistadas quando questionam a questão da condicionalidade, a expectativa das/dos participantes dos grupos na espera para a solução de seus problemas pela assistência social, pela escolha dos temas, que de maneira geral, vêm prontos e baseados em um modelo idealizado das funções familiares. Dessa forma as ações socioeducativas contradizem o objetivo da ação dialógica que busca proporcionar aos oprimidos reconhecerem o porquê e o como de sua “aderência”, para que exerçam um ato de adesão à práxis verdadeira de transformação da realidade injusta.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Portugal: Edições 70, 1979.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Biblioteca básica de serviço social; v.2)

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. São Paulo: Ática, 1982.

BRASIL. Ministério da Assistência Social. **Plano nacional de atendimento integral à família**. Brasília: 2003.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome. **Proteção social básica: orientações técnicas para o centro de referência de assistência social**. Brasília, 2006a. (Versão preliminar).

_____. **Orientações para o acompanhamento das famílias beneficiárias do programa bolsa família no âmbito do Sistema Único de Assistência Social - SUAS**. Brasília, 2006b. (Versão preliminar).

_____. **Orientações técnicas para o Centro de Referência da Assistência Social**. Brasília, 2006c. (Versão preliminar).

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome. **Norma Operacional Básica da Assistência Social – NOB/SUAS**. Resolução nº 130, de 15 de julho de 2005. Brasília: DOU, 2005.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome. **Política Nacional da Assistência Social - PNAS**. Brasília, 2004a.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome. **Programa de Atenção Integral à Família –PAIF**. Portaria Nº 78, de 8 de abril de 2004. Brasília, 2004b.

_____. Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da república federativa do Brasil: Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 42 de 19 de dezembro de 2003**. Brasília: 2003.

_____. Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei orgânica da assistência social - LOAS**. DOU, 1993.

_____. Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Estatuto da criança e do adolescente: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Brasília: DOU, 1990.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. (org.) **Psicologia social comunitária: da solidariedade à autonomia**. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CFESS – Conselho Federal de Serviço Social. **Parâmetros para atuação de assistentes sociais e psicólogos (as) na Política Nacional de Assistência Social**. Brasília: CFP/CEFESS, 2007.

CONSELHO Federal de Serviço Social. **Código de ética profissional dos assistentes Sociais**. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/pdf/legislacao_etica_cfess.pdf>. Acesso em: 05/05/2008. Brasília, 1993.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **A presença da pedagogia: teoria e prática da ação socioeducativa**. São Paulo: Global, 1999.

COUTO, Berenice Rojas. **O direito social e a assistência social na sociedade brasileira: uma equação possível?** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CURY, Munir. (coord). **Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA: comentários jurídicos e sociais**. 6. ed. São Paulo: Malheiros, 2005.

FREIRE, Ana Maria Araújo. (org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Unesp, 2001a.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 13.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 44.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005a.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2005b. (Coleção leitura).

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo /freire.** São Paulo, Centauro, 2001b.

_____. **Educação e mudança.** São Paulo: Paz e Terra, 1986.

_____. **A ação cultural para a liberdade.** 5. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho.** 4.ed. São Paulo: Ática, 1986.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório.** 14.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos.** 6.ed. São Paulo: Loyola, 2007.

GRACIANI, Maria Stela S. **Pedagogia social de rua: análise e sistematização de uma experiência vivida.** São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005. – (Coleção perspectiva, v.4).

GUARESCHI, Pedrinho. **Psicologia social crítica como prática de libertação.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

HOUAIS, Antônio. **Dicionário eletrônico da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

JANUZZI, Gilberta Martino. **Confronto pedagógico: Paulo Freire e Mobraal.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 1987.

LEÓN, Magdalena. Empoderamiento: relaciones de las mujeres com el poder. **Revista Estudos Feministas**, v.8, n.2, p.192-205, 2000.

LONDRINA. Prefeitura Municipal. Secretaria de Assistência Social. Diretoria de Proteção Social Básica. Gerência de Atenção sociofamiliar e comunitária. Coordenação de ação socioeducativa e comunitária. **Oficinas socioeducativas - 2007**: desenvolvimento local. Londrina, 2007.

MINAYO, Cecília. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4.ed. São Paulo: Hucitec/ABRASCO, 1996. (Coleção Saúde em Debate)

MIOTO, Regina Célia Tamasso. Novas propostas e velhos princípios: a assistência às famílias no contexto de programas de orientação e apoio sociofamiliar. In: MIONE, Apolinário Sales; DE MATOS, Maurílio Castro; LEAL, Maria Cristina (Org.). **Política social, família e juventude: uma questão de direitos**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Trabalho com famílias: um desafio para os assistentes sociais. **Revista Virtual Textos e Contextos**, v.3, n.3, 2004. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/te/ojs/index.php/fass/article/view/972/752>>. Acesso em: 13/04/2008.

MIRANDA, Clara Feldman; MIRANDA, Márcio Lúcio. **Construindo a relação de ajuda**. 10º ed. Belo Horizonte: Crescer, 1996.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **As possibilidades da política: idéias para a reforma democrática do Estado**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

PEDAGOGIA Social. **A Pedagogia Social em questão**. Disponível em: <<http://pedagogiasocial.incubadora.fapesp.br/portal/a-pedagogia-social/a-pedagogia-social-em-questao-propostas-para-cursos-de-graduacao-e-pos-graduacao-lato-sensu-e-posterior-regulamentacao-da-profissao>>. Acesso em: 19/06/2008.

PEREIRA, Potyara Amazoneida. Mudanças estruturais, política social e papel da família: crítica ao pluralismo de bem-estar. In: MIONE, Apolinário Sales; DE MATOS, Maurílio Castro; LEAL, Maria Cristina (Org.). **Política social, família e juventude: uma questão de direitos**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Necessidades humanas: subsídios à crítica dos mínimos sociais**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

REY, González. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. 5.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SPOSATI, Aldaíza. **A menina LOAS: um processo de construção da assistência social**. São Paulo: Cortez, 2005.

VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho; BRITO, Regina Helena Pires de. **Conceitos de educação em Paulo Freire: glossário**. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo, SP: Mack Pesquisa, 2006.

VÁSQUEZ, Aroldo Sanches. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: Consejo Latino Americano de Ciências Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

WANDERLEY, Mariângela Belfiore; CASTANHO; OLIVEIRA, Isaura Isoldi de Mello. **Trabalho com famílias**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2004.

ANEXO
QUESTÕES DA ENTREVISTA

ANEXO – QUESTÕES DA ENTREVISTA

1. O que você entende por ações socioeducativas?
2. Como você avalia o que foi feito até agora?
3. Dificuldades que você encontrou.
4. Desafios para a continuidade dessas ações.
5. Aspectos positivos
6. Qual a condição ideal para o desenvolvimento dessas ações?
7. Como você se preparou para coordenar esses grupos?