

PERPETUANDO DEPENDÊNCIAS: UMA LEITURA DO APOIO SÓCIO-EDUCATIVO EM MEIO ABERTO NA CIDADE DE PELOTAS

Jarbas Santos Vieira

Resumo

Este artigo mostra o resultado de um estudo sobre o Apoio Sócio-Educativo em Meio Aberto (ASEMA) na cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul. Através de entrevistas com as educadoras sociais e do estudo de documentos legais, concluiu-se que o processo sócio-educativo em meio aberto funciona como um simulacro de escola e, no limite, tem como objetivo estabelecer potentes formas de controle sobre a população que frequenta o ASEMA, nisso implicando a manutenção dos laços de dependência entre ela e o poder público estatal.

Palavras-chave: educação, pedagogia, assistência social, controle.

PERPETUATING DEPENDENCES: AN ANALYSIS OF A SOCIAL AND EDUCATIONAL AFTER-SCHOOL PROGRAM AT PELOTAS, RIO GRANDE DO SUL

Abstract:

This article shows the findings of a study on pedagogical process that has been developed in the project named After-School Socio-educational Support (ASEMA), which takes place at Pelotas, Rio Grande do Sul state, Brazil. Interviewing social educators, that work as teachers, and analysing documents make clear that the pedagogical process foreseen by the ASEMA program works as a simulacrum of school. According to this study it has as a goal to set up powerful modes of control on the children who attends to ASEMA. It implies in keeping ties of dependence, in terms of power and control, between people and state.

Key-words: education, pedagogy, social protection, control.

O objetivo deste artigo é apresentar os resultados de uma pesquisa sobre o Apoio Sócio-Educativo em Meio Aberto (ASEMA) na cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul¹. Com base nos dados obtidos, concluo que o atual atendimento desenvolvido pelo ASEMA tem como objetivo, mais do que prestar assistência social e educativa a crianças e adolescentes pobres, estabelecer um forte controle moral sobre essa população, bem como, por extensão, sobre suas famílias. Um controle exercido através de discursos ora técnicos, ora empíricos que, ao fim e ao cabo, condenam a cultura das pessoas que ocorrem ao projeto, impondo-lhes uma visão de mundo que lhes é estranha. Do ponto de vista social, o ASEMA perpetua as relações de dependência da população pobre com o poder público municipal, nisso implicando um controle político e eleitoral. Do ponto de vista educacional, desenvolve uma pedagogia moralista e profundamente empírica. O produto final desse processo é uma política assistencialista de guarda provisória dos filhos das famílias pobres, perpetuando as mesmas relações de dependência e de discriminação social que promete combater.

Como projeto, o ASEMA foi construído para realizar um atendimento sócio-educativo a crianças e adolescentes pobres na cidade de Pelotas. Esse tipo de atendimento começou a ser desenvolvido no Brasil a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que contemplou a doutrina da *Proteção Integral para Crianças e Adolescentes*. Além da Constituição Federal e das respectivas constituições estaduais e das leis orgânicas dos municípios, outros instrumentos legais reforçaram a idéia de proteção integral para a juventude, tais como o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei Federal n.º 8.069 de 13 de 07 de 1990) –, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei Federal n.º 9.394, de 20 de 12 1996) –, Lei Orgânica de Assistência Social – LOAS –, Lei da Ação Civil Pública (Lei Federal n.º 7.347 de 24/07/1985), Lei da Proibidade Administrativa (Lei Federal n.º 8.429 de 02/06/1992), Leis de Responsabilidade (Lei Federal n.º 1079 de 10/04/1950 e Decreto-Lei n.º 201 de 27/02/1967), Normas Procedimentais do Código de Processo Civil, do Mandado de Segurança e da Ação Popular. No conjunto, essas disposições legais expressam um longo movimento da sociedade civil na busca de garantias sociais e educacionais à infância e à juventude brasileira.

¹ A pesquisa teve como título "Análise do processo sócio-pedagógico desenvolvido pelos ASEMA", e seus dados foram coletados entre 2001 e 2002. Esta pesquisa não poderia ter sido realizada sem o trabalho e a parceria de Daiana Bouças Borges, Letícia Machado Rodrigues, Marcelle Franckini e Sara Cristina Ribeiro da Silva, estudantes do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFPeI. Também se deve agradecer à professora Laura Souza da Fonseca (UFRGS/FACED), por seus valiosos esclarecimentos sobre a temática do artigo.

Diante desse conjunto de leis, o município de Pelotas criou, em 1995, embora efetivamente implantado em 1996, o Apoio Sócio-Educativo em Meio Aberto (ASEMA), coordenado pela Fundação Movimento Assistencial de Pelotas (FMAPEL), hoje renomeada como Secretaria de Direitos Humanos e Cidadania e Assistência Social (SDHCAS), cuja finalidade era de encaminhar crianças e adolescentes para atendimento pedagógico e, ao mesmo tempo, dar-lhes proteção diante do abandono ou pobreza familiar, buscando contemplar aquilo que se chama *proteção integral*.

O modelo de atendimento que começou a se estruturar dentro do ASEMA buscava contribuir para o reforço escolar e, ao mesmo tempo, para a proteção de uma população pobre na faixa etária entre 7 e 14 anos, predominantemente moradora da periferia urbana. Desta forma, o trabalho ali desenvolvido possui uma dupla dimensão: pedagógico-escolar, de um lado, e assistencial, de outro. Essas duas dimensões não são estanques e não ocorrem separadamente. No entanto, seus alcances e perspectivas são, muitas vezes, paradoxais, coisa que discutiremos mais adiante. Digno de nota é que, mesmo envolvido em processos sócio-educativos, o ASEMA nunca manteve mínimas relações com a Secretaria Municipal de Educação, pois o processo pedagógico que ali se desenvolve é criado pelas assistentes sociais, pedagogas, professoras de Educação Artística, de Educação Física e psicólogas vinculadas a trabalhos de assistência social, bem como a partir da experiência direta das educadoras sociais² que atendem às crianças e aos/as adolescentes.

Metodologicamente, o trabalho privilegiou os discursos das educadoras sociais³, haja vista que são elas que experimentam a relação mais direta com a população atendida. Interessou, então, a forma como esse atendimento é desenvolvido a partir da ótica das educadoras, de suas leituras e expectativas quanto àquilo que realizam para aquela população. Dar centralidade aos discursos das educadoras é compreender que a linguagem institui significados específicos, produzindo um efeito de realidade. Trata-se da valorização da experiência ou subjetividade das educadoras sociais, pois não pode haver delegação de conhecimento sobre a forma e o conteúdo do processo de trabalho. Assim, é possível caracterizar tanto o que efetivamente se constitui

² A pesquisa teve como título "Análise do processo sócio-pedagógico desenvolvido pelos ASEMA", e seus dados foram coletados entre 2001 e 2002. Esta pesquisa não poderia ter sido realizada sem o trabalho e a parceria de Daiana Bouças Borges, Leticia Machado Rodrigues, Marcelle Franckini e Sara Cristina Ribeiro da Silva, estudantes do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFPel. Também se deve agradecer à professora Laura Souza da Fonseca (UFRGS/FACED), por seus valiosos esclarecimentos sobre a temática do artigo.

³ Educadoras sociais são aquelas pessoas, geralmente mulheres, sem formação pedagógica, que trabalham diretamente no atendimento das crianças e dos/as adolescentes. As educadoras sociais são auxiliadas pelos chamados técnicos, isto é, pessoas com formação universitária, geralmente em Educação Artística, Educação Física, Psicologia, Pedagogia e Assistência Social. Neste relatório, privilegio o termo educadoras sociais considerando a grande maioria de mulheres que atuam nos ASEMA.

como objetivo do ASEMA, quanto reconstruir o processo de trabalho ali existente. Esse processo de trabalho, como não poderia deixar de ser, foi cotejado com o modelo de funcionamento e de estrutura de diferentes ASEMA⁴.

A seguir, discuto o papel social do ASEMA, resgatando seu processo histórico de regulamentação, identificando suas hierarquias, bem como a formação e a qualificação de seus agentes.

Uma leitura das políticas de assistência social

Uma das características que tem marcado a maioria das políticas sociais brasileiras é sua reiterada capacidade de não resolver os problemas da população. Esta característica se agrava neste período de aprofundamento da pobreza, fazendo proliferar políticas de assistência social que, em geral, servem para o controle político-eleitoral das populações pobres. Em troca de um atendimento mínimo, as políticas sociais extraem um máximo de fidelidade política da população. Pelotas não é diferente dessa realidade, mesmo que, agora, ocorram alguns câmbios políticos no município e no país.

No que diz respeito ao atendimento de crianças e adolescentes de origem pobre, a maioria das políticas sociais reduzem sua ação a arranjos institucionais para oferecer abrigos improvisados e alimentação. Ação essa que se constitui em formas de enclausuramento da juventude e da infância, exercendo um governo sobre seus corpos e suas mentes, seja por algumas horas, por alguns dias ou por alguns anos. Nessas clausuras, o que geralmente se produz é uma pedagogia da disciplina e do autoritarismo em sua pior dimensão, ou seja, na sua dimensão meramente assistencialista, mantendo as condições de miséria e exploração de quem é submetido a tal processo educativo – uma educação para miserabilidade física e intelectual da juventude. Em geral, essas políticas de assistência social, quando não apontam para uma perspectiva de autonomia e de organização social, reproduzem aquilo mesmo que buscam combater. Esse é o caso da maioria das políticas brasileiras de proteção da infância e da juventude, que majoritariamente funcionam como uma forma de retirar das ruas – e da cultura das ruas – as crianças e os/as adolescentes, oferecendo em troca um lugar improvisado, onde elas e eles possam passar um tempo sob o olhar vigilante do adulto. Um adulto que, por ser adulto, “naturalmente” sabe controlar os “seres-em-falta”, isto é, as crianças e os adolescentes.

⁴ Existem nove ASEMA na cidade de Pelotas, oito deles localizados nas periferias urbanas e um na colônia de pescadores Z3, fora da área urbana.

O ASEMA faz parte dessas políticas de controle social e, por isso, também reproduz velhos estereótipos como, por exemplo, de que para trabalhar com jovens basta ter boa vontade ou “*ser mulher “naturalmente” educadora nata, passiva, paciente, amorosa, que sabe agir com bom senso (Arce, 2001), ter ‘jeitinho’ e/ou ‘gostar’*” (Venzke, 2003, p.1). Essa realidade pode ser potencializada quando tratamos do ASEMA, onde a situação de trabalho é ainda mais precária do que em escolas de educação infantil do município, por exemplo⁵. Parte dessa precariedade tem a ver com nossa tradição política; outro tanto pode ser atribuído à forma com que as instituições, com seus procedimentos, análises e reflexões, efetivamente governam a população brasileira, alvo dos cálculos e das táticas de governo.

Essa *governamentalidade* exige conhecimento sobre a população e, para isso, as instituições educativas e assistenciais, amparadas pelo saber científico, concorrem para perscrutar, mapear e radiografar a população, os indivíduos e suas subjetividades⁶. O ser humano tem, assim, sua subjetividade *suturada*⁷ àquilo que os diferentes conhecimentos dizem sobre ele. Uma *sutura* que em parte é feita por aquelas pessoas que, embora não tenham conhecimento especializado, por força da influência ou de hierarquias institucionais, acabam reproduzindo os (pre)conceitos das diferentes ciências. No conjunto, essas concepções ajudam a produzir os significados de infância e de juventude, geralmente constituídas como períodos de falta e de diferença. Como falta, a infância e a juventude precisam ser preenchidas, completadas, amadurecidas, superadas. Como diferença, necessitam controle para, no futuro, serem adultos “normais”. Falta e diferença tornam a infância e a juventude necessitárias de referências e de referentes: o adulto racional centrado e suas instituições beneficentes (Ghiraldelli, 2000).

As políticas sociais brasileiras, no que diz respeito às concepções de infância e de juventude, potencializam a noção de falta e de diferença,

⁴ “Das vinte e cinco (25) escolas existentes, apenas três (3) atendem às exigências legais quanto a infra-estrutura, evidenciando a enorme lacuna entre o proposto e a sua efetivação, entre o ideal e o real. (...) o caráter provisório desse trabalho tendo em vista a rotatividade de profissionais observada, a diferença existente em termos de salário, condições de trabalho e de carga horária entre as professoras da Educação Infantil e as do Ensino Fundamental e, conseqüentemente, a valorização maior destas em relação àquelas” (Venzke, 2003, p.2-3).

⁵ “Das vinte e cinco (25) escolas existentes, apenas três (3) atendem às exigências legais quanto a infra-estrutura, evidenciando a enorme lacuna entre o proposto e a sua efetivação, entre o ideal e o real. (...) o caráter provisório desse trabalho tendo em vista a rotatividade de profissionais observada, a diferença existente em termos de salário, condições de trabalho e de carga horária entre as professoras da Educação Infantil e as do Ensino Fundamental e, conseqüentemente, a valorização maior destas em relação àquelas” (Venzke, 2003, p.2-3).

⁶ As ciências psicológicas desempenham um papel importantíssimo nesse processo de produção de saber e, por crescimento, de constituição de subjetividades sujeitadas. Ao lado das ciências “psi”, também outros conhecimentos sobre a “alma” humana proliferaram. Grande auxílio prestam para isso a Sociologia, a Pedagogia e a Assistência Social.

⁷ A ideia de sutura é retirada do livro de Stuart Hall *A identidade cultural na pós-modernidade*. 3.ed. Rio de Janeiro : DP&A, 1999.

ambas elevadas ao extremo da carência, da necessidade, da ausência. Essas políticas, que legislam sobre a infância, sobre a infância pobre, sobre a juventude pobre, sobre a população pobre, produzem e reproduzem o próprio esquema que condenam, pois mantêm como realidade a idéia de miséria, de carência, de fraqueza, de necessidade de amparo. Assim, criam-se verdadeiros *cordões sanitários* para higienização da infância, da juventude e das populações pobres; *cordões sanitários* que, amiúde, funcionam como formas de perpetuação de determinados grupos no poder. O ASEMA não foge a essa regra, pois sua ação sócio-educativa torna-se, na verdade, uma forma de fechar outras possibilidades de apoio, (i) seja pelos paradoxos criados entre os olhares especializados dos técnicos, as visões empíricas das educadoras e a cultura das ruas; (ii) seja pelo fato de marginalizar essa cultura, que é vivamente produzida nas periferias urbanas e nas ruas da cidade; (iii) seja por pretender orientar essa população para um futuro que lhes é estranho, indicando-lhes o significado de vida e de convivência social, sem consultá-la sobre seus desejos e aspirações.

Nesta medida, o ASEMA reforça a invenção da infância e da juventude (e por extensão de suas famílias) como um período que necessita controle, disciplina, higiene e, assim, acaba criando um modelo do que é ser criança e jovem, essencializando e tornando homogênea a leitura e as ações que são feitas sobre eles e elas. Com efeito, a infância e a juventude devem se adequar à comodidade dos adultos e da sociedade vigente e, para isso, devem ser educadas em espaços específicos (Ghiraldelli, 2000), tais como as escolas e as instituições assistenciais, guardas morais e intelectuais da infância e da adolescência. Infância e adolescência são assim inventadas pelos espaços que instituem seus significados, servindo então para garantir uma certa normalização social e econômica. Assim, as formas de falar sobre a infância e sobre a juventude – objetos da linguagem institucional, do logos, da ciência, das normas, das normalizações – tratam de regular seus significados.

O que deve ser retido até aqui é que esse processo de constituição da infância e da juventude (i) concebe a criança e o/a adolescente como um dado natural, sem questionar as condições de seu aparecimento, tampouco suas diferenças individuais e culturais; (ii) atribui à instituição escolar ou assistencial o papel natural de educar essas pessoas; (iii) busca definir, normalizar e regularizar os seus significados, estancando sua polissemia e polifonia, através da coerção de discursos tidos como verdadeiros (Bujes, 2000), que invadem os indivíduos impedindo-os *pensar de outra forma* as práticas sociais.

Ingresso e atendimento nos ASEMA

O atendimento a crianças e adolescentes é realizado pelo ASEMA em turno alternado ao da escola que, obrigatoriamente, essa população deve freqüentar. Crianças menores de 7 anos podem ser aceitas, desde que encaminhadas pelo Conselho Tutelar. Após os 14 anos, alguns jovens são encaminhados para outros projetos, embora não existam atividades para todos depois desta idade. Em geral, nos ASEMA investigados, a grande maioria das crianças e adolescentes atendidos/as está na faixa de 8 a 12 anos, idade essa que, nesse meio social, já apresenta características muito distintas dos grupos de classe média, por exemplo. Isso indica que muitas experiências de vida dessa população já incorporaram vivências que são tipicamente adultas, embora todas sejam denominadas como *crianças*, tanto pelas educadoras sociais, quanto pela equipe de técnicos e da coordenação do projeto.

As assistentes sociais desempenham um papel central no processo de triagem das crianças e dos/as adolescentes que ingressam no ASEMA. São elas que atestam a necessidade ou não de determinada pessoa freqüentar o projeto, aplicando critérios que variam entre fator econômico, abandono, fome e reforço escolar. A assistente social detém assim a autoridade para definir quem pode e quem não pode entrar para o ASEMA. Centralmente, é ela que desempenha o papel de primeiro perscrutar, mapear e radiografar a população, produzindo um saber sobre suas necessidades que, ao fim e ao cabo, concorrem para uma leitura da cultura, dos hábitos e da expectativa das pessoas que freqüentam os ASEMA.

Também os familiares são convocados para zelar pela freqüência de seus filhos e filhas em uma escola regular, fator que marca a permissão para continuar no ASEMA. Essa relação com a escola regular não se resume apenas à conferência de freqüência e notas, mas avança para atividades tipicamente escolares tais como, por exemplo, auxílio nos temas e no estudo para provas. Nesse sentido, o ASEMA repete ritos e práticas tipicamente escolares, podendo ser considerado um simulacro⁸ de escola:

(...) se tiver nota baixa a gente tem que ver o porquê. Teve um que no ano passado não conseguiu passar, não conseguiu aprender a ler, aí a gente começou a reforçar mais... (ES4)

Segundo as coordenadoras do projeto, o ASEMA se propõe a ser um espaço criativo e estimulador das crianças e adolescentes, desenvolvendo ações sócio-educativas, artísticas, esportivas, culturais, recreativas, de lazer,

⁸ Uso aqui o termo simulacro não como sinônimo de aparência, de imitação da escola "de verdade", senão como espectro, fantasma, fantasia, que institui uma prática social e uma visão de realidade específicas.

de reforço escolar, de participação em eventos, além de ensinar técnicas domésticas e agrícolas. Para a coordenação, é essa pluralidade de ações que garante a proteção integral e os direitos fundamentais da população. Entretanto, no dia-a-dia dos ASEMA, o que se vê e se ouve é a repetição de posturas e atividades tipicamente escolares, com tempos e espaços marcados por uma rotina que se assemelha à de uma escola pública entendida como aparato de políticas compensatórias, dirigido a uma população que, de antemão, é vista como carente de tudo, inclusive de afeto, portanto necessitária de intervenção externa:

(...) nunca tinha trabalhado com crianças assim carentes, com famílias violentas e tudo. Eu nunca tinha trabalhado, mas acho que me adaptei bem..., o convívio. Pelo menos alguns elogios que eu tenho em relação ao meu trabalho. É o seguinte: acho que eu estou aprendendo bastante com eles e assim está bom: coloco isso, tento colocar bem, da melhor forma para eles viverem um pouco melhor, pelo menos enquanto eles estão aqui dentro. (ES1)

Caracterizadas como carentes, oriundas de famílias violentas, necessitárias de uma vida melhor, essa população torna-se extremamente dependente do trabalho assistencial. Isso devolve às educadoras e à própria coordenação do projeto uma imagem de que ali no ASEMA as crianças e os/ as adolescentes experimentam uma vida melhor:

A princípio eu entrei em choque, até porque eles eram super-agressivos. Eles eram assim, fora de controle, eles se davam e não sentiam pena deles mesmos e, aí, claro, com o tempo, eles foram amadurecendo. Agora não, eles ficam tranquilos, eles participam, eles gostam das atividades. No início eu achei: “Bá, eu não vou ficar”, mas agora não, já aprendi também a tratar com eles. No início eu via aquelas coisas assim que quando eu saía me dava vontade de chorar, mas não, agora já estou mais tranquila, eu já vejo que eles também já estão bem melhores; para eles está sendo muito bom. (ES1)

A materialidade dessa imagem ou crença faz com que as educadoras se esforcem para desenvolver um bom trabalho, embora reconheçam alguns limites do projeto:

É poderia ser melhor se o espaço fosse maior, se tivesse, por exemplo, (...) um espaço com salas separadas, a gente trabalharia na hora do reforço com cada turma individual. Por exemplo, a

gente poderia, como nós somos três educadoras e a gente trabalha de primeira a sexta série, cada uma ficaria com duas séries em espaços separados, seria melhor, mas não tem condições, sabe assim... (ES4)

A falta de um espaço adequado limita as formas de atendimento das crianças e dos/as adolescentes, reforçando uma rotina de trabalho que muito se assemelha à da escola, geralmente entediante, onde o que importa é a ocupação burocrática do tempo e do espaço, medida segura para mapear atitudes e exercer governo.

Quem são as educadoras sociais e o objetivo do ASEMA

Para ser educadora social, é preciso submeter-se a um concurso público organizado pela Secretaria de Direitos Humanos e Cidadania e Assistência Social. Não é exigida formação específica para ingressar no projeto, tampouco ter nível médio de escolarização para fazer o concurso. Das seis educadoras entrevistadas, nenhuma tinha formação específica para trabalhar com crianças e adolescentes, e apenas duas tinham o segundo grau completo. Essa realidade obriga a coordenação do projeto a proporcionar cursos de formação, coisa que, segundo as próprias educadoras, melhorou muito após a mudança de governo municipal no ano 2000.

Nos cursos de formação, ocorrem palestras e reuniões, sempre com a presença dos técnicos, embora o desejo da maioria das educadoras é que também ocorram encontros específicos para a troca de experiências, o que possibilitaria a reflexão sobre as práticas sócio-educativas construídas no encontro direto entre elas e as crianças e os/as adolescentes. Ao que tudo indica, a *cultura do trabalho* ainda se encontra subsumida diante daquilo que, de fato, ocorre no cotidiano dos ASEMA. Entretanto, manifesta-se na visão das educadoras sociais sobre o significado do seu trabalho. Um trabalho que, segundo as educadoras entrevistadas, exige criatividade e segurança na relação com as crianças e adolescentes, necessitadas de carinho e de um pouco de disciplina. Esse discurso constitui a pedagogia do ASEMA, carregada de senso-comum e de referências institucionais (“técnicas”), cujos limites fazem parte da política de atendimento social de nossos governos, geralmente pouco abertos ao potencial educativo de espaços como esse – da potência que existe quando se valoriza a experiência de trabalho de quem atua dentro desses projetos. Emerge, com isso, uma leitura moralista do que deva ser um trabalho sócio-educativo:

É, aqui a gente é educadora. A educadora é bem essa parte assim de fazer um reforço, a parte da orientação na educação deles, porque a gente tem que orientar até na hora das refeições, como eles tem que comer, a higiene, toda essa parte é com a gente. E a parte assim, do reforço é ajudar auxiliar eles nas dificuldades deles e em tudo...; e a gente está sempre falando assim, sobre a vida, tudo para eles saberem. Tem que ser uma orientação para o futuro deles, eu acho que seria mais assim. (ES4)

A educadora atua, então, como uma conselheira sobre todas as dimensões da vida, acionando um dispositivo de controle capaz, até mesmo, de indicar e prever o futuro. Não raro essa atuação, que confunde papéis e atores, também mistura elementos discrepantes mas que, ao fim e ao cabo, produzem a pedagogia do ASEMA, marcada por uma divisão entre a leitura ideal dos técnicos e os vivos conflitos que cada educadora deve enfrentar no cotidiano. Isso reforça o sentimento de impotência das educadoras, que acreditam necessitar de mais preparo e de mais apoio técnico. Uma delas, por exemplo, fala que lhes falta preparo pedagógico e acaba reivindicando mais capacitação, entendendo que isso permitiria elevar a qualidade do atendimento. De toda forma, as observações diretas das educadoras sociais, seus saberes, reforçam aquilo que é o grande objetivo do ASEMA: disciplinar condutas através da desconstrução dos comportamentos espontâneos das crianças e dos/as adolescentes. Como indica a fala de uma educadora, a população que frequenta os ASEMA é oriunda “*de um lugar difícil*” e, por isso, precisa ser “*encaminhada*”, pois onde moram “*é quase o fim do mundo*”. Diante disso, acredita que a ação sócio-educativa do ASEMA constitui a única forma de mostrar um caminho melhor para a vida das crianças e adolescentes. Assim, a visão negativa sobre as famílias e sobre a cultura daquelas crianças e adolescentes é potencializada, reforçando a idéia de que é necessário retirar a população jovem da rua e, ao mesmo tempo, interferir no processo de educação familiar. Fora das ruas, dentro do projeto, as educadoras procuram mostrar um outro mundo. No entanto, “*a gente tem o projeto para eles saírem da rua, na verdade..., só que muitos saem daqui e vão pra rua*” (ES2). Mais do que uma opção individual, voltar às ruas é uma questão de sobrevivência, e essa educadora sabe disso:

A gente conversa, mas eles negam eles negam: “não, eu não tava fazendo isso lá!”. Eles fazem, dizem que é mentira. A condição de vida deles não é muito fácil não, não tem muito, assim, como se criticar o que eles fazem, que eles não vão fazer..., vão para lá [rua] e ganham muito dinheiro pedindo. Tem tudo aqui para não fazer isso, mas... (ES2)

E continua:

É, normal, tem o lixão, nem sei onde fica isso, mas tem uma coisa que se chama lixão. Eles vão catar coisinhas lá. “Mas por que vão lá catar?” “Ah, porque tem um monte de coisa boa lá”. “Ah, mas eu vou lá no lixão, passei todo o final de semana lá e catei um monte de coisa ... (ES2)

Essa educadora reconhece as dificuldades da população que frequenta o ASEMA. Entretanto, acredita que ir ou não para rua é uma questão de opção, de consciência daquelas pessoas e, principalmente, de suas famílias, revelando nesse pensamento uma concepção idealista da conscientização, e desconhecendo as formas de produção da pobreza no Brasil.

Todas as educadoras entrevistadas, tal como os técnicos e a coordenação do projeto, defendem que o trabalho sócio-educativo, pelo apelo ao racional, pode provocar uma mudança de comportamento, uma alteração de hábitos, um câmbio de conduta nas crianças, nos adolescentes e em suas famílias. Uma das educadoras, por exemplo, pensa obter esse câmbio mostrando coisas positivas sobre o futuro, esclarecendo as “crianças” sobre o Brasil; enfim, ensinando sobre coisas que são por elas desconhecidas, tal como o nome da cidade onde vivem, o nome do país, etc., embora, estranhamente, sejam crianças e adolescentes que freqüentem a escola regular. De todo modo, a pedagogia do ASEMA, tais como a das escolas regulares, é a imposição de uma outra perspectiva cultural, sempre narrada pelo adulto-que-sabe, cujo discurso reforça a idéia de que a infância e a juventude devam ser protegidas, prevenidas, normalizadas, higienizadas. Nesse discurso, constantemente se (re)constrói a história efetiva da infância e da juventude, cujo propósito é criar um conhecimento que trabalhe contra si mesmo. E, mesmo que algumas educadoras façam importantes observações sobre a política de atendimento social, o discurso que mais circula é aquele que permite ao poder público manter suas estratégias de dependência, em geral, perpetuando uma visão idealista sobre os câmbios na vida dessas crianças e adolescentes, pois acreditam que uma mudança somente ocorrerá através de um processo de conscientização individual. Na fala seguinte, podemos ver a continuidade dessa visão idealista através da condenação das formas de comportamento das famílias das crianças e dos/as adolescentes:

(...) o objetivo é eles estarem freqüentando a escola, porque nessa área a gente vê muito assim..., as mães não tem muito interesse na criança estudando (...), a maioria. Tu vê às vezes as pessoas dizerem assim: “Ah, o meu filho não está estudando porque não

tem escola, porque é pobre!”. Não é isso, na realidade tem escola, sempre teve e tem. É muito difícil alguém ficar sem vaga, sempre se dá um jeitinho, mas é que às vezes elas não têm muito interesse em ver a criança estudando. (ES4)

Assim, é ignorada uma série de questões que constituem o quadro de abandono e de exclusão social, atribuindo culpa às famílias e reforçando o estereótipo machista de culpabilização das mulheres pelas condições de educação dadas a seus filhos e filhas, sustentando uma confusão entre o trabalho assistencial e educacional e, ao mesmo tempo, devolvendo à educadora uma imagem gratificante, isto é, de alguém que, dentro de seus limites e dentro dos limites do projeto, contribui para a melhoria da vida daquelas pessoas:

Se ali o que é a vida deles é viver no meio de pessoas que não, digamos, que não querem nada com nada mesmo, e junta lixo, aqui não, até porque é pedido para eles estarem aqui; eles não podem estar trabalhando; eles têm que ser crianças mesmo. Acho que educadora social é que se dedica a essa coisa assim de recuperar essas crianças, que não são promissoras, digamos assim. (ES1)

Para as educadoras, não existem dúvidas: o projeto é de amparo à infância pobre. E isso através da alimentação, da ocupação com atividades variadas, do controle sobre o desempenho escolar e da recuperação das crianças e adolescentes, seja lá o que isso signifique. Mas o alcance desses discursos abrange as próprias famílias, buscando afetar suas culturas e comportamentos. Desse modo, os familiares são convocados para colaborar com o projeto acatando as orientações dadas, geralmente, pelos técnicos. O resultado é a assepsia moral e o controle desses jovens e, por extensão, de suas famílias, coisa que, segundo as educadoras, é desejado pelos próprios pais.

Acreditar na coincidência do desejo dos pais com o desejo das educadoras e da instituição faz com que a autoridade institucional se arvore como representante legítimo do desejo do ‘outro’, se auto-constituindo como “a” alternativa ao quadro de miséria, pobreza e abandono das pessoas que frequentam o ASEMA. Tirar as crianças das ruas, de sua pedagogia profana, parece legitimar a existência do ASEMA que, assim como as escolas, se fecham para aquilo que ocorre fora dos seus muros e, talvez por isso, acabem contribuindo para a reprodução da própria realidade que condenam:

Eu acho que ajuda na formação deles, no apoio que eles precisam muito porque os pais trabalham o dia inteiro, eles vivem o maior tempo sozi-

nhos. Aqui eles têm atenção, têm carinho e o ASEMA, eu acho, que ajuda muito eles, que têm aquela outra parte da vida, a conhecer aquele outro mundo da educação. (...) ao limites que muitas vezes eles não têm. Isso aqui é muito bom para eles. (ES5)

Esse discurso expressa bem como as educadoras – e o próprio ASEMA – exageram seus papéis, apresentando-se fortíssimas, indicando perspectivas e, por fim, desqualificando o ‘outro’. Como representantes da razão e da instituição, as educadoras e o ASEMA não cedem espaço aos representados. Ao contrário, são seus porta-vozes, encampam seus discursos. E, mesmo que convoquem outros para legitimar seu relato, não concedem voz a ninguém. Todos os outros discursos relatados são submetidos ao discurso oficial. Interpretar o desejo do ‘outro’ torna as crianças, os adolescentes e suas famílias devedoras do ASEMA; o ‘outro’ passa a existir como oposição a parte sã da sociedade e, assim, deve-se converter à orientação da instituição ou sair do projeto. O ASEMA é então uma forma menos belicosa (não menos violenta) de estabelecer o controle social sobre a população pobre que, como dizem as educadoras e os técnicos, ao continuar na rua, nada aprende. A única aprendizagem que vale a pena é aquela que ocorre fora das ruas.

Formação, afetividade, mostrar um novo mundo, pôr limites, tirar das ruas. Esses são os objetivos do ASEMA, isto é, estabelecer um controle moral através do disciplinamento da juventude pobre, de suas famílias e, principalmente, de suas culturas.

A organização do trabalho sócio-educativo: vivendo as rotinas de controle

A rotina de trabalho nos ASEMA ocorre a partir da organização do tempo e do espaço. As atividades são dependentes dessa organização e não o contrário. Essa rotina é muito semelhante ao modelo escolar e, de alguma forma, revela a perspectiva política e os limites do ASEMA.

Invariavelmente, as crianças e os/as adolescentes são, sempre e em primeiro lugar, alimentados/as; depois, desenvolvem tarefas ligadas à escola regular (temas ou estudo para uma prova); em seguida, participam de atividades de artes, ou desportivas, ou agrícolas. Após um intervalo, são alimentados/as e dirigidos/as a uma higiene básica, sendo liberados/as.

Na hora do reforço escolar, os grupos são divididos, ficando cada um deles sob responsabilidade de uma educadora. No entanto, sempre ocorrem imprevistos:

Hoje que foi meio tumultuado porque a gente não tinha feito ontem as folhas, os cadernos e, aí, a gente teve que fazer tudo hoje, as coisas para tarde. Hoje também e o resto assim é cada um em uma mesa. (ES5)

A divisão dos grupos corresponde à mesma divisão feita por série na escola regular. Importa destacar que as educadoras e a população atendida devem se enquadrar a uma organização do tempo e do espaço que já está dada de antemão, geralmente como uma pálida cópia do modelo escolar. Muitos argumentos podem ser convocados para explicar esse modelo de organização espaço-temporal. Entretanto, para o que aqui interessa, o ASEMA não explora outras possibilidades de organização do tempo e do espaço, fato que certamente está relacionado tanto às confusões sobre o papel de um apoio sócio-educativo quanto à visão negativa da cultura daquelas pessoas. Dentro desse quadro, as próprias educadoras acabam confundidas quanto ao que fazer com as crianças e adolescentes quando ocorrem imprevistos, haja vista que a autonomia de trabalho é muito reduzida. Geralmente, a falta de autonomia é preenchida por formas de controle que utilizam expedientes tipicamente escolares, tal como a revisão dos cadernos, dos temas, o acúmulo de atividades, etc., embora as educadoras não tenham nenhuma informação sobre os efeitos que esse trabalho de “reforço” tem sobre a escolarização das crianças e dos adolescentes.

Controlar exige muito trabalho, muita atenção e isso deve ser somado à intensidade de trabalho das educadoras:

Talvez essa parte do horário, a [sua colega de trabalho] que já teve essa experiência antigamente, trabalhavam quatro educadoras seis horas corridas, porque para nós, às vezes é um pouco puxado, porque a gente trabalha oito horas direto, só sai uma turma e entra outra, e essa uma hora de intervalo a gente faz aqui, porque não tem como tu ir em casa. Então tu quase nem descansa, porque aqui onde é que tu vai ficar uma hora aqui? Tu acaba ficando aqui dentro, conversando, às vezes nem chega a fazer uma hora, faz meia hora, então talvez as seis horas corridas seria melhor. (ES4)

Sem dúvida que essa grande intensidade de trabalho afeta diretamente a qualidade do atendimento feito à população, pois as educadoras trabalham o dia inteiro dentro do ASEMA, embora encontrem compensações de outra ordem:

Gente é muito bom, eu gosto porque eu sempre tive muita ligação com criança. Eu me sinto bem no meio deles, eu acho que eu ajudo eles muito, porque tu transmite o carinho, tu transmite o positivo, porque não resolve tu estar assim na aparência, mas tem que vir de dentro isso, a criança sente aquilo ali... (...), então isso pra mim é muito gratificante, nunca tive dificuldade nenhuma de lidar, porque eu já lidei com todo o estilo de criança, desde o sem-família, o de-rua, com os que têm família... (ES5)

Esse depoimento, pensamento médio de todas as entrevistadas, lança mão de um expediente pastoral para compensar a ausência de um outro relacionamento de trabalho. De toda sorte, isso sempre acaba tornando necessário o atendimento dos especialistas de nível universitário, reproduzindo dentro do ASEMA a divisão entre trabalho manual e intelectual, já que são os chamados técnicos que acabam definindo em grande parte o processo de trabalho das educadoras. Em grande parte, pois muitas ações são decididas pelas próprias educadoras. Entretanto, os técnicos ainda continuam determinando aquilo que é central no atendimento das crianças e dos/as adolescentes:

(...) tem o cronograma de reforço, quem nos deu foram eles. Tudo isso foi passado para nós, entendessee. É como deveria ser. E as atividades de Educação Artística foi a professora que passou para nós, mas definitivamente nós estamos criando as atividades, ela não vêm muito aqui. (ES1)

Tem um cronograma que o FMAPel faz. É dentro daquilo ali que a gente pode desenvolver os outros trabalhos, só o reforço é que é obrigatório. A gente segue o cronograma mas, dependendo, pode ser mudado (...). se não tiver um material. A gente desenvolve um trabalho com eles de artes, depois eles expõem aqui, fazem uma exposição com sucata, uma série de coisas, onde é desenvolvida a criatividade deles. (ES3)

Os técnicos, além de centralizarem as atividades que importam dentro dos ASEMA, são diretamente responsáveis pela organização de atividades fora dos prédios e, também, pela avaliação das educadoras:

(...) os técnicos vêm seguidamente. Vêm ver o trabalho da gente, como é que está sendo feito. Sempre a gente apresenta, e vai pra exposição também. (ES5)

A chamada avaliação é desconhecida em seus próprios termos e, como sabemos, o desconhecimento do controle é aquilo mesmo que lhe dá potência, pois passa a ser lido como uma forma de auxílio:

(...) vêm nos auxiliar, qualquer dúvida que a gente tem porque a gente não tem uma formação de pedagoga, de magistério, segundo grau e tal. Então eles vêm nos dar um auxílio, alguns, por exemplo, o professor de Educação Física, tanto que a gente faz um trabalho com eles de Educação Física, Técnicas Agrícolas. Essa semana mesmo ele veio, fizemos um passeio com eles (...). A gente distribui papelzinho onde falava o que os pais podem, as pessoas aqui do bairro, ter uma horta em casa, desenvolver um trabalho assim para ajudar na casa. (...) traz também bastante conhecimentos específicos pra eles. (ES3)

O que parece marcar a relação entre os técnicos e as educadoras é a hierarquia de mando e um total isolamento entre seus trabalhos. No mínimo, existe uma duvidosa integração entre o que faz o técnico e o que faz a educadora social. Mesmo assim, o trabalho dos técnicos é muito valorizado pelas próprias educadoras, principalmente quando é necessário um atendimento mais individualizado, como é o caso do trabalho feito pela psicóloga e pela assistente social, principais encarregadas de contato com os pais e familiares.

A intervenção constante das psicólogas, assistentes sociais e demais técnicos certamente ajuda a produzir os significados prevalentes do que seja um trabalho sócio-educativo em meio aberto. E mais, as diferenciações de *status* entre eles e as educadoras estabelecem um forte controle burocrático, que se apresenta através de uma política meritocrática, isto é, a de que os técnicos, por terem nível universitário, sabem mais, sabem o que fazer e como fazer. Isso se reflete, até mesmo, no trabalho com os pais das crianças e adolescentes. Senão vejamos, mesmo existindo uma rotina de reuniões com os familiares, a maioria das educadoras afirmou que não possui autorização da coordenação para contatar as famílias. Esse é um trabalho que cabe às assistentes sociais e demais técnicos. Geralmente é nas reuniões o contato entre as educadoras e os pais, seguindo o padrão tradicional de nossa escolaridade:

Ontem teve reunião, até que não veio muitos pais, mas assim sempre vem pra saber: “Aí, como vai o fulano no projeto?”. Ou, de vez em quando, a gente dá uma chamada para vir com o pai para dar uma conversada: “Ó, o fulano tá demais !”. (ES6)

As reuniões dão continuidade à pedagogia de controle e de disciplinarização das condutas das crianças dos/as adolescentes e de suas famílias. Mas, também, esse controle é exercido sobre as próprias educado-

ras pelos técnicos e coordenação do projeto. Vejamos alguns exemplos disso. Uma educadora tentou organizar uma atividade de artes que estava fora do programa, acreditando que isso detinha um alto valor educativo para as crianças e para os/as adolescentes. Entretanto, como estava fora da orientação dos técnicos, não houve permissão para que o trabalho fosse desenvolvido. Outra educadora disse que é preciso uma mudança no projeto, para oferecer cursos profissionalizantes para os adolescentes principalmente. Essa educadora alerta que o modelo de atendimento do ASEMA ignora as mudanças que ocorrem nas diferentes idades da população atendida. Mais do que isso, indica a necessidade de proporcionar uma formação para o trabalho, tendo presentes os problemas econômicos daquela população. Na ausência dessa perspectiva, o projeto acaba resumindo-se a uma pedagogia de controle da conduta e, por extensão, de mais dependência da população pobre das beneficências do poder público.

Muitas educadoras já pensaram ou fizeram sugestões de mudanças no atendimento da população e, também, sugestões de câmbios na formação e na organização do trabalho do ASEMA. Essas sugestões são fruto da experiência de trabalho, de quem atende cotidianamente aquelas crianças e adolescentes, participando de seus conflitos, de seus desejos e de suas necessidades.

Essas questões sugerem que o processo de trabalho desenvolvido pelos ASEMA vive constantes paradoxos, o que produz uma espécie de vácuo pedagógico, geralmente preenchido pela perspectiva do poder político de plantão. Assim se cristalizam relações de poder fortemente verticalizadas e hierarquizadas, tanto entre crianças e adolescentes de um lado, quanto educadoras sociais de outro; tanto entre a coordenação e técnicos de um lado, quanto educadoras sociais, crianças, adolescentes e seus familiares, de outro. O que encontramos ali é uma hierarquia de controle que afeta diretamente qualquer iniciativa das educadoras, tornando-as submissas e dependentes das leituras e propostas feitas em outro lugar, pelos especialistas, pelos técnicos. Fica a convicção de que essa hierarquia ajuda a instituir um modelo de trabalho burocrático e pateticamente humanista. De toda sorte, a cultura das crianças, dos adolescentes e de suas famílias é a mais atingida, pois é sempre condenada como inferior, negativa e pernicioso, possuidora de hábitos e costumes vistos como degradantes e produtores de um futuro sem promessas.

Conclusão

No decorrer deste texto, defendi a idéia de que, na prática, o objetivo maior do ASEMA é o controle da conduta das crianças, dos adolescentes e,

por extensão, de seus familiares. Esse controle é exercido mesclando procedimentos ora técnicos, ora empíricos que, em geral, atuam contra a cultura das pessoas que lá buscam atendimento. Assim, os discursos das educadoras sociais, bem como dos técnicos e da coordenação do projeto, constroem uma visão de mundo que é estranha àquela população. O produto final desse processo é a perpetuação das relações de dependência e de discriminação social.

Também as diferentes legislações sobre a proteção das crianças e jovens contribuem para que esse quadro não se altere. Em linhas gerais, mesmo consideradas como avanços nas políticas de proteção social para os menores de idade, a letra fria da lei continua idealizando a infância e a juventude. Essa idealização também faz parte dos discursos das educadoras sociais, dos técnicos e da própria coordenação do ASEMA. Nesse processo, a infância e a juventude são constituídas como um período de falta e de diferença. Falta de maturidade, de razão. Diferença da norma, da normalidade adulta. Falta e diferença que precisam da presença do referente adulto, racional e centrado e de suas instituições de beneficência. Numa palavra: precisam de outra cultura. Reforçam-se, com isso, os laços de dependência entre as populações pobres e os projetos governamentais. Pressupor as crianças, os/as adolescentes e suas famílias como necessitárias de assistência social, nos moldes atuais do ASEMA, é uma das marcas mais fortes do discurso colonizador – uma marca da construção do receptor e uma estratégia para obter corporeidade. Ao sabor dos discursos oficiais, o atual modelo de atendimento sócio-pedagógico torna-se o mais legítimo meio de assistência sócio-educativa das crianças e adolescentes pobres, delimitando a comunidade discursiva e excluindo outras possibilidades de pensar um trabalho em meio aberto.

Enfim, no ASEMA impera uma concepção de que o apoio sócio-educativo, como controle da conduta, deve converter as crianças, os/as adolescentes e suas famílias a uma perspectiva cultural, econômica e política definida longe de seus desejos e/ou aspirações. Crianças, adolescentes e seus familiares são vistos como carentes, sem cultura, danosos a eles próprios. Nomeadas como *diferentes*, as pessoas atendidas pelo projeto tornam-se necessitárias da intervenção governamental, única forma capaz de superar o “primitivismo” de suas relações familiares e culturais, reacendendo, assim, a velha chama cruzadista que, como sabemos, nada resolve mas, de toda sorte, justifica a intervenção política colonizadora, perpetuando dependências.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. “Plano decenal de educação para todos”. Brasília : MEC, 1993.
- _____. Ministério da Educação e Desporto. “Lei de diretrizes e bases da educação brasileira, nº 9693/96. Brasília, 1996.
- _____. Ministério da Educação e Desporto. “Estatuto da Criança e do Adolescente”. Brasília, 1990.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. “O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder”. *Educação & Realidade*, 25(1), p.25-44, jan./jun.2000
- FERNANDEZ ENGUITA, Mariano. *A face oculta da escola*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1989.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro : Edições Graal, 1993.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. “As concepções de infância e as teorias educacionais modernas e contemporâneas”. *Educação & Realidade*, 25(1): 45-58, jan./jun. 2000.
- GORDON, Colin. “Racionalidade governamental: uma introdução”. In: BURCHELL, G.; GORDON, C.; MILLER, P. (ed). *The Foucault effect studies in governmentality*. Chicago : University of Chicago Press, 1991. (Mimeogr.)
- PELOTAS. Secretaria de Direitos Humanos e Cidadania e Assistência Social. *Documentos sobre os objetivos e o funcionamento dos ASEMA*. Pelotas, 2001. (mimeo.)
- LARROSA, Jorge. *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid : Ediciones de la Piqueta, s/d.
- ROSE, Nikolas. “Governando a alma: a formação do eu privado”. In: SILVA, Tomas Tadeu da (Org.). *Liberdades Reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- SILVA, Tomas Tadeu da (Org.). *Liberdades Reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- VENZKE, Lourdes Helena. *Professoras de Educação Infantil em Pelotas: identidades em construção*. Pelotas : Faculdade de Educação/UFPEL, 2003. (mimeo.)
- VIEIRA, Jarbas Santos. ‘Cartas de Viagem’. *Cadernos de Educação* : UFPEl, FaE, nº 12 (jan./jul) 1999. p. 51-74.
- VIEIRA, Jarbas Santos, BORGES, Daiana Bouças, RODRIGUES, Letícia Machado, FRANCKINI, Marcele e SILVA, Sara Cristina Ribeiro da. “Análise do processo sócio-pedagógico desenvolvido pelos ASEMA”. *Relatório de Pesquisa*. Pelotas : FaE/UFPEL, 2002.

Jarbas Santos Vieira é Doutor em Educação e professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. Desenvolve investigações sobre trabalho docente e currículo. Suas recentes publicações podem ser encontradas na revista eletrônica Currículo Sem Fronteiras (Política educacional, currículo e controle disciplinar: implicações sobre o trabalho docente e a identidade do professorado - 2002), na revista Educação em Revista (Trabalho docente, profissionalização e identidade: contribuição para constituição de um campo de estudos - 2003) e no livro Um negócio chamado educação: qualidade total, trabalho docente e identidade (Editora Seiva - 2004).
E-mail: jarbas@ufpel.edu.br

Artigo recebido em março/2004