

## A DILUIÇÃO DA POLÍTICA EM PROL DO “SOCIAL”

Paula Kwamme Latgé

Sonia Maria Dantas Berger

Ranulfo Cavalari Neto

**RESUMO:** O artigo traz reflexões e dados de revisão narrativa e análise documental com resultados de pesquisa realizada entre 2021 e 2023, com conselheiros (as) tutelares e suas equipes em Niterói-RJ. Apresentando assim, aproximações da Pedagogia Social com a atuação desses sujeitos no trabalho com as famílias e crianças em situação de rua e/ou vulnerabilizadas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Conselho Tutelar, Pedagogia Social, Crianças e adolescentes.

### Apresentação

Em nome de um saber técnico que se pretende protetor e garantidor de direitos, há uma fragmentação das práticas sociais, que reproduzem desigualdades estruturais e limitam as possibilidades de transformação das situações que vulnerabilizam e violentam as infâncias no Brasil. No artigo, que combina reflexões de Hannah Arendt (1981; 2001) e resultados de pesquisa-ação, discutimos a diluição da política em prol do social, analisando as interfaces das normas e práticas de proteção social nas políticas voltadas à garantia de direitos de crianças e adolescentes vulneráveis, com enfoque na Pedagogia Social, voltadas à garantia de direitos de crianças e adolescentes vulnerabilizados.

### O social em Hannah Arendt – algumas pistas

Sendo o social um termo multifacetado, que permite diferentes significações, como pensar os efeitos de sua utilização nas práticas profissionais dos e das trabalhadoras que se ocupam da proteção social das infâncias?

Em diálogo com Hannah Arendt, Fábio Keinert (2007, p. 200) destaca que:

Com a noção de social, Arendt refere-se a uma modalidade de vínculo entre as pessoas que prescinde do compartilhamento, através da circulação da palavra, dos assuntos de interesse comum, cujo lugar é, por excelência, a esfera pública. Neste sentido, o social é definido pela ausência do domínio político da convivência humana, a partir do qual os indivíduos poderiam reconhecer a existência de um mundo efetivamente comum.

O autor aponta que a construção de Arendt posiciona o social na perspectiva do negativo, evidenciando a falta de vínculos associativos entre as pessoas e estabelecendo certo distanciamento da esfera pública. Essa dinâmica localiza-se como relações na dimensão privada, resultando em “laços sociais que se constituem na ausência de mundo, posto que não há qualquer instância de universalização de referências para a condução dos relacionamentos humanos.” (Keinert, 2007, p. 200).

Hannah, na obra *Sobre a Revolução de 2001* discute especialmente os efeitos adversos da Revolução Francesa que, ao mesmo tempo em que colocou a liberdade e o espírito público no centro das lutas, teve que lidar com outras urgências no que se referia à inclusão da população pauperizada que vivia em situação de miséria, havendo assim uma inversão ou cooptação que, segundo a autora reduziu a política a mera administração de interesses e gestão de problemas/necessidades.

Na apreensão que Keinert (2007, p. 204) faz das ideias centrais de Arendt é justamente nesse contexto que a questão social entra em cena, transformando a “virtude política da ação (...) em uma espécie de solidariedade com o sofrimento dos famélicos<sup>1</sup>, expressa nos sentimentos de compaixão e de fraternidade”. Ou seja, passou-se assim a uma valoração especial ao que traz bem-estar individual ao povo, o que resultou na demanda pelo o que é chamado de igualdade social na busca pela plena satisfação das necessidades.

Esse atravessamento entre o mundo público e privado é algo muito central para o autor entendermos o modo como Hannah trabalha noções como liberdade, política e social: “A liberdade refere-se à própria constituição do mundo partilhado e não à libertação do indivíduo diante das demandas da reprodução de seu ciclo vital”(Keinert, 2007, p.205).

Hannah ressalta que existe uma confusão entre as acepções de social com o político que tendem a operar numa dimensão da “funcionalização das atividades

---

<sup>1</sup> Termo que se refere a furtos de item de extrema necessidade como alimentos, remédios e etc. Induzidos por pessoas que necessitam sobreviver.

humanas, uma vez que o biológico priorizado impõe uma forma de organização dos homens em que eles não passam de meros meios, funções, para realização do progresso e, assim, como tais, como seres singulares, se tornam supérfluos.” (Aguiar, 2004, p.13)

Diante desse breve recorte que fizemos do pensamento de Hannah Arendt percebemos que esse apagamento do encontro singular, enquanto única e verdadeira possibilidade de existência efetiva, na dimensão da proteção social, pode significar a coisificação dos atores, relações de diferentes segmentos, que assim, passariam atuar como peças da engrenagem social e institucional.

Considerando a especificidade temática e a proposta do artigo colocaremos a seguir algumas reflexões que dialogam com invisibilidades, limites e potencialidades do fazer que se reconhece na ordem do social de educadores, no caso a Pedagogia Social.

### **A pedagogia e o social na dimensão da proteção**

A formação de educadores, enquanto pedagogos e pedagogas, tem uma longa história e momentos em que gradativamente algo concebido como ‘social’ foi sendo pouco a pouco desvelado e incorporado em suas diretrizes curriculares. Não sendo nosso intuito aqui discorrer sobre esse processo, nos atentaremos ao tempo mais recente em termos de tais normatizações para chegarmos mais rapidamente ao campo teórico-metodológico da Pedagogia Social.

Segundo Ercília T. de Paula e Érico Machado (2009), avanços relacionados à valorização das minorias excluídas e a defesa dos seus direitos básicos podem ser identificados nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2005, p.5), sendo recomendada a inclusão desta temática na formação do Pedagogo, o que de certa forma inclui o “[...] respeito a diversidade dos educandos e valorização de suas identidades”, além de uma relativa abertura para uma prática fora do âmbito escolar ou dentro do campo nomeado como da ‘educação não formal’ (programas não-escolares).

Vale ressaltar a importante preocupação/recomendação quanto à necessária formação crítica dos educadores que escolham o trabalho em espaços diversificados e com aspectos sociais envolvidos na prática educativa: “saber aprender a refletir de forma crítica, científica e teórica a fim de que possa agir de maneira compromissada, competente e responsável com diferentes classes sociais e contextos” (Paula; Machado,

2009, p.5), uma vez que em suas pesquisas os resultados apontam existir ainda fragilidades e incertezas no que se refere às finalidades da Educação:

No que diz respeito à Pedagogia Social, nas últimas Diretrizes Curriculares Nacionais (2005) essas incertezas ficaram bem claras. Nas Diretrizes existe a inclusão dos 7 espaços não-formais para a atuação do Pedagogo, mas não está claro a maneira como este profissional vai ser formado e os princípios de atuação nesses diferentes espaços. Pensar na educação fora da escola exige refletir sobre os processos educativos envolvidos. (...) é preciso refletir também sobre as questões políticas e os conhecimentos que perpassam essas práticas educacionais. (Brasil, 2005., p. 7)

Caliman (2021, p. 237) destaca no artigo “Pedagogia Social: contribuições para a evolução de um conceito”, que a Pedagogia Social ocorre “onde as agências formais de educação não conseguem chegar; nas relações de ajuda a pessoas em dificuldade, especialmente crianças, adolescentes e jovens que sofrem pela escassa atenção às suas necessidades fundamentais”.

Buscando construir uma definição sobre pedagogia social, inspirado pelos autores italianos e espanhóis, e pela contribuição produzida por pensadores brasileiros, Caliman define a pedagogia social como:

[...] ciência normativa, descritiva, que orienta a prática sociopedagógica voltada para indivíduos ou grupos que precisam de apoio e ajuda em suas necessidades, ajudando-os a administrarem seus riscos através da produção de tecnologias e metodologias socioeducativas e do suporte de estruturas institucionais (Caliman, 2009, p. 889)

Sendo desdobrado o entendimento do autor sobre o que seria a pedagogia social enquanto ciência orientada para indivíduos e grupos na relação com o cuidado e ajuda. Caliman ressalta a pedagogia social orientada a indivíduos e grupos em situação de risco e necessidade específicas, exemplificando com circunstâncias como usos de drogas, pobreza e violência urbana, apontando que tais situações são realidade “onde emergem pedidos de ajuda, de solidariedade, de orientação.” (Ibdem, p. 250). Aqui um questionamento se abre: como podemos pensar a pedagogia social em relação à perspectiva da garantia de direitos, transcendendo as noções de ajuda, caridade e filantropia?

Em uma sociedade onde a colonialidade de ser, do saber e do poder (Quijano, 1992) e o adultocentrismo são ainda estruturais e reproduzem opressões e exploração de classe, raça/etnia, gênero e geração, entre outras, consideramos fundamental que se

entenda e defenda de modo cuidadoso que tipo de processo pedagógico queremos junto a esses grupos considerados “em risco e com necessidades específicas”. Grandes debates e controvérsias delimitam hoje os desafios enfrentados pelos educadores e educadoras que orientam suas reflexões e práticas alinhadas com diferentes concepções de Pedagogia Social e aqui apenas selecionamos algumas para que possamos ilustrar por onde caminham as questões e de que modo elas se articulam com os objetivos do artigo.

Tomamos inicialmente as contribuições de Almeida (2020, p. 149) sobre as origens da Pedagogia Social, que nos anos 80 foi “forjada num contexto marcado pelas manifestações e luta dos movimentos populares contra a ditadura militar”, ganhando fôlego junto aos “diversos movimentos sociais durante a Constituinte, em que se tinha como meta principal a elaboração de uma proposta de políticas públicas para aquela parcela da população que se encontrava excluída socialmente”. Já aqui, observamos algo que parece se assemelhar ao que Hannah Arendt (2001) nos chamava a atenção, em outros termos dentro de um movimento social participativo de luta e revolução, haver um processo onde as necessidades, os direitos e ação política se misturam e colocam em cena uma determinada concepção individual do social no espaço público.

Almeida (2020) situa a Pedagogia Social como um campo relativamente recente que passou a ganhar espaço e visibilidade, juntamente com a Educação Popular, sem estabelecer, no entanto, uma diferenciação mais assertiva frente a mesma. Ele chama a atenção para o fato de serem as instituições religiosas, centros comunitários e algumas organizações não governamentais os locais onde mais se observa haver trabalhos com tal modalidade de educação não formal, voltados para as ditas populações vulnerabilizadas mas que, “subliminarmente, educam para a formação de um tipo de cidadão, porém, não tem clareza de que cidadão é este”, reconhecendo assim serem tais espaços educativos “pouco fomentadores de ampliação de consciência, reflexão e especialmente emancipação” (Almeida, 2020, p.147).

No cenário brasileiro, observamos que, pouco a pouco, a busca por uma fundamentação teórica afinada com movimentos e projetos político pedagógicos menos assistencialistas ou, mais progressistas e emancipatórios vem se dando, especialmente a partir da realização do 1º Congresso Internacional de Pedagogia Social realizado em 2006 em São Paulo, com o tema “Uma outra Pedagogia é Possível”. Os anais do evento

englobam ricas e importantes contribuições de pioneiros e pioneiras na construção e fundamentação da Pedagogia Social <sup>2</sup>. Entre tantos trabalhos situados nesse contexto, escolhemos comentar especialmente o que foi escrito por Maria Stella Santos Graciani (2006), uma vez que identificamos em sua práxis apontamentos teórico-metodológicos que ecoam em nossas práticas junto às crianças e adolescentes em situação de rua e acolhimento institucional<sup>3</sup>, atores sociais com os quais ela vem desenvolvendo o que chama de Pedagogia Social de Rua.

Ao discutir e aprofundar os desafios metodológicos da prática social transformadora ou teorizar a prática social para transformá-la Graciani (2006, n.p.) aposta na “metodologia dialética da pedagogia social”, a qual “se funda num processo de construção de conhecimentos que se apropriam criticamente da realidade para poder transformá-la”.

Nesse caminho que delimita e ratifica a essencialidade da ‘práxis político-educativa integral’ na Pedagogia Social, a autora valoriza a potencialização entre educandos e educadores do “sentir, pensar e agir de forma autônoma no contexto dos grupos sociais em que vive” (Ibidem).

Ao final de suas análises e proposições destacamos: a visão crítica das possíveis causas da exclusão social, não hierarquização de saberes, busca de “forças comunitárias populares o apoio e o incremento da ação educativa”, redimensionando a questão da comunicação e a democracia como base central “pois o direito de falar e escutar é que circunstância a reciprocidade, a relação e o relacionamento entre ambos, num processo de comunicação” e a “gestão democrática” (Ibidem) a essência dessa relação ativa cuja crítica, criatividade e compromisso estimulam o processo de libertação cada vez mais amplo.

## **O social e o pedagógico na política de assistência**

---

<sup>2</sup> Para mais informações, indicamos o texto de Érico Ribas Machado chamado [A Pedagogia Social no contexto brasileiro: análises de possíveis aproximações ou distanciamentos das áreas de Educação Popular e dos Movimentos Sociais](#) publicado em 2010.

<sup>3</sup> O projeto de extensão “[Crianças e adolescentes em situação de rua e acolhimento institucional: construindo estratégias de territorialização afetiva](#)” (2017-2024) vinculado ao Instituto de Saúde Coletiva da UFF foi pensado a partir da urgência em produzir práticas de cuidado mais acolhedoras e afetivas a essas crianças e adolescentes que tinham seus direitos violados cotidianamente. Uma afirmação importante para as pessoas (trabalhadores e educadores sociais) que compõem esse projeto é que “É preciso uma cidade inteira para cuidar de uma criança”.

Diante de tal cenário de institucionalização da proteção social, considerando os últimos 36 anos (1988-até hoje) e entendendo, a partir das análises feitas até aqui dos limites e potencialidades da Pedagogia Social, e da demanda por instauração de processos educativos emancipatórios junto a essas populações vulnerabilizadas, partirmos do seguinte questionamento que se valeu de uma breve análise documental: será que a Pedagogia Social incidiu na definição de políticas públicas de proteção social? Como ela aparece nos textos das políticas públicas, normativas e orientações técnicas?

A Política Nacional de Assistência Social (Brasil, 2004) não menciona explicitamente a pedagogia social, e os termos relacionados à educação aparecem apenas nos contextos de serviços socioeducativos, medidas socioeducativas e centros de educação para o trabalho. Essa constatação pode dialogar com a advertência de Arendt sobre o social relacionado às respostas administrativas.

Nessa política termos relacionados a educação também aparecem vinculados a novas funções/ocupações, como “monitores e/ou educadores de crianças e adolescentes em atividades socioeducativas, de jovens com medidas socioeducativas, para abordagem de rua, cuidadores de idosos, auxiliares, agentes, assistentes, entre outros” (Brasil, 2004, p. 53).

Na Norma Operacional Básica (2005), no trecho onde a proteção social é destacada como uma das funções da política de assistência social, o termo educação aparece vinculado ao princípio da “matricialidade familiar”, sendo ressaltado que “o fortalecimento de possibilidades de convívio, educação e proteção social, na própria família, não restringe as responsabilidades públicas de proteção social para com os indivíduos e a sociedade.” (Brasil, 2004, p. 90).

Já no caderno de orientações para o Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (Brasil, 2016a), termos relacionados à educação aparecem direcionados a composição da equipe e a função de educador social, em referência a Resolução nº 9, de 15 de abril de 2014. Infelizmente, com um atraso temporal de dez anos após a promulgação da PNAS.

Um ponto que apresenta um diferencial importante, talvez pela natureza do serviço, são as orientações técnicas para o Serviço de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto (Brasil, 2016b), onde termos relacionados ao pedagógico ganham uma

direção menos instrumental, enfatizando a dimensão pedagógica da medida socioeducativa, conforme apresentado no texto “A medida, portanto, tem um caráter pedagógico e sua execução deve partir das novas experiências vivenciadas e do convívio do adolescente com outros grupos.” (Brasil, 2016b, p.26).

A constatação de que há uma instrumentalização das perspectivas socioeducativas e pedagógicas possibilita reflexões sobre a fragilização da dimensão política nos processos pedagógicos e socioeducativos presentes majoritariamente como serviços e medidas na PNAS e demais instrumentos normativos. A educação está para além do espaço escolar e a escola por si só não será capaz de garantir a plenitude de direitos sem uma articulação e vinculação, de fato, entre serviços e dispositivos.

Considerando que não existe neutralidade nos processos educativos, a dimensão técnico-instrumental pode indicar uma transferência de responsabilidade para os operadores da política. Esses atores terão o papel de determinar se a direção socioeducativa será emancipatória e libertadora, ou atuará para que os corpos sejam cada vez mais dóceis<sup>4</sup>.

### **Interfaces na prática relacional - institucional na rotina dos Conselhos Tutelares**

Segundo o artigo 131 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o Conselho Tutelar (CT) é órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, definidos nessa Lei. Ou seja, tem status jurídico e político de protagonista no SGD. Consta no Artigo 5º da Resolução nº. 75/2001 do Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente: “O CT, enquanto órgão público autônomo, no desempenho de suas atribuições legais, não se subordina aos Poderes Executivo e Legislativo Municipais, ao Poder Judiciário ou ao Ministério Público” (Conanda, 2007). Cabe aqui uma primeira reflexão: que autonomia seria essa? Em que bases políticas ela se dá ou está pactuada?

---

<sup>4</sup> O conceito de "corpos dóceis" discutido por Michel Foucault no livro "Vigiar e Punir" de 1975, traz a modulação dos corpos pelo controle e pela disciplina.

Além das inúmeras competências legais listadas no ECA (expressas nos Art. 95 e 136)<sup>5</sup>, que de modo sucinto giram em torno de aplicar medidas de proteção, requisitar serviços, encaminhar, providenciar, representar, acompanhando e contribuindo para a formulação das políticas e planos municipais de atendimento às crianças, adolescentes e suas famílias, os CTS também têm competências territoriais. Para cada 100.000 mil habitantes deve haver um conselho tutelar.

No âmbito de tantas competências situadas em diferentes artigos do ECA, considerando as especificidades geracionais, individuais, sociais, culturais e econômicas que giram em torno dos sujeitos para quem os conselheiros, conselheiras e suas equipes precisam aplicar medidas, fazer encaminhamentos, nos perguntamos sempre que projetos ou pressupostos político-pedagógicos orientariam suas práticas e a necessária interação social que precisam fazer acontecer até que cheguem aos devidos desfechos de suas competências legais? Teriam eles e elas alguma função educativa dentro dessa interação? Encontramos uma afirmação curiosa na divulgação no site na prefeitura de Lagoa Dourada (MG)<sup>6</sup>: “Conselho Tutelar: não age como educador social. Você sabia que o conselheiro tutelar não tem função de educador social?”

Observamos haver ainda muitas outras interrogações que giram em torno das funções dos CTS, inclusive aquelas que questionam ser ou não necessário que conselheiros tenham alguma formação de nível superior, mas não entraremos aqui nesse mérito. Ao que parece, prevalecem em vários manuais e instrutivos espalhados pela internet sobre o que faz um conselheiro ou conselheira tutelar, principalmente aqueles situados no campo dos saberes jurídicos (o que já nos aponta uma certa tendência), ressalvas também quanto os mesmos não serem operadores da “assistência” mas sim, apenas, garantidores dos direitos das crianças e adolescentes.

Optamos a seguir em colocar em cena alguns fragmentos de falas de conselheiros, conselheiras e profissionais das equipes técnicas sobre seu cotidiano de trabalho compartilhado por meio de três grupos focais, realizados entre os anos de 2021 e 2022, no âmbito da Pesquisa-ação Niterói – uma cidade inteira para todas as crianças,

---

<sup>5</sup>No artigo 95 o ECA destaca a fiscalização das entidades governamentais e não-governamentais pelo Judiciário, pelo Ministério Público e pelos Conselhos Tutelares. E no artigo 136 aparecem detalhadas as atribuições do Conselho Tutelar.

<sup>6</sup>Notícia publicada em 19/08/2021 às 16:07 com um total de 92 visualizações, no momento do acesso pelos autores do artigo. Para acessar a notícia na íntegra, segue o link <https://www.lagoadourada.mg.gov.br/noticia/32701>

adolescentes e jovens<sup>7</sup>. Usaremos fragmentos que entendemos dialogarem com a proposta do artigo, já que temos outros dados já publicados que abordaram de forma mais completa a pesquisa (Dantas-Berger et al, 2021).

Resumidamente, a partir dos cuidados metodológicos e éticos<sup>8</sup>, objetivando colocar em análise no debate os significados e práticas dos e das participantes com relação ao acesso de direitos das crianças, adolescentes e jovens, mas principalmente de suas famílias em processos de vulnerabilização, foram debatidas três questões: os sentidos e práticas sobre a categoria “acolhimento”; o processo de trabalho e a articulação com rede; e, desafios, limites e oportunidades para o trabalho com as crianças que sofrem processos de vulnerabilização. Participaram 3 conselheiras e 1 conselheiro no grupo focal específico para CT e 7 participantes das equipes técnicas, em dois grupos destinados aos mesmos. Vejamos a seguir alguns resultados, de acordo com as categorias temáticas selecionadas.

### **Acolhimento como recolhimento ou punição na perspectiva das crianças e famílias**

Essa ideia de haver um mal entendido na compreensão do que seria a função do CT e do acolhimento institucional, de que há um estigma, preconceito ou uma imagem negativa associada a ambos perpassou vários dos debates nos dois grupos:

Tem aí uma visão né que o conselho vai acolhê-las... Acolhê-las no sentido de colocar num abrigo/ numa instituição de acolhimento e retira-las e afastá-las das famílias (Pitangueira, conselheira tutelar)

Faz-se necessário discutirmos aqui o quanto o que foi colocado como preconceito ou ideia equivocada sobre os CTs e as instituições de acolhimento parecem refletir o processo histórico vivenciado por muitas famílias brasileiras, nas diversas dificuldades sociais e materiais que enfrentaram, e que ainda enfrentam, para cuidarem dos seus filhos, em um país que sempre valorizou a institucionalização como forma de resolver os problemas sociais (Rizzini et al, 2006). Sendo assim, essa sabedoria ancestral das crianças e famílias não pode nem deve ser desconsiderada e sim acolhida, como pareceu ser a prática da técnica que colocou tal cena em debate e que se concretizou no sentido de escuta e orientação, discutido a seguir.

---

<sup>7</sup>Para mais informações sobre o projeto: <https://pdpa.niteroi.rj.gov.br/inclusiva/niteroi-uma-cidade-inteira-para-todas-criancas-adolescentes-e-jovens/>

### **Acolhimento como escuta e orientação**

A postura ou atitude das equipes técnicas frente ao que seria uma falta de informação ou preconceito sobre o CT e o Acolhimento Institucional (AI), evidenciou uma preocupação e cuidado de alguns dessas trabalhadoras, demarcando o sentido do acolhimento na linha do ouvir e acolher o medo e os saberes das crianças e adolescentes, de certa forma os incluindo enquanto sujeitos no atendimento que prestam, dando esclarecimentos sobre a instituição e ajudando os mesmos a entenderem o processo que vivenciam, principalmente com relação ao acolhimento institucional, além de ampliarem seu olhar para outras necessidades identificadas para além de tal medida protetiva, como vemos na fala a seguir:

[...] tentar entender o quê que está acontecendo ali para poder sugerir um encaminhamento que possa diminuir um pouco esse sofrimento né, porque o sofrimento é grande e a gente tem uma rede [...] mas as crianças precisam né de outras coisas além dessa escuta - é psi, da coisa médica [...] dessa possibilidade de poder fazer um pouco essa diferença (Pitangueira, conselheira tutelar)

### **Acolhimento enquanto institucional /medida protetiva**

Segundo 02 conselheiros, a demanda por acolhimento institucional está sendo banalizada, ou pelos pais entenderem ser o CT uma porta de entrada onde mais facilmente seriam atendidos diante dos conflitos que vivenciam com seus filhos, onde nas suas palavras “se livrariam do problema” e/ou como reflexo de uma sociedade excessivamente permissiva, que interfere, ao que parece negativamente segundo avaliou um deles, no modelo de educação com que criam seus filhos e exercem seu “poder” familiar.

Parece haver nesse tipo de entendimento um julgamento moral sobre as demandas familiares e, talvez também uma desconsideração tanto sobre o peso do processo histórico de institucionalização das crianças como solução para as mazelas sociais, algo já sinalizado mais acima, como sobre o reconhecimento dado pela população ao lugar ocupado pelo CT no SGDCA, ou seja, de zelar pelos direitos das crianças e, portanto, onde podem recorrer em situações em que os mesmos possam estar sob ameaça ou em que seus cuidadores tenham dificuldades para garanti-los e

demandem orientações e apoio. Sendo assim, podemos identificar aqui uma demanda que aponta para a função social dos Conselheiros como educadores?

Na pesquisa desenvolvida por Carla A. K. Mezzina (2017, p. 140), cujo objetivo era de analisar a atuação do Conselho Tutelar para garantia dos direitos da criança e do adolescente, onde buscou problematizar limites e possibilidades de sua atuação na articulação com a rede socioassistencial, encontramos uma recomendação importante no sentido de se evitar tal postura ou atitude, considerando ser “fundamental que o conselheiro tutelar se abstenha de qualquer tipo de estigma, preconceito ou imposição de valor moral nos atendimentos realizados com as famílias”. Isso dialogaria com recomendações já apontadas por Graciani (2006) sobre o perfil do educador social enquanto um sujeito político inserido na prática educacional, que prioriza o diálogo e a democracia.

Sendo assim, ratificamos a importância de se estar atento aos processos históricos em vias de serem (ou de fato serem) reproduzidos nos CTs, por conta de uma postura que se distancia do acolhimento como ética essencial à produção do cuidado e à garantia da proteção social, o qual “*só entra em cena quando estamos abertos para a potência do encontro, do diálogo e da coexistência*” (Dantas-Berger et al, 2021, p 24).

A nosso ver, inclusive, esse momento de escuta ampliada de tal demanda, pode ser também de levantamento diagnóstico da situação das famílias e dos territórios que habitam, postura e prática que se alinhariam às diretrizes já existentes como a Resolução Conjunta CONANDA/CNAS n.01/2006.

Somente por meio de uma prática cotidiana de conselheiros e equipes que ao mesmo tempo acolhe demandas, investiga e estuda os casos, cuidando e educando os usuários, no sentido do cuidado essencial em Boff (1999) e da educação emancipatória em Freire (1996), parece ser possível a desconstrução de mitos e preconceitos tão arraigados, para que se avance na construção de novos modos de se garantir os direitos sociais dos usuários e usuárias que buscam os CTs.

### **Acolhimento na perspectiva do processo de trabalho entre o/a Conselheiro/a e a equipe**

O modo como o acolhimento se dá, é operado dentro do atendimento prestado

pelo conselheiro tutelar e a equipe técnica do CT, nos informa sobre aspectos relacionais e estruturais que ganham materialidade nos diferentes processos de trabalho que foram postos em cena. Foi observado haver um movimento de defesa de “um novo conselho”. Embora não tenhamos aprofundado o que seria esse novo conselho, em alguns momentos essa transição entre o velho e o novo modo de funcionamento do CT pareceu apontar para a desconstrução de um modelo de atuação anterior, em pelo menos dois aspectos: de terem um trabalho mais próximo da população, nas comunidades, territórios, escolas, etc.; e no que se refere à centralidade das decisões e encaminhamentos, antes colocados na pessoa dos conselheiros.

Sendo assim, no que foi possível observar nas falas em debate sobre essa questão da centralidade no conselheiro, a depender dos processos de trabalho instaurados em cada um dos conselhos, isso pode tanto ser ainda uma realidade que permeia o modo como se acolhe e atua sobre os casos, bem como pode estar sendo superado mediante processos decisórios mais compartilhados com as equipes, via trabalhos colaborativos e interprofissionais, a depender do perfil dos conselheiros, das equipes e das hierarquias e fluxos propostos.

No contraponto à questão da interação colocada de modo mais centralizado ou hierárquico entre equipe e Conselheiros, uma técnica da equipe ratifica a diferença positiva que vivencia no processo de trabalho do conselho em que está inserida, onde atuam muitas vezes desde a chegada do/da usuário/a, desconstruindo condutas mais protocolares:

(...) a gente percebe que a equipe, a equipe técnica ela muitas das vezes já está ativa desde o primeiro atendimento, nesse acolhimento inicial assim(...)é um caso que por exemplo começou porque a conselheira já no primeiro atendimento ali, ela já percebeu que estava muito pesado ali, então ao invés dela se livrar né, vamos fazer rapidinho para fazer os encaminhamentos, a gente foi para um outro rumo e isso levou aí praticamente um dia inteiro mas que para a gente foi muito gratificante né, porque a gente conseguiu dar um rumo um pouco diferente para as crianças que, provavelmente, estariam acolhidas até hoje, se a gente não tivesse conseguido de fato persistir, insistir e tentar fazer diferente(...)Então assim, é essa mudança que eu vejo.(Laranjeira, equipe técnica do CT)

### **Processos de vulnerabilização de usuários (crianças e famílias): demandas e territórios**

Nos dois grupos focais, os participantes, ao falarem sobre as diferentes formas

de acolher percebidas e praticadas nos seus cotidianos de trabalho, foram pouco a pouco trazendo também algumas características ou perfil dos usuários e usuárias atendidas – crianças, adolescentes e familiares. Em geral, houve um reconhecimento quase que unânime de serem os mesmos vistos como vulneráveis ou estando em situação de vulnerabilidade, havendo uma tendência a identificar a vulnerabilidade social associada à pobreza.

Para uma conselheira e uma técnica, um dos aspectos que consideram colaborar para maior vulnerabilização são as condições estruturais do território em que moram e circulam as famílias que procuram os CT II e III, associando a vulnerabilidade à área do município onde se concentra a população com piores condições de vida e privadas de vários de seus direitos, assim como territórios, por vezes, marcados pela violência urbana associada ao tráfico de drogas, sendo a segunda situação a que atinge mais especialmente os adolescentes.

Em relação ao cuidado das crianças e adolescentes em situação de rua, o que aparece nas falas é a percepção de um não lugar, um limbo social e político, que muitas vezes recebem como respostas ações de segurança pública em detrimento das respostas protetivas. Como limbo entende-se as crianças e adolescentes sem acesso a serviços básicos e direitos garantidos. Outro agravante, na percepção dos e das participantes, é quando entram situações relacionadas à dependência química e ao uso de drogas, onde o pedido por um especialista ou um lugar de internação aparece como resposta (demasiadamente simples) para situações complexas.

De modo geral, diante das fragilidades, vulnerabilidades ou riscos identificados, foram evidenciadas poucas abordagens emancipatórias diante das realidades vivenciadas pelas famílias, o que também nos chama atenção para uma demanda de formação e atuação mais crítica dos conselheiros e equipes, quem sabe na direção de uma pedagogia social que, para além das necessidades individuais e que propiciem uma apropriação crítica de suas realidades para poderem transformá-las.

### **Notas (quase) finais**

A escolha de dialogar com Hannah Arendt sobre o "social" se justifica pela visão da autora de que essa categoria muitas vezes se sobrepõe à esfera pública, o que

enfraquece a ação política e fragmenta o debate democrático. A centralidade do termo "social" é crucial, pois ele serve como ponto de partida para refletir sobre a relação entre pedagogia social e proteção de crianças e adolescentes. Arendt, ao analisar a diferença entre o social e o político, alerta para a diluição das esferas de ação livre e coletiva na modernidade, o que pode ter repercussões nas práticas pedagógicas voltadas à proteção social. Nesse contexto, o que se perde é a singularidade do indivíduo e a liberdade para agir, criar algo novo ou fundar comunidades, elementos fundamentais da política verdadeira. Essa privação de uma posição protetiva mais criativa e menos replicadora de protocolos e procedimentos cristalizados, insuficientes para situações complexas de violações de direitos e violências diversas, fica evidenciada nos relatos dos conselheiros tutelares e dos profissionais escutados.

Embora a pedagogia social seja geralmente entendida como uma área que se dedica ao estudo e à prática educativa em contextos sociais, com ênfase no desenvolvimento humano e na inclusão social, o estudo por meio da revisão narrativa revelou fragilidades na compreensão de sua função como um instrumento político de cuidado e proteção. Esses aspectos indicam que, apesar da pedagogia social ter um papel potencialmente transformador na proteção dos direitos de crianças e adolescentes, ela ainda não é suficientemente reconhecida ou valorizada como uma ferramenta política no campo da Assistência Social.

## Referências

AGUIAR, Odílio. A. **A questão social em Hannah Arendt**. Rev. Trans/Form/Ação, v. 27, n. 2, p. 7–20, 2004.

ALMEIDA, Flávio A.de. A Pedagogia Social e sua importância na luta pela Democratização das oportunidades no combate à exclusão Social. In: ALMEIDA, Flávio A. de. (Org.). **Políticas Públicas, Educação e Diversidade: uma compreensão científica do real**. 1ed. Guarujá: Editora Científica Digital, p. 146-154, 2020.

ARENDR, Hannah. **A Condição Humana**. Trad. Roberto Raposo, Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1981.

\_\_\_\_\_. **Entre o Passado e o Futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. 5.ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano compaixão pela terra**. Petrópolis (RJ): Vozes; 1999.

BRASIL, **Resolução Conjunta CONANDA/CNAS n.01/2006**.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. - Brasília, DF: MDS, **Caderno de orientações para o Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família**, 2016a.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. - Brasília, DF: MDS, **Caderno de orientações técnicas para o Serviço de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto**, 2016b.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Política Nacional da Assistência Social – PNAS/2004 e Norma Operacional Básica da Assistência Social – NOB/SUAS** - Brasília, DF: MDS, 2005.

\_\_\_\_\_. República Federativa (1990). **Estatuto da criança e do adolescente** (Lei Nº. 8.069, de 13 de julho de 1990). Brasília, DF: Centro Gráfico do Senado Federal.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogía social. In: PRELLEZO, José Manuel (org.). **Diccionario de Ciencias de la Educación**. Madrid: Ediciones CCS, p. 889-890, 2009.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia Social: contribuições para a evolução de um conceito. In: SILVA, Roberto da; et al. **Pedagogia Social: contribuições para uma teoria geral da educação social**, São Paulo: Expressão e Arte, p. 236-259, 2011.

CONANDA. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e o Conselho Tutelar: Orientações para a criança e funcionamento**. Brasília: CONANDA, 2007.

DANTAS-BERGER, SÔNIA M.; et al. A ética do cuidado nos processos de acolhimento de crianças e adolescentes: tramas, fios e conexões. In: RIZZINI, Irene; COUTO, Renata M. B. do. (Org.). **Entre a casa, a rua e as instituições: crianças e adolescentes em acolhimento institucional no Brasil**, 1ed. Rio de Janeiro: PUC RIO, p. 21-42, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996

GRACIANI, Maria S. S. **Pedagogia social: impasses, desafios e perspectivas em**

construção. In: **I Congresso internacional de pedagogia social**, 1., 2006.

KEINERT, Fábio C. **A questão do social em Hannah Arendt**. Teoria & Pesquisa Revista de Ciência Política, v. 16, n. 1, 2007.

MACHADO, Érico R. A Pedagogia Social no contexto brasileiro: análises de possíveis aproximações ou distanciamentos das áreas de Educação Popular e dos Movimentos Sociais. In: **III Congresso internacional de pedagogia social**, 3., 2010.

MATTOS, Ruben A. de. Os Sentidos da Integralidade: algumas reflexões acerca de valores que merecem ser defendidos. In: **Os sentidos da integralidade na atenção e no cuidado à saúde**. Pinheiro, Rosely. e Mattos, Ruben. A. (org.) Rio de Janeiro: UERJ, IMS: ABRASCO, p 43-68, 2006.

MENDES, Moacyr P. A doutrina da proteção integral da criança e do adolescente frente à lei 8069/90. 2006. 183 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MEZZINA, Carla A. K. **A garantia dos direitos da criança e do adolescente: eis o desafio**. 2017. Dissertação (Mestrado em Serviço Social), Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca, 2017.

PAULA, Ercília M. A. T. de. MACHADO, Érico R. **Pedagogia: concepções e práticas em transformação**. Educ. Rev.[online], n.35, pp.223-236, 2009.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad y modernidad/racionalidade**. Perú Indígena (Lima) v. 13, nº 29, 1992.

RIZZINI, Irene., NAIFF, Luciene., BAPTISTA, Rachel. **Acolhendo crianças e adolescentes: experiências de promoção do direito à convivência familiar e comunitária no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.

## NOTA CURRICULAR DOS AUTORES

### **Sonia Maria Dantas Berger**

Professora de Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal Fluminense/ Departamento de Planejamento em Saúde/ Coordenadora do Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Saúde e Atenção Psicossocial a Pessoas em Situação de Rua e/ou Violência, doutora em Saúde Pública, [soniadantas@id.uff.br](mailto:soniadantas@id.uff.br)

### **Paula Kwamme Latgé**

Psicóloga do Sistema Único de Assistência Social - Niterói, coordenadora executiva da BEMTV, doutora em Bioética e Saúde Coletiva, [paula@bemtv.org.br](mailto:paula@bemtv.org.br)



**Ranulfo Cavalari Neto**

Professor da Rede Pública de Ensino de Maricá/RJ e doutorando em Educação (FE-USP), [ranulfo@usp.br](mailto:ranulfo@usp.br)