

Ações preventivas no contexto da vulnerabilidade social

Preventive actions in social vulnerability context

Luiz Eduardo de Azevedo Rossini *

Mari Nilza Ferrari de Barros **

Resumo:

Este trabalho teve por objetivo analisar as ações preventivas desenvolvidas pela equipe multidisciplinar de uma ONG de Londrina, destinadas a crianças e adolescentes em situação de risco. Os resultados obtidos revelam que as práticas desenvolvidas pelo psicólogo estão alocadas em três frentes de atuação: a institucional, realizada diretamente com os educadores; a educação social, realizada dentro da entidade com as crianças e os adolescentes; a psicossocial, que se subdivide em dois blocos, o da emancipação política da comunidade e o do atendimento sistematizado às famílias. Verificou-se que as ações preventivas dividem-se em dois grupos: as ações voltadas ao processo educacional, ou seja, valorizar a capacidade individual das crianças, criação de vínculo entre profissional e educando como condição indispensável de trabalho e promoção do desenvolvimento infantil por meio de oficinas, e as ações destinadas à conquista da autonomia, isto é, oportunizar escolhas, ajudar na construção de projetos de vida, formar cidadãos conscientes, produção de temporalidade como recurso à subjetividade capitalística e estratégias para aprender a resolver problemas.

Palavras-chave: Infância. Vulnerabilidade. Educação. Ação preventiva. Psicologia social.

Abstract:

This work aimed to analyze the preventive actions of a multidisciplinary staff from a NGO in Londrina, directed to children and adolescents at social risk. Results show that the work developed by the psychologist is divided in three sections: the institutional, made along the educators; the social education, done within the institution along the children and adolescents; the psychosocial, which is subdivided in two branches, the community political emancipation and the systematic family assistance. It was verified that the preventive actions are divided in two groups: the educational ones, such as the promotion of individual capabilities, the establishment of rapport between professionals and students as the foundation for the child development; working through the workshops and actions that aim the achievement of autonomy, helping on the decision-making process, along with life planning, trying to create conscious citizens, producing temporality as alternative to the capitalistic subjectivity, becoming capable of problem solving individuals.

* UEL. Psicólogo. Especialista em Gestão de Políticas para a Criança e a Juventude. luizeduardorossini@gmail.com

** UEL. Docente aposentada do curso de Psicologia. Mestrado em Psicologia Social - PUC SP. mn_ferrari@hotmail.com

Keywords: *Childhood. Vulnerability. Education. Preventive action. Social psychology.*

Introdução

A partir das deliberações da IV Conferência Nacional de Assistência Social (2003) e das diretrizes estabelecidas na Lei Orgânica da Assistência Social LOAS (Brasil, 1993), foi aprovada, em 2005, a construção e implementação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Estabeleceu-se, assim, com a Política Nacional de Assistência Social (PNAS/2004), um caminho sem volta, pautado pela ruptura de uma história permeada por ações que apresentavam em sua intenção a lógica dos clientelismos e, principalmente, a manutenção da condição de subalternidade aos que a ela recorriam.

A PNAS/2004, operacionalizada por meio do SUAS, traz como projeto político um modelo de gestão descentralizado e participativo, baseado na regulação e organização em todo o território nacional dos serviços, programas, projetos e benefícios socioassistenciais, de caráter continuado ou eventual, executados e providos por pessoas jurídicas de direito público, sob critério universal e lógica de ação em rede hierarquizada e em articulação com iniciativas da sociedade civil. Estes objetivos, se garantidos e legitimados por meio da participação plena de seus usuários e do fortalecimento dos espaços de controle social, deverão fazer com que as ações propostas estejam conectadas com seus territórios, seus sujeitos, suas prioridades.

Na última década, diferentes experiências possibilitaram a divulgação de um conjunto de práticas direcionadas aos problemas sociais brasileiros, que apontavam alternativas para o fortalecimento de populações em situação de risco, assim como para o fortalecimento dos recursos subjetivos para o enfrentamento das situações de vulnerabilidade (CONSELHO..., 2009). Como resultado dessas experiências houve uma melhoria da compreensão social e estatal acerca das contribuições da Psicologia para as políticas públicas, além da geração de novas referências para o exercício da profissão de Psicologia (CONSELHO..., 1998).

Para fazer frente às situações de risco, as políticas públicas de assistência social precisam do trabalho de profissionais de várias áreas, tais como saúde, educação e

judiciário. Nas áreas de atuação, encontram-se, dentre outros profissionais, os da Psicologia. Referenciando a atuação do psicólogo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2010) traz papéis a serem desempenhados por esse profissional nas políticas públicas de atendimento dos direitos da criança e do adolescente.

Sob a concepção da proteção integral, da qual trata o Estatuto (BRASIL, 2010), a diretriz é de interdisciplinaridade entre os profissionais. Aos psicólogos é demandada uma atuação em rede, ou seja, em complementaridade técnica (CONSELHO..., 1992), e devem considerar a criança e o adolescente sujeitos de direitos e protagonistas de suas próprias histórias.

Ainda dentro da concepção da proteção integral,

[...] o papel do psicólogo no sistema de garantias, junto ao de outros profissionais, passa, então, a ser o de um viabilizador de direitos, devendo ter conhecimento profundo da legislação, uma vez que a descentralização lhe exige novas e capacitadas competências, a autonomia política administrativa impõe a participação, e o controle requer um arcabouço teórico-técnico-operativo que visa ao fortalecimento de práticas e espaços de debate, na propositura e no controle de política na direção da autonomia e do protagonismo dos usuários, assim como nas relações entre gestores, técnicos das esferas governamentais, dirigentes e técnicos, prestadoras de serviços, conselheiros e usuários (MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL *apud* ALBERTO *et al.*, 2008, p. 1).

Existem pesquisas que trazem como problemática a atuação dos psicólogos em redes de serviços que atendem crianças e adolescentes. Na pesquisa realizada por Alberto *et al.* (2008), foi verificada a inconsistência entre o modelo clínico, individualizado e autônomo do psicólogo, e o modelo assistencialista de atendimento das entidades. “Esse modelo clínico, individualizante, impede que o psicólogo acompanhe as novas singularidades decorrentes das mudanças e os processos de integração de diversos protagonistas” (ALBERTO *et al.*, 2008, p. 1). Segundo os pesquisadores,

[...] isso significa que o profissional de Psicologia que trabalha nas entidades que atendem crianças e adolescentes em situação de risco deve entender e atuar sob a perspectiva de que a criança e o adolescente são sujeitos que precisam das políticas sociais básicas a fim de ter garantida a proteção integral, fundamental para o seu desenvolvimento.¹

¹ *Ibidem.*

A partir desta pesquisa, o presente trabalho traz o seguinte problema: quais ações preventivas estão sendo desenvolvidas por uma equipe multidisciplinar da rede de serviços da Assistência Social de Londrina destinadas a crianças e adolescentes em situação de risco?

Esta pesquisa teve como objetivo principal analisar as ações preventivas desenvolvidas pela equipe multidisciplinar de uma Organização Não Governamental de Londrina destinadas a crianças e adolescentes em situação de risco.

Enquanto objetivos específicos propõem-se levantar as principais ações preventivas desenvolvidas pela equipe de trabalho e identificar as ações desenvolvidas pelo psicólogo da instituição.

A ação preventiva pode ser compreendida como um ponto de partida para o crescimento individual e de uma comunidade, pois favorece a reflexão e o despertar de uma consciência crítica da sociedade, dos seus valores, e das suas diferenças. Portanto, concretizar ações preventivas é investir a médio ou longo prazo na cidadania, na igualdade e justiça sociais.

Dessa forma, a prevenção materializa-se na adoção de uma atitude responsável direcionada às crianças e suas famílias. O objetivo último da prevenção é procurar que os membros de uma dada população não se envolvam em situações de risco e, conseqüentemente, não causem danos pessoais e sociais relacionados a esse envolvimento (AYRES, 1996). Com esse propósito, um trabalho preventivo desenvolver-se-á na formação política e no fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários.

Sabe-se que a condição da Assistência Social no país ainda é precária. Apesar de amplamente defendida nos textos constitucionais, existe uma insuficiência, entre outros, de recursos orçamentários para investimentos efetivos em políticas públicas na área da assistência, principalmente no âmbito preventivo.

Mas seja alta ou baixa a aplicação de recursos em programas socioassistenciais, é, fundamentalmente, a vivência e a compreensão da realidade social que irão proporcionar a identificação das verdadeiras situações de risco nas quais crianças podem vir a se envolver. E uma atitude preventiva responsável torna-se descorporificada e ineficaz se realizada distante do contexto alvo da ação. Leis como o ECA, ou mesmo diretrizes como a do Protagonismo Juvenil, que se propõem a garantir os direitos da criança e do

adolescente, transformam-se em simples sugestões quando desapropriadas da consciência crítica da sociedade. Portanto, viver o dia a dia de uma comunidade e comprometer-se socialmente com ela será a garantia do sucesso de uma ação preventiva e, conseqüentemente, dos direitos da criança e do adolescente.

A escassez de trabalhos que relatem programas sociais de natureza multidisciplinar também se afigurou como um fato motivador para esta pesquisa, que investigou em sua especificidade uma equipe constituída por um psicólogo e dois Educadores.

É urgente compreender como o psicólogo tem promovido espaços de acolhimento da população e de coletivização na construção das soluções aos problemas trazidos por essa, em acordo com as características do contexto público e das políticas socioassistenciais para crianças e adolescentes. Iniciativas de trabalhos multidisciplinares, de incentivo ao controle social e de práticas de acolhimento devem ser mapeadas e problematizadas, objetivando a reflexão sobre as possibilidades e desafios das equipes multidisciplinares na transformação do modelo socioassistencial para criança e adolescente, tal como proposto pelas políticas atualmente vigentes no Brasil.

Metodologia

O presente trabalho pode ser classificado quanto à sua finalidade, de acordo com Roesch (1999), como um estudo de caso de caráter exploratório-descritivo, uma vez que a pesquisa foi desenvolvida junto à Associação Mãos Estendidas (AME), uma Organização Não Governamental (ONG) localizada na cidade de Londrina-PR.

De acordo com Vergara (1998), o caráter exploratório deve-se ao fato de que se pretendeu realizar uma sondagem acerca do tema proposto, e o descritivo à intenção de expor as características do fenômeno, sem ter a pretensão de explicá-lo.

Trata-se de um estudo de caso, pois essa é uma investigação empírica de um fenômeno atual que se encontra dentro de seu contexto real, e os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (YIN, 2001).

Em relação aos meios utilizados, o estudo também pode ser considerado documental e de campo (VERGARA, 1998; ROESCH, 1999). A pesquisa documental engloba o levantamento descrito na primeira etapa do levantamento de dados, realizado a partir do

Estatuto e de outros registros documentados da AME. A pesquisa também é de campo, pois abrange a coleta de dados primários mediante entrevistas e observação *in loco*.

A observação assistemática, mais conhecida por observação participante, permite que o observador assuma “o papel de um membro do grupo” (SELLTIZ *et al.*, 1995, p. 232), participando de sua atuação.

A segunda etapa da pesquisa contempla a elaboração de roteiros de entrevistas com base na revisão da literatura, também se considerando as informações que compõem o acervo documental da AME.

Primeiramente, as entrevistas foram elaboradas de forma a contemplar os temas gerais abordados na revisão da literatura. Dessa forma, pretendeu-se identificar as ações preventivas desenvolvidas pela equipe multidisciplinar da ONG, destinadas a crianças e adolescentes em situação de risco, por meio da realização de 3 entrevistas com funcionários que compõem a referida equipe de trabalho, sendo esses um psicólogo e dois educadores.

Revisão Teórica

A psicologia social focaliza a investigação das relações interpessoais (LANE; CODO, 1994), ou seja, as interações entre o indivíduo e a comunidade permitem a formação de grupos (BOCK, 2003).

Um dos conceitos fundamentais da psicologia social é o de representação social. Oliveira e Werba (1998, p. 105) afirmam que estudar as representações sociais é conhecer

[...] o modo como um grupo humano constrói um conjunto de saberes que expressam a identidade de um grupo social, as representações que ele forma sobre uma diversidade de objetos, tanto próximos como remotos, e principalmente o conjunto dos códigos culturais que definem, em cada momento histórico, as regras de uma comunidade.

É importante resgatar também o conceito de identidade, em psicologia social, que se refere ao “reconhecimento recíproco dos indivíduos identificados através de um determinado grupo social que existe objetivamente, com sua história, suas tradições, suas normas, seus interesses etc.” (CIAMPA, 1994, p. 64).

A fim de ampliar o enfoque social e promover mudanças por meio do comprometimento ético e político, iniciou-se a construção de um paradigma denominado de psicologia social comunitária, o qual utiliza o enquadre teórico da psicologia social e pauta-se em valores como ética da solidariedade, resgate dos direitos humanos fundamentais e busca da melhoria da qualidade de vida (CAMPOS, 1999). Na prática desse novo paradigma

[...] procura-se trabalhar com os grupos populares para que eles assumam progressivamente seu papel de sujeitos de sua história, conscientes das determinantes sócio-políticas de sua situação e ativos na busca de soluções para os problemas enfrentados.²

A definição de psicologia social comunitária de Góis (*apud* CAMPOS, 1999, p. 11) expressa ideias de um trabalho que poderia ser analisado na entidade estudada. Trata-se de

[...] uma área da psicologia que estuda a atividade do psiquismo decorrente do modo de vida do lugar/comunidade; estuda o sistema de relações e representações, identidade, níveis de consciência, identificação e pertinência dos indivíduos ao lugar/comunidade e aos grupos comunitários, através de um esforço interdisciplinar que perpassa o desenvolvimento dos grupos e da comunidade. [...] Seu problema central é a transformação do indivíduo em sujeito.

Pensando na Psicologia Social Comunitária enquanto possibilidade de resgate dos direitos humanos e de melhoria da qualidade de vida, é esperado que se defronte com a origem dessas e de outras carências: a vulnerabilidade social.

De acordo com Katzman (1999), as situações de vulnerabilidade social devem ser analisadas a partir da existência ou não, por parte dos indivíduos ou das famílias, de ativos disponíveis e capazes de enfrentar determinadas situações de risco. Logo, a vulnerabilidade de um indivíduo, família ou grupos sociais refere-se à maior ou menor capacidade de controlar os ativos que constituem os recursos requeridos para o aproveitamento das oportunidades propiciadas pelo Estado, mercado ou sociedade. Ainda segundo Katzman (1999), os ativos estariam ordenados da seguinte maneira: (a) físicos, que envolvem terra,

² *Ibid.*, p. 10.

moradia, bens duráveis, poupança, crédito etc.; (b) humanos, que traz o trabalho como ativo principal; (c) sociais, que inclui as redes de confiança, contatos e acesso à informação.

A leitura anterior deve, no entanto, considerar a ideia de que a disponibilidade de ativos que possibilitam o enfrentamento de uma determinada situação de vulnerabilidade social pode ou não ser suficiente, dependendo de qual seja o conjunto de oportunidades existente em cada comunidade em dado momento histórico (KATZMAN, 1999). Por este motivo é imprescindível considerar a mobilidade estrutural de indivíduos ou grupos enquanto fator determinante das dificuldades presentes na superação de situações de vulnerabilidade, ainda que disponham de alguns dos ativos já citados.

Uma estratégia para superar a vulnerabilidade social é a prática de ações preventivas (AYRES, 1996). No caso da entidade estudada neste trabalho, a superação se dá por meio da implementação de ações preventivas destinadas a crianças e adolescentes e suas famílias (públicos-alvo da instituição pesquisada).

Portanto, para uma melhor compreensão do objetivo de estudo desta pesquisa, serão delimitados, a seguir, os conceitos de infância e adolescência, família e ações preventivas.

É no âmbito de uma concepção ampliada de direitos que se têm discutido a questão da infância e juventude, cuja expressão maior reside no Estatuto da Criança e do Adolescente. Desde sua promulgação, crianças e adolescentes são considerados cidadãos, com direitos pessoais e sociais. A Lei (BRASIL, 2010) redefine tanto o “*status*” que a criança e o adolescente ocupam na sociedade, como o papel do Estado, da sociedade civil e da família, na perspectiva de garantia dos direitos da criança e do adolescente.

O ECA³ dispõe sobre a proteção integral da criança e do adolescente, que reconhece na criança e no adolescente indivíduos em fase de desenvolvimento psíquico e físico, condição que os coloca em posição de mercedores de especial atenção por parte do Estado, da sociedade e dos pais ou responsáveis. No artigo 2º, define criança como “a pessoa de até doze anos de idade incompletos, e adolescentes aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 2010, p. 13). No artigo 4º, o Estatuto define as esferas protetivas da criança e adolescente:

³ *Ibidem*.

[...] é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 2010, p. 13-14).

Sendo a família um dos grupos responsáveis pela garantia dos direitos da criança e do adolescente, é importante circunscrever o seu papel no contexto da infância e juventude.

Inúmeras são as tentativas de estabelecer uma definição de família, seja no âmbito da Sociologia, da Antropologia, do Direito, das religiões ou da própria Psicologia. O que se sabe, contudo, é que não existe consenso, tampouco uma única definição sobre família. Conforme a conceituação clássica proposta por Lévi-Strauss (1982), o termo família é usado para definir um grupo social originado no casamento, constituído por marido, esposa e pelos filhos provenientes de sua união. Os membros estão geralmente unidos por laços afetivos, legais, econômicos e religiosos, e apresentam uma variedade de sentimentos, tais como amor, respeito e medo. Para Lévi-Strauss (1982), a família se configura a partir de três tipos de relações: aliança entre o casal (casamento ou legalização conjugal), filiação e consanguinidade.

Não pretendendo prolongar a discussão sobre família, a definição adotada neste trabalho será de Petrini (2003), que opta por um recorte em que a família representa uma unidade grupal na qual se desenvolvem três tipos de relações pessoais, tal qual proposto por Lévi-Strauss - aliança (casal), filiação (pais/filhos) e consanguinidade (irmãos) - e que, a partir da tendência de preservar a espécie, proteger a prole e fornecer-lhe condições para a aquisição de suas identidades pessoais, desenvolveu através dos tempos funções diversificadas de transmissão de valores éticos, estéticos, religiosos e culturais.

Adentrando na esfera das práticas formativas inseridas nas políticas públicas para criança e adolescente, Ayres (1996) entenderá educação preventiva enquanto um processo contínuo de formação integral da pessoa que tem como ponto de partida o momento da fecundação e que não se interrompe até o final da vida. As ações preventivas não estão restritas ao componente informação e buscam trabalhar com aspectos estruturais e contextuais, direcionando-se para a superação da vulnerabilidade na garantia da qualidade de vida.

Para o Ministério da Educação e do Desporto (1994, p. 8)

[...] a grande estratégia da Educação Preventiva Integral é antropocêntrica, sem descurar, porém, que o homem está inserido neste conjunto holístico de interdependências e que, só assim, é possível preparar o ser humano para a vida e instrumentalizá-lo para enfrentar as situações conjunturais de risco, muitas das quais por ele mesmo geradas.

Dessa forma, a entidade estudada insere-se na vida das crianças e adolescentes e, de maneira indireta, na vida de suas famílias, contribuindo para a formação de cidadãos mais saudáveis, pelo acesso a atividades educativas, de cultura, esporte, recreação, complementação alimentar, aos serviços de saúde, e outras ações que busquem ampliar os compromissos dos indivíduos em relação a si mesmos, aos outros e à comunidade.

Resultados e discussão

Caracterização da entidade

Fundada em 2008, a Associação Mãos Estendidas tem como finalidade

Contribuir de forma contínua e integrada para o auto-desenvolvimento - educação, cultura, cidadania - de crianças e jovens em situação de risco e seus objetivos consistem em:

I- promoção da assistência social;

II- promoção da cultura;

III- promoção do voluntariado;

IV- promoção do desenvolvimento econômico e social;

V- combate à pobreza;

VI- promoção da ética, da paz, da cidadania, dos direitos humanos, da democracia e de outros valores universais (AME, 2008. Art. 4º).

O inciso II do Art 4º do Estatuto Social da AME⁴ é notadamente relevante para esta pesquisa, e diz que a Associação deverá

Desenvolver ações multidisciplinares que busquem respostas às necessidades concretas de desenvolvimento das crianças e adolescentes beneficiárias, através da prática esportiva, do acompanhamento escolar, do trabalho artístico e outras atividades que despertem o exercício das competências cognitivas, pessoais, sociais e produtivas.

⁴ *Ibidem.*

Trabalham atualmente na AME 27 pessoas, sendo 13 Educadores (5 deles são voluntários aos sábados), 1 Coordenador Geral, 1 Psicólogo, 1 Assistente Social, 1 Pedagogo, 1 Nutricionista, 1 Cozinheira, 1 Serviços Gerais, 3 Auxiliares de Serviços Gerais, 1 Assistente Administrativo Financeiro, 1 Educador de Jovens e Adultos e 2 Estagiários. Todos estão envolvidos diretamente no programa piloto da associação, “Aprendendo a Crescer”.

O “Aprendendo a Crescer” atende a 150 crianças e adolescentes, de 6 a 14 anos, em situação de vulnerabilidade, os quais são moradores do Conjunto Habitacional Novo Amparo e bairros adjacentes e participam de atividades desenvolvidas no período do contraturno escolar em cinco dias da semana – de segunda à sexta-feira.

A principal finalidade do projeto é garantir os direitos fundamentais das crianças e adolescentes atendidos por meio do desenvolvimento de ações educativas, sociais, culturais e comunitárias.

Com foco na formação contínua e integrada do público atendido, destacam-se dois objetivos no projeto “Aprendendo a Crescer”: oferecer às crianças e adolescentes atividades socioeducativas que favoreçam seu amplo desenvolvimento humano (cognitivo, sensório-motor, interpessoal e cultural) e garantir autonomia ao processo de construção da cidadania para o público atendido e suas famílias.

As ações empreendidas diariamente são pautadas em atividades como jogos, brincadeiras, iniciação de modalidades esportivas coletivas, e eventos organizados não só pelos coordenadores e educadores, mas também pelas próprias crianças. Existem ainda aulas de artes, princípios básicos de higiene, passeios culturais, *aikido*, judô, *ballet*, *jazz*, música, teatro, atreladas ao monitoramento do crescimento com foco na promoção da saúde e bem-estar das crianças, adolescentes e seus familiares.

As aulas têm duração de 60 minutos e são conduzidas em sistema de rodízio, permitindo que os atendidos passem por atividades diferenciadas no decorrer de uma semana. As crianças e os adolescentes são divididos por faixa etária, e subdivididos em grupos de no máximo 18 crianças (totalizando 9 grupos nos dois períodos de trabalho).

A AME dispõe de um espaço próprio para as atividades de artes, localizada a alguns metros da sede da associação. Nesse ambiente, conhecido como “Casa do Artesão”, a

proposta é trabalhar arte educação e teatro por meio da confecção de artesanatos, maquetes, painéis, figurinos das peças teatrais, máscaras entre outras produções.

Na área psicossocial são realizadas visitas domiciliares, orientação de grupo e orientação familiar. Esses últimos são atendimentos ofertados por uma dupla de um psicólogo e um assistente social, e têm como proposta oportunizar, por meio da participação efetiva dos pais e/ou responsáveis, o desenvolvimento de relações sociais e comunitárias politicamente fortalecidas e comprometidas com a transformação social e a cidadania. A partir da mobilização gradual da comunidade constrói-se um espaço de diálogo e reflexão sobre o cotidiano nos âmbitos institucional, familiar e comunitário. O objetivo desses encontros coletivos é envolver a comunidade em uma ação coletiva em benefício do bairro e conseqüentemente da qualidade de vida de seus moradores. A seguir será apresentado e discutido o trabalho realizado pelo psicólogo da AME.

O cotidiano do psicólogo na entidade

Durante as entrevistas foi investigada junto aos educadores a concepção que eles tinham das ações desenvolvidas pelo psicólogo dentro da AME, e perguntado diretamente a esse profissional quais eram suas atribuições dentro da mesma instituição. O educador de música trouxe as vertentes de trabalho com as crianças e suas famílias, enquanto a educadora de artes abordou as ações que o psicólogo desenvolve com os educadores e o trabalho realizado com as famílias em parceria com outros serviços que atendem a comunidade do Novo Amparo (UBS, CRAS, CREAS, Conselho Tutelar e escolas do bairro). Comparando o entendimento dos educadores com o relato do psicólogo, percebemos que somente uma ação não se contempla na fala dos primeiros, aquela em que o psicólogo atua enquanto educador social. Curiosamente, a prática de educador social realizada pelo profissional da Psicologia também não é mencionada no projeto do programa “Aprendendo a crescer”.

O psicólogo relata que foram definidas quatro práticas para ele dentro da AME: o trabalho institucional, o trabalho como educador social e o trabalho psicossocial, que se subdivide em dois blocos, o da comunidade e o da família. No trabalho institucional, o foco é valorizar a autonomia dos educadores e o diálogo da equipe técnica em suas tomadas de decisão.

De acordo com Rodrigues (1994, p. 76), “a qualidade de vida no trabalho tem sido uma preocupação do homem desde o início de sua existência com outros títulos em outros contextos, mas sempre voltada para facilitar ou trazer satisfação e bem estar ao trabalhador na execução de sua tarefa”.

Seguindo o raciocínio do autor, o psicólogo afirma que

teve uma horizontalidade, no sentido deles terem autonomia pra fazer as atividades deles. Mas, ainda não teve uma horizontalidade no discurso político de cada um. Eles tem uma ideia do que é a AME, todo mundo tem, mas ainda não absorveu na sua prática.

O entrevistado atribui essa divergência no discurso político principalmente à alta rotatividade dos educadores da instituição, já que a coesão no discurso político se torna viável somente com a maturação de ideias, posturas e valores construídos ao longo de alguns meses. Portanto, os educadores recém-chegados precisarão de um tempo para filtrar o ideário político da instituição e reconstruí-lo junto aos demais profissionais da entidade.

Enquanto educador social, a ideia é de que “a cada ano, a equipe técnica possa desenvolver um projeto com as crianças. [...] Cabe à equipe técnica fazer uma articulação com as famílias e com a comunidade, com a escola, né, de temas que são transversais” (psicólogo).

Apesar do desconhecimento dos educadores quanto à atuação de educador social do psicólogo, e da inexistência de referências dessa atuação no projeto do “Aprendendo a crescer”, o trabalho é desenvolvido pela equipe técnica na forma de ações pontuais que abordam os temas transversais.

Para Ortega (1999), a Educação Social é uma progressiva e contínua configuração do indivíduo para alcançar o seu desenvolvimento e conseguir a participação na comunidade, o que deverá ajudá-lo a compreender o mundo e a si mesmo, ou seja, deverá ensinar a ser e a conviver. Portanto, uma educação social assim entendida promove e dinamiza uma sociedade que educa e uma educação que socializa, integra e ajuda a evitar, ou superar o conflito social.

No bloco da comunidade, o psicólogo apresenta como ação coordenada por ele a reunião quinzenal com um grupo de mães e responsáveis das crianças atendidas pela AME.

Segundo o profissional, o grupo já debateu sobre a “*violência, sobre a mãe solteira, sobre a educação e o papel das instituições (o que é a AME, o que é a escola, o que é o posto de saúde)*”. Então, é um grupo político, é um grupo da comunidade”.

Prado (2002) ressalta que a Psicologia Comunitária aponta a ideia de que valores morais compartilhados definem a participação democrática, tornando os sujeitos mais políticos e conscientes. Dessa maneira, a vivência comunitária contribui para o crescimento individual e da comunidade na conquista de seus direitos.

Por fim, conclui o entrevistado,

Tem o bloco das famílias, que é o atendimento familiar. E aí é eu e a Assistente Social, e a rede, também, de serviços. Então, são situações mais sérias, a partir da demanda da comunidade, ou a demanda da rede, ou dos educadores, ou mesmo minha. [...] A gente faz o encaminhamento, e a gente faz um atendimento sistematizado praquelas famílias, [...] que realmente a gente, enquanto equipe técnica, caracteriza como mais vulnerável.

Os aportes da Psicologia Comunitária podem materializar o intento de trabalhar vínculos familiares e comunitários sob o prisma da cidadania e da potencialização de ações dos indivíduos, ou atores sociais (SAWAIA, 2004), uma vez que esses são considerados coconstrutores das práticas desenvolvidas pelo psicólogo e sua equipe. Dessa forma, tais atores participam ativamente do planejamento das ações institucionais, da sua execução, da sua avaliação e do seu aprimoramento.

Ações preventivas diante da realidade social

No item anterior foram apresentadas as principais práticas desenvolvidas pelo psicólogo da AME. Em um contexto mais amplo, abrangendo o corpo profissional da instituição como um todo, a seguir serão identificadas as ações preventivas realizadas pela AME, e avaliada a convergência entre as características da realidade da comunidade e a eficácia das atividades realizadas pelos profissionais da instituição.

Dentre as ações citadas pelos entrevistados, destacam-se aquelas desenvolvidas por todos os funcionários, a saber: oportunizar escolhas, ajudar na construção de projetos de vida, formar cidadãos conscientes, produção de temporalidade como recurso à subjetividade capitalística, estratégias para aprender a resolver problemas, valorizar a

capacidade individual das crianças, criação de vínculo entre profissional e educando como condição indispensável de trabalho e promoção do desenvolvimento infantil por meio das oficinas.

É possível e apropriado agregar em dois grupos as ações acima, o primeiro grupo reúne ações direcionadas à conquista de autonomia, enquanto que o segundo grupo engloba ações voltadas ao processo educacional. As 5 primeiras ações estariam compreendidas no primeiro universo, enquanto as 3 últimas adequar-se-iam ao segundo.

A partir do momento em que uma criança recebe auxílio para construir determinado projeto de vida estão sendo oportunizadas escolhas para ela, são ações complementares. Nessa perspectiva, Catão (*apud* MARCELINO; CATÃO; LIMA, 2009, p. 547) afirma:

[...] o projeto de vida como a intenção de transformação da realidade, orientado por uma representação do sentido dessa transformação, em que são consideradas as condições reais na relação entre passado e presente na perspectiva de futuro. Como perspectiva de futuro, reflete a autora, que o projeto é vivenciado desde a infância, quando o indivíduo apreende sua condição social por meio da família e da comunidade. Contudo, essa construção não se limita apenas às condições objetivas de vida, mas é caracterizada na dialética entre a subjetividade e a objetividade, pois é através da reflexão crítica de suas vivências que os indivíduos vêem possibilidade/impossibilidades de superação de uma determinada realidade no futuro.

Segunda a educadora de artes, *“todas as atividades que estão aqui no projeto é pra mostrar que existe um mundo lá fora! Sabe, que não é só isso aqui. Então, eles têm muitas possibilidades aqui”*.

Complementando, o educador de música exemplifica a diretriz de um trabalho com as possibilidades reais na construção de projetos e vida:

“muitas crianças comentam: “quando eu crescer, eu quero ser cantor”. “Então tá bom, você quer ser cantor? [...] Então, pra que isso aconteça alguns passos tem que ser traçados, tem que começar a dar passos. [...] E não apenas na questão profissional. [...] “Na minha casa meu pai bebe e bate na minha mãe todo dia quando ele chega do trabalho. Poxa, isso me faz mal, eu não gosto disso, isso me revolta, me deixa chateado. Então, quando eu tiver a minha família eu não vou agir assim”. Então, acho que é esse despertar, de entender, porque muita gente passa por isso e não entende, apenas sofre. Sofre um dia, sofre o outro, sofre, e daí não tem força pra fazer nada.

Certamente, a construção de projetos de vida vai ao encontro das necessidades da comunidade do Novo Amparo, fato que se evidencia na voz da educadora de artes. Segunda ela,

a gente fez um censo aqui, e tem muito adolescente fora da escola, foi bem grande o índice. [...] São poucos os que estão trabalhando. Há casos que parou de estudar para poder trabalhar, mas a grande maioria tá envolvida com o tráfico. [...] Parece que não tem uma expectativa de um futuro melhor. Pelos problemas que eles passaram a vida inteira com pai, ou tio, né, tia. Acho que eles não tem, assim, uma esperança, sabe, de “eu vou estudar, eu vou ter uma vida diferente”, né, “vou batalhar pelo que eu quero”. A gente não vê isso aqui neles. Parece que eles terminam a oitava série, mas assim, porque tem que terminar, porque é obrigado. [...] A menina geralmente ela logo casa, né, casa cedo, aí tem filhos, e vive só praquilo, tem aquela vida. Dificilmente ela volta a estudar depois – o que é muito difícil. E o menino, quando não começa a trabalhar vai pro caminho do crime, mesmo.

Uma ação preventiva que subsidia diretamente o desenvolvimento de projetos de vida é a de formar cidadãos conscientes. Sobre essa prática, o educador de música diz:

com a institucionalização da AME o objetivo vem a ser de interferir na vida das crianças, fazer uma interferência, pra que o cidadão seja construído. [...] Um ser humano que quer sonhar, que quer fazer planos, que consegue entender o que está acontecendo em volta dele, que consegue entender porque que as coisas são assim hoje. Mas não é porque é assim hoje que vai ter que ser assim amanhã também. É um cidadão que consegue entender que a partir de uma mobilização dele mesmo, ele consegue se movimentar dentro do seu meio social, dentro da sua família. [...] O nosso trabalho aqui ele é voltado pra isso, pra que a criança venha a ser um adulto que realmente consiga ter uma compreensão de vida, da vida dele e da vida daqueles que o cercam, da sua família.

É coerente que os profissionais da entidade desenvolvam um trabalho nesse sentido, já que um dos problemas da comunidade apontado pelos entrevistados é a falta de conscientização política dos moradores. De acordo com o psicólogo, a comunidade

é uma população excluída historicamente, violentada nos seus direitos, seja saúde, seja educação, seja moradia, o serviço em comunidades como a que a gente trabalha ali no Novo Amparo, ele é tido como um presente. O pai fica muito agradecido de ter a AME lá, então ele não reivindica nada. [...] Na AME ninguém vai chegar lá e falar assim: “eu quero...”. É uma outra relação. E aí caiu do céu.

Segundo Demo (2000, p. 34), “a pobreza política é o resultado do cultivo da ignorância, na qual a pessoa é manipulada de fora para dentro, geralmente sem perceber”. Por outro lado, a partir do momento em que a comunidade alcançar a consciência política, ela poderá sobrepujar sua condição de inércia e governar suas próprias aspirações, deixando de ser controlada pela ideologia capitalista.

Freire (2003, p. 24) alerta ainda que

[...] a luta dos oprimidos se faça para superar a contradição em que se acham. Que esta superação seja o surgimento do homem novo – não mais opressor, não mais oprimido, mas homem libertando-se. Precisamente porque, se sua luta é no sentido de fazer-se Homem, que estavam sendo proibidos de ser, não o conseguirão se apenas invertem as termos da contradição. Isto é, se apenas mudam de lugar, nos pólos da contradição.

O objetivo principal da AME citado pelo educador de música ainda não foi totalmente alcançado, fato que o psicólogo descreve com clareza.

A gente não é uma instituição de garantia, de proteção, de transformação social, ainda. É metade, metade. O natal passado, por exemplo, chegou o dia 25, chegou um monte de presente lá de doação. E as crianças brigaram pra c..., porque um ganhou uma bola, outro ganhou uma mochila. Todo mundo queria a bola! A caridade ainda... A questão de doação de roupas. A gente chega lá num dia e joga um monte de roupa lá, a mulherada vai e começa a pegar as roupa. Então, tem esse lado ainda assistencial, que é histórico da instituição, e a gente tem que quebrar com isso.

É importante perceber que para formar cidadãos conscientes são necessárias estratégias de modo a romper com a subjetividade capitalística, principal égide da pobreza política. Um factível recurso de superação seria a manipulação construtiva da temporalidade na vida das crianças.

Porém, antes de discutir a superação da situação-problema é importante compreendê-la dentro da realidade do Novo Amparo.

A educadora de artes relata que percebe seus alunos

Falando muito (a maioria das vezes com os adolescentes, né), eles querem ter um tênis bom, né, roupa, eles falam muito, né, de roupa, de tênis, de ganhar dinheiro, mas nunca, assim, colocando “eu vou estudar, vou

trabalhar pra conseguir isso". A gente não ouve deles, né. Mas eles querem ter um tênis bom, eles querem ter uma roupa boa, né, eles querem namorar muito.

O educador de música complementa asseverando que “o trabalho e o dinheiro sempre foram muito fortes na vida de todo mundo. Mas só isso não é sinal de felicidade, não é sinônimo de satisfação. São outras coisas: a questão da família, da vida sentimental, das amizades, das atividades”.

As observações dos educadores são discutidas por Guattari e Rolnik (1996, p. 16), que, a partir de seus estudos, afirmam:

[...] o que há é simplesmente uma produção de subjetividade. Não somente uma produção da subjetividade individuada – subjetividade dos indivíduos – mas uma produção de subjetividade social, uma produção da subjetividade que se pode encontrar em todos os níveis da produção e do consumo. E mais ainda: uma produção da subjetividade inconsciente. A meu ver, essa grande fábrica, essa grande máquina capitalística produz inclusive aquilo que acontece conosco quando sonhamos, quando devaneamos, quando fantasiemos, quando nos apaixonamos e assim por diante. Em todo caso, ela pretende garantir uma função hegemônica em todos esses campos.

Por outro lado, é no surgimento da consciência, e em sua constância temporal, que Sartre mostrará a unidade originária da consciência, ou seja, a temporalidade, cujo efeito imediato é a possibilização do futuro (SILVA, 2008).

Ainda de acordo com Silva, o futuro é aquilo que é projetado, o vazio rumo ao qual cada presente é arrastado. “Assim, o futuro sou eu próprio, do ponto de vista em que me espero como presença perante um ser para além do ser” (PENHA, 2001, p. 47).

A esse respeito, o psicólogo constata que:

A escola e projeto gera temporalidade nas crianças, muda a temporalidade. A sociedade, hoje, já passa por imediatismo. Numa condição mais precária de vida, ainda é mais imediato. Então, as mães vivem no imediatismo total, e a criança também! Não importa o amanhã, tem que se resolver hoje. A escola e o projeto consegue desenvolver projetos de vida pras crianças. Então, por exemplo, a menina tá fazendo balé. Pra ser uma bailarina ela vai ter que estudar muito, ela vai ter que participar (pra ser um músico, pra ser um ator de teatro). Então, essa temporalidade é uma coisa muito significativa. E isso é proteção, porque

você garante uma probabilidade da criança pensar “pô, pera aí, tem o amanhã. E é minha responsabilidade também construir esse amanhã”.

A partir do momento em que uma pessoa se projeta no futuro ela se percebe “incompleta”. A afirmação de Berger (1985, p. 40) reflete de modo sintético este enfoque, destacando o desejo do homem de encontrar algo que lhe preencha uma necessidade e que se encontra fora dele:

Toda a sociedade humana é um edifício de significados exteriorizados e objetivados, que tendem sempre a uma totalidade inteligível. Toda sociedade está empenhada na empresa nunca completada de construir um mundo de significado humano.

Dessa forma, a subjetividade do homem entrará em espécie de desequilíbrio interno, deixando de exteriorizar significados que outrora orientavam sua conduta, renunciando, por exemplo, a sua reprodução pela hegemonia dos valores associados ao capital, ou seja, abdicando de sua inclinação capitalística (GUATTARI; ROLNIK, 1996). Em se tratando de uma criança, o desenvolvimento e a manutenção de uma subjetividade genuína, autônoma e consciente poderão agora ser instituídos por terceiros bem intencionados, interessados na materialização dos direitos humanos e da criança e do adolescente.

Nota-se, portanto, que subjetividade capitalística, identificada como indicador de vulnerabilidade social da comunidade, está em um processo de superação conduzido pelos profissionais da AME.

Santos (1997) afirma que o primeiro passo tomado enquanto estratégia de ensino na resolução de problemas deve ocorrer na perspectiva de um paradigma emancipatório. Isto é, os sujeitos só estarão efetivamente presentes se forem capazes de defender propostas com argumentos, com capacidade de decisão e construção coletiva.

A educadora de artes ilustra o processo emancipatório da seguinte maneira:

Quando acontecia alguma coisa a gente percebia, a gente parava a atividade, conversava “olha, isso não é legal, é bom a gente fazer amizade”. Que nem, teve um dia que o irmão do Antônio⁵ (as crianças chamavam ele de “fio do Ernesto”, que é um homem que a mãe dele morou um tempinho). E ele ficava muito nervoso quando as crianças chamavam “ô, fio do Ernesto”. Aí as crianças “ô, fio do Ernesto”, na minha

⁵ Nomes fictícios atribuídos pelos autores.

atividade, e ele começou a chorar. Daí eu falei “vou parar a atividade” e conversei a conversar “olha, o Osvaldo não é filho do Ernesto. Fala pra eles, Osvaldo, quem que é o seu pai?”. Aí ele falou o nome do..., ele nem tem pai mais, né. Ele: “o tia, meu pai morreu”. E eu: “não tem problema. Seu pai morreu, mas fala o nome do seu pai pras crianças, e fala pra eles que você não gosta que eles chamem você de “fio do Ernesto”, porque o Ernesto não é o teu pai”. Daí ele falou, e as crianças pararam.

Para que isso ocorra é preciso investir em um trabalho dialógico. Efetivamente, o espaço da construção de outro paradigma não tem um único lugar. Ele é múltiplo, é espaço de mercado, da comunidade, da família e da cidadania (SANTOS, 1997).

Segundo o educador de música, a criança perceberá

Que às vezes o mesmo problema que acontece na casa dele e acontece aqui não precisa resolver com a violência, porque conversando e às vezes tomando outras medidas também há a possibilidade de se resolver. Não é batendo, não é brigando, não é quebrando alguma coisa”. [...] Então, os exemplos funcionam muito nessa questão da formação deles, que acaba prevenindo.

Esse processo supõe uma subjetividade coletiva para além da individual (SANTOS, 1997). Portanto, se estamos desenvolvendo uma proposta de alteração paradigmática, pautada na emancipação, a questão da construção da subjetividade coletiva ganha destaque.

Nesse sentido, o educador de música afirma:

Essa questão da coletividade eu creio que é bem importante, que é trabalhado, porque num grupo de canto, num grupo de flautas, quando você faz um grupo é preciso uma unidade, é preciso que haja uma unidade, uma parceria. Não importa que apenas eu faça o meu bem-feito, o companheiro tem que fazer também. Então, a gente tem que se ajudar nas dificuldades, nos obstáculos; a gente tem que tentar vencer junto pra conseguir fazer um som bacana, o som tem que sair legal.

Dentre as ações direcionadas ao processo educacional e identificadas nas entrevistas está a promoção do desenvolvimento infantil por meio das oficinas. O Preâmbulo da Declaração dos Direitos da Criança, das Nações Unidas, afirma que a humanidade deve às crianças o melhor dos seus esforços. A Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu art. 227, determina:

[...] é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Ao Estado, portanto, compete formular políticas, implementar programas e viabilizar recursos que garantam à criança o desenvolvimento integral e a vida plena, de modo que complemente a ação da família. Dessa forma, pode-se ressaltar que a expressão de todo potencial da criança quando adulto tem como precondição o respeito às suas necessidades enquanto pessoas em desenvolvimento. Assim, identificar e concretizar uma ação de crescimento individual das crianças é um desafio ao mesmo tempo filosófico, técnico e cotidiano dos agentes sociais que atuam em projetos sociais com implicação direta ou indireta nos Direitos Humanos (RIFIOTIS, 2007).

Nota-se que a afirmação do autor transparece na fala do psicólogo da AME:

A proteção é todo o serviço, e as atividades são... aí, o fim é em cada atividade, né, aí são as linguagens, é desenvolvimento motor, desenvolvimento cognitivo, é desenvolvimento político, crítico, né, de autonomia, de auto-estima. [...] É um outro espaço, que a criança não é tido como problemática, é tido como também que se desenvolve. É garantir esse desenvolvimento da criança.

Para que o desenvolvimento da criança seja satisfatório é imprescindível que ela passe por processos de socialização. Segundo Berger e Luckmann (1996, p. 175), “a socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual se torna membro da sociedade”. Em linhas gerais, a socialização primária é a interiorização das primeiras coisas do mundo com que a criança tem contato.

Observando a realidade da comunidade do Novo Amparo, verifica-se que o processo de socialização primária das crianças pode ser aprimorado. Segundo o educador de música,

A criança mais vulnerável ela tem mais dificuldades, ela tem dificuldade, por exemplo, na questão da própria auto-estima. Então, são crianças que você tem que desenvolver com elas o que é delas, o que é delas, de fato. Então, aquele brinquedo é dela. Só que quando ela acha que aquilo é dela ela não dá mais pra ninguém. Então, é uma criança sendo sociabilizada mesmo, no processo primário de socialização.

De fato, uma vez identificado prejuízo na socialização primária das crianças atendidas pela AME, pode-se perceber que os profissionais da instituição se colocam no papel de superá-lo.

Na tentativa de garantir a proteção integral destacada pelo psicólogo anteriormente, o ECA apresenta uma diretriz relacionada especificamente ao processo educativo. De acordo com o Art. 58 do ECA (BRASIL, 2010, p. 45), “no processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura”.

Inscrita no âmbito cultural está a música, que atinge de duas maneiras distintas o corpo humano: diretamente, com o efeito do som sobre as células e os órgãos, e indiretamente, agindo sobre as emoções que influenciam numerosos processos corporais, provocando a ocorrência de tensões e relaxamentos em várias partes do corpo. Para Gainza (1988), a música é um elemento de fundamental importância, pois movimenta, mobiliza e por isso contribui para a transformação e o desenvolvimento.

Segundo Faria (2001, p. 24), “a música como sempre esteve presente na vida dos seres humanos, ela também sempre está presente na escola para dar vida ao ambiente escolar e favorecer a socialização dos alunos, além de despertar neles o senso de criação e recreação”.

É de maneira similar que o educador de música compreende os efeitos de suas aulas na vida das crianças:

Eu creio que a música ela vem justamente desenvolver esse lado, de estar proporcionando uma leitura diferente de mundo, de vida, de possibilidades, de oportunidades. Então, a criança tocar uma flauta, conseguir tocar uma melodia, conseguir vencer alguns obstáculos, que muitas vezes meramente são técnicos, ela consegue perceber que ela é capaz de criar, sendo capaz de vencer alguns limites.

Independentemente de quais sejam os objetivos de uma instituição socioeducativa, para que se consiga alcançá-los é imprescindível que os profissionais, nela inseridos, estabeleçam enquanto precondição de trabalho o vínculo socioafetivo entre eles e os beneficiários da ação social (BOCK, 2003).

Em seus estudos, Bowlby (1997, p. 171) entende como intercambiáveis os termos vínculo afetivo e comportamento de ligação, e explica

Em suma, o comportamento de ligação é concebido como qualquer forma de comportamento que resulta em que uma pessoa alcance ou mantenha a proximidade com algum outro indivíduo diferenciado e preferido, o qual é usualmente considerado mais forte e (ou) mais sábio.

A afirmação do autor é ratificada pelo psicólogo da AME. Segundo esse,

Todas as vezes que a gente oferece o serviço, a principal coisa que tanto o educador como a equipe técnica tem que fazer é conquistar a criança, conquistar a confiança da criança. E isso vem pelo afetivo, não tem outra forma. [...] Você tem que ter aquela coisa de carinho mesmo por criança, de olhar uma criança e querer abraçar a criança, e pôr a criança aqui no ombro, brincar com a criança de elástico, brincar com a criança de bola. E isso é a conquista.

Assim, a partir do momento em que o vínculo entre um educador e uma criança está estabelecido, e, portanto, há uma proximidade entre eles e uma confiança mútua, a ação de valorizar a capacidade individual se amplia.

O psicólogo relata que a educadora de artes solicitou, em uma aula, que as crianças fizessem a reprodução de uma obra de arte. Segundo ele,

Todo mundo fez igual. Aí aquela criança fez um pouco diferente aquela reprodução, e ficou muito bonito! Não pela estética, mas pelo fato dela ter feito por ela e ter ficado legal. Aí a educadora relatou pra gente que ela percebeu que ela não tem que dizer como fazer, tudo certinho, mas “sim, vamos fazer junto com as crianças, e elas vão dar a criatividade delas”.

No exemplo acima ficou evidente para a educadora a necessidade de estimular a liberdade de escolha das crianças como forma de valorizar a capacidade individual delas.

A partir dessa concepção, tal visão de liberdade “envolve processos que permitem a liberdade de ações e decisões como oportunidades reais que as pessoas têm, dadas as suas circunstâncias pessoais e sociais” (SEN, 2000, p. 31).

Segundo Sem (2000), a liberdade de escolha “reside precisamente na oportunidade que ela dá aos cidadãos de debater sobre valores na escolha das prioridades e de participar da seleção desses valores”.

O educador de música relata que em suas aulas

Tem aqueles que se desenvolvem mais, aqueles que já têm uma facilidade maior e deslancham. Tem essa questão também, né, às vezes tem um momento que “ó, ajuda o João ali a fazer esse exercício que eu vou ficar com o pessoal”. Eles ajudam.

Pode-se perceber que o processo de formação do indivíduo enquanto sujeito autônomo ocorre devido a uma mudança na sua subjetividade, no momento em que ele “se define novamente por aquilo que faz, por aquilo que valoriza e pelas relações sociais nas quais se acha assim engajado” (TOURAINÉ, 2006, p. 76). Dessa forma, o sujeito autônomo resulta da reconstrução da subjetividade como unidade consciente e com uma identidade.

No decorrer da conversa com o educador de música foi possível perceber certa flexibilidade por parte dos educadores no trato dos conteúdos programáticos, expressando uma ação de valorização da capacidade individual das crianças.

Segundo o educador de música,

As crianças sabem que a coisa não é engessada, né, daí eles falam: “pô, professor, vamos fazer isso hoje”. Então, mesmo que eu não tenha preparado alguma coisa, a gente: “Então, se vocês tão querendo vamos ver que que a gente pode fazer”, dentro da proposta, tal. “Vamos dividir. Então, a gente faz metade disso, metade daquilo”. É por aí.

O entendimento da didática como possível solução de conflitos na relação professor-aluno é centrado no conceito de que “ao estudarmos os passos didáticos, é importante assinar que a estruturação da aula é um processo que implica criatividade e flexibilidade do professor” (LIBÂNEO, 1994, p. 179). Por conseguinte, regras impostas pelos professores, quando impossíveis de serem questionadas por seus alunos, prejudicam não só a relação dentro da sala de aula, mas o todo processo educativo.

Nesta seção foram apresentadas as ações preventivas realizadas pela equipe multidisciplinar da AME em face às vulnerabilidades sociais da comunidade, identificadas pelos próprios entrevistados.

Dentro desse universo, entende-se que a maioria dos indicadores de vulnerabilidade está sendo trabalhada pela equipe da AME, na tentativa de responder às necessidades e legitimar politicamente a comunidade.

Contudo, percebe-se, por meio do relato do psicólogo, que as práticas assistencialistas ainda permanecem no conjunto de ações da instituição, e o discurso político dos educadores não atingiu a homogeneidade desejada.

Considerações Finais

Este trabalho teve como objetivo principal analisar as ações preventivas, desenvolvidas pela equipe multidisciplinar de uma ONG de Londrina, destinadas a crianças e adolescentes em situação de risco.

A partir da análise dos dados coletados foi possível perceber que as ações preventivas dividem-se em dois grupos: as ações voltadas ao processo educacional, ou seja, valorizar a capacidade individual das crianças, criação de vínculo entre profissional e educando como condição indispensável de trabalho e promoção do desenvolvimento infantil por meio das oficinas, e as ações destinadas à conquista da autonomia, isto é, oportunizar escolhas, ajudar na construção de projetos de vida, formar cidadãos conscientes, produção de temporalidade como recurso à subjetividade capitalística e estratégias para aprender a resolver problemas.

As práticas desenvolvidas pelo psicólogo foram alocadas em quatro frentes de atuação: o trabalho institucional, realizado diretamente com os educadores; o trabalho como educador social, realizado dentro da entidade com as crianças e os adolescentes; e o trabalho psicossocial, que se subdivide em dois blocos, o da emancipação política da comunidade e o do atendimento sistematizado às famílias.

Diante da indagação inicial desta pesquisa, percebe-se a importância do trabalho realizado pela instituição no que se refere à proteção integral, e o papel da Psicologia em entidades que atendam, nessa mesma perspectiva, a crianças e adolescentes em situação de risco.

O conceito de autonomia é compreendido, no âmbito das ações preventivas, como a capacidade e a possibilidade do cidadão em suprir suas necessidades culturais, políticas e sociais, sob as condições de respeito às ideias individuais e coletivas.

Na medida em que os psicólogos reconhecerem essas práticas como legítimas de sua profissão sua perspectiva pode se ampliar, aumentando a qualidade de sua atuação. Este ideal encontrará apoio na psicologia social comunitária, que conduzirá a ações de

conscientização construídas a partir das necessidades vividas por uma comunidade, para que os indivíduos assumam o papel de sujeitos de sua própria história, conscientes dos determinantes sociopolíticos de sua situação e ativos na busca de soluções para os problemas enfrentados.

É importante deixar em aberto a possibilidade de novos estudos que possam auxiliar a sociedade e as entidades a trilharem esta nova concepção de autonomia como instrumento de emancipação política, o que poderia ser feito com aprofundamento nas questões de conscientização do poder público, da compreensão emancipatória de ações preventivas para crianças e adolescentes, e comprometimento da sociedade na conquista da autonomia e da autogestão.

Por fim, percebe-se a importância de equipes multidisciplinares atuantes na perspectiva da proteção integral elaborarem e reavaliarem com frequência os modelos implantados em seus ambientes de trabalho. Cabe também à área elaborar estudos e propor mudanças e alternativas que considerem a dimensão preventiva em suas atividades rotineiras como forma de contribuir para a maior disseminação e consistência da postura emancipatória da instituição, bem como para a autonomia política da sociedade.

Referências

ALBERTO, M. de F. P. *et al.* *O papel do psicólogo e das entidades junto a crianças e adolescentes em situação de risco*. Psicologia: ciência e profissão, v. 28, n. 3, set. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-8932008000300010&script=sci_arttext>. Acesso em: 26 nov. 2009.

AME – ASSOCIAÇÃO MÃOS ESTENDIDAS. Estatuto Social, de 30 de abril de 2008. *Consolidação do texto do Estatuto Social da Associação*. Londrina: AME, 2008.

AYRES, J. R. de C. M. *Vulnerabilidade e avaliação de ações preventivas*. São Paulo: Casa da Edição, 1996.

BERGER, P. L. *O dossel sagrado: elementos para uma teoria sociológica da religião*. São Paulo: Paulinas, 1985.

_____; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. 13. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

BOCK, A. M. B. *Psicologia e Compromisso Social*. São Paulo: Cortez, 2003.

BOWLBY, J. *Formação e rompimento dos laços afetivos*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Curitiba: Secretaria de Estado da Criança e da Juventude, 2010.

_____. Lei n. 8.742, de 07 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 08 dez. 1993. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8742.htm>. Acesso em: 26 nov. 2009.

_____. Resolução n. 145, de 15 de outubro de 2004. Aprova a Política Nacional de Assistência Social. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 16 out. 2004. Disponível em: <<http://www.renipac.org.br/rescnas1452004.html>>. Acesso em: 26 nov. 2009.

CAMPOS, R. H. de F. Introdução: a psicologia social comunitária. In: _____. *Psicologia social comunitária: da solidariedade à autonomia*. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 9-33.

CIAMPA, A. da C. Identidade. In: *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 58-75.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Psicólogo Brasileiro: construção de novos espaços*. Campinas, 1992.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Resolução n. 011/98, de 22 de novembro de 1998. Institui a Comissão de Direitos Humanos do Conselho Federal de Psicologia. *Conselho Federal de Psicologia*. Brasília, DF, 22 de nov. 1998. Disponível em: <http://www.pol.org.br/legislacao/pdf/resolucao1998_11.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2009.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Serviço de Proteção Social a Crianças e Adolescentes Vítimas de Violência, Abuso e Exploração Sexual e suas Famílias: referências para a atuação do psicólogo*. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://www.crprj.org.br/publicacoes/cartilhas/referencias-crepop-protacao-a-crianca.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2009.

DEMO, P. *Politicidade: razão humana*. Campinas: Papyrus, 2002.

FARIA, M. N. *A música, fator importante na aprendizagem*. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Psicopedagogia), Centro Técnico-Educacional Superior do Oeste Paranaense, Assis Chateaubriand, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GAINZA, V. H. de. *Estudos de Psicopedagogia Musical*. São Paulo: Summus, 1988.

GUATTARI, P.-F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1996.

KAZTMAN R.; FILGUEIRA, F. As Normas como o Bem Público e Privado: Reflexões nas fronteiras do enfoque “ativos, vulnerabilidade e estrutura de oportunidades”. In: *Novas Metrôpoles Paulistas: população, vulnerabilidade e segregação*. Campinas: Unicamp, 2006.

LANE, S. T. M.; CODO, W. (Org.) *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

LÉVI-STRAUSS, C. *As estruturas elementares do parentesco*. Rio de Janeiro: Vozes, 1982.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

MARCELINO, M. Q. dos S.; CATÃO, M. de F. F. M.; LIMA, C. M. P. de. *Representações sociais do projeto de vida entre adolescentes no ensino médio*. *Psicologia: ciência e profissão*, v. 29, n. 3, set. 2009. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932009000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 09 fev. 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. *Diretrizes para uma política educacional de prevenção ao uso de drogas*. Brasília: Secretaria de Projetos Educacionais Especiais, 1994.

OLIVEIRA, F. O. de; WERBA, G. C. Representações sociais. In: *Psicologia social contemporânea: livro-texto*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 104-117.

ORTEGA, J. E. *Educación social especializada*. Barcelona: Ariel, 1999.

PENHA, J. da. *O que é existencialismo*. 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

PETRINI, J. C. Notas para uma Antropologia da Família. In: *Família XXI: entre pós-modernidade e cristianismo*. São Paulo: Companhia Ilimitada, 2003, p. 71-106.

PRADO, M. A. M. A psicologia comunitária nas Américas: o individualismo, o comunitarismo e a exclusão do político. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 15, n. 1, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722002000100021&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 26 nov. 2009.

RIFIOTIS, T. Direitos humanos: sujeito de direitos e direitos dos sujeitos. In: *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p. 231-244.

RODRIGUES, M. V. C. *Qualidade de vida no trabalho: evolução e análise no nível gerencial*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

ROESCH, S. M. A. *Projetos de estágio e de pesquisa em administração: guias para estágios, trabalhos de conclusão de curso, dissertações e estudos de casos*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, B. de S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 4. ed. São Paulo:

SAWAIA, B. B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. *In: As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. São Paulo: Vozes, 2004.

SELLTIZ, C. *et al. Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: EPU, 1995.

SEN, A. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

SILVA, L. D. da. *Tempo e temporalidade da filosofia de Sartre*. Princípios: Revista de Filosofia, v. 15, n. 24, jul./dez. 2008. Disponível em:

<<http://periodicos.ufrn.br/index.php/principios/article/view/432/370>>. Acesso em: 09 fev. 2011.

TOURAINE, A. *Um Novo Paradigma: para compreender o mundo de hoje*. Petrópolis: Vozes, 2006.

VERGARA, S. C. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1998.

YIN, R. K-Z. *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Recebido em: 23/09/2012
Aprovado em: 30/10/2012