



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

KARLA CRISTINA LIMA MESQUITA DA SILVA

CAPITAL CULTURAL, ASSISTÊNCIA SOCIAL E INFÂNCIA PAUPERIZADA: um
estudo das práticas pedagógicas desenvolvidas no SCFV de um CRAS em Belém/PA

BELÉM-PA

2025

KARLA CRISTINA LIMA MESQUITA DA SILVA

CAPITAL CULTURAL, ASSISTÊNCIA SOCIAL E INFÂNCIA PAUPERIZADA: um
estudo das práticas pedagógicas desenvolvidas no SCFV de um CRAS em Belém/PA

Texto de defesa de Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará - UFPA, Instituto de Ciências da Educação - ICED, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade

Orientadora: Dra. Vergas Vitória Andrade da Silva

BELÉM-PA

2025

KARLA CRISTINA LIMA MESQUITA DA SILVA

CAPITAL CULTURAL, ASSISTÊNCIA SOCIAL E INFÂNCIA PAUPERIZADA: um
estudo das práticas pedagógicas desenvolvidas no SCFV de um CRAS em Belém/PA

Texto de defesa de Dissertação apresentado ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará
- UFPA, Instituto de Ciências da Educação - ICED, como
requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Vergas Vitória Andrade da Silva

Data do Exame de Defesa: 24/11/2025

Banca Examinadora

Profª. Dra. VERGAS VITÓRIA ANDRADE DA SILVA
PPGED/UFPA
Presidente da Banca Examinadora

Profª. Dra. LUCÍLIA DA SILVA MATOS
PPGED/UFPA
Membro Interno

Profª. Dra. MARIA LÍLIA IMBIRIBA SOUSA COLARES
PPGE/UFOPA
Membro externo

DEDICATÓRIA

As crianças e suas famílias empobrecidas, que por meio de seus braços sustentam esta sociedade e que por meio de suas lutas a transformam. Que a riqueza de suas experiências possam estar presentes nesta dissertação.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter sido a força, a paciência e a luz em minha vida. Por ter sido presença e proteção constante em minha trajetória.

A minha mãe Margarete, por me incentivar e acreditar em mim desde sempre. Seus conselhos fizeram de mim tudo o que sou hoje.

A minha orientadora Prof^a Dra. Vergas Silva, quem sempre gentil, amável e sábia aceitou o desafio de me conduzir pelos caminhos desta enorme pesquisa.

Ao GESEDES por cada encontro maravilhoso, cheio apoio e discussões polêmicas, os quais foram imprescindíveis ao resultado desta dissertação, assim menciono com eterna gratidão as/os colegas: Ana Palheta, Evelyn, Danielly, Lourena, Luiz, Neto, Rayra, Jacy, Nathalia, Jully, Jean, Alexssander, Ingrid, Mel e Marcos.

As professoras Lucília da Silva Matos e Maria Lília Imbiriba Sousa Colares que constituíram a banca examinadora, agradeço por todo tempo dedicado as leituras, orientações e análises desta pesquisa, os quais foram fundamentais ao resultado que agora desfrutamos.

Ao corpo docente do PPGED, que a cada aula contribuiu imensamente ao meu processo formativo.

Aos docentes Prof^a Dr^a Sonia Araujo, Prof. Dr. Carlos Paixão e Prof. Dr. Damião Bezerra, os quais por meio de suas aulas magnificas, me proporcionaram o amadurecimento acadêmico necessário a trajetória de construção desta dissertação.

A FUNPAPA, instituição a qual me ensinou a ter o olhar e a escuta sensível as famílias subalternizadas pelo neoliberalismo e conservador, e igualmente por ter autorizado a realização da pesquisa, a qual se configurou enquanto instituição coparticipante.

Aos mais que especiais colegas e profissionais da Funpapa que contribuíram de alguma forma com a realização desta pesquisa, meus agradecimentos a Tullyo Lobato, Marcus Mauro, Maria Lídia, Alessandra, Rafael e Roseane Marinho.

A turma do PPGED 2024, e em especial aos colegas Ana Patrícia, Natália, Adriana, Fagner, Bruna e Chirle, os quais me permitiram momentos de companheirismo, alegria, tristezas e desespero.

Ao meu companheiro Asafe Beltrão, por acreditar que sou capaz, por estar sempre me apoiando pela sua paciência comigo e por compartilhar junto a mim, a sua vida e jornada.

Aos meus gatos, Nicolay e Gata Velha, pôr a mim destinarem amor e carinho infinitos e incondicionais.

As famílias e crianças que contribuíram imensamente a construção desta pesquisa, os quais eu dediquei todos os esforços possíveis para que suas falas, memórias e lutas não permaneçam ausentes e silenciadas.

SILVA, Karla Cristina Lima Mesquita da. ***CAPITAL CULTURAL, ASSISTÊNCIA SOCIAL E INFÂNCIA PAUPERIZADA***: um estudo das práticas pedagógicas desenvolvidas no SCFV de um CRAS em Belém/PA. 2025. 212p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil, 2025.

RESUMO

Esta dissertação investiga as formas de acesso e desenvolvimento do capital cultural de crianças em situação de vulnerabilidade social. O *locus* da investigação é um Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), vinculado a um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), localizado no município de Belém/PA. O objetivo central do estudo é analisar de que maneira as práticas pedagógicas desenvolvidas no SCFV contribuem para a construção do capital cultural na infância pauperizada. Assim, foram definidos os seguintes objetivos específicos: (a) identificar as principais práticas pedagógicas implementadas no SCFV; (b) examinar como essas práticas influenciam o desenvolvimento de diferentes formas de capital cultural entre as crianças atendidas; (c) investigar como essas crianças vivenciam e reproduzem o capital cultural em suas interações sociais e educativas; e (d) avaliar o papel do SCFV como mediador no acesso ao capital cultural nos territórios em que estão inseridas. A metodologia adotada está ancorada na abordagem qualitativa e será desenvolvida em três etapas principais: (1) uma Revisão Sistemática da Literatura Integrativa (RSLI), com foco nas relações entre infância pauperizada e capital cultural mediadas pela Política de Assistência Social no Brasil; (2) uma pesquisa documental, voltada à análise de materiais técnicos e normativos que orientam as práticas do SCFV; e (3) uma pesquisa de campo, com realização de entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários estruturados a dois servidores do CRAS, além de observação participante junto ao grupo de crianças atendidas. A fundamentação teórica apoia-se nos aportes de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2018; 2023), com ênfase nos conceitos de cultura, capital cultural, *habitus*, violência simbólica e campos sociais. Também incorpora as contribuições de Michel Foucault (2014b; 2016; 2023), especialmente no que se refere às relações de poder, discurso, corpo e governamentalidade. A análise dos dados coletados nos possibilitou uma compreensão aprofundada sobre como o SCFV atua na construção do capital cultural e sobre os efeitos simbólicos que os discursos pedagógicos exercem nas vivências de crianças em situação de pobreza. Por fim, concluímos que o SCFV atua como um importante mediador do capital cultural e social, oferecendo às crianças em situação de vulnerabilidade experiências educativas, culturais e lúdicas que ampliam seus repertórios e fortalecem suas competências sociais.

Palavras-chave: Capital Cultural; Assistência Social; Infância vulnerável; Práticas Pedagógicas; Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos.

ABSTRACT

This dissertation investigates how children in situations of social vulnerability access and develop cultural capital. The research place is a Coexistence and Strengthening of Ties Service (SCFV), linked to a Social Assistance Reference Center (CRAS), located in the municipality of Belém, Pará. The central objective of the study is to analyze how the pedagogical practices developed at the SCFV contribute to the construction of cultural capital among impoverished children. Therefore, the following specific objectives were defined: (a) to identify the main pedagogical practices implemented at the SCFV; (b) to examine how these practices influence the development of different forms of cultural capital among the children served; (c) to investigate how these children experience and reproduce cultural capital in their social and educational interactions; and (d) to evaluate the role of the SCFV as a mediator in accessing cultural capital in the territories in which they live. The methodology adopted is anchored in a qualitative approach and shall be developed in three main stages: (1) a Systematic Integrative Literature Review (RSLI), focusing on the relationships between impoverished childhood and cultural capital mediated by Social Assistance Policy in Brazil; (2) documentary research, focused on the analysis of technical and normative materials that guide SCFV practices; and (3) field research, involving semi-structured interviews and structured questionnaires administered to two CRAS employers, in addition to participant observation with the group of children served. The theoretical foundation is based on the contributions of Pierre Bourdieu and Jean-Claude Passeron (2018; 2023), with an emphasis on the concepts of culture, cultural capital, habitus, symbolic violence, and social fields. It also incorporates the contributions of Michel Foucault (2014b; 2016; 2023), especially regarding power relations, discourse, body, and governmentality. The analysis of the collected data allowed us to gain a deeper understanding of how the SCFV contributes to the construction of cultural capital and the symbolic effects that pedagogical discourses have on the experiences of children living in poverty. Ultimately, we concluded that the SCFV acts as an important mediator of cultural and social capital, offering vulnerable children educational, cultural, and playful experiences that broaden their repertoires and strengthen their social skills.

Keywords: Cultural Capital; Social Assistance; Vulnerable Childhood; Pedagogical Practices; Coexistence and Strengthening of Ties Service.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Paineis de cadastro na Plataforma Brasil.....	24
Figura 02 – Encontro do Grupo GESEDES.....	30
Figura 03 – VIII Colóquio de educação, Cultura e Sociedade.....	31
Figura 04 – Paineis de busca da RIUFPA	36
Figura 05 – Percorso Metodológico da Pesquisa	42
Figura 06 – Pesquisa de Campo: Observação Participante.....	45
Figura 07 – Imagem da Capital Belém	120
Figura 08 – Condições de Vida	122

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Descritores utilizados na busca	36
Quadro 02 – Categorização de pesquisas identificadas	37
Quadro 03 – Categorização de objetivos e palavras-chave	39
Quadro 04 – Categorização de metodologias, sujeitos e concepção teórica	40
Quadro 05 – Síntese dos procedimentos metodológicos adotados	46
Quadro 06 – Marcos históricos das Legislações de gerência da Infância e Adolescência no Brasil.....	61
Quadro 07 – Síntese dos documentos selecionados.....	110
Quadro 08 – Análise do documento 01 do SCFV segundo Bourdieu, Passeron e Foucault	114
Quadro 09 – Análise do documento 02 do SCFV segundo Bourdieu, Passeron e Foucault	116
Quadro 10– Análise do documento 03 do SCFV segundo Bourdieu, Passeron e Foucault	117
Quadro 11– Distribuição e impacto dos serviços públicos no território do CRAS pesquisado.....	123
Quadro 12- Caracterização do espaço físico do CRAS	125
Quadro 13- Perfil das crianças do Ciranda.....	136
Quadro 14- Encontro 01: Atividades, metodologia e atividades desenvolvidas.....	141
Quadro 15 -Encontro 02: Atividades, metodologia e atividades desenvolvidas.....	146
Quadro 16 -Encontro 03: Atividades, metodologia e atividades desenvolvidas.....	151
Quadro 17- Encontro 04: Atividades, metodologia e atividades desenvolvidas.....	157

LISTA DE SIGLAS E ABREVEATURAS

CadÚnico	Cadastro Único
CAERD	Casa Abrigo Emanuelle Rendeiro Diniz
CAMAR I	Casa Abrigo para Moradores de Rua I
CAMAR II	Casa Abrigo para Moradores de Rua II
CENTRO DIA	Centro de Referência para Pessoas com Deficiência
Centro-POP	Centro de Referência Especializado para População em Situação de Rua
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especial da Assistência Social
BPC	Benefício de Prestação Continuada
DA	Distrito Administrativo
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FEBEM	Fundação Estadual Para o Bem-Estar do Menor
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-estar do Menor
FUNPAPA	Fundação Papa João XXIII
GESEDES	Grupo de Estudos em Sociologia Educação e Desigualdades Educacionais
LA	Liberdade Assistida
LO	Lei Orgânica
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
NAMIR	Núcleo de Atendimento a Migrantes e Refugiados
NISP	Núcleo de Inclusão Socioproductiva
NUSVISA	Núcleo de Vigilância Socioassistencial
OSCIP	Organização da Sociedade Civil com Interesse Público
PAIF	Serviço de Proteção e Atendimento Integral a Família e Indivíduos
PAEFI	Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a família e Indivíduos
PBF	Programa Bolsa Família
PFA	Programa Família Acolhedora

PNAS	Política Nacional de Assistência Social
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PSAC	Proteção Social de Alta Complexidade
PSB	Proteção Social Básica
PSC	Prestação de serviços a Comunidade
PSMC	Proteção Social Media Complexidade
RIUFPA	Repositório Institucional da UFPA
RSLI	Revisão Sistemática da Literatura Integrativa
SAIND	Serviço de Acolhimento Indígena
SAIs	Serviço de Atendimento Institucionais
SAM	Serviço de Atendimento ao Menor
SCFV	Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos
SEAS	Serviço especializado de Abordagem Social
SGD	Sistema de Garantia de Direitos
SICAPE	Serviço de Proteção em Situação de Calamidade Pública e Emergência
SUAS	Sistema Único da Assistência Social
UFPA	Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

SEÇÃO 1: INTRODUÇÃO	15
1.1 Campo contextual e relacional do objeto	15
1.2 Campo do comprometimento ético: procedimentos adotados	22
1.3 Campo dos aspectos motivacionais e estrutura da pesquisa	26
SEÇÃO 2: CAMPO INVESTIGATIVO DA PESQUISA	34
2.1 Estado do conhecimento	34
2.2 Campo científico da pesquisa e aspectos metodológicos	42
SEÇÃO 3: CAMPO CONCEITUAL TEÓRICO	54
3.1 Da assistência a infância pauperizada	54
3.2 Da concepção de Proteção Social à família pauperizada.....	67
3.3 Das concepções de cultura	79
3.4 Da concepção de capital cultural	88
3.5 Da Política de Proteção Social	98
SEÇÃO 4: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO SCFV DE UM CRAS EM BELÉM/PA	109
4.1 O que dizem os documentos oficiais? O SCFV como espaço formativo.....	109
4.2 Caracterização do campo empírico da pesquisa	120
4.2.1 Caracterização do Contexto socioeconômico	120
4.3 Caracterização dos agentes investigados	126
4.3.1 Perfil profissional dos agentes	127
4.3.2 Agente de Serviço Social	127
4.3.2.1 <i>Habitus</i> profissional.....	127
4.3.2.2 SCFV como campo de (re)produção de práticas e de capitais.....	128
4.3.2.3 Relações de poder.....	130
4.3.3. Agente de Educação Social.....	132
4.3.3.1 <i>Habitus</i> profissional	132
4.3.3.2 SCFV como campo de (re) produção de práticas e de capitais	133
4.3.3.3 Relações de poder.....	135
4.3.4 Perfil das crianças observadas.....	136
SEÇÃO 5: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A CONSTRUÇÃO DO CAPITAL CULTURAL NA INFÂNCIA	139
5.1 Elementos do capital cultural nas experiências das crianças	139

5.1.1 Encontro 01: Passeio ao Planetário do Pará (UEPA) - Aprendizagem, Curiosidade e Participação familiar.....	139
5.1.2 Encontro 02: Jogos de RPG e a Socialização de Regras e Normas.....	144
5.1.3 Encontro 03: Jogos de RPG, Aprendizagem e Interações Sociais.....	149
5.1.4 Encontro 04: Círculo de Diálogo sobre o ECA e a Socialização de Direitos.....	156
5.2 O SCFV como mediador do capital cultural no território	161
5.2.1 Como o SCFV se estrutura enquanto espaço de socialização?	161
5.2.2 De que forma o SCV media o acesso ao Capital cultural?.....	162
5.2.3 Quais os desafios e limitações?	164
5.2.4 É possível avaliar os impactos do SCFV na vida das crianças atendidas?	166
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 167
 REFERÊNCIAS	 172
 ANEXOS	 181
ANEXO A: Anuência da Instituição.....	181
ANEXO B: Tabela de Serviços e Respektivas Instituições da Política de Assistência Social.....	182
ANEXO C: Cronograma da Pesquisa.....	185
ANEXO D: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)-Para crianças.....	186
ANEXO E: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)-Para servidores.....	187
ANEXO F: Termo de Consentimento livre e esclarecido (TCLE)-Para responsáveis.....	188
ANEXO G: Modelo de Questionário Aplicado- Para Agente do PAIF.....	189
ANEXO H: Modelo de Questionário Aplicado- Para Agente do SCFV.....	193
ANEXO I: Modelo de Entrevista Semiestruturada- Para Agente do PAIF.....	196
ANEXO J: Modelo de Entrevista Semiestruturada- Para Agente do SCFV.....	198
ANEXO K: Roteiro de Observação Participante.....	200
ANEXO L: Documentos protocolados na Instituição Participante.....	203
ANEXO M: Termo de Autorização para Uso de Imagem referente a figura 02	204

SEÇÃO 1: INTRODUÇÃO

1.1 Campo contextual e relacional do objeto

Esta pesquisa se propôs a investigar como crianças em situação de vulnerabilidade social utilizam e expressam o acesso as formas de *capital cultural* disponíveis em seu território. Partindo das concepções teóricas de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2023), inferimos que as instituições Escola e Família são primordiais no que se refere a estimular o contato e o interesse as formas de *capital cultural* disponibilizados socialmente e que são incorporados por meio de mecanismos, como os *arbitrários culturais* e os processos de *violência simbólica*.

Por conseguinte, destacamos que a atuação da Política de Assistência Social tem um papel essencial ao promover o acesso a direitos fundamentais a infância em situação de vulnerabilidade como também o acompanhamento psicossocial as suas respectivas famílias. Além disso, essa política atua de forma intersetorial, criando estratégias contínuas para aproximar seus beneficiários com as manifestações culturais disponíveis no território, as quais são proporcionadas por meio de articulações com as demais políticas públicas e em especial, se estimulam tais trocas culturais no interim dos grupos do *Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos* (SCFV) ofertados nos *Centro de Referência de Assistência Social* (CRAS).

Assim, este estudo está alicerçado à Linha de Pesquisa *Educação, Cultura e Sociedade*, que se ocupa das interações entre o sistema educacional, as práticas culturais e os contextos sociais. Partindo dessa orientação teórica mais ampla, elegemos a Sociologia da Educação de Bourdieu e Passeron (2018; 2023) como arcabouço teórico central. De maneira mais específica, utilizaremos a noção de *capital cultural* e suas reproduções nos diferentes meios e sua visibilidade na instituição social pesquisada enquanto ferramenta analítica. Segundo a abordagem da qual somos tributários, o *capital cultural* (privilegio de poucos) refere-se a um conjunto de recursos e competências disponíveis e mobilizáveis em matéria de *cultura dominante*, que se impõe como *cultura legítima*. Este pode existir sob três formas distintas, isto é, “no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários; e, enfim, no estado institucionalizado sob a forma de certificação escolar” (Nogueira e Catani, 2023, p. 123).

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Bourdieu e Passeron (2023) pontuam que as instituições escolares utilizam a *ação pedagógica*, a qual se constitui a partir da *violência simbólica*, pois usa de *poder arbitrário* para efetivar a comunicação pedagógica e assim impor a transmissão da cultura dominante aos seus alunos. Desse modo, as instituições de ensino

utilizam de mecanismos burocráticos e institucionais legitimados que tendem a se converter na reprodução da cultura dominante, visto que seus currículos padronizados, estratégias avaliativas e metodologias ainda valorizam os saberes socialmente reconhecidos, excluindo ou atribuindo menos valor a outras formas de conhecimentos existentes.

Desse modo, as famílias constituídas em meios populares e pauperizantes tendem a ter seus saberes, comunicação, estilo de vida e dinâmica familiar ignorados pelo sistema escolar e consequentemente pela sociedade, que os enxerga enquanto indivíduos que precisam ser moldados de acordo com os interesses da cultura dominante. A este respeito, Bourdieu e Passeron (2023) afirmam que no seio familiar, a figura da *autoridade pedagógica* se torna relevante nessa dinâmica, pois confirma a submissão dos dominados aos dominantes por meio de práticas incorporadas e de transmissão da cultura considerada legítima. Isto é, os filhos das classes desfavorecidas, tacitamente reconhecem os seus contextos enquanto desprovidos de valor econômico, cultural, educacional e sobretudo simbólico e por isso enxergam na cultura dominante um modelo a ser seguido.

Em relação a isto, Bourdieu (2023, p. 99 -100) pontua “[...] *ideologia do dom*, chave do sistema escolar e do sistema social contribui para encerrar os membros das classes desfavorecidas no destino que a sociedade lhe assinala, levando-os a perceberem como inaptidões naturais o que não é senão efeito de uma condição inferior [...]”. Desse modo, a trajetória socioeducacional dos agentes sofre as influências de capital discriminante, quando advindos de espaços desfavorecidos de capital cultural socialmente reconhecido, assim o oposto, quando há a aproximação com o conhecimento legitimado desde a infância, este passa a ser classificado ideologicamente no ambiente escolar como aptidão, dom ou meritocracia e consequentemente garantem o sucesso educacional e profissional, pois as incorporações e disposições culturais advindas de meios familiares favorecidos são vistas enquanto *naturais*.

A esta prática de incorporação das disposições culturais naturalizadas, Bourdieu (1996) conceitua como *habitus* que “são princípios geradores de práticas distintas e distintivas - o que o operário come, e sobretudo sua maneira de comer, o esporte que pratica e sua maneira de praticá-lo, suas opiniões políticas e sua maneira de expressá-la diferem sistematicamente [...] do empresário industrial [...]” (Bourdieu, 1996, p. 22). Estas diferenças de *habitus* que se expressam nas condutas humanas rotineiramente funcionam para discernir as posições ocupadas no espaço social e suas reproduções nos sistemas simbólicos correspondentes. Nesse sentido, as instituições familiares perpetuam os hábitos culturais que podem ser vistos enquanto vantagens ou desvantagens na formação dos agentes, dependendo de suas respectivas origens.

Dito isto, a concepção de instituição familiar a ser discutida no presente estudo baseia-se na definição de família enquanto *corpos*, que para Bourdieu (1996, p. 35-36) emergem “com todos os poderes e privilégios que é a base das estratégias de reprodução, estratégias de fecundidade, estratégias matrimoniais, estratégias de herança, estratégias econômicas e por fim estratégias educativas.” Sobretudo, as famílias no contexto social dessa pesquisa se revelam pauperizantes, não apenas por se constituírem a massa de agentes *dominados*, mas, por serem as famílias provenientes das classes trabalhadoras e atendidas pelas Políticas de Assistência Social, e, portanto, em situação de vulnerabilidade social.

Para Sarti (1994) as famílias pauperizadas não derivam de um modelo nuclear, mas se constituem em uma rede coletiva, a qual se configuram obrigações e responsabilidades aos seus membros a fim de assegurar o suficiente para a manutenção destes. Neste contexto, as crianças são responsabilidades de todo o coletivo disposto nesta rede, por isso, ao considerar a família em situação de vulnerabilidade social, e enquanto constituída a partir de uma rede de sociabilidade, destacamos a presença da mulher, a qual em muitas dessas famílias, *elas* exercem o papel de *chefe familiar*.

Neste interim, podemos pensar a *autoridade pedagógica* familiar de maneira compartilhada e até transitória, isto é, não apenas concentrada em uma única figura. Sarti (1994) ainda pontua que nos lares onde as mulheres são mantenedoras e principais fonte de renda é comum o deslocamento de papéis, os quais podem ser assumidos por outras mulheres da família ou até mesmo se abranger para os laços não consanguíneos. Nessas circunstâncias, as famílias pauperizadas são o foco da Política de Assistência Social.

Em Belém/PA, a Política de Assistência Social está organizada em níveis de complexidade, na qual se apresenta em duas modalidades, a *Proteção Social Básica* (PSB); executada pelos *Centro de Referência da Assistência Social* (CRAS), e a *Proteção Social Especial* (PSE), que está subdividida em *Proteção Social de Média Complexidade* (PSMC); realizado pelos *Centro de Referência Especializado de Assistência Social* (CREAS), *Centro de Referência Especializado para População em Situação de Rua* (Centro Pop), e *Centro Dia de Referência para Pessoas com Deficiência* (Centro Dia). E, a *Proteção Social de Alta Complexidade* (PSAC) que está configurada pelos *Serviço de Atendimento Institucionais* (SAIs). Este conjunto de modalidades se manifestam no que se refere ao monitoramento, atendimento e acompanhamento de usuários e suas famílias advindos de contextos de vulnerabilidade ou risco social.

Em face do exposto, esta pesquisa elegeu como *locus* um CRAS situado em um dos distritos de Belém/PA. Optou-se por manter a localização exata e a identidade da unidade em anonimato como medida de proteção e respeito aos usuários atendidos, considerando o caráter sensível das situações de vulnerabilidade social vivenciadas por esse público. Essa escolha visa garantir a confidencialidade das informações e evitar qualquer exposição que possa gerar constrangimento ou implicações negativas para os sujeitos e a instituição. Apesar disso, o CRAS será caracterizado ao longo da pesquisa com base em aspectos relacionados ao território, à cultura e à Política de Assistência Social ofertada, permitindo compreender sua especificidade enquanto espaço de intervenção social e pedagógica.

Vale destacar que o município de Belém-PA conta com doze Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), sendo estas instituições da PSB, gestadas pela Fundação Papa João XXIII (FUNPAPA), nos quais cada CRAS conta com três setores de atendimento, sendo estes o Cadastro Único (CadÚnico), o *Programa de Proteção Integral a Família e Indivíduos* (PAIF) e o *Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos* (SCFV), o qual a presença da(o) pedagoga(o) se caracteriza por planejar e executar estratégias pedagógicas em um ambiente de educação não escolar.

O SCFV é um serviço complementar ao PAIF, e regulamentado pela *Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais*, o qual tem como objetivo principal assegurar o convívio familiar e comunitário de indivíduos em situação de vulnerabilidade social (Brasil, 2014). As situações de vulnerabilidades sociais podem ser diversas, assim, consideramos a definição discutida em *Concepção de convivência e fortalecimento de vínculos* (2017) por se caracterizar as vulnerabilidades como momentos de dificuldades em lidar com tensões específicas que podem estar ligadas a demandas objetivas ou subjetivas dos usuários, podendo ser de natureza social, econômica, psicológica ou ainda ligada a condições de violações de direitos ou mesmo vínculos afetivos fragilizados (Brasil, 2017).

O SCFV é ofertado em caráter preventivo, proativo e continuado por meio de grupos de convivência orientados a partir de instrumentais de percursos. Os grupos se classificam de acordo com ciclos de vida, sendo estes: de 0-6 anos, de 6-15 anos, de 15-17 anos, 18-29 anos, de 30-59 anos, e pessoas com mais de 60 anos. Destacamos que neste contexto, o SCFV se caracteriza por ser um espaço de educação não formal, o qual deve ocorrer com base em atividades sistemáticas e direcionadas a estratégias que amenizem as consequências acarretadas pelas vivências provocadas pela vulnerabilidade social. Dito isto, Brandão (1982) situa que a educação não é uma prática exclusiva da escola, pois a educação é difusa, está na família, na

comunidade, no mundo. Dessarte, neste estudo admitimos as práticas pedagógicas desenvolvidas no SCFV enquanto uma *práxis* formativa de cunho colaborativo as demais formas de educação.

As vulnerabilidades sociais avaliadas como prioritárias para inclusão do público citado no SCFV se delimitam em onze, de acordo com a Resolução nº1 de Fevereiro de 2013, as quais destacamos: “(...) II Trabalho Infantil; III- Vivência de violência e/ ou negligência; IV - fora da escola ou com defasagem escolar superior a 2 (dois) anos; V - em situação de acolhimento; (...) VII - egressos de medidas socioeducativas; VIII - situação de abuso e/ ou exploração sexual;” (Brasil, 2013, p.02). Também, há justificativas não pontuadas na descrição anterior por não serem consideradas de ordem prioritárias pelos documentos legais, contudo, igualmente relevantes, e avaliadas pela equipe técnica a parte e em caráter subjetivo, como a situação de *insegurança alimentar e insegurança habitacional*.

Neste sentido, os CRAS, por meio do SCFV e amparado pela *Política Nacional de Assistência Social* (PNAS, 2004), surgem como estratégia de acompanhamento a famílias em situação de vulnerabilidade social, sendo organizado a partir de recortes de período de vida tais como infância, adolescência e idosos. Este serviço intenta oportunizar a convivência comunitária e familiar quando os vínculos *não foram rompidos*, além da acolhida e do fomento ao protagonismo social (Brasil, 2004).

Nessa direção, a fase da infância, a qual se apresenta enquanto público-alvo desta pesquisa é conceituada *pelo Estatuto da Criança e do Adolescente*- ECA como a fase de vida que compreende a idade de 0 - 12 anos incompletos (Brasil, 2024). Desse modo, elegemos um grupo do SCFV que atenda a faixa etária de crianças para realizar a observação processual. Estas observações fundamentam a análise principal do estudo, o qual nos delimitaremos entre 7 e 12 anos. Tal escolha se justifica pelo fato de que essa é uma das faixas etárias mais atendidas pelos CRAS de Belém, refletindo a centralidade que esse público ocupa nas ações socioeducativas e nos serviços oferecidos na unidade.

Além disso, diferentemente da primeira e segunda infância (0 a 6 anos), que são atendidas em um número reduzido de grupos em relação aos demais ciclo de vida, pois poucos CRAS em Belém oferecem a estrutura necessária ao atendimento a este grupo, assim, a faixa etária de 7 a 12 anos recebe uma atenção mais sistemática, especialmente em atividades como o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). Essa delimitação, portanto, permite um foco analítico mais consistente e alinhado à realidade das práticas pedagógicas

desenvolvidas no contexto pesquisado, contribuindo para compreender as dinâmicas e os desafios enfrentados pelas crianças nessa etapa crucial do desenvolvimento.

A escolha de um CRAS situado em Belém/PA como *locus* desta pesquisa justifica-se por diversos fatores acadêmicos e contextuais. Belém, enquanto capital da região Norte do Brasil, apresenta uma realidade marcada por desigualdades sociais e econômicas que impactam diretamente a infância em situação de vulnerabilidade. Nesse cenário, os Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) desempenham um papel estratégico como instâncias públicas de Proteção Social Básica. Sobretudo, Belém possui uma diversidade cultural e territorial que influencia as práticas pedagógicas e os modos de intervenção no âmbito da Assistência Social.

Estudar um CRAS nesse contexto permite compreender como essas práticas se adaptam às dinâmicas locais específicas, contribuindo para a reflexão sobre as potencialidades e os desafios enfrentados por essas instituições em territórios caracterizados pela complexidade socioeconômica. Dessa forma, esta investigação objetivou fornecer uma análise com potencial de gerar contribuições tanto para o campo da educação quanto para a Política de Assistência Social.

É relevante observar que as crianças atendidas no SCFV advêm de famílias beneficiadas pelo programa de transferência de renda, o Programa Bolsa Família (PBF), já que atendem ao critério de renda familiar mensal¹, tal programa estabelece condicionalidades aos beneficiários, tais como o acompanhamento pela política de saúde e a frequência escolar (Brasil, 2023), o que reforça a escolarização como importante instrumento na formação holística dos usuários. Esse dado é importante na medida em que revela as condições socioeconômicas dessas crianças, pois o presente estudo focará, reiteradamente, numa infância empobrecida.

O *problema da infância*, como afirmam Rizzini e Pilotti (2011), tem sido e continua a ser alvo da assistência pública e privada, especialmente em relação à infância associada a pobreza. Essa categoria ainda enfrenta as consequências de uma trajetória sócio-histórica permeada de intervenções nas quais, em nenhum momento, foram apresentadas propostas políticas que considerassem efetivamente a redistribuição de renda, educação e saúde. Ao contrário, as propostas se faziam meramente compensatórias e incapazes de suprir as lacunas deixadas pelo Estado. Diante dessas considerações, é essencial refletir sobre a infância pobre ou em situação de vulnerabilidade social no contexto da Política de Assistência Social atual, que é responsável pelo atendimento e acompanhamento de crianças sob a perspectiva do

¹ O qual se define em: “II - Cuja renda familiar **per capita** mensal seja igual ou inferior a R\$ 218,00 (duzentos e dezoito reais)” (Brasil, Cap II, Art. 5ª, inciso II, 2023).

Sistema de Garantia de Direitos (SGD). É importante analisar essa infância como uma categoria de acesso às políticas públicas que visam garantir a sobrevivência delas e de suas famílias, além de entender como essas crianças utilizam e expressam o acesso às formas de capital cultural disponíveis em seu território.

Com base nesta discussão, levantamos a seguinte questão central: **Como as práticas pedagógicas desenvolvidas no SCFV de um CRAS em Belém/PA contribuem para a construção e a vivência do capital cultural por crianças em situação de vulnerabilidade social?**

Tomando como referência nossa questão central, elencamos as seguintes questões norteadoras: 1) Quais práticas pedagógicas são adotadas no SCFV de um CRAS de Belém/PA? 2) Como essas práticas influenciam o desenvolvimento do *capital cultural* nas crianças atendidas? 3) Quais elementos do *capital cultural* são mais evidentes nas experiências das crianças no SCFV do CRAS de Belém/PA? 4) Qual o papel do SCFV como mediador no acesso das crianças ao *capital cultural* em seus territórios?

Para responder a essas questões, este estudo tem como objetivo geral:

⇒ Analisar como as práticas pedagógicas desenvolvidas no SCFV de um CRAS em Belém/PA contribuem para a construção do *capital cultural* na infância pauperizada.

Os objetivos específicos estão listados a seguir:

- ⇒ Identificar as principais práticas pedagógicas desenvolvidas no SCFV de um CRAS em Belém/PA;
- ⇒ Examinar como essas práticas pedagógicas influenciam o desenvolvimento de diferentes formas de capital cultural na infância;
- ⇒ Investigar de que maneira as crianças atendidas no SCFV vivenciam e reproduzem o capital cultural em suas interações sociais e educativas;
- ⇒ Avaliar o papel do SCFV como mediador no acesso das crianças ao capital cultural em seus territórios.

Diante disso, o estudo proposto analisa, de forma construtiva e crítica, como a Política de Assistência Social facilita o contato da infância pauperizada com as formas de capital

cultural reproduzidas nos espaços em que atua. Entendemos que, ao promover práticas pedagógicas e de socialização nos grupos do SCFV, essa política revela tanto as limitações quanto as possibilidades apresentadas no trabalho com crianças, contribuindo para uma compreensão das dinâmicas sociais e culturais.

1.2 Campo do comprometimento ético: procedimentos adotados

Esta pesquisa foi realizada com embasamento nos fundamentos éticos que asseguram a dignidade, a humanidade e o respeito, tanto à pesquisadora responsável pelo estudo quanto aos participantes, que se contribuíram voluntariamente para a estruturação deste trabalho. Tendo em vista que o estudo tem como interlocutores diretos dois grupos diferentes — um composto por servidores e outro por crianças atendidas em uma instituição pública — optamos por adotar as orientações condicionais pelas Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016, assegurando, assim, a conformidade ética da pesquisa.

De acordo com Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (ANPEd), a ética se situa em um campo de estudo que reflete a respeito do nosso agir humano em sociedade, na qual a sua atuação é imposta por normas de convivência coletiva para o bem viver, assim, a ética na pesquisa se conceitua na finalidade de assegurar a integridade aos pesquisadores, instituições e sujeitos envolvidos, tendo em vista as consequências e riscos que possam surgir ao longo da pesquisa (ANPEd, 2019).

A partir disto, a pesquisa se faz ética quando garante um processo de investigação, coleta de dados, discussão e divulgação transparente, íntegro e seguro aos seus participantes, a partir de metodologias que respeitem as diversidades dos grupos pesquisados e que se antecipem a situações de risco ou fragilidade que podem ocorrer a fim de evitar ou minimizá-las durante o processo de pesquisa. Desse modo, a presente pesquisa se estabeleceu em seis etapas que sustentam a sua eticidade, assim como determina a Resolução nº 510/2016, Cap. I, Art. 2º, inciso XII:

XII - etapas preliminares de uma pesquisa: são assim consideradas as atividades que o pesquisador tem que desenvolver para averiguar as condições de possibilidade de realização da pesquisa, incluindo investigação documental e contatos diretos com possíveis participantes, sem sua identificação e sem o registro público e formal das informações assim obtidas; não devendo ser confundidas com “estudos exploratórios” ou com “pesquisas piloto”, que devem ser consideradas como projetos de pesquisas (Brasil, 2016, p.03)

Partindo disto, as etapas seguidas nesta pesquisa foram: 1) Estabelecimento de contato com a sede institucional; com a finalidade de firmar o Termo de Anuência, garantindo, assim, a autorização para a realização dos questionários, entrevistas, e observações participante no CRAS; 2) Submissão da pesquisa ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) por meio da Plataforma Brasil; 3) Articulação com a coordenação do CRAS para alinhar detalhes sobre a pesquisa, incluindo os horários e dias de disponibilidade dos sujeitos da pesquisa; 4) Aplicação dos termos de assentimento² e consentimento³ a todos os participantes da pesquisa; 5) Aplicação dos questionários⁴ e realização das entrevistas⁵ com os servidores; 6) Condução da observação participante⁶ com um grupo de crianças do CRAS; 7) Sistematização e análise das informações e 8) Apresentação e discussão dos resultados obtidos.

Dito isto, o espaço empírico da pesquisa se deu em um CRAS situado em um D.A. no município de Belém/PA. Assim, este CRAS se caracteriza por ser uma unidade de atendimento derivante da PSB e, portanto, em Belém/PA está subordinado a administração da Fundação Papa João XXIII (FUNPAPA), instituição responsável pela gestão Política de assistência social. Assim, a Funpapa se caracterizou, neste estudo por ser a instituição coparticipante, ou seja, onde parte da pesquisa foi desenvolvida, assim como definido pela Resolução nº 466/2012, no inciso: “II.9- Instituição coparticipante de pesquisa - organização, pública ou privada, legitimamente constituída e habilitada, na qual alguma das fases ou etapas da pesquisa se desenvolve” (Brasil, 2012, p.02).

Desse modo, o estudo tem como instituição proponente a Universidade Federal do Pará (UFPA), de onde partiu a proposição da pesquisa e tem a Funpapa, enquanto instituição pública colaboradora, a qual autorizou a realização desta pesquisa após abertura de processo por meio de submissão de protocolo⁷ registrado no referido órgão. Após isto, prosseguimos com inscrição do projeto na *Plataforma Brasil*, para avaliação do CEP. Esta etapa seguiu todas as exigências burocráticas previstas pela plataforma, a qual se fez imprescindível ao processo de eticidade, visto que a pesquisa se desenvolve com seres humanos. Na figura 1 (abaixo), apresentamos a página de cadastro de pesquisas da *Plataforma Brasil*.

² Ver no anexo D, modelo do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

³ Ver no anexo E, modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

⁴ Ver no anexo G e H, modelo do questionário aplicado.

⁵ Ver no anexo I e J, roteiros de entrevistas.

⁶ Ver no anexo K, roteiro da Observação Participante.

⁷ Os protocolos firmados na instituição se encontram no anexo L.

Figura 01: Painel de cadastro na Plataforma Brasil

The screenshot displays the 'DETALHAR PROJETO DE PESQUISA' (Detail Research Project) page on the Plataforma Brasil website. The page is divided into several sections:

- DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA:** This section contains project metadata. A circular stamp with the word 'COORDENADOR' is visible on the right. The details include:
 - Título da Pesquisa: Capital Cultural, Assistência Social e Infância Pautizada: um estudo das práticas pedagógicas desenvolvidas no SCFV de um CRAS em Belém/PA
 - Pesquisador Responsável: KARLA CRISTINA LIMA MESQUITA DA SILVA
 - Área Temática: Versão: 1
 - CAAE: Submissão em: Instituição Proponente: Universidade Federal do Pará - Instituto de Ciências da Educação
 - Situação da Versão do Projeto: Em Edição
 - Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
 - Patrocinador Principal: Financiamento Projeto
- DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA:** This section shows a list of documents. A table with columns 'Tipo de Documento', 'Situação', 'Arquivo', 'Postagem', and 'Ações' is present. The documents listed are 'Versão em Transição (PO) - Versão 1' and 'Projeto Completo'.
- LISTA DE APECIAÇÕES DO PROJETO:** This section displays a table of project appreciations. The table has columns: 'Apreciação #', 'Pesquisador Responsável #', 'Versão #', 'Submissão #', 'Modificação #', 'Situação #', 'Exclusiva do Centro Coord. #', and 'Ações'. One entry is shown for 'PO' by 'KARLA CRISTINA LIMA MESQUITA DA SILVA' in 'Versão 1', with the status 'Em Edição'.
- HISTÓRICO DE TRÂMITES:** This section shows a table of the project's history. The table has columns: 'Apreciação', 'Data/Hora', 'Tipo Trâmite', 'Versão', 'Perfil', 'Origem', 'Destino', and 'Informações'.

Fonte: <https://plataformabrasil.saude.gov.br/> (2025)

No que tange aos aspectos de vulnerabilidade da pesquisa, ressaltamos que o público observado - um grupo de crianças em situação de vulnerabilidade social - posiciona este estudo em um contexto sensível, que requer cuidado e atenção redobrados por parte das pesquisadoras, especialmente em relação às abordagens e metodologias empregadas. Conforme destaca a ANPEd (2019), o pesquisador deve atentar-se às possíveis questões sensíveis que podem surgir durante o processo de investigação, o que inclui aspectos como formas de comunicação, expressão, atitudes e posturas, envolvendo possíveis riscos ou conflitos com os interlocutores.

Nesse sentido, Resolução nº 510/2016, reforça em seu Cap. I, Inciso: “XXVI - vulnerabilidade: situação na qual pessoa ou grupo de pessoas tenha reduzida a capacidade de tomar decisões e opor resistência na situação da pesquisa, em decorrência de fatores individuais, psicológicos, econômicos, culturais, sociais ou políticos” (Brasil, 2016, p. 04). Isto posto, levamos em consideração as questões que remetem aos agentes investigados, sendo estes divididos em dois grupos: a) grupo de crianças: designados por serem usuários da Política de proteção social básica, provenientes das situações de vulnerabilidades sociais e considerados *legalmente incapazes*; b) Grupo de servidores públicos: funcionários de nível médio ou superior caracterizado por atenderem direta ou indiretamente ao público investigado.

Diante disto, ressaltamos que os riscos desta pesquisa são classificados como **mínimos**, tendo em vista o contexto de pesquisa, os quais podem acarretar desconforto, constrangimento e tensões aos agentes pesquisados. Sobre isto, a ANPEd (2019) esclarece que é na relação pesquisador-pesquisado que as situações de risco acontecem, podendo ter uma natureza superficial de fácil resolução, como também pode ocasionar abalos profundos aos participantes.

Por isso, pesquisas como esta que lidam com seres humanos precisam levar em conta os contextos de subjetividade inerentes a cultura, valores, atitudes, linguagens, entre outras peculiaridades concernentes aos agentes pesquisados, os quais nem sempre se apresentam de modo palpável aos instrumentos metodológicos utilizados, contudo precisam ser captados pela pesquisadora para que sejam compreendidos e respeitados a fim de proteger tais agentes nos contextos investigados.

Após o processo de submissão e aprovação da pesquisa pela *Plataforma Brasil*, a situação foi repassada a Funpapa para que a coordenação do CRAS fosse comunicada sobre o deferimento do processo, requisito para a continuidade da pesquisa. Na sequência foi combinado os horários e dias possíveis para se realizar os questionários e entrevistas com os servidores bem como, posteriormente as observações com o grupo de crianças. Nesta fase, aplicamos o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (TCLE) para os servidores investigados, assim como para os responsáveis das crianças observadas. Este recurso se descreve na Resolução 510/2016, no Cap. I, Art. 2º, Inciso V:

“V - Consentimento livre e esclarecido: anuência do participante da pesquisa ou de seu representante legal, livre de simulação, fraude, erro ou intimidação, após esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, sua justificativa, seus objetivos, métodos, potenciais benefícios e risco” (Brasil, 2016, p.02).

Além do TCLE, também aplicamos para as crianças, o *Termo de Assentimento Livre e Esclarecido* (TALE). Ademais, vale destacar que apresentamos essa etapa de pesquisa de forma clara e com linguagem acessível às crianças participantes com o objetivo de firmar uma relação de confiança entre pesquisadora e agentes participantes. Para a ANPED (2019) se deve fornecer às crianças, as informações adequadas e coerentes com a pesquisa em andamento, dando a este público o direito de conceder ou não na participação da coleta de dados, visando o respeito as suas opiniões.

A etapa de realização de questionários e entrevistas com os servidores ocorreu no espaço do CRAS, durante o período de 16 de junho a 16 julho de 2025⁸, após a anuência destes. Para assegurar a privacidade de cada agente, adotamos procedimentos de sigilo as suas identidades profissionais. Assim, informações pessoais como nome, idade e local de trabalho não foram evidenciadas. Os critérios de seleção dos agentes entrevistados se deram a partir de análise da interação destes com o grupo de crianças observado. Desse modo, selecionaremos nessa etapa

⁸ Conforme o Cronograma de pesquisa em Anexo C.

um assistente social do PAIF, e um educador do SCFV, responsável pelo grupo de crianças selecionado.

A observação participante do grupo de crianças ocorreu em quatro encontros, sendo estes as quartas-feiras, das 14:00 às 15:30, durante os meses de junho a julho conforme o cronograma submetido ao CEP⁹. Os encontros se configuraram com a duração de uma hora e meia, no qual registramos as informações necessária sobre as interações entre as crianças, o educador e as atividades propostas. No que se difere aos critérios de inclusão, pontuamos a partir das seguintes exigências: 1) Crianças cadastradas no SCFV com a idade de 7 a 12 anos; 2) Crianças que no momento das observações estavam com mais de 12 anos (em processo de desligamento, mas frequentando o grupo), que contudo haviam sido cadastrada no SCFV nos anos 2023, 2022 ou 2021, o que as inclui dentro da idade pertinente ao estudo no ano da inserção no grupo; 3) Crianças que concordaram em participar da pesquisa por meio da autorização do TALE, e cujos os responsáveis assinaram os TCLE.

Em seguida pontuamos as etapas de sistematização, análise e discussão dos dados coletados, momentos que se discutem nas seções 4 e 5.

1.3 Campo dos aspectos motivacionais e estrutura da pesquisa

Os aspectos motivadores que contribuíram para a construção desta pesquisa se iniciam ainda durante a minha graduação em licenciatura em pedagogia. Essa experiência me proporcionou, a partir de leituras e discussões, uma compreensão mais holística do conceito de infância, por isso hoje a entendo como uma categoria social que integra história, cultura, saberes, práticas e, principalmente, direitos. Neste período florescia em mim a vontade de trabalhar com a educação de crianças do ensino fundamental, no contexto da escola pública, pois as vivências de estágio desse momento já me apresentavam o desafio de lecionar a este público, oriundo das periferias do município de Belém/PA.

Dessa experiência inaugural e dos desejos nela engendrados, emerge um olhar atento às infâncias marcadas pela situação de vulnerabilidade social, cujas especificidades me conduziram à perspectiva teórica de Rizzini e Pilotti (2011), que conceituam a infância marginalizada como expressão das desigualdades sociais. É essa a infância que desperta meu interesse. Trata-se, portanto, de uma infância socialmente segregada e frequentemente alvo das intervenções ora, caritativas ou filantrópicas e ora estatais. Desse modo, compreendo que a

⁹ A observação participante se deu nos dias 18 e 25 de Junho e 02 e 09 de Julho de 2025.

infância habita as diferentes dimensões sociais, sendo elas principalmente as políticas, culturais e históricas, e que embora a trajetória desta categoria tenha consolidado conquistas de amparo legal, ainda carregam alguns estereótipos inerentes aos contextos de vivências empobrecidas de diretos, e, portanto, de cidadania.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, atualmente a infância pobre, cunhada por termos eufemizantes como a *situação de vulnerabilidade*, se configura em um campo de investigação significativo e imprescindível, pois ainda se constituem em uma instância fruto das expressões advindas das *questões sociais*¹⁰, e por isso, ainda são atendidas por instituições privadas, filantrópicas e públicas, cujo despreparo e precarização dos serviços ofertados ainda se mantém mesmo com todos os avanços legais.

Dito isto, os percursos teóricos e práticos de se investigar a infância empobrecida nos traz inúmeras peculiaridades, que assim como qualquer outro objeto de pesquisa nos remetem a fases de questionamentos, construção e desconstrução das concepções estudadas. Com base nisto, entendemos o processo de pesquisa tal qual Bourdieu (1989) que o conceitua enquanto uma atividade racional que está relacionada aos sentimentos de temor e agonia, por não se tratar de uma busca mística, e sim de uma pesquisa com rigor científico. Esse processo se concretiza nas vivências de um ofício, que se faz gerador de exposição, críticas e decepções, que são fundamentais a investigação de objetos sociais válidos de cientificidade, portanto válido à prática da pesquisa.

Respalhada nessa perspectiva, compreendo a pesquisa como um ofício que demanda rigor metodológico e permanente revisão crítica, tornando-se essencial analisar de que maneira tais princípios se materializam na prática profissional. Embora minha atuação não tenha se dado em espaços de educação formal, por ter se concretizado em ambientes de Proteção Social Básica (PSB), destaco que ainda assim, a educação sempre teve um papel formador fundamental e de caráter socioeducativo nos CRAS, espaço onde exerço função de técnica pedagógica há aproximadamente seis anos. Destarte, ao começar minhas vivências profissionais em um CRAS por meio de provimento em concurso público em 2018, fui inserida no contexto do SCFV, setor que atende por meio de grupos, o público de usuários proveniente das situações de vulnerabilidade sociais, as quais podem ser derivantes de condições de violações de direitos ou mesmo vínculos fragilizados, e assim me deparei novamente com o atendimento ao público de famílias com crianças no contexto da pauperização.

¹⁰ As *questões sociais* aqui citada se referem ao conceito amplamente discutido por Marilda Iamamoto (2010), o qual se encontra mais bem analisado na seção de campo conceitual teórico.

Neste interim, senti a necessidade de pesquisar um pouco mais a respeito das funções do técnico pedagógico no CRAS, e em especial, ao atendimento a crianças, já que a graduação em pedagogia, por se tratar de uma licenciatura, tende a privilegiar uma formação para a atuação na educação básica, restando pouco espaço a discussões que abrangem a pedagogia em ambientes de educação não-formal. Em vista disto, tive a oportunidade em aprofundar os saberes inerentes a política de assistência social associado as práticas pedagógicas a partir de uma pós-graduação em nível *stricto sensu*, em 2022, a qual me proporcionou o compartilhamento de experiências e discussões teóricas que me auxiliaram no amadurecimento da escuta qualificada, prática intrínseca ao trabalho desenvolvido no CRAS.

A partir desse processo formativo e das inquietações que dele emergiram, consolidou-se a produção do artigo intitulado *Lei 13.935/2019 e a inclusão de assistentes sociais e psicólogos na educação básica: desafios e possibilidades frente as suas aplicabilidades*¹¹, a qual debate a obrigatoriedade de inserção de equipe multiprofissional nas instituições de ensino, constituída por profissionais de serviço social, psicológicos em conjunto a comunidade pedagógica no intuito de proporcionar um atendimento integral a crianças e adolescentes nos ambientes socioinstitucionais. Assim sendo, considero a formação continuada essencial e parte do meu processo de formação e atuação crítica dentro da PSB.

Com base nisto, destaco que dentre as faixas etárias atendidas no SCFV, desde o primeiro momento, a que se refere ao estágio da infância me chamou a atenção, por esta se expressar com intensa vulnerabilidade no território de abrangência do CRAS onde venho atuando. Assim, estes grupos se encontravam lotados de meninos e meninas, os quais convidavam uns aos outros para aprender nas aulas de *desenho, pintura e historinhas do tio*¹². O grupo ocorria no horário da tarde, e com frequência estes chegavam cheios de histórias para compartilhar, histórias interligadas as situações de pobreza, narradas uns aos outros com naturalidade, as quais a violência intrafamiliar, a insegurança alimentar, as vivências de preconceito, miséria e o trabalho infantil faziam parte do cotidiano. Considero que entender as estratégias de sobrevivência destas crianças e de suas famílias em meio a essas circunstâncias se configurou no motor das reflexões iniciais a respeito das infâncias pauperizadas.

Foi nesse contexto de vivências e observações cotidianas que emergiu, de maneira latente, a necessidade de investigar mais profundamente o trabalho socioeducativo articulado às políticas de proteção social, sobretudo no que tange aos grupos de crianças oriundas de

¹¹ O artigo foi escrito em conjunto a Luani Lobo da Glória, sob a orientação da profa. Vera Suely M. Ferreira.

¹² O grupo citado usava o artesanato como ferramenta de estímulo para acessar a discussão sobre direitos.

contextos de pobreza. Ressalto, que enquanto técnica pedagógica, minhas incumbências decorrem de coordenar junto aos educadores, grupos direcionados ao fortalecimento do convívio familiar e comunitário, tendo em vista a discussão sobre os direitos fundamentais e estratégias de acesso a estes. Igualmente, saliento de antemão alguns dos desafios experienciados, os quais peculiares aos territórios periféricos, denotam a precariedade de serviços essenciais ofertados aos usuários, bem como, as falhas na interlocução com as instituições que compõe a intersetorialidade.

A carência de investimentos necessários em políticas públicas no âmbito da PSB também se traduz em práticas que mesmo sendo fundamentais, são pouco eficazes diante da grandeza das expressões das desigualdades sociais. Assim, o trabalho técnico pedagógico no âmbito da assistência social tem por função estar em diálogo com as políticas de prevenção e promoção da minimização das condições de vulnerabilidade sociais, o que consiste na base identitária dos profissionais do SUAS, muito bem definido por Silva (2023, p.84) em:

Os trabalhadores do SUAS são uma categoria integrada por todos os profissionais que compõem as equipes de proteção social na prestação dos serviços socioassistenciais em todo território nacional, e lidam com o atendimento diário das expressões da “questão social” em todo o Brasil.

Enquanto trabalhadora do SUAS, considero que o atendimento a crianças em situação de vulnerabilidade social deve abranger a toda diversidade cultural que caracteriza este público. Assim, é essencial que as atividades envolvidas promovam o esclarecimento e a inclusão social, por meio de metodologias que fomentem a reflexão, o espaço de fala, além do debate em grupo que deve contribuir para minimizar as expressões advindas das vivências opressoras, o que deve proporcionar a estes usuários vivências para além do *lugar* de assistidos por uma instituição pública. Tomando isto, é possível reconhecê-los como organizadores, produtores e participantes ativos de todo o processo socioeducativo desenvolvido no SCFV.

Com isso em mente, decidi me submeter ao processo seletivo de mestrado organizado pelo *Programa de Pós-Graduação em Educação* (PPGED), por meio da *Universidade Federal do Pará* (UFPA) em 2024, tendo em vista a temática da infância pobre e atendida no âmbito da PSB. Entretanto, foi somente após a aprovação neste processo seletivo e sob a orientação da Profª Dra. Vergas Vitória Andrade da Silva, que meu objeto de pesquisa começou a ser lapidado de modo acadêmico e científico. O foco inicial sobre a infância pauperizada foi ampliado para

incluir o conceito de capital cultural, relacionado às práticas pedagógicas adotadas nos grupos de crianças organizados nos CRAS, gerando assim o contexto atual deste estudo.

Além disso, as vivências e discussões incitadas no *Grupo de Estudos em Sociologia, Educação e Desigualdades Sociais* (GESEDES), coordenado pela Prof^a Dra. Vergas Silva, me oportunizaram reflexões relevantes à construção desta investigação, bem como me direcionaram a compreensão do escopo de estudo desenvolvido por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, cujos preceitos teóricos guiam esta pesquisa, por se mostrarem imbricados nas realidades e relações dos agentes trabalhadores do SUAS em conjunto com os agentes atendidos, isto é, o grupo de crianças. Por isso, os conceitos que foram inseridos e planejados na pesquisa, se descrevem em: capital cultural, *habitus*, violência simbólica, classe social e campos, os quais nos auxiliaram na compreensão da dinâmica da instituição averiguada, nos âmbitos das expressões e construções culturais observadas e nas relações de poder envolvidas. A seguir, as Figuras 2 e 3 ilustram o percurso formativo desta pesquisadora na UFPA, todas inseridas com o consentimento das pessoas retratadas, respeitando seu direito de imagem e com uso restrito ao contexto acadêmico¹³.

Figura 02: Encontro do Grupo GESEDES – Debate da Obra “Os Herdeiros” (Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron)



Fonte: Acervo pessoal (2025)

¹³ O modelo do Termo de Autorização para Uso de Imagem encontra-se disponível no Anexo M.

Figura 03: Participação no VII Colóquio da Linha Educação, Cultura e Sociedade (PPGED/UFGA)



Fonte: Acervo pessoal (2025)

Nesse entrelaçamento entre vivências práticas e fundamentações teóricas, consolidou-se a decisão de pesquisar a respeito das infâncias empobrecidas e acolhidas pela Política de assistência social e ainda, associadas a formação do capital cultural. Isto significa para mim, uma possibilidade de refletir as inquietações suscitadas por minhas experiências profissionais em conjunto ao embasamento teórico, portanto me proporcionando uma análise crítica sob a práxis. Não espero, a partir da pesquisa, obter soluções ingênuas ou milagrosas para as problemáticas vivenciadas, mas considerar alternativas, olhares e perspectivas que sejam agregantes não só para minha atuação, mas que venham a contribuir de alguma forma com o trabalho coletivo desenvolvido pelas (os) trabalhadoras dos SUAS no atendimento a esse público.

Complementarmente, empregamos a análise discursiva de Michel Foucault (2014a,b), que, alicerçada nos conceitos de mecanismos de poder, disciplina, vigilância e controle, iluminam as relações discursivas que permeiam a realidade investigada. Nesse sentido, Revel (2005) argumenta que a genealogia, enquanto método, não se dedica à busca de origens históricas e reducionistas dos acontecimentos, mas propõe o *desassujeitamento* das narrativas históricas e unitárias, ao considerar a esses eventos singulares em sua ampla diversidade de saberes

Neste sentido, Foucault (2023) afirma que a *genealogia* pressupõe uma formação do sujeito articulado com as constituições de saberes, de poder, de dispositivos e objetos que se interrelacionam com as práticas sociais. Essas constituições se tornam visíveis no campo social de acontecimentos, a partir das construções discursivas de verdade, que são expressas a partir de falas e atitudes compatíveis as relações de poder, e de estratégias de acomodação ou resistência, as quais as práticas metodológicas pertinentes a esta pesquisa pretende captar.

Considerando que a pesquisa será realizada em uma instituição pública, ou seja, em um espaço de assistência social situado em um distrito administrativo (DA) de Belém/PA, entendemos que a escolha do local de estudo se alinha com a noção de “campo” proposta por Bourdieu (1989). Segundo o autor, a noção de *campo* sugere como se dará o contato com o objeto de pesquisa, pois este se encontra relacionado a um conjunto de fatores situados e limitados por um espaço social. Assim, a realidade investigada constituiu-se em um recorte específico de atendimento socioassistencial a crianças, no qual emergiram interações constantes com fatores estruturais internos e externos. Durante o processo de contato entre pesquisador-agentes e pesquisados-campo, destacaram-se posturas, linguagens, aspectos religiosos, profissionais, culturais, educacionais, hierárquicos, regionais e de convivência, que se mostraram relevantes para a análise construtiva do estudo.

Tais interações ocorrem em um território que apresenta especificidades marcantes. O campo territorial de abrangência do CRAS selecionado se caracteriza por esta localizado em região insular, a qual compreende cerca de vinte e seis ilhas e fica a aproximadamente 18 km do centro de Belém/PA. É composto de oito bairros e tem como principais atrativo os variados balneários e praias de água doce. Destacamos que este território apresenta certa precariedade nos serviços de saneamento básico ofertados a população, bem como a insuficiência nas ofertas de políticas de saúde, transporte, habitação, assistência social e educação o que caracteriza a figura de um Estado bastante ausente neste DA, o que conseqüentemente agrava as situações de pobreza da população residente.

Diante desse contexto socioespacial, torna-se fundamental salientarmos a relevância social e acadêmica desta pesquisa, que se configura em: (1) Contribuir para o fomento de discussões consistentes com base teórica e metodológica a respeito do atendimento ofertado pela política de assistência social do município de Belém à infância empobrecida e residente dos distritos; (2) Investigar como o *capital cultural* reproduzido pela infância pauperizada e habitante de ilha localizada em Belém/PA é tratado pelas Políticas de assistência social; (3)

Desvelar a atual conjuntura da infância pobre e assistida pela Política de assistência social em seus aspectos culturais e atinentes a região Norte.

Considerando esses aspectos, esta pesquisa se encontra organizada nas seguintes seções:

Na primeira, apresentamos os elementos introdutórios da pesquisa distribuídos em três subtópicos: (1) *o campo contextual e relacional do objeto*; no qual expomos a temática, os objetivos, geral e específicos, a problemática e as questões norteadoras da pesquisa. Em seguida, propomos (2) *o campo do comprometimento ético*; o qual retratamos todos os procedimentos intrínsecos a pesquisa, no que tange as obrigações éticas, com o intuito de garantir um processo de pesquisa seguro e responsável as pesquisadoras e aos participantes. (3) *o campo dos aspectos motivacionais e estrutura da pesquisa*; em que consideramos as etapas constitutivas do objeto de pesquisa eleito, relacionando com os processos formativos e profissionais que motivaram e contribuíram para a composição do estudo.

A segunda seção, denominada de *Campo Investigativo da Pesquisa*, se encontra organizada em dois subtópicos, sendo estes: *O Estado do conhecimento*; em que apresentamos um panorama das produções em nível stricto sensu que discutem a temática pesquisada, no período de abrangência de 2007 a 2023, tendo em vista os objetivos, as abordagens teórico-metodológicas utilizadas, além dos sujeitos investigados e fatores que nós auxiliaram a compor uma identidade de pesquisa do estudo, e *Campo Científico da pesquisa e aspectos metodológicos*; no qual expomos todas as fases metodológicas seguidas nesta pesquisa.

Na terceira seção anunciamos o *Campo conceitual teórico*, o qual sustentamos as concepções teóricas e de análise adotadas neste estudo, sendo elas: a assistência a infância pauperizada, Família, Cultura, Capital Cultural e política de proteção social. Nesse sentido, nosso arcabouço teórico abordará a infância como construção social, a família em suas múltiplas configurações e seu papel na reprodução cultural, a cultura enquanto elemento estruturante das relações sociais, o capital cultural na perspectiva bourdieusiana e sua influência na trajetória educacional e social das crianças, além da política de proteção social como instrumento fundamental no atendimento à infância em situação de vulnerabilidade.

Na quarta seção, analisamos as *práticas pedagógicas desenvolvidas no SCFV de um CRAS em Belém/PA*, o qual apresentamos a análise documental de três publicações oficiais que dão suporte ao funcionamento do SCFV, na sequência, expomos uma breve caracterização do campo empírico da pesquisa, a qual apresentamos o contexto socioeconômico e estrutural do território onde o CRAS está inserido, destacando os desafios enfrentados pela comunidade e o papel do SCFV no atendimento à infância em situação de vulnerabilidade. Posteriormente,

caracterizaremos os agentes envolvidos no processo educativo, considerando sua formação, atuação profissional e metodologias empregadas. Além disso, analisamos a participação das crianças no serviço, suas interações com os educadores e o modo como essas práticas são importantes para a construção do capital cultural e o fortalecimento dos vínculos sociais. A partir dessa abordagem, buscamos compreender como as dinâmicas pedagógicas do SCFV impactam o desenvolvimento da infância pauperizada no contexto investigado.

Na Seção 5, discutimos a relação entre as práticas pedagógicas desenvolvidas no SCFV e a construção do capital cultural na infância. Inicialmente, abordamos os elementos do capital cultural nas experiências das crianças, analisando como as disposições, habilidades e formas de expressão adquiridas no serviço contribuem para sua socialização e desenvolvimento. Nesse sentido, são considerados diferentes tipos de capital cultural, como o incorporado, o objetivado, e o institucionalizado. Na sequência, a discussão se volta para o papel do SCFV como mediador do capital cultural no território, explorando como o serviço contribui para minimizar desigualdades socioculturais ao proporcionar experiências formativas que, muitas vezes, não estão disponíveis no ambiente familiar ou comunitário das crianças.

O SCFV é analisado como um espaço de socialização e construção de conhecimento, no qual diferentes práticas pedagógicas possibilitam a transmissão de saberes e valores que podem influenciar positivamente o percurso educativo e social dos participantes. No entanto, também são considerados os desafios e limitações enfrentados pelo serviço, tais como a insuficiência de recursos e as dificuldades estruturais que podem comprometer sua atuação.

Por fim, na última seção apresentamos as considerações finais, sintetizando as principais conclusões do estudo e apontando lacunas e possibilidades para pesquisas futuras.

SEÇÃO 2: CAMPO INVESTIGATIVO DA PESQUISA

Esta seção se divide em dois subtópicos, sendo o primeiro intitulado *Estado do conhecimento*, o qual se propôs a figurar um cenário das produções acadêmicas relacionadas a temática estudada, e o segundo está denominado em *campo científico da pesquisa*, no qual se descrevem as etapas metodológicas empregadas neste estudo.

2.1 Estado do conhecimento

Partimos da composição de análise da produção acadêmica existente com o intuito de mapear os estudos que ilustram como a temática pesquisada está sendo conduzida, no que tange

as técnicas utilizadas, áreas do conhecimento, os períodos de abrangência, as avaliações, contribuições e suas limitações. Para tanto, nos inspiramos no modelo proposto por Botelho, Cunha e Macedo (2011) e realizaremos uma *revisão sistemática da literatura integrativa* (RSLI). Para esses autores, a RSLI é uma etapa primordial no processo de construção da pesquisa, a qual deve considerar seis elementos: 1) identificação do problema de pesquisa, 2) escolha da base de dados com critério de pesquisa, 3) Identificação, leitura e organização dos estudos pré-selecionados, 4) caracterização dos estudos, 5) análise dos resultados, e 6) apresentação dos resultados. Portanto, os autores discutem a relevância de se alicerçar RSLI com base nestes seis passos, os quais são adotados neste estudo.

Seguindo o modelo proposto por Botelho, Cunha e Macedo (2011), iniciamos o processo de construção da RSLI pela (1) identificação do problema de pesquisa, o qual colocamos: **Como a pesquisa acadêmica *stricto sensu* tem abordado as interações entre a infância pauperizada e o capital cultural mediado pela Política de Assistência Social no Brasil, no período de 2007 a 2023?** Nesse caso, a infância pauperizada constitui o objeto central de nossa pesquisa, enquanto o capital cultural representa a temática principal do estudo e a Política de Assistência Social estabelece o contexto em que a pesquisa se desenvolve.

No que se refere ao passo (2), a escolha da base de dados com critério de pesquisa, elegemos o *Repositório Institucional da UFPA* (RIUFPA), como fonte única de consulta para este momento, o que nos referenciou a um *estado do conhecimento* sobre o tema. Para Romanowski e Ens (2006) as pesquisas que se direcionam ao repertório de constituição do *estado do conhecimento* consideram o levantamento de produção acadêmica em apenas um âmbito das publicações, e no caso deste estudo se limitam as publicações em *stricto sensu*. Assim, elegemos este repositório por ele ter se mostrado eficiente nos resultados a partir dos descritores escolhidos e por reunir em seus arquivos teses e dissertações de todas as áreas pertinentes a pesquisas, e de todo o Brasil. Outrossim, consideramos que os resultados de pesquisas obtido a partir do RIUFPA, são satisfatórios e confiáveis, pois ofereceram implicações que discutiam ainda que em partes e em contextos diferentes da nossa pesquisa, o assunto pesquisado.

Além disso, o RIUFPA reúne produções acadêmicas de uma instituição localizada na região amazônica, permitindo acesso a estudos e pesquisas que dialogam diretamente com a realidade sociocultural e econômica do estado do Pará e da cidade de Belém, onde o contexto da pesquisa está situado. Vale destacar que a UFPA possui programas de pós-graduação com histórico de pesquisas focadas para temas relacionados à assistência social, infância em situação

de vulnerabilidade e capital cultural. O repositório reflete essa expertise, garantindo uma seleção de trabalhos com relevância teórica e metodológica. Neste momento da pesquisa, a escolha de uma fonte única, como a RIUFPA, permite uma análise inicial mais focada, viabilizando um levantamento mais direcionado e aprofundado das produções acadêmicas vinculadas ao contexto local e regional. Essa delimitação favorece uma compreensão inicial mais estruturada do estado da arte sobre o tema. Por fim, como a pesquisadora está situada na mesma instituição e na mesma região de estudo, o uso do repositório institucional fortalece o vínculo com as investigações acadêmicas envolvidas no mesmo contexto social e territorial.

No que tange ao processo de pesquisa no repositório citado, a página de busca do RIUFPA consiste em um campo geral de acesso aos diferentes acervos, o qual selecionamos “todo o repositório” para esta pesquisa, seguido do campo de termo principal, o qual delimitamos em “Capital Cultural” por ser a temática central, acompanhado de termos adicionais de filtro definidos pelas categorias: “iguais”, “contém”, “identificado”, “diferentes”, “não contem” e “não identificado”, em que, nesta optamos por usar “contém” para diferentes descritores derivantes de infância pauperizada ou Política de assistência social. Abaixo, a Figura 4 ilustra esse processo.

Figura 4: Painel de busca da RIUFPA

Fonte: <https://repositorio.ufpa.br/jspui/> (2025)

Desse modo, optamos por utilizar sinônimos para as *categorias infância pauperiza e Política de assistência social*, com o objetivo de ampliar os resultados pertinentes à pesquisa. O Quadro 1, apresentado abaixo, ilustra a escolha dos descritores utilizados.

Quadro 1: Descritores utilizados na busca

Temática central (descriptor)	Objeto de Pesquisa (descritores)	Contexto (descritores)
Capital cultural	Infância pauperizada	Política de assistência social
	Sinônimo: Criança	Sinônimo: Vulnerabilidade social

		Sinônimo: Classes populares

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

A partir dos resultados colhidos, utilizamos como critério de exclusão: 1) Produções não pertencentes a área das ciências humanas; 2) Produções que não discutiam o *capital cultural* enquanto temática central e 3) Pesquisas que não discutiam o *capital cultural* associado a situação de vulnerabilidade social. Para Botelho, Cunha e Macedo (2011) ao usar RIL o pesquisador deve formular critérios de inclusão e exclusão para se permitir uma amostra coerente a questão investigada, desse modo, a seleção de pesquisas tende a se afunilar cada vez mais. Percebemos que a maioria das pesquisas abordavam o *capital cultural* inerente a formação educacional, e em outros momentos havia a discussão do papel da família na formação do capital cultural de seus descendentes. Não foram constatas pesquisas que considerassem o estímulo ao capital cultural no âmbito da Política de Assistência Social dentro dos critérios estabelecidos. Assim, selecionamos as pesquisas que discutiam o *capital cultural* de modo central, e que consideravam as temáticas, educação não formal, práticas de socialização, pobreza e vulnerabilidade social de modo transversal a pesquisa.

Após esta fase, seguimos ao passo (3) Identificação, leitura e organização dos estudos pré-selecionados em que para Botelho, Cunha e Macedo (2011) nesta etapa se deve reunir e organizar as informações de relevância a pesquisa de modo sintético, tais como: título dos estudos, sujeitos da pesquisa, metodologia, teorias utilizadas, entre outros que se façam necessários. Esse processo nos permitiu sumarizar uma visão geral do *estado do conhecimento*. Partindo daí, seguimos ao passo (4) Caracterização dos estudos, a qual destacamos quatro pesquisas, sendo uma tese e três dissertações, assim, as informações categorizadas estão dispostas no quadro 2, abaixo:

Quadro 02: Categorização de pesquisa identificadas

N ^a	Título / Autor/ Instituição/Ano	Descritores	Programa	Nível
01	Percepção de famílias populares sobre educação e cultura: uma exploração qualitativa. Autora: Maria Luiza Canedo Queiroz da Silva. Fundação Getúlio Vargas (FGV), 2007.	<i>Capital cultural;</i> <i>Classes populares.</i>	Programa de Pós-graduação em História, Política e Bens Culturais.	Dissertação

02	Escola, criança favelada e processos de socialização: estudo sobre padrões de socialização no ambiente escolar e familiar. Autora: Maria Dolores Pinto Araújo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2009.	<i>Capital cultural;</i> <i>Criança.</i>	Programa de Pós-graduação em Educação, História, Política e Sociedade	Dissertação
03	Vulnerabilidade Social: Um estudo no município de Manguinhos sobre a relação entre a escola, a família e a comunidade. Autores: Janice Teresinha Wollmer Terêncio. Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), 2017.	<i>Capital cultural;</i> <i>Vulnerabilidade Social.</i>	Programa de Pós-graduação Educação do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes.	Dissertação
04	Trajetórias escolares no contexto de vulnerabilidade social: Investimentos familiares. Autor: Cesar Oliveira Carneiro Universidade Católica de Salvador (UCSAL), 2023.	<i>Capital cultural;</i> <i>vulnerabilidades sociais.</i>	Programa de Pós-graduação em Família na Sociedade Contemporânea.	Tese

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

A etapa (5) análise dos resultados deve partir da interpretação dos dados para identificação de lacunas e caminhos futuros a pesquisa proposta (Botelho, Cunha e Macedo, 2011). Em vista disto, o quadro acima apresenta uma prevalência de estudos produzidos por pesquisadoras, sendo estas, três mulheres, o que sugere que a temática se constitui em um campo de interesse desse grupo. No entanto, não foram identificadas pesquisas oriundas da região Norte que relacionassem a temática abordada, apontando para uma lacuna significativa na produção científica sobre a interação entre infância pauperizada, capital cultural e Política de Assistência Social no contexto regional. Essa ausência reforça o cenário de pouca influência acadêmica da região sobre o tema, resultando em um número limitado de publicações. Desse modo, as pesquisas eleitas se encontram no íterim de 2007 a 2023, um período de abrangência de dezesseis anos, o qual decidimos adotar por considerar a possibilidade de um quantitativo maior de resultados.

Constatamos que as quatro pesquisas adotam o conceito de capital cultural, conforme debatido por Bourdieu e Passeron, tanto nas discussões teóricas quanto na análise dos resultados. Dessa forma, tais produções se estruturam a partir de uma **tríade**, na qual se estabelece um diálogo com os contextos de educação, família e pobreza, sendo esta última passível de associação à cultura local, às formas de socialização, às dinâmicas das comunidades populares e à vulnerabilidade social.

No Quadro 03 abaixo, destaco os objetivos gerais e as palavras-chave de cada pesquisa. Assim, é possível visualizar que as pesquisas de Silva (2007), Araújo (2009) e Carneiro (2023) trazem um enfoque sob os educandos de escolas públicas, enquanto a pesquisa de Terêncio (2017) traz um estudo acerca dos pais de alunos e profissionais que atuam nas escolas públicas de mangueirinha/PR.

Quadro 03: Categorização de objetivos e palavras-chave

Autores	Objetivo Principal	Palavras- chave
Silva 2007	Identificar o lugar que a educação e a cultura ocupam no imaginário e na escala de valores de famílias das classes populares, promovendo uma reflexão sobre a forma como se dá o envolvimento destas famílias no processo de educação dos filhos, atendidos pelo ensino público fundamental, no segmento de quinta a oitava série.	Família e escola. Capital cultural. Educação nas classes populares.
Araújo 2009	Analisar as condutas de alunos residentes em favelas, bem como as ações e reações da escola diante dessas condutas.	Processos de Socialização. Criança. Família. Favela. Escola.
Terêncio 2017	Compreender como acontecem os processos de vulnerabilidade social e quais são suas influências sobre as relações que se estabelecem entre os profissionais que atuam em uma determinada escola e a comunidade de seu entorno.	Vulnerabilidade social. Capital Cultural. Violência Simbólica.
Carneiro 2023	Analisar a trajetória de ex-estudantes que apostaram e deram continuidade aos estudos após a conclusão do ensino médio de um colégio estadual da periferia de salvador.	Família. Capital Cultural. Capital Social. Trajetória escolar. Vulnerabilidades sociais.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Como se pode depreender a partir do Quadro 3, a dissertação de Silva (2007) traz um objetivo referente a identificar como as famílias populares interagem no processo de educação dos filhos estudantes de escola pública, considerando os conceitos de capital cultural, de fracasso escolar e desempenho escolar. A dissertação de Araújo (2009) foca na análise de padrão de condutas sociais praticadas por alunos residentes de uma favela em São Paulo,

comparando suas condições financeiras e posições sociais com a posição educacional a que estão submetidos. Terêncio (2017) considera as condições econômicas, sociais, históricas e políticas da comunidade Manguinhos/PR para compreender os processos de escolaridade e vulnerabilidade social vivenciado pelos sujeitos entrevistados. A tese de Carneiro (2023) considerou analisar as relações entre vulnerabilidades sociais e investimento familiar na educação, na qual elegeu ex-estudantes e seus familiares para alcançar seu propósito.

Constatamos que as quatro pesquisas partem da concepção de escolarização formal para trilhar suas análises, as quais estão alicerçadas nas contribuições de capital cultural transmitido pelas famílias aos filhos/estudantes e com base nisto, consideram de forma central o sucesso ou fracasso escolar do estudante de escola pública alinhado ao capital cultural cultivado por estes. Desse modo, a infância pobre é trabalhada de modo dominante nas dissertações de Silva (2007) e Araújo (2009), as quais se apresentam referenciadas as formas de escolarização ofertadas aos grupos pesquisados, as formas de socialização familiar que os marcam, e aspectos de condutas, valores e linguagens por eles reproduzidos. A presença da comunidade de convívio também é levada em conta pelas quatro pesquisas, quando estas trazem uma caracterização dos aspectos culturais existentes e reproduzidos nas comunidades, configurando o entorno territorial de convivência dos sujeitos pesquisados.

Esses autores reforçam a noção de comunidade inerente ao conceito de vulnerabilidade social, mas também como rede de apoio aos seus agentes. Ainda sobre o contexto da vulnerabilidade social, as pesquisas não consideraram a discussão da Política de assistência social em sua importância macro, assim há menção de programas de transferência de renda, tais como o Programa Bolsa Família (PBF) nas pesquisas de Terêncio (2017) e Carneiro (2023) porém sem a densidade discursiva a respeito das instituições de Política de assistência social, o que reforça a relevância de se considerar estudos que tragam a temática da Política de assistência social atrelada ao atendimento a infância pauperizada e suas formas de acesso ao capital cultural, a qual propostos por meio do presente estudo. No quadro 04 abaixo ressaltamos as metodologias, sujeitos e concepção teórica adotados nos estudos selecionados.

Quadro 04: Categorização de metodologias, sujeitos e concepção teórica

Autores	Metodologia e Instrumentos	Sujeitos e <i>lôcus</i> da pesquisa	Concepção Teórica
Silva 2007	Exploratório e qualitativo. Entrevistas.	Familiares de alunos que se encontravam na faixa etária de 11 a 17 anos de uma escola Municipal do Rio de Janeiro.	Pierre Bourdieu Bernard Lahire Maria da Graça Setton

Araújo 2009	Observação sistemática do comportamento natural de Sellitz, Wrigtsman e Cook.	Familiares de três alunas e três alunos de uma escola Estadual de São Paulo.	Pierre Bourdieu
Terêncio 2017	Pesquisa de campo e documental de cunho qualitativo. Entrevistas semiestruturadas.	País, alunos, professores e gestores públicos de uma escola municipal de séries iniciais do ensino fundamental do Município de Manguieirinha- PR	Pierre Bourdieu Karl Marx
Carneiro 2023	Abordagem qualitativa. Análise de discursiva de Bardin. Entrevista semiestruturada.	Doze ex-estudantes de uma mesma escola pública.	Pierre Bourdieu Cynthia Sarti

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

A partir do Quadro 04, observamos que a abordagem qualitativa prevalece, com destaque para a utilização da pesquisa de campo e da técnica de entrevistas com os interlocutores nas quatro produções acadêmicas. Em particular, Araújo (2009) enfatiza o uso da observação sistemática como estratégia metodológica. Quanto aos sujeitos da pesquisa, evidenciam-se familiares e alunos, sendo a dissertação de Terêncio (2017) mais abrangente nesse aspecto, ao incluir também profissionais da escola, além de alunos e familiares. As quatro pesquisas trazem os postulados capital cultural, violência simbólica e *habitus* de Bourdieu e Passeron atreladas a outros autores que coadunam com a perspectiva teórica.

Após a categorização e análise dos estudos selecionados, segue a última etapa (6): a apresentação dos resultados, que consiste na síntese do conhecimento a partir dos principais achados. Conforme descrito por Botelho, Cunha e Macedo (2011), essa fase representa o resultado da RIL, englobando tanto a avaliação dos procedimentos quanto a elaboração de uma revisão sintética das pesquisas evidenciadas. Dito isto, elencamos os seguintes pontos como evidentes em nossa síntese:

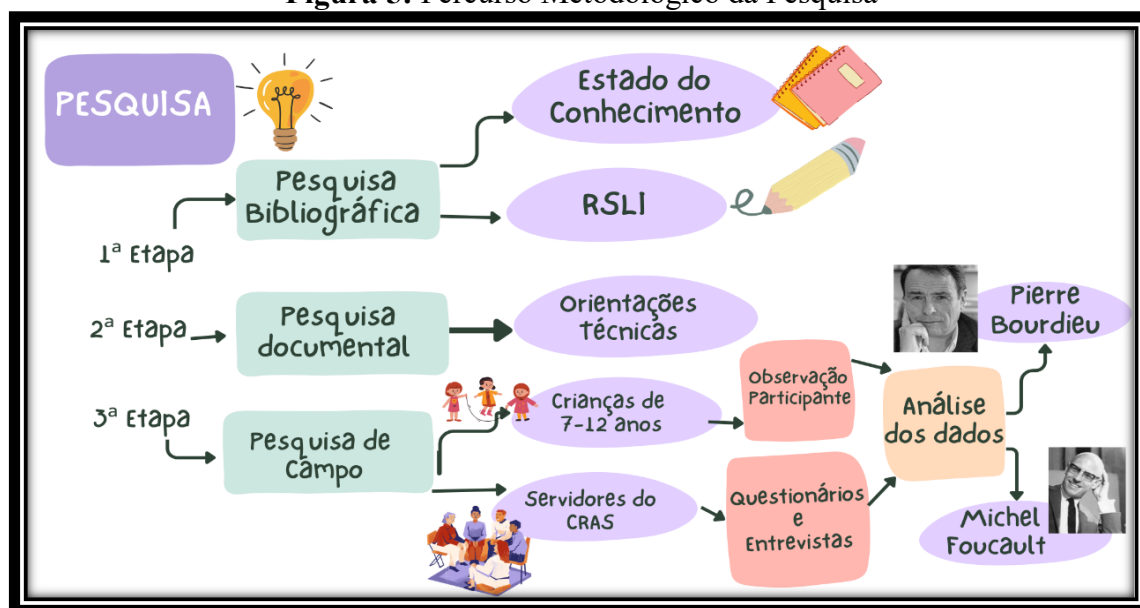
- ✓ Há carência de produções acadêmicas que tratem da infância na centralidade da temática de capital cultural e no contexto da Política de assistência social;
- ✓ As pesquisas que se endereçam ao estudo da infância, não salientam as formas de capital cultural reproduzida pelas crianças, mas apenas no capital cultural estabelecido pelos contextos família e escola.

Portanto, entendemos que a presente pesquisa se justifica pela necessidade de aprofundar essa discussão ao conectar a atuação das instituições da Política de Assistência Social, em especial os Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), à construção de elementos constitutivos ao capital cultural na infância pauperizada. Ao abordar essa temática de forma integrada, este estudo não apenas preenche uma lacuna teórica e empírica na literatura, mas também contribui para ampliar a compreensão sobre as potencialidades dessas instituições enquanto mediadoras de inclusão cultural e social. Além disso, oferece subsídios para a formulação de políticas públicas mais efetivas, capazes de alinhar o atendimento às crianças em vulnerabilidade com estratégias de fortalecimento de seu repertório cultural e social.

2.2 Campo científico da pesquisa e aspectos metodológicos

Esta subseção se caracteriza pela exposição do processo metodológico envolvido na pesquisa, a qual apresentamos o passo a passo detalhado das três etapas investigativas seguidas, assim como seus desdobramentos. Abaixo, a Figura 5, ilustra e resume os caminhos metodológico adotados neste estudo.

Figura 5: Percurso Metodológico da Pesquisa



Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

A pesquisa foi realizada em três etapas principais, sendo estas, o levantamento bibliográfico, a análise documental e a pesquisa de campo. No primeiro momento, analisamos o estado do conhecimento referente a problemática pesquisada a partir das etapas metodológicas

propostas na *Revisão Sistemática da Literatura Integrativa* (RSLI), a qual foi descrita na seção anterior. Ademais, destacamos as teorias bases que foram empregadas no estudo, tal como as concepções de *capital cultural*, *habitus*, *violência simbólica*, *campos* entre outras de Bourdieu e Passeron (2018, 2023) e *relações de poder* de Foucault (2014b) as quais permeiam a seção de fundamental teórica. Para tal Antônio Gil (2008), destaca que essa primeira etapa é muito importante na medida em que nos permitirá reunir e interpretar informações a partir de material já elaborado e referente ao nosso tema. Assim, o contato com o material já produzido contribuiu para a investigação inicial de nossa pesquisa e forneceu o embasamento teórico que fundamentou este estudo.

Para a fase de construção do arcabouço teórico, elegemos seções em que se debatem os seguintes conceitos: assistência a Infância pauperizada, Família, Cultura, Capital Cultural e política de proteção social. Sustentamos que tais concepções auxiliam a situar a presente pesquisa quanto a atual conjuntura sócio-histórica a qual se posiciona nosso objeto de pesquisa, ou seja a infância pauperizada e atendida em um SCFV.

Na segunda etapa, realizamos uma análise documental das legislações e orientações técnicas pertinentes as Políticas de Assistência Social no âmbito da PSB e do SCFV, as quais para este momento foram selecionadas as seguintes: as *Orientações Técnicas sobre o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para crianças e adolescentes: 6-15 anos* (2010), a *Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais* (2014), e as *Perguntas Frequentes: Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos* (SCFV) (2022).

As contribuições da pesquisa documental, sendo esta característica da abordagem qualitativa, a qual nós adotamos, nos permitiu discutir a respeito da construção e materialização dos processos de desenvolvimento do grupo de crianças investigado, tanto no que se refere as técnicas de planejamento e registro quanto na realização prática das atividades observadas. Para este momento, elegemos as seguintes concepções analíticas: campos, *habitus* e capitais Bourdieu e Passeron (2018, 2023) além das *relações de poder* de Foucault (2014b), as quais forma discutidas a partir de fragmentos coletados das publicações selecionados e informadas anteriormente.

A este respeito, corroboramos com Cellard (2012, p. 295) quando afirma que a análise documental é fundamental à pesquisa qualitativa na medida em que “permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social”. Com esta, consideramos como as práticas pedagógicas são oficialmente organizadas e sugeridas, sobretudo, avaliamos como tais orientações institucionais guiam essas atividades.

Na terceira etapa, efetivamos a pesquisa de campo, que, conforme Gonsalves (2001, p. 67), “é o tipo de pesquisa que busca informações diretamente com a população estudada. Ela exige um contato mais direto do pesquisador, que deve ir ao local onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu, e reunir um conjunto de informações a serem documentadas”. Para dar conta dessa etapa, selecionamos um grupo de crianças na faixa etária de 7 a 12 anos, inscritas e atendidas pelo SCFV de um CRAS localizado em um distrito administrativo de Belém/PA. Os dados a respeito deste público escolhido foram levantados, num primeiro momento, com base nas informações registradas nos documentos de inscrição dessas crianças.

Nesse caso, os dados iniciais servirão para caracterização geral desde público, bem como, prováveis motivos de inclusão no SCFV. Essas informações nos possibilitaram obter um quadro geral da infância atendida neste CRAS. Ainda nesta etapa foi solicitado aos pais/responsáveis a autorização por meio da assinatura do *Termo de Assentimento Livre e esclarecido* (TALE), bem como o *Termo de Assentimento Livre e Esclarecido* (TALE) para as crianças.

A pesquisa de campo se subdividiu em dois momentos, em que o primeiro momento ocorreu a partir de entrevistas semiestruturada e questionários estruturados que foram aplicados com os servidores do CRAS, e o segundo momento, o qual ocorreu por meio da observação participante em um grupo de crianças.

As técnicas de questionário estruturado e entrevistas semiestruturadas¹⁴ foram realizadas com os seguintes agentes da pesquisa: um Assistente Social do CRAS, responsável pelo atendimento no PAIF e um Educador Social com experiência no trabalho com crianças no SCFV investigado. No que se refere ao uso de questionários, categorizaremos informações tais como: perfil profissional, organização e planejamento, interação com o grupo de crianças, e avaliação das atividades que incidem na prática do capital cultural. Tais questões nos permitiram visualizar como esses profissionais se organizam e executam as práticas de estímulo ao capital cultural das crianças pesquisadas.

Guiando-nos por Parizot (2015), entendemos que o uso do questionário é importante, pois busca homogeneizar os dados coletados, com o objetivo de captar indicadores que permitam construir representações significativas na pesquisa. Quanto as entrevistas semiestruturadas, as utilizamos com o propósito de explorar em profundidade os entendimentos, expectativas e percepções dos interlocutores da pesquisa, fornecendo dados

¹⁴ Os questionários estruturados e entrevistas semiestruturadas foram elaborados de modo personalizado, de acordo com a função de cada agente a fim de atender melhor os critérios investigativos da pesquisa. Estes se encontram nos anexos G, H, I e J.

ricos sobre as práticas pedagógicas e seus efeitos. Para isso, elaboramos roteiros nos quais a maior parte das entrevistas foram conduzida por questões diretas, deixando os agentes livres para desenvolverem suas reflexões acerca das perguntas de modo aberto, pois para Poupart (2012) este tipo de instrumento de coleta qualitativa dá mais liberdade para os interlocutores relatarem em sua própria linguagem e maneira de pensar, e ainda permite a estes exporem suas experiências com maior profundidade, visto que há uma flexibilidade favorável a isto.

Ainda durante a pesquisa de campo, fizemos uso da técnica da *Observação Participante*, com o intento de observar diretamente as práticas pedagógicas desenvolvidas no SCFV e como as crianças interagem com o educador social nesse ambiente. Com o amparo do *Caderno de Campo*, observamos as práticas educativas adotadas para este grupo bem como seus possíveis resultados. A observação participante foi eleita por apresentar um estilo e contexto comportamental que facilita o desenvolvimento da pesquisa quando está se faz com crianças, já que pelas peculiaridades deste público é necessário adaptar e aplicar técnicas de estudo menos invasivas e confortáveis ao grupo.

Figura 06: Pesquisa de Campo: Observação Participante



Fonte: Elaborado pelas Autoras (2025)

A respeito desta técnica, Marconi e Lakatos (2003) consideram que a observação participante permite ao investigador abstrair os dados diretamente da realidade em contato e em consonância com os objetivos da pesquisa em questão ao tornar-se parte do grupo pesquisado. Seguindo a discussão proposta por essas autoras, esta etapa da pesquisa se caracteriza enquanto técnica de observação participante, artificial, sistematizada e individual. Conforme Gil (2008)

a observação artificial se defini como aquela em que o pesquisador adentra a um grupo, o qual ele não pertencia anteriormente, podendo revelar ou não previamente as intenções da pesquisa. No contexto desta pesquisa, optamos por informar aos poucos as justificativas da minha presença do grupo, conforme a curiosidade que as crianças apresentavam, de modo que no último dia, todos as/os envolvidos já possuíam o esclarecimento de minha participação.

Também se delimita enquanto sistematizada e individual, pois, Marconi e Lakatos (2003) defendem que esta modalidade de observação segue um planejamento para uma situação específica e em ambiente controlado e se classifica enquanto individual quando apenas um pesquisador faz a observação. A partir de nosso roteiro de observação, sistematizamos os possíveis contextos e objetivos a serem seguidos, considerando o caderno de campo para os registros e sobretudo, o espaço do SCFV como ambiente de coleta investigativa. Com base no exposto, o quadro abaixo apresenta como cada instrumento de coleta foi empregado:

Quadro 05: Síntese dos instrumentos metodológicos adotados

Situações Investigadas	Agentes Investigados	Objetivos	Instrumento de Coleta de dados
Identificação dos discursos dominantes	Educador e Assistente Social.	Analisar os documentos, orientações institucionais e falas de educadores para identificar quais são os discursos dominantes sobre infância pauperizada e capital cultural, verificando como esses discursos moldam as ações e percepções dos profissionais.	Documento oficiais selecionados. Questionário estruturado e entrevista semiestruturada.
Relação entre poder e saber	Crianças e educador.	Observar como as práticas pedagógicas organizam o espaço, o tempo e as atividades das crianças, analisando se, e como essas práticas estabelecem hierarquias e padrões de comportamento, e como essas hierarquias são legitimadas por certos saberes.	Observação participante.
Práticas discursivas e exclusão	Crianças e educador.	Analisar os discursos que emergem das interações entre educadores e crianças, como certas formas de ser e agir são incentivadas ou desencorajadas, e como as crianças internalizam esses discursos.	Observação participante.

Criação de regimes de verdade	Crianças, educador, assistente social.	Examinar os materiais pedagógicos, a linguagem utilizada pelos educadores e as expectativas projetadas sobre as crianças, analisando como certas concepções de cultura e pobreza são apresentadas como fatos inquestionáveis e como isso influencia as relações no SCFV.	Questionário semiestruturado, entrevista semiestruturada e observação participante.
Descontinuidade e rupturas	Crianças, educador, assistente social. e	Comparar os discursos entre diferentes atores (assistentes sociais, educadores, crianças, políticas públicas) para identificar possíveis rupturas ou contradições.	Questionário semiestruturado, entrevista semiestruturada e observação participante.
Análise dos efeitos do discurso	Crianças e educador.	Análise os resultados práticos das intervenções pedagógicas e sua influência sobre o comportamento, expectativas e acesso ao capital cultural das crianças, verificando se as práticas pedagógicas ajudam a superar barreiras culturais ou se reforçam desigualdades.	Observação participante

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

Para a análise dos dados, adotamos as teorias da Sociologia da Educação de Bourdieu e Passeron (2018; 2023), que nos permite compreender como as práticas pedagógicas SCFV de um CRAS em Belém/PA contribuem para a construção do capital cultural na infância pauperizada. Complementarmente, utilizamos a análise discursiva de Foucault (2014a; 2023) como um suporte metodológico, possibilitando a identificação dos mecanismos discursivos que legitimam e naturalizam as desigualdades educacionais nesse contexto. Com base nisto, destacamos que as categorias-guias de construção de análise e que orientaram toda a sistematização de dados derivaram dos conceitos chave, sendo estes: campos, habitus e capitais de Bourdieu e Passeron (2023), juntamente com a concepção de relações de poder propostas por Foucault (2014b).

Assim, enquanto Bourdieu e Passeron fornecem uma base teórica para interpretar as estruturas sociais e os processos de transmissão do capital cultural, Foucault oferece ferramentas metodológicas para analisar os discursos institucionais que sustentam essas práticas pedagógicas, permitindo uma abordagem mais ampla e aprofundada do objeto de estudo. Embora Bourdieu e Passeron, de um lado, e Foucault, de outro, possuam origens epistemológicas distintas – sendo os primeiros vinculados à sociologia crítica e à teoria da reprodução social, e o segundo associado à genealogia e à arqueologia do saber – há pontos de

convergência que justificam sua articulação nesta análise. Ambos abordam a preocupação com os mecanismos de dominação e controle social.

Dito isto, para a análise do material coletado, nos fundamentamos no conhecimento *praxiológico* de Bourdieu, o qual se caracteriza por agregar as relações objetivas, associando as relações dialéticas que combinam estrutura e disposição estruturada (Ortiz, 1983). Esse posicionamento nos possibilita enxergar as condições das relações objetivas (econômicas, históricas, sociais, linguísticas) ao mesmo tempo que nos permite visualizar os princípios geradores de tais condições. Assim, o pesquisador passa a considerar o movimento de efetivação das estruturas e seus dispositivos estruturantes, evidenciando o caráter dinâmico do objeto de estudo em questão. Dessa forma, o objeto de pesquisa é caracterizado por movimentos de produção e reprodução de ações, nem sempre conscientes, por isso, denominada *habitus*, mas por isso mesmo, passíveis de investigação.

Em conjunto a isto, a perspectiva metodológica de Foucault será utilizada por basear-se na interpretação dos significativos presentes em documentos, falas, diálogos e outras formas de interação expressas pelos interlocutores, centrais para esse estudo. Desse modo, as respostas coletadas com base nos questionários e entrevistas também serão analisadas sob a concepção das práticas discursivas deste teórico. Nesse sentido, a pesquisa utilizou de conceitos chave da teoria foucaultiana para a análise do material colhido, sendo estas as concepções de: subjetividade, verdade, discurso, disciplina, biopolítica e poder.

Vale destacar que o método genealógico, desenvolvido por Michel Foucault, é uma abordagem de investigação histórica e crítica que busca compreender como determinados saberes, práticas e discursos se constituíram ao longo do tempo. São saberes e memórias não legitimadas, e por isso considerados desqualificados e subordinados ao saber erudito, assim, a genealogia se propõe a resgatar os conhecimentos locais, particulares e sem vanguarda teórica, classificados como marginalizados e hierarquicamente inferiores (Foucault, 2023). Nessa direção, a genealogia intenciona o *desasujeitamento* dos saberes históricos descontínuos e não validados cientificamente, a fim de torná-los livres e visíveis socialmente, o que consequentemente faz da genealogia uma metodologia que nega os discursos históricos concernentes a uma teoria unitária, formal e contínua. Como expõe Foucault (2023, p.268) a genealogia:

Trata-se da insurreição dos saberes não tanto contra os conteúdos, os métodos e os conceitos de uma ciência, mas de uma insurreição dos saberes antes de tudo contra os efeitos do poder centralizadores que estão ligados a instituição

e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa.

Dito isto, Foucault sintetiza a genealogia como metodologia do estudo mutável dos saberes e contrária a narrativas meta-históricas, assim, neste ínterim os discursos se destacam por serem um objeto de desejo, e, portanto, de disputas, e já que constituído de poder, se luta para apoderar-se deles (Foucault, 2014a, 2023). Desse modo, as concepções de análise assumidas na secção de concepção teórica e descritas em: infância, família, cultura, capital cultural e Política de assistência social, foram argumentadas sob esta perspectiva, ou seja, exploramos as dimensões sociopolíticas em relação as situações de vulnerabilidade social, de pobreza e da fragilidade de direitos sociais, que colaboram no processo de construção atual de cada categoria discutida. Destacamos também a relevância de dar voz aos que dela participam ativamente por meio das observações, entrevistas e questionários proposto na pesquisa de campo, a qual para esta fase, salientamos que as concepções foram: campos, habitus e capitais de Bourdieu e Passeron (2023) e relações de poder de Foucault (2014b, 2015; 2023) a partir dos fragmentos discursivos coletados nas entrevistas, questionários e observações.

Por essa razão, vale explorar aqui o conceito de sujeito, categoria central para Foucault, o que está intimamente relacionado ao conceito de subjetividade, que, por sua vez, se origina nos processos de subjetivação do próprio sujeito. Isso significa que o sujeito se origina objetivamente por meio das técnicas de governamentalidade. A este respeito, Foucault (2016) discute a subjetividade enquanto questão resultante de sua relação com a sua própria verdade, na qual a verdade emerge não de estruturas de validação universais ou formais, mas sim, de um sistema de obrigações sociais. Nesse sentido, a existência do sujeito se faz inerente a sua relação com a verdade instituída, e desta relação, o sujeito se confirma pela aceitação, produção ou submissão a este sistema de verdades, também definidos como práticas de objetivação do sujeito.

Com base nisto, Revel (2005) pontua que o sujeito só existe a partir das práticas de sujeição ou liberação, portanto a subjetividade é igualmente um gesto político, já que ao mesmo tempo em que a subjetividade pode se evidenciar por meio do assujeitamento, também pode incorporar certa resistência. Assim, a resistência se pontua aqui como um desvio, uma irregularidade ou mesmo uma anomalia, sendo, portanto, a condição de assujeitamento considerada o normal e a ser seguida socialmente.

Diante disto, não podemos confundir a verdade como aquela advinda do campo dos saberes, pois está se vincula primeiramente a um espaço institucionalizado de produção de

discurso de verdade e produzida historicamente. Dessa forma, Foucault (2016) esclarece que a verdade se identifica no real, porém tal fato não é suficiente para justificá-la, assim, é necessário compreender as condições que acarretam uma proposição dita verdadeira. Tais condições posicionam a verdade enquanto regulada por um sistema de poder associado as conjunturas sociais, econômicas, culturais e principalmente políticas de cada sociedade, o que leva a verdade a funcionar a partir de um *regimento*, o qual instaura sobre esta seus feitos de poder, que a produzem e reproduzem sob condições provocadas por cada período histórico, ou seja, atualmente as verdades se configuram como hegemônicas e consequentemente atreladas ao sistema capitalista.

Considerando a subjetividade, o sujeito e a verdade, constatamos os *jogos de verdade* como condição que estabelece uma relação de interdependência entre a objetivação (o ato do sujeito se colocar enquanto objeto de conhecimento) e os modos da própria subjetivação do sujeito, assim, os sujeitos são seres que acumulam vivências proporcionadas pelo fluxo temporal e dessa forma, passam a existir quando as verdades os denominam, os assujeitando (Foucault, 2023). Isto sugere que, o sujeito é uma criação moderna e fundamentada a partir de procedimentos de objetivação submetidos aos discursos de verdade que incidem sobre este, os quais o denominam, o representam e o condicionam as estruturas de poder.

A partir disto, a concepção de *corpo* surge sob o pretexto desses processos de subjetivação do sujeito, em que se almeja um *corpo* que se apresente dócil quando manipulado. Diante disto, Foucault (2014b) constata que um *corpo* é descrito como dócil quando, por meio da exposição aos mecanismos de controle e da disciplina se submetem os sujeitos ao aperfeiçoamento de seus *corpos* em função da utilidade máxima pela maquinaria de poder. Nesse sentido, a revolução burguesa não resultou em alterações somente de classe social, mas criou um conjunto de procedimentos que incidiram na constituição de relações de poder compatíveis aos processos de produção evidenciados por uma nova economia do poder (Foucault, 2010).

Essa economia do poder se aperfeiçoa na vigilância dos corpos e de seus atos com o objetivo de instituir o controle do tempo pelo trabalho e assim, favorecer a eficácia das forças dominantes economicamente sobre a dominadas. Como ressalta Yazbek (2023) em sua leitura sobre Foucault o *corpo* não é natural e sim, uma invenção moldada pela relação que este situa com as dimensões socioculturais a partir de influências históricas e dos mecanismos de poder.

Pontuamos, assim, uma relação intrínseca entre corpo e poder, na qual, como destaca Foucault (2023), o poder não pode ser definido apenas como repressor e excludente. Em vez

disso, o poder deve investir também em efeitos positivos, inclusive sobre os corpos, no nível do saber e do desejo, ou seja, enquanto elementos de sua produção. Desse modo, os corpos se constituem a partir dos efeitos de poder, da mesma forma, o poder não se concentra em um lugar específico, mas circula, e por isso se exerce em cadeia, e igualmente, o poder não se possui, não se detém, mas se concretiza nas relações entre os sujeitos, portanto o poder passa pelos sujeitos que constituiu.

Os efeitos de poder se efetuem alicerçado nos mecanismos de poder, os quais destacamos com base em Foucault, a disciplina e o controle, tecnologias que possibilitam o investimento de táticas sutis que se convertem em vantagens econômicas e utilidade ao sistema político. Assim, o poder disciplinar surge enquanto um instrumento relevante a manutenção das sociedades capitalistas. Conforme Foucault (2006) expõe, o poder disciplinar parte do controle contínuo sobre o tempo, a vida e o corpo do sujeito.

A disciplina se encarrega de postular discursos de regras e normas que são apresentados como *naturais*, com o objetivo da *normalização* dos corpos, logo os mecanismos de disciplina passam a permear os sistemas jurídicos como estratégia de validação de tais coerções por meio das legislações (Foucault, 2023). Constatamos assim, uma *sociedade de normalização*, a qual utiliza das instituições sociais para propagar e impor a docilização de corpos úteis a economia, por meio da incorporação de normas produtivas que derivam na obediência e na repressão dos sujeitos.

Na mesma linha de raciocínio, a biopolítica surge da necessidade de se criar estratégias para a governabilidade das condutas dos cidadãos no sistema liberal, no qual, para tanto, Foucault (2022b) conceitua que, dentro da economia máxima, com o mínimo de custo possível, o liberalismo estabelece métodos de racionalização alinhados ao princípio do *governo de menos*, uma tecnologia de intervenção localizada no limite da governabilidade. Dessa forma, o aparelho jurídico de leis serve como esquema regulador da sociedade, o que se configura em um sistema de governabilidade eficaz, validado pelo Estado de Direito. Isto significa dizer que a partir da governabilidade excessiva, a população passa a ser monitorada por diversas instituições sociais empenhadas em implantar um conjunto de mecanismos de ajustamentos a vida em sociedade.

Assim, Foucault (2022b, 2023) relata o surgimento dos agentes da política do corpo, propagadores das condutas favoráveis a uma vivência saudável, já que a população deveria tornar-se a mais ativa possível a fim de trazer o retorno econômico esperado, portanto despontaram políticas associadas aos contextos de natalidade, saúde, moradia, educação entre

outros. É neste interim, que se destacam as Políticas de assistência social, sendo as misérias sociais uma expressão direta da doutrina neoliberal, consideramos que se apresenta cada vez mais a imposição governamental em se monitorar aqueles que são excluídos por tal sistema econômico.

Desse modo, chegamos ao discurso, o qual se traduz em um conceito que não se apresenta de modo homogêneo e uniforme, porquanto está ligado a três condições explicadas primeiro pela *descontinuidade*, depois os discursos se dão por recortes ou agrupamentos, chamados de *limiares*, já que partem de fragmentos variáveis e relativos, e por último a *série*, referente a sua continuidade cronológica (Foucault, 2022a).

Tendo isto em vista, os discursos emergem nas construções das realidades e por isso, estão em constante transformações, podendo estes serem inclusive derivantes de ações acidentais. Desse modo, tais discursos se estruturam como dispositivos parciais e provisórios, os quais se elaboram a partir das relações de poder que se efetuam nas práticas discursivas em períodos delimitado sócio e historicamente. Neste íterim, o sujeito é produzido enquanto um elemento na formação discursiva, ou seja, os discursos provocam um processo de sujeição dos sujeitos, os quais só existem dentro dos campos discursivos. Neste estudo, o público pesquisado foi observado e escutado a partir dos seus respectivos espaços socio-discursivos, os quais fomentaram as falas, as representações, os interesses, e as atitudes inerentes as peculiaridades coniventes com os mecanismos de disciplina e controle produzidos no espaço institucional investigado.

Assim, o campo discursivo se fundamenta na compreensão de enunciados, os quais partem de suas demarcações de existência, limite e inter-relações com outros enunciados, podendo vir a legitimar ou excluir saberes, verdades e a configuração das relações de poder evidenciadas.

Por isso, ao aplicar a análise de discurso foucaultiana, teremos a oportunidade de observar não apenas as práticas pedagógicas em si, mas também as estruturas de poder, os saberes e as normas que sustentam essas práticas. Essas duas abordagens nos permitiram uma compreensão mais densa de como o SCFV contribui para a construção do capital cultural e como os discursos presentes nessas práticas afetam as crianças pauperizadas.

Do ponto de vista desta pesquisa, argumentamos que as contribuições de Bourdieu e Passeron (2018; 2023), ao evidenciarem como a escola e demais instituições educativas participam da reprodução das desigualdades por meio da transmissão e legitimação de um capital cultural específico, podem ser frutiferamente articuladas à perspectiva foucaultiana

sobre os mecanismos de poder e disciplinamento que atravessam as relações sociais. Essa aproximação teórica possibilita compreender como as práticas pedagógicas desenvolvidas no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) operam simultaneamente como espaços de socialização e de regulação, incidindo sobre a formação de disposições, saberes e habilidades que configuram o capital cultural na infância em situação de pobreza, e, por consequência, influenciam seus horizontes de participação social e educacional.

Assim, as perspectivas teóricas de Bourdieu e Passeron (2018; 2023), articuladas às contribuições de Foucault (2014b; 2023), concordam que as formas como as relações sociais são administradas nos contextos sociopolíticos moldam os indivíduos enquanto mais ou menos diferentes e consequentemente desiguais ou não. Enquanto Foucault (2014b; 2023) propõe uma análise das relações de poder a partir dos discursos viabilizados pelos dispositivos institucionais, os quais derivam na disciplina, no controle, na vigilância, na governabilidade entre outros, Bourdieu e Passeron (2018; 2023), se fundamentam na ideia de *habitus* como disposições incorporadas que justificam as ações dos agentes a partir dos recursos disponíveis a estes.

É nessa perspectiva que Girardi Junior (2009) aponta para a conexão entre a ideia de *dispositivos* de Foucault e a teoria dos campos e das disposições incorporadas de Bourdieu, já que esse apanhado de conceitos converge para um conjunto de predisposições sociais que virão a compor das experiências dos indivíduos. Por isso, as instituições que contribuem para a socialização dos indivíduos se tornam cruciais no processo formativo de ser humano e de cidadão.

Desse modo, as relações de poder compõem o cerne da questão, conforme Perissinotto (2007, p. 314), “para aqueles dois autores, o poder é uma estrutura de relações que distribui os indivíduos em posições hierarquizadas, definindo acessos desiguais a recursos sociais estratégicos”. Tal compreensão permite perceber que o poder não se restringe a uma dimensão coercitiva, mas se manifesta na própria organização das interações sociais, estruturando oportunidades e delimitando possibilidades de ação para diferentes grupos e sujeitos. Essas estruturas se enraízam nos agentes a ponto de se tornarem cristalizadas ao longo do processo sócio-histórico. Em razão disto, o comportamento dos agentes se adapta de acordo com suas posições sociais, inconscientemente entendidas como naturais.

Ambos os autores também convergem na análise da existência de uma classe dominante, entendida como uma minoria que detém o poder de decisão sobre os demais grupos sociais. Para isso, mobilizam mecanismos específicos – os dispositivos, no caso de Foucault (2014b;

2023), e as disposições, no caso de Bourdieu e Passeron (2018; 2023) – que articulam elementos voltados à preservação do *status quo* e à reprodução das hierarquias sociais. Como afirma Perissinotto (2007, p. 317):

Para os dois autores, essa percepção inicial de que a sociedade se estrutura com base numa distribuição desigual de recursos, que, por sua vez, produz desigualdades estruturais quanto à capacidade de ação dos atores sociais, torna legítimo supor que a continuidade dessa situação se deva a mecanismos de poder que “convencem” os dominados a aceitarem a sua posição inferior no sistema de diferenciações ou nas relações de força que caracterizam o campo.

Ressaltamos que a preservação social não se dá sem resistências, por isso, investigar um grupo de crianças participantes do SCFV de CRAS, portanto de uma instituição socializadora cujo público se caracteriza pela situação de vulnerabilidade social, discriminado pelo precário acesso a recursos econômicos e serviços relevantes a subsistência, permite a nós enxergar como os dispositivos estruturam as relações de poder e como as disposições incorporadas são acionadas e se funcionam como mecanismos discursivo e corporal condicionantes no interior deste grupo.

SEÇÃO 3: CAMPO CONCEITUAL TEÓRICO

Nesta seção, apresentamos a discussão teórica das concepções analíticas que fundamentam este estudo, compreendendo-as como saberes inscritos no campo da Política de Assistência Social. Para tanto, propomos uma contextualização de cunho genealógico, que busca evidenciar as condições sociais, políticas e históricas responsáveis por engendrar as práticas discursivas e extra discursivas em torno das seguintes categorias: infância pauperizada, família pauperizada, cultura, capital cultural e Política de Assistência Social.

3.1 Da Assistência à infância pauperizada

A infância empobrecida configura-se, sob uma perspectiva sócio-histórica, como um contraponto ao ideal moderno e ocidental de família, forjado com base nos moldes das estruturas familiares da nobreza europeia e monarquista. A este respeito Donzelot (1980) destaca que é esse reflexo de família reproduzida pela nobreza nos séculos XV a XVIII que vem a se propagar posteriormente nas classes burguesas e consequentemente nas camadas populares. Esse modelo de instituição familiar origina consigo uma função de regulação social, que virá a se consolidar aos poucos, por meio da imposição de um campo de práticas de

condutas que incidirão sobre os corpos e a saúde da população. Logo, as famílias deveriam se apropriar das formas de se alimentar, cuidar, trabalhar, estudar, conviver e principalmente de criar seus rebentos para serem consideradas adequadas socialmente.

Partindo dessa análise sobre a construção social do ideal de infância, observa-se que as famílias historicamente consideradas incapazes de corresponder aos padrões hegemônicos de socialização infantil pertencem majoritariamente às classes trabalhadoras, marcadas por condições econômicas desfavoráveis. Desse modo, no que diz respeito a *pobreza*, conceito que se faz constante nesta seção, além de permear integralmente a pesquisa, consentimos com a discussão levantada por Sarti (2011) a qual posiciona a *pobreza* enquanto *relativa*, sendo esta pertinente as vivências de grupos de indivíduos que sofrem as diversas opressões subjetivas e subordinadas aos valores de uma sociedade capitalista. Assim, a *pobreza* não é apenas material, mas possui dimensões simbólicas e neste caso, compõe uma identidade social de sobrevivência e resistência em nossa sociedade.

Considerando isto, a infância pobre, será discutida enquanto aquela marcada pela identidade social constituída nas condições estruturantes e conexas a convivência em famílias, cujo membros tiveram acesso precário a direitos básicos e cidadania, e, conseqüentemente, na relação sociedade e trabalho, veem a ocupar os espaços de exploração pelo capital, os quais se situam destituído de poder, prestígio e riqueza. Ademais, a infância pauperizada, assim como suas famílias consiste em uma categoria de resistência em meio as sucessivas tentativas de controle, silenciamento, segregação, punição e discriminação sociais.

Partindo dessa compreensão, inferimos que as estratégias de regulação social se aguçam durante o período de urbanização, crescimento demográfico e industrialização dos grandes centros. Contudo, Marcílio (2019) descreve que já existiam práticas direcionadas a infância empobrecida muito antes deste período, o que nos leva a adotar a classificação estabelecida pela autora, no que tange a assistência e o tratamento prestado a infância pobre, na qual é apresentada em três fases:

A primeira fase, de caráter caritativo, estende-se até meados do século XIX. A segunda fase- evolui para um novo caráter filantrópico, e está presente, a rigor, até a década de 1960. A terceira fase, já nas últimas décadas do século XX, surge quando se instala entre nós e o Estado do Bem- Estar Social, ou o Estado projeto que pretende assumir a assistência social da criança desviante. Só a partir dessa fase, a criança tornou-se, na lei, sujeito de Direito, partícipe da cidadania [...]. (Marcílio, 2019, p. 147).

Com base nessas três fases, depreende-se que a questão da *infância carente*, já se fazia evidente antes mesmo do Estado assumir qualquer responsabilidade pelos mais vulneráveis. Corroborando, Marcílio (2019) salienta que em meados da Idade Média, mais precisamente nos séculos XI a XIII, era a igreja cristã, que por meio de atividades caritativas assistia uma parte das expressões sociais da pobreza. Dessa forma, a *infância abandonada* já se constituía em uma problemática central, assim como a situação dos idosos, leprosos, viúvas entre outros grupos inerentes a marginalidade social, assim sendo, a estes grupos eram destinadas uma parte significativa das chamadas *obras de caridade*, as quais se concretizavam por meio de serviços oferecidos em hospitais, leprosário, asilos, orfanatos, hospícios, conventos, entre outros estabelecimentos que previam a prática da benevolência pelos fiéis aos mais necessitados.

Desse período, ressaltamos que as instituições de atendimentos aos menos favorecidos e de caráter confessional ainda persistem, e inclusive atuam em articulação com a atual Política de Assistência Social brasileira, fazendo parte de um extenso conjunto de entidades que compõe as *Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público* (OSCIP). Assim, consideramos que, ainda que haja um compartilhamento de demandas entre o Estado e as ditas OSCIPs, estas nunca poderão assumir de modo integral as responsabilidades que um Estado firma com seus cidadãos, pois se trata de obrigações intransferíveis. Dado o exposto, Mestriner (2008, p. 264) destaca que:

O padrão de relação público-privado na assistência social continua discricionário, burocrático e cartorial, sem nenhuma avaliação qualitativa, permitindo que uma instância pública burguesa, um conjunto de instituições, num corporativismo pouco explícito, continuem dominando a área, numa aliança conivente com o Estado.

Nesse sentido, observamos que o SCFV, enquanto serviço desenvolvido pela Política da PSB, se constitui em um setor estratégico ao discutimos as propostas de convênio com as OSCIPs, pois estas tem desencadeado um processo de tentativa de substituição de parte dos SCFV, por meio da oferta dos *grupos de convivência* executados a partir das diversas faixas etárias, contudo, pontuamos que tais entidades filantrópicas se valem de certa autonomia que lhes é conferida, o que justifica o desvio parcial ou integralmente do comprometimento destas com o SGD. Assim, ponderamos que embora as OSCIPs executem grupos com propostas semelhantes ao SCFV, aqueles não obedecem a critérios democráticos, universais e transparentes, os quais são fundamentais para que haja compatibilidade com a Política de assistência social, e em especial com tal política desenvolvida no município de Belém/PA.

Dando continuidade a trajetória de atendimento as crianças pauperizadas, Marcílio (2019) explica que após um período de predominância caritativa, começam a se desenvolver ações de caráter assistencialistas alicerçadas nos sentimentos de compaixão e humanidade, partindo de outros grupos da sociedade civil. Nessa nova fase, a da filantropia, ainda permanecem as práticas temporárias ou permanentes dirigidas aos estratos mais empobrecidos da sociedade. Neste momento, se apresentam práticas assistencialistas estando ligadas ou não as entidades eclesiásticas, contudo enfatizamos a iniciativa de grupos autônomos advindos das classes elitizadas. É relevante, destacarmos que, a filantropia desde seus primórdios não se propunha a combater as consequências advindas das desigualdades sociais com vistas a sua diminuição ou mesmo erradicação, ao contrário a filantropia se alicerçou em objetivos que previam pacificar os estratos da população mais desfavorecida socio e economicamente, a fim de conservar as relações de classes e perpetuar a hegemonia cultural burguesa.

Neste contexto, Donzelot (1980) destaca que a filantropia não se origina de práticas apolíticas ou ingênuas; ao contrário, distingue-se das ações caritativas por seu caráter pragmático. Enquanto a caridade oferece solidariedade como um dom aos necessitados, visando à salvação de suas almas, a filantropia se apresenta como um investimento técnico e especializado, orientado por interesses sociais mais amplos. Seu objetivo não é apenas o auxílio imediato, mas a obtenção de um retorno social que, em última instância, contribua para a manutenção e reprodução das relações de poder.

Nesse encadeamento lógico e histórico de práticas sociais que articulam assistência e controle, emerge uma nova racionalidade direcionada à infância *órfã, indesejada, necessitada, abandonada, criminosa* ou *desvalida*, termos usados para se referir a infância proveniente das famílias empobrecidas. Essa passa a ser recebida em instituições cada vez mais especializadas, as quais começam a ofertar instruções educativas básicas a este público. Quanto a isto, Rizzini e Pilotti (2011) ressaltam que a estratégia de oferecer capacitação as crianças pobres coadunavam com a ideia de tornar a infância *desvalida* em *válida* economicamente, o que ocorria por meio da formação de mão de obra para o mundo do trabalho, assim, a infância *desvalida* teria uma utilidade a nação.

Com essas estratégias de instruções básicas, o investimento promovido a infância, a partir de doações e benesses filantrópicas, poderia vislumbrar um retorno econômico breve para o país. Dentre tais características, citamos que as capacitações prestadas por estas instituições quando dirigidas a meninos, se limitavam a oficinas para postos de aprendizes, como de sapateiro ou marceneiro, enquanto para as meninas, o preparo se dava para serem donas de casa,

mães e esposas. Desta lógica ainda vivemos alguns resquícios em nosso presente, já que a miséria é fruto das desigualdades sociais, e a escolarização destinada aos mais paupéres nem sempre é suficiente para o rompimento das estruturas de manutenção da pobreza.

Essa lógica histórica de preparo técnico da juventude empobrecida para funções subalternizadas no mercado de trabalho ressoa ainda hoje, sendo reatualizada por dispositivos legais contemporâneos que, sob o verniz da inclusão e da profissionalização, reiteram a função adaptativa da escolarização às demandas econômicas. Podemos identificar alguns incentivos governamentais descritos a partir de legislações, tais como, a *Lei nº 10.097/2000*, conhecida com a *Lei do Jovem Aprendiz*¹⁵, a qual se destina a promover experiências profissionais a jovens entre quatorze e vinte quatro anos em concomitância a escolarização, a *Lei nº 11.741/2008*¹⁶, que propõe a qualificação profissional e tecnológica com ênfase e abrangência ao nível médio, mas também com proposta as modalidade da graduação e pós-graduação, a qual salientamos que o objetivo principal seria da qualificação para o trabalho, e ainda a *Lei 12.513/2011*, igualmente cunhada de *Lei do Pronatec*¹⁷, a qual tem a finalidade de expandir a oferta gratuita de cursos em instituições de formação tecnológica. Embora estas legislações possuam princípio universal de acesso, compreendemos que sua aplicabilidade se destina prioritariamente ao público de adolescentes e jovens advindos das camadas populares, tal como anteriormente.

Dessa maneira, as instituições de ensino se edificam em meio a uma dicotomia, em que há a educação direcionada as crianças oriundas das elites e a educação ofertada as classes populares, o que situa a escola como um território de imposição de *arbitrários culturais*, como conceitua Bourdieu e Passeron (2022) os *arbitrários culturais* se limitam a toda a ação pedagógica quando impõe a reprodução da cultura dominante aos agentes, contribuindo para a conservação das relações sociais de poder. Por isso, as instituições educacionais se estruturam enquanto um relevante mecanismos de seleção e exclusão que permeiam a *imobilidade social*.

Essa clivagem estrutural no interior do sistema educacional, que segrega saberes e destinos conforme a origem social dos sujeitos, não apenas configura a escola como instância de reprodução das hierarquias sociais, mas também lança luz sobre os dispositivos históricos

¹⁵ Esta lei regulariza as condições de trabalho de adolescentes e jovens, estabelecendo critérios e exigências as empresas parceiras, sendo uma alternativa as condições de trabalho desprotegido, *vide* Lei nº 10.077/2000, em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110097.htm.

¹⁶ Esta lei institucionaliza o ensino técnico e profissional por meio de diretrizes e bases curriculares a fim de possibilitar a qualificação para o mundo do trabalho, *vide* lei nº 11.741/2008, em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11741.htm.

¹⁷ Esta lei se direciona a estabelecer parceria com indústrias do sistema S (SENAI, SESI, SESC) para a oferta de cursos tecnológicos a jovens e trabalhadores, *vide* Lei nº 12.513/2011, em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/12513.htm.

que, desde os primórdios da formação do Estado brasileiro, reservaram à infância pobre espaços de confinamento institucional sob a justificativa de cuidado e instrução. No Brasil, desde o período colonial, à infância pobre é destinada a institucionalização com as supostas finalidades de cuidado, proteção e instrução, os quais se fomentaram pela criação de educandários, internatos, reformatórios, escolas de aprendizes, dentre outros que se faziam administrados tanto por instituições eclesásticas quanto por filantrópicas ou ainda estatais (Rizzini e Rizzini, 2004). Assim sendo, não podemos deixar de citar uma modalidade de recolhimento de crianças conhecida como a *Roda de Exposto*, que em XIII, tem sua primeira implantação em Roma, a qual como define Marcílio (2019, p. 70) a *Roda*:

“[...] provem de um dispositivo de madeira onde se depositava o bebê. De forma cilíndrica e com uma divisória no meio, esse dispositivo era fixado no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior da parte externa, o expositor colocava a criancinha que enjeitava, girava a Roda e puxava um cordão com uma sineta para avisar a vigilante- ou Rodeira - que um bebê acabara de ser abandonado[...].”

A *Roda* surge como uma suposta solução aos altos índices de abandono de crianças e ao infanticídio que os países urbanizados e europeus vivenciavam. A proposta, que sob uma concepção moralizante de controle dos estratos sociais mais pobres, considerava receber as crianças indesejadas mantendo o anonimato de quem as entregava. Rizzini e Pilotti (2011) descrevem que a *Roda de Expostos* também foi implantada no Brasil, sendo inicialmente na Bahia em 1726, e no Rio de Janeiro em 1738, e assim posteriormente em outros Estados, com a mesma função de recolhimento de crianças enjeitadas.

As crianças após serem recebidas nas *Rodas* eram entregues a amas de leite que realizavam o período de aleitamento em suas residências e depois as devolviam para as instituições, para isto, as amas recebiam um pagamento de valor baixo, dando a possibilidade de cada ama ficar responsável por mais de uma criança e assim aumentar a sua renda. A este respeito, Donzelot (1980) aponta que este formato de administração favorecia a reprodução de altos índices de mortalidade infantil dentro destas instituições, o que gerava uma certa preocupação, pois as crianças vinham a óbito antes de se tornarem úteis ao Estado.

Ao contrário do que se esperava, a implementação das *Rodas* não garantia proteção as crianças ali enjeitadas. Assim, a infância pobre deixava de ser abandonada nas ruas para ser igualmente abandonada nas instituições das *Rodas*, e ainda sob condições precárias. Nessa lógica, Marcílio (2019) afirma que tendo a mortalidade infantil também se tornado um escândalo dentro destas instituições, se inicia um movimento discreto que propõe a

reconfiguração desses espaços, e que aos poucos toma força ao englobar uma pauta ideológica higienista, a qual vem a se manifestar nas já conhecidas práticas filantrópicas, porém agora, sob o viés científico e racionalista configurados no final do século XVII, e que se estende até o século XIX.

A este respeito, Foucault (2023) ressalta que a noção de salubridade remete a ideia de higiene pública e emerge aos poucos do contexto do pós-revolução francesa, situando a medicina social e urbana, fundamental a organização social, pois se vê a necessidade de manter as massas controladas para a proteção das classes burguesas. É nesta conjuntura que começam a surgir a categoria de trabalhadores sociais, grupos de profissionais que tornarão cada vez mais especializado o atendimento as classes populares, os quais também se encarregarão de gerir as formas adequadas de convívio social.

O que fica claro nesse momento é a junção das propostas utilitaristas com as práticas higienistas que dão origem a era *científica da filantropia*. Sobre este período, Donzelot (1980), destaca que no cenário europeu, no final do século XVIII e durante o século XIX, a categoria médica começa a publicizar livros e guias instrutivos a respeito da criação, higiene, e outros cuidados pertinentes ao desenvolvimento saudável das crianças. Desse contexto, salientamos que no Brasil, há o surgimento da *Puericultura*, inspirada nos debates que ocorriam no exterior e propunham estabelecer orientações de cuidados e profilaxia a maternidade e a infância. Tais medidas não se limitam ao campo médico, e os setores jurídicos da sociedade também são influenciados neste íterim. Abaixo, sintetizamos as legislações abordadas neste tópico:

Quadro 06: Marcos históricos das Legislações de gerência da Infância e Adolescência no Brasil

Nomenclatura/Ano	Presidente/Período	Legislação	Síntese
Juizado de Menores-1923	Artur da Silva Bernardes/ Primeira República (Fase oligárquica).	Decreto nº 16.273/1923	Foi o primeiro juizado de menores da América Latina. Consistia em orientações sobre assistência e proteção aos <i>menores</i> abandonados e delinquentes. Contudo, o documento criminalizava as crianças e suas famílias vítimas da pobreza. Destacamos que este decreto alterava a maioridade penal de 9 anos para 14 anos, com direito a processo especial.
Código de Menores-1927	Washington Luiz/ Primeira República (Fase oligárquica).	Decreto nº 17.943/1927	Também conhecido como Código de Mello Mattos, e ainda fortemente atrelado ao Juizado de menores, também instituiu um aparato de assistência social a ser reproduzido em todos os estados do país. A maioridade penal é estabelecida com 18 anos, tendo a internação de <i>menores delinquentes</i> como principal marca deste código.
Serviço de Atendimento ao Menor (SAM)-1941	Getúlio Vargas/Era Vargas. (Estado Novo).	Decreto-Lei nº 3779/1941	Incorpora processos burocráticos como: classificação, estudos de caso e análises em torno das causas da delinquência e dos delinquentes. Reforça a necessidade da internação dos jovens e a rotulação das famílias pobres sob discursos supostamente científicos.

Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM)-1964.	Humberto de Alencar Castelo Branco/Ditadura Militar.	Lei nº 4.513/1964.	Com autonomia financeira e administrativa, previa-se estabelecer como órgão normativo, sem atendimento direto, todavia, a FUNABEM não consegue cumprir com suas promessas e passa a intensificar o recolhimento e medidas de internação de crianças e adolescentes sob condições humilhantes e vergonhosas.
Código de Menores-1979	João Figueiredo/Ditadura Militar.	Lei nº 6.697/1979	Essa legislação estabeleceu a doutrina da <i>situação irregular</i> aos <i>menores</i> que se encontrassem nas situações de: privação de cuidados, abandono, ou infrator, as quais deveriam ser prevenidas pela vigilância das famílias e combatidas pela institucionalização dos <i>menores</i> ainda sob condições precárias.
Constituição Federal (CF)-1988	Ulysses Guimarães/Início do Período Democrático.	Constituição Cidadã-1988	A CF é um marco no processo de conquista dos direitos cidadãos, e no que tange as crianças e adolescentes é formulado um conjunto de direitos orientados a construção da proteção integral destes. É postulado como dever da família, do estado e da sociedade assegurar o acesso aos bens necessários ao desenvolvimento adequado das crianças e adolescentes. Abandona-se a perspectiva <i>menorista</i> .
Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)-1990	Fernando Collor/Período Democrático.	Lei nº 8.069/1990	Foi criada a partir da convenção dos direitos das crianças da ONU em 1989 e da CF, de 1988. Torna-se referência política no desenvolvimento de políticas e mecanismos de proteção à infância e juventude. É composta de estruturas articuladas a prioridade absoluta, ou seja, crianças e adolescentes devem ser prioridade em situações de emergenciais que requeiram proteção e socorro. Contudo, o ECA ainda enfrenta dificuldades na sua efetiva aplicabilidade, tendo sido necessário a promulgação de outras legislações que vem corroborar com as proposições do ECA.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

Nesse sentido, Rizzini e Pilotti (2011) observam que se consolidam intervenções de natureza jurídico-política voltadas à gestão da infância empobrecida e, crescentemente, associada à delinquência. Tais medidas se materializam na criação de órgãos como o *Juizado de Menores*,¹⁸ e consequentemente as instituições de correção, sendo estas associadas a criação de legislações regulatórias, como *Código de Menores* de 1927, o que mais tarde culmina com o SAM¹⁹. Neste contexto transitório, o Estado começa a assumir, ou pelo menos, se mostrar interessado na *questão do menor*²⁰, assim, se iniciam os primeiros projetos direcionados a constituição das políticas públicas de atendimento as crianças pauperizadas.

Marcílio (2019) explica que neste momento, as políticas públicas endereçadas a criança empobrecida ainda estão sob forte influência da Era filantropia-científica. Somam-se a esse contexto alguns eventos históricos que contribuíram decisivamente para seu fomento, como a abolição do tráfico de escravos em 1850, que trouxe o temor da possível escassez de mão de

¹⁸ É instituído em 1923 no estado do Rio de Janeiro, então distrito federal, o primeiro Juizado de Menores, também o primeiro da América Latina.

¹⁹ O Serviço de Atendimento a Menores (SAM) de 1941 é implantado durante o governo Getúlio Vargas.

²⁰ O termo *menor* é empregado nesse período de forma pejorativa pelo setor jurídico, o qual se referia as crianças advindas das famílias pauperizadas, sendo o termo frequentemente associado, a infância desvalida, abandonada, vadia, delinquente e perigosa, em oposição ao termo *criança*, que era usado para se referir aos filhos das famílias elitizadas.

obra as elites, e duas grandes epidemias, a da febre amarela em 1849, e a de cólera em 1855, que contribuíram para um aumento significativo no índice de crianças órfãs. Também citamos a promulgação da Lei do Ventre Livre em 1870, que tornava livre as crianças nascidas em famílias de pessoas escravizadas, reforçando a necessidade de se repensar os projetos sociais diante das transformações provocadas pela implementação do modelo político-econômico liberal no país.

Diante das transformações sociais em curso, a partir de 1920, as Rodas de Expostos passaram a ser gradualmente desativadas, processo que se consolidaria com a promulgação do Código de Menores de 1927, o qual previa expressamente sua extinção. Essa medida era fortemente apoiada por médicos e juristas da época, que já propunham novas abordagens para o tratamento da questão do *menor* em situação de vulnerabilidade (Marcílio, 2019). Os filantropos defendiam que as instituições que regulavam o funcionamento da *Roda* não conseguiam se adequar as exigências sanitárias, o que levava a prevalência dos altos índices de mortalidade da infância enjeitada dentro dessas instituições. Assim, não se fazia vantajoso a existência da *Roda* apenas para encobrir os supostos escândalos morais da família, da mãe solo, ou de pais que não detinha condições econômicas de criar o filho, se o recolhimento pela *Roda* não configurava em um retorno satisfatório a sociedade por meio da reprodução de indivíduos válidos ao Estado.

Salientamos que a resistência em preservar as instituições que detinham a *Roda de Expostos*, por parte de setores do Estado e da aristocracia, se fundamentava em que está se apresentava como dispositivo de uma aparente preservação da dignidade, moralidade e costumes de um modelo de família nuclear burguesa que deveria ser reproduzido, o qual ainda se conservará posteriormente, porém com base em dispositivos e instituições modernas e diferentes da *Roda*. A partir disto, Marcílio (2019) sustenta que a assistência a infância pauperizada passa a ser fundamentada em pilares de normatização, racionalidade e técnica, portanto se regulamenta na presença de instituições regidas pelo caráter científico-burocrático.

Neste período que já configura o Brasil República, surgem personagens relevantes que contribuíram para provocar reformas organizacionais na *questão do menor*, dentre os quais, citamos, Ataulpho de Paiva, Evaristo de Moraes, Moncorvo Filho e Franco Vaz, os quais influenciados pelas experiências estrangeiras, defendiam a intervenção Estatal sobre a assistência a infância desamparada, propondo a centralização e uniformização das instituições públicas e privadas especializadas e destinadas ao atendimento deste público (Rizzini e Pilotti, 2011).

Em consonância com esse contexto, tais instituições se constituíram ainda pautadas nos ideários que sustentam a vida burguesa, os quais se edificam no preparo para uma convivência na sociedade industrial e capitalista. Assim, promoviam a adaptação às condições de trabalho vigentes, a internalização de valores como ordem, obediência e respeito ao Estado, além da exaltação da família nuclear como modelo hegemônico de organização social. Nesse sentido, Marcílio (2019) expõe que neste momento, as instituições de atendimento a infância possuem o projeto de *bem criar* os infantes desprotegidos e expostos por *famílias incapazes* de precaver-se das situações tidas como perigosas, tais como a vadiagem e a malandragem, consideradas desvios. Nessa mesma direção, Foucault (2015) observa que o vagabundo assume uma função ante produtiva, pois não compõe a força de trabalho, se tornando assim, uma ameaça aos mecanismos de produção.

Em prolongamento a essa lógica disciplinadora e funcionalista, Rizzini e Pilotti (2011) reforçam que os objetivos de tais instituições também se amparam na *repressão a ociosidade*, colocada como tática de prevenção a infância perigosa, o jovem inútil ao mercado de trabalho e a velhice indigente. Assim sendo, o receio das elites derivava das consequências residuais e resultantes da implementação do modelo econômico liberal-capitalista no país, no período Republicano, o qual por não absorver o quantitativo total de mão de obra existente, alimentava o índice de trabalhadores desempregados, de famílias miseráveis e assim, de crianças e adolescentes sem acessos a direitos básicos.

Neste interim, o já citado Código de Menores de 1927, também criou a condição do *menor abandonado*, ou aquele proveniente de *famílias incapazes* de manter os cuidados adequados e necessários ao desenvolvimento saudável de sua prole (Rizzini, 2004). A condição de *menor abandonado ou delinquente*, justificava a retirada de crianças e adolescentes de suas famílias para internação em instituições especializadas, e em algumas ocasiões, as próprias famílias entregavam seus filhos na esperança de estarem proporcionando condições melhores a seus filhos nesses estabelecimentos.

Nessa conjuntura, a qual descrevemos, com as influências das organizações científica-filantrópica e apoio do Estado, as instituições orientadas ao atendimento da infância pobre ressurgem sob propostas lapidadas que uniam a educação para o trabalho com a concepção de assistência. Conforme destaca Marcílio (2019) as colônias agrícolas fazem parte de projetos que propõe o internamento ora com intuito de recuperação de jovens em conflito com a lei, ora com instrumento de prevenção, educação e proteção as crianças e adolescentes vulneráveis. Ainda desse período, a autora cita como exemplo de instituições construídas neste território:

“No Pará, em 1899, o Instituto Lauro Sodré foi convertido em Colônia Orfanológica, Artística, Industrial e Agrícola Providência, de Belém. [...] Aí havia oficinas de alfaiataria, encadernação, ferraria, funilaria e marcenaria.” (Marcílio, 2019, p. 248), e igualmente em: “O instituto G. Bittencourt- estabelecimento para meninas inaugurado em Belém, em fins do século XIX- inseria-se nessa filosofia [...]” (Marcílio, 2019, p. 249).

Estas instituições em regime de internato situadas na região urbana ou rural, bem como, as chamadas colônias agrícolas, com orientações para o trabalho no campo, eram separadas por nível de especialidade, sendo de prevenção ou regeneração, de classe, de idade e de sexo. Contudo, ambas emergem com a proposta de isolar e controlar as crianças indesejadas e consideradas perigosas a sociedade, até a idade que se julgassem aptas ao trabalho. Nesse contexto, a infância persiste se manifestando dual, em que para um pequeno grupo de crianças advindas das classes aristocratas se destina a proteção e em contrapartida, a infância pobre, o *trabalho infantil* ou mesmo *desprotegido* é visto como uma solução moralizante e preventiva a delinquência e por isso, os esforços em conceder instruções básicas nas instituições especializadas de assistência ao *menor* se justificam.

Nesse mesmo arranjo institucional e ideológico, as práticas de contenção da infância empobrecida ganham contornos mais refinados com o advento de um aparato disciplinar voltado à normatização dos corpos e das condutas. Educação, trabalho e disciplina consistiam no lema adotado por estas instituições, as quais desenvolviam rotinas rígidas que incidiam na vigilância e controle do comportamento dos internos. A respeito desses novos aparatos institucionais, Foucault (2014b) chama a atenção para o regime disciplinar que começa a ser aplicado em colégios e outras instituições com finalidades corretivas, as quais incidirão principalmente sobre o corpo e o tempo do indivíduo com práticas de dominação sobre a população.

Em seguida, o Serviço de Assistência a Menores (SAM) de 1941, surge com a missão de solucionar os problemas deixado pelo Juizado de menores. Contudo, conforme explica Rizzini e Rizzini (2004), o SAM se estabelece subordinado ao Ministério da Justiça, sem autonomia financeira e permeado de relações clientelistas. Como consequência, o SAM se consolida desde o início como uma proposta falida, longe de garantir proteção aos ditos *menores*. Desse modo, o SAM, como admitem Rizzini e Pilotti (2011), se constituiu em desorganização e precarização dos atendimentos institucionais, o qual em pouco tempo, produziu uma imagem negativa de ameaça à infância, motivo pelo qual ganha as seguintes

denominações: *SAM* - *sem amor ao menor, fábrica de monstros, depósito de menores e sucursais do inferno*.

À luz dessas considerações, as instituições de assistência à infância desamparada tornam-se cada vez mais presentes, mas, em contraste com suas intenções iniciais, enfrentam desafios estruturais e operacionais que resultam em novas formas de fracasso institucional. Estas instituições, ao contrário do que se planejava, findaram em meros *presídios para crianças*, o que coadunavam com denúncias de práticas de maus tratos, inclusive castigos físicos e psicológicos que geravam repressão, exclusão e discriminação sociais. Tendo isto vista, a Fundação Nacional de Bem-estar do Menor (FUNABEM) é instituída em 1964, com o intuito de consertar os transtornos gerados pelo SAM. Marcílio (2019) realça que a FUNABEM dá origem as FEBEMs²¹, as quais se organizaram como *instituições totais*, ou seja, prevalecendo os regimes de internação com finalidades de recuperação de crianças e adolescentes, nos diversos Estados do país, a partir do pretendido atendimento integrativo para as crianças e suas famílias. Embora tenha ocorrido a descentralização na organização das FEBEMs, esta deu continuidade a altos níveis de internação de *menores* sem qualquer mudança nas práticas repressoras infringidas a este público.

Nesse sentido, a *situação irregular* do menor é instituída pelo *Código de menores* de 1979, a qual consolida de vez a delinquência como inerente as condições de pobreza experienciadas pela infância pauperizada. Sobre a *situação irregular*, Rizzini e Pilotti (2011, p. 70) a definem pela: “[...]privação de condições essenciais à subsistência, saúde e instrução, por omissão, ação, ou irresponsabilidade dos pais ou responsáveis; por ser vítima de maus tratos; [...]”. Em outras palavras, essa legislação regulamentava a culpabilização de crianças e suas famílias pela situação de pobreza, vulnerabilidade e negligências vivenciadas, numa tentativa de isentar o Estado de qualquer comprometimento que objetivem reformas significativas, que venham a desencadear alterações socioeconômicas na realidade dessas famílias.

É apenas durante as décadas de 80 e 90 que se fortalece uma efervescência por parte da população na luta por direitos fundamentais, os quais Mestriner (2008) destaca que neste período, é promulgada a Magna Carta em 1988, uma resposta direta das reivindicações sociais que conclamavam pela redemocratização e constituição dos direitos cidadãos. A promulgação do Estatuto da Criança e do adolescente (ECA) vem logo em seguida em 1990, instituída após sucessivas pressões advindas de diversas entidades influenciadas pelas declarações e

²¹ Fundações Estaduais para o Bem-Estar do menor que consistiam em órgão executivos responsáveis pela implementação do que propunham a FUNABEM.

legislações internacionais, as quais previam o estabelecimento de direitos integrais e prioritários às crianças e adolescentes. O ECA assim, surge sob os critérios da proteção integral às pessoas de zero a dezoito anos incompletos, agora formalmente cunhadas de crianças ou adolescentes com a finalidade de assegurar o desenvolvimento holístico destes, em condições dignas.

No entanto, esse panorama de lutas sociais e conquistas legais não se restringe às reformas jurídicas das décadas de 80 e 90; ele reflete uma concepção de infância que, historicamente, se apresenta como contraditória, marcada por profundas desigualdades e exclusões. A concepção de infância se apresenta em sua historicidade enquanto um processo contraditório, o qual para um pequeno grupo, o pertencente às classes dominantes, se valorava tal fase da vida com cuidados e proteção necessários, enquanto para outro grupo, bem maior, era destinada a marginalização de suas vivências, fazendo com que essa infância fosse objeto de intervenção e de afastamento de suas famílias e comunidade o que derivava em uma infância desprotegida e desagregada de direitos. Apesar das conquistas legais, a infância pauperizada ainda é marcada pelos estigmas negativos e sobreviventes a sua trajetória e, portanto, ainda se faz um desafio dentro da Política de assistência social garantir os direitos assegurados a estas.

Nesse contexto, o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) emerge como uma alternativa viável dentro da Política de Assistência Social Básica (PSB), ao ser articulado com as propostas de promoção e efetivação dos direitos dos usuários de diferentes faixas etárias, com destaque para crianças e adolescentes. Esse modelo propõe, por meio de práticas planejadas, a valorização da participação social e a emancipação das infâncias e de suas famílias, buscando, assim, superar as limitações históricas que marcaram a trajetória da infância pobre e marginalizada.

Por fim, a necessidade desta seção se justifica pela importância de contextualizar a infância pauperizada, um dos elementos centrais da pesquisa, que aborda as práticas pedagógicas no SCFV de um CRAS em Belém/PA. A análise sócio-histórica da infância empobrecida permite compreender as formas de assistência e regulação social que, ao longo do tempo, marcaram a relação do Estado e da sociedade com as crianças em situação de vulnerabilidade. Ao destacar a transição de uma assistência caritativa para práticas filantrópicas e assistencialistas, podemos perceber as continuidades e rupturas que influenciam as políticas públicas e serviços atuais, como o SCFV. Este contexto é essencial para entender como as práticas pedagógicas no CRAS contribuem para a construção do capital cultural dessas crianças, oferecendo um contraponto às condições históricas de marginalização e exclusão. Assim, ao discutir a assistência à infância pobre, este capítulo alicerça as bases para a análise das práticas

pedagógicas que serão exploradas no restante da pesquisa, permitindo identificar como essas práticas podem ser mediadoras na construção de formas de capital cultural, no contexto de um cenário social marcado por desigualdades profundas.

3.2 Da concepção de Proteção Social à família pauperizada

A concepção de família ocupa um lugar central nesta pesquisa, visto que as Políticas de proteção social contemporânea têm a instituição familiar enquanto referência primordial de intervenção. Conforme discute Sarti (2011), o processo de industrialização no Brasil, durante os anos 1970, trouxe a partir de outras relações de produção o enfoque na família enquanto núcleo de análise capitalista, na qual tal instituição começará a ser estruturada para a reprodução de mão de obra necessária ao sistema capitalista. Consequentemente, esse pensamento traz também a consolidação de papéis produtivos, nos quais as mulheres, as crianças e os homens compõem uma hierarquização na lógica capitalista com base em uma divisão sexual do trabalho.

Nesse mesmo horizonte analítico, Mota *et al* (2010) explica que o modelo patriarcal de família, adotado pela economia capitalista, exerceu influências sobre a configuração familiar brasileira, em que nesta, o núcleo conjugal se compõe em uma estrutura doméstica investida de uma autoridade econômica e política masculina que exerce poder sob os seus demais membros. Consideramos assim, que a invenção da família, como a conhecemos hoje, vem a constituir em uma instituição social de interesse do capital, mas também na contramão disto, é investida de estratégias de sobrevivência e resistência sociopolítica que se desenvolve no ínterim dela própria.

Sob essa perspectiva crítica da constituição familiar, Bourdieu (1996) concorda que a construção da ideia de família *natural*, seria uma invenção recente, visto que o modelo de família nuclear (casal e filhos) é apenas um dos arranjos existentes em nossa sociedade, assim, há um universo de estruturas familiares a serem ponderadas. Contudo, é a partir dos mecanismos de socialização no interior das famílias que a construção da realidade também se dá, nas quais o *habitus* se converte em uma estrutura fundamental neste processo. Assim, destacamos que, a família utiliza do *habitus* coletivo acumulado e gerido ao longo das gerações para transmitir aos seus descendentes as formas de capital simbólico desmembrado em capital econômico, social, cultural, entre outros, que vem a se consolidar na reprodução e perpetuação das relações de dominação no sistema capitalista.

À luz dessas considerações, Bourdieu e Passeron (2023) postulam que toda instância institucional exerce uma ação pedagógica (AP) sobre os seus agentes, a qual é derivante de uma dupla arbitrariedade, imposta pela via da violência simbólica e dos arbitrários culturais. Assim, a família, por meio da AP, elege seus *educadores legítimos* (autoridades reconhecidas) a quem irão transmitir imposições igualmente legítimas e sutis dos arbitrários culturais necessários aos seus membros, os seus *destinatários legítimos*. Desse modo, as famílias reproduzem aos seus descendentes, os estilos de vida, linguagem e cultura coniventes com suas posições sociais, de classe e de frequência ao acesso de bens culturais disponíveis.

Sob essa perspectiva, o Estado se apresenta como burocratizador da instituição familiar, quando a coloca enquanto instância privada, ao mesmo tempo em que a permeia de interesses públicos e políticos, os quais estão para além da vontade de seus agentes. Este contexto, faz da família um *campo* simbólico de análise social ampla, a qual é na própria eficácia simbólica desta que se consagram os eleitos e os excluídos, portanto, dominantes e dominados. Assim, a família, “sendo o produto de um longo trabalho de construção jurídico-política, do qual a família moderna é o resultado, o privado é um negócio público” (Bourdieu, 1996, p. 135). Com base nisto, a família se constitui em um *artefato social* e ilusório, que tem a sua existência, reprodução e manutenção relacionada as configurações sociais e de um Estado, o qual no caso desta pesquisa, ressaltamos ser um Estado neoliberal.

Na esteira desse raciocínio, Donzelot (1980) considera que o Estado estabelece nomenclaturas formais as famílias que não seguem o modelo estabelecido, o de família nuclear, tradicional e burguesa. Assim, as denominações *inestruturada*, *superprotetoras* e *carentes*, vão compor as condições de desvios que precisarão ser ajustadas, por meio de medidas, que se descrevem em orientações a serem convertidas em práticas moralizantes e impostas majoritariamente às famílias pauperizadas. Nesse contexto, a família pobre deve cooperar e se esforçar para fornecer o essencial a seus membros, se submetendo a critérios morais, aqui compreendidos como posturas que precisam ser ensinadas a estas famílias desviantes, se ressaltando o caráter tutelar do Estado. Como reafirma Donzelot (1980, p. 131) na família ilegítima “a gestão tutelar das famílias consiste em reduzir seu horizonte a reprodução sob vigilância e ao recrutamento automático de *menores sociáveis*”.

À luz dessa lógica reguladora, Foucault (2023) evidencia que as famílias pobres se constituem em um *corpo* que deve ser encarado como a força produtiva, pilar de um sistema econômico liberal-capitalista, do qual a classe burguesa se vale para o exercício do poder sob mecanismos sutis, porém altamente coercitivos e disciplinares. Assim, as famílias advindas das

classes populares se tornam o principal alvo da política de medicalização com finalidades de sua dominação e controle. Por isso, nas sociedades modernas, a família emerge sob demandas que compõe um conjunto de obrigações relacionadas a repressão moral, que se discriminam em controle da sexualidade, dos hábitos e costumes adequados, dos cuidados com higiene e limpeza, em que tudo isso servirá para a constituição de um corpo sadio a partir de ambientes purificados e arejados favoráveis ao desenvolvimento social, supostamente adequado.

Com base nesta discussão, a família pobre, por meio das intervenções Estatais deve ser capaz de socializar os seus filhos, a fim de tornar a pobreza útil aos aparelhos produtivos e consequentemente a *economia de poder*, estratégia eficaz de aumento das forças dominantes sobre as forças dominadas. Nesse marco analítico, Foucault (2023, p. 305) conceitua que “a família- aparelho restrito e localizado de formação- se solidifica no interior da grande e tradicional família-aliança. E, ao mesmo tempo, a saúde - em primeiro plano a saúde das crianças - se torna um dos objetivos mais obrigatórios da família”. Sendo assim, a família pauperizada deve assumir, a partir deste contexto, o foco na formação de crianças saudáveis para que se tornem adultos sujeitos a configuração econômica capitalista, o que significa dizer, adultos subalternos a funções trabalhistas ofertadas pelos mercados, portanto válidos socialmente.

Conforme aponta Sarti (2011), durante os anos 1970, no Brasil, representação social da família pobre passa por uma ressignificação: deixa de ser apenas uma massa de indivíduos desviantes e passa a ser vista sob o *status* de *família trabalhadora*, a qual dentro do *paradigma da produção* se apresenta pela dualidade entre o pobre *bom* (trabalhador) e o pobre *perigoso* (desempregado) e provável *marginal*. Neste contexto, a classe trabalhadora, assim assume uma identidade sociológica inerente a qualidades como respeito e honestidade, pois o pobre trabalhador é aquele que honra seus compromissos de consumo, portanto contribuindo com a lógica de mercado de modo *digno*. Como ressalta Mestriner (2008), espera-se da classe trabalhadora o cumprimento de exigências do âmbito moral e socializador, os quais pressupõe que o indivíduo, investido de obrigações com o Estado e a sociedade, seja validado por meio do trabalho, prática que lhe concederão posição social e respeito, porém sem que se promovam alterações visíveis nas situações de misérias dessas famílias.

Desse modo, a família, a qual discutimos nessa pesquisa, se insere na história da Política de assistência social pelos termos estigmatizantes, os quais derivam nas nomenclaturas de família ilegítima, família originária das classes trabalhadoras e família composta por indivíduos desviantes, portanto a instituição familiar pauperizada, se constituiu e nomeou a partir de

critérios liberal e burgueses, o qual nasce da relação família *versus* trabalho. Portanto, é possível afirmar que essas famílias são empobrecidas pelo próprio capital e, como consequência, se tornam o público-alvo das políticas de proteção social e bem-estar. Nesse sentido, Sarti (2011) aponta para o conceito de *marginais*, referindo-se a um grupo de indivíduos que não foram absorvidos pelo mercado de trabalho. A esses, são atribuídas diversas denominações, tais como: “vadios, favelados, marginais, subempregados, população de baixa renda e morador da periferia são as muitas designações dos pobres, de acordo com as transformações ocorridas no processo produtivo e na dinâmica da urbanização [...]” (Sarti, 2011, p. 41).

Porquanto, a família aqui analisada é aquela inicialmente inventada sob uma perspectiva pejorativa de família falha, disfuncional e assim, deficiente de subsídios capazes de integrá-la socialmente, a qual só vem a se tornar apropriada se aceitar as intervenções Estatais ou filantrópicas, incorporadas de processos de padronização de comportamentos tidos como adequados e assim, estimulados por estas instâncias. A partir disto, compreendemos esta concepção como imbricada de distorções que não consideram, as famílias pobres como construtoras de sua própria história e resistência, assim, partimos de um olhar de família enquanto instituição social inventada para suprir demandas do capital, mas também agregante de conflitos e divergências próprias, portanto a família pauperizada é aquela cujo universo simbólico resiste ao seu modo, as tentativas de submetê-la aos interesses de um capital hegemônico.

Com base no exposto, a família pauperizada/trabalhadora vem a se constituir em objeto de interesse à reprodução das relações de poder. Por isso, na era moderna se consolidam as profissões destinadas ao trabalho social com as classes populares, e no que tange a políticas de proteção social, consideramos que a estas famílias, durante um longo período foram atribuídos olhares julgadores e estereotipados, referentes a ideia de que a passividade, a alienação, o conformismo e a falta de esclarecimento político eram atinentes a realidade dessas famílias. Nesse interim, a família se constitui em objeto e não em sujeito de processo nas políticas de proteção social.

Sobre isto, Mioto (2010) discorre que a prática do Serviço Social se consolida a partir do método de estudo de caso, tendo a família enquanto seu elemento privilegiado, em que primeiramente e sob a perspectiva funcionalista, a solução para as desigualdades sociais se encontravam nas ações do próprio indivíduo. Sendo assim, as Políticas de proteção social, nesta perspectiva, deveriam promover por meio de estratégias burocráticas e regulatórias, avaliações

que culminavam em algum tipo de suporte ao usuário, visto como único responsável pela sua condição, e ainda se ressaltando os julgamentos morais sobre as famílias pobres.

Nesse contexto, as políticas de proteção social voltadas para as famílias pobres se fundamentam em duas perspectivas centrais: a *familista* e a *protetiva*. Para Miotto (2010), a proposta familista surge da concepção de que a satisfação das necessidades deve ser assegurada por dois setores principais: a família e o mercado. Nesse modelo, as instituições públicas desempenham um papel de intervenção eventual, atuando apenas quando esses setores forem insuficientes para suprir as demandas. Assim, na proposta *familista*, a política Estatal possui um caráter transitório e descontínuo, portanto, de atendimento pontual as famílias, a fim de fortalecer o mercado enquanto provedor de bem-estar social. Ainda, de acordo com Miotto (2010), a proposta *protetiva*, diferente da *familista*, pressupõe um Estado presente e atinente a garantia do acesso aos direitos essenciais, fincado em estruturas de equidade e justiça social. Nessa concepção, a família deixa de ser vista como única responsável pelo bem-estar de seus membros, e o Estado se condensa enquanto entidade promotora do fortalecimento e da prevenção a vivências de conflitos sociais que possam vir a cometer as famílias em vulnerabilidade.

A partir dessa discussão, podemos observar que as políticas públicas estão impregnadas pelos interesses de uma elite econômica, em contraposição às reivindicações populares. Nesse contexto, o Estado se configura como um campo de batalha entre essas relações de poder, sendo, portanto, produto dessas disputas contraditórias. Com base nisto, destacamos que as Políticas sociais direcionadas ao público em vulnerabilidade consistem na articulação de serviços que visam averiguar as dinâmicas familiares ainda sob um olhar *familista*, já que a serviço dos interesses mercadológicos e das classes dominantes, contudo mascarado de propostas *protetivas*, as quais se concebem apenas pelos termos utilizados nas legislações, os quais vislumbram as políticas de proteção sociais.

Ressaltamos que as práticas técnico-operacional dos trabalhadores dos SUAS tendem a se contrapor as perspectivas de acompanhamento puramente funcional das famílias, já que compreendemos que a proteção social não se limita a responsabilidade única das famílias, portanto dentro de uma abordagem muito mais *protetiva* e condicionada ao compromisso com a garantia de direitos e autonomia cidadã, ou seja, de certa forma, em oposição as ordens de um Estado neoliberal.

Nesse sentido, Mota *et al* (2010) ressalta que na década de 1990, no Brasil, as políticas sociais se destringem em práticas compensatórias, as quais surgem sob propostas pontuais de

atendimento as expressões advindas das questões sociais e com base no discurso do *combate à pobreza*, na qual a família trabalhadora emerge enquanto unidade de referência. Nesse sentido, Faleiros (2000, p. 60) que “a assistência implica uma transferência de dinheiro, bônus ou de bens de consumo, com base num pedido, e de acordo com critérios de seleção, a um indivíduo que deve provar que se encontra em estado de privação [...]”. Diane disto, as políticas sociais no país, se caracterizam pela transferência de renda para reparar situações imediatistas, cujo acesso é discriminatório, já que para o Estado neoliberal, o esforço pessoal é a *chave* para resolver os problemas relacionados as desigualdades sociais. Assim, as políticas de proteção social não intentam transformações nas estruturas sociais, ao contrário colaboram na perpetuação destas.

Dessa forma, o público-alvo da assistência social são as famílias trabalhadoras, com potencial para ingressar ou retornar ao mercado de trabalho, destacando-se a ideia de que o trabalho é visto como sinônimo de uma vida normal. Neste interim, destacamos a figura da mulher, mãe, dona de casa e trabalhadora, a qual como comentamos anteriormente, emerge sob funções bem discriminadas e inerentes ao modelo de famílias patriarcais, monogâmicas e conservadoras. A este respeito, Sarti (2011) explica que no universo simbólico da família, a mulher tem o papel delimitado por funções inerentes ao mundo doméstico, como, responsável pelo lar, cuidado com os filhos e controle das despesas. Sendo assim, a figura masculina tende a assumir o papel de provedor da casa, o qual se remetem as qualidades, como respeito e proteção aos seus. Essa conjuntura leva as famílias a se desenvolverem sob uma ordem moral, a qual Sarti (1994) define como um dispositivo que impõe, nas famílias pobres, uma demarcação de gênero. Dessa forma, surgem papéis socialmente atribuídos, intimamente ligados a normas e valores que garantem o respeito dentro do grupo familiar

Nesse sentido, Acosta e Vitalle (2018) complementam que a unidade familiar é constituída pela configuração do par masculino e feminino, com papéis distribuídos em uma hierarquia de autoridade. Contudo, nem sempre as famílias pobres seguem o modelo nuclear, como evidenciam as autoras: “As dificuldades enfrentadas para a realização dos papéis familiares no núcleo conjugal, diante de uniões instáveis e empregos incertos, geram arranjos que envolvem a rede de parentesco como um todo, a fim de viabilizar a existência da família” (Acosta e Vitalle, 2018, p.43)

Assim, destacamos que existem diversas vulnerabilidades associadas ao papel feminino, sendo uma delas a imposição de que a relação da mulher com o mundo externo (público) seja mediada pela autoridade masculina. No contexto das famílias empobrecidas, quando a mulher

assume o papel de chefe de família ou se torna mãe solo — situação frequentemente presente no cotidiano dessas famílias — a autoridade masculina, tradicionalmente conferida ao homem da casa, tende a ser transferida para outros homens do círculo familiar ou para outras figuras que integram a rede de parentesco ou até mesmo a comunidade. Corroborando com essa perspectiva, Sarti (1994) conceitua que ainda que a mulher tome o papel de chefe de família, esta não vem a desempenhar as funções pertinentes a autoridade masculina, assim, a presença do homem que não provê ou não assume a sua família é constantemente sinalizada pela sua falta, mesmo quando se constata desnecessária.

Diante desta discussão, pontuamos as definições legais fornecidas por alguns documentos oficiais que possuem a instituição familiar em seus contextos, sendo citadas de modo central ou mesmo complementar, assim, selecionamos a Carta Magma (1988), representação fundamental de nossos direitos e, portanto, documento que se faz modelo para a demais legislações atinentes. Tendo isto em vista, destacamos que em seu Título VIII, Cap. VII, em que condensa a família da seguinte forma: “Art. 226. A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado” e no *caput* 8º do mesmo artigo “O Estado assegurará a assistência à família na pessoa de cada um dos que a integram, criando mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações”.

Nesse contexto, Mota *et al.* (2010) argumentam que a família durante os anos 1930 a 1940 era priorizada por vincular os sentimentos de nação brasileira, portanto consistia em um modelo a ser reproduzido socialmente, enquanto mais tarde nos anos 1990, a família passa a ser vista como principal grupo responsável pelo provimento do bem-estar de seus membros e assim, de prevenção as situações de pobreza.

Considerando o exposto, analisamos que a família legítima brasileira, inicialmente deveria ser reconhecida perante o acordo legal de matrimônio, em que a patriotismo lhe era a inerente e fundamental a sociedade, outras formas de arranjos familiares não são mencionadas neste momento, o que consequentemente levava as famílias pobres a não serem reconhecidas, principalmente no que tange aos seus respectivos estados civis. Conforme Acosta e Vitalle (2018) a monogamia patriarcal é peculiar ao capitalismo, mais precisamente a classes dominantes por conta da necessidade da transmissão dos bens monetários aos filhos, bem como do sobrenome. Tendo em vista, que as famílias pobres não compartilham dos mesmos interesses de transmissão de bens evidenciados pelas famílias abastadas, os laços de afeto, solidariedade e convívio se faziam como exigências características das famílias empobrecidas, portanto sem a devida validação legal.

Na LOAS (1993), se evidencia um conceito de família adotado para concessão de benefícios, a qual se descreve por fazer parte da família aqueles que convivem sob o mesmo teto. Desse modo, o PAIF, se destaca como setor estratégico no fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, enquanto ao PAEF²² devem ser direcionadas as famílias dos contextos de situação de risco. Nesta concepção a família é limitada a vivência no mesmo domicílio, ainda que a legislação reconheça a existência dos vínculos comunitários.

Passamos então à definição estabelecida pelo ECA, escolhida neste contexto por reconhecer a família em suas singularidades, com ênfase na visibilidade das crianças e adolescentes no âmbito público. Assim, no Cap. III, seção I Art. 19, é citado: “É direito da criança e do adolescente ser criado e educado no seio de sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente que garanta seu desenvolvimento integral”. (Brasil, 2024, p.21-22). Igualmente, no Cap. III, na Seção II, Art. 25. “Entende-se por família natural a comunidade formada pelos pais ou qualquer deles e seus descendentes”. E ainda, no parágrafo único, desde mesmo artigo: “Entende-se por família extensa ou ampliada aquela que se estende para além da unidade pais e filhos ou da unidade do casal, formada por parentes próximos com os quais a criança ou adolescente convive e mantém vínculos de afinidade e afetividade” (Brasil, 2024, p.25).

Desse modo, o ECA (2024) enfatiza a existência da família como primordial ao desenvolvimento de crianças e adolescentes, e igualmente menciona a presença da família extensa, como aquela formada por demais parentes que consagrem o vínculo afetivo com crianças e adolescentes. O ECA, por isso, reflete uma certa superação das propostas tutelares praticadas em legislações anteriores, assim, este documento opta por medidas que priorizem a manutenção ou reintegração de crianças e adolescente em suas famílias naturais ou extensas, até que se esgotem os recursos cabíveis. No contexto da presente pesquisa, consideramos que a diversidade de arranjos e familiar será uma constante, assim como a presença de outros sujeitos da família extensa na função de cuidadores das crianças inseridas na observação participante, tais como avôs, tios dentre outros.

A respeito desta discussão, Acosta e Vitalle (2018) pontuam que os dispositivos jurídicos, médicos entre outros, tendem a adotar noções cristalizadas de família, em que um modelo de família é divulgado e legitimado como natural, levando a uma idealização da instituição familiar. Todavia, a família quando idealizada traz consequências ao trabalho que se

²² Programa de Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos, ofertado pelo CREAS e endereçado a famílias em situação de risco, com vínculos fragilizados ou rompidos em decorrência das diversas violações de direitos.

desenvolve na Política de assistência social, pois não considera a diversidade sociocultural dos núcleos familiares, e em muitas situações se limita tal conceito aos residentes de um mesmo domicílio. Desse modo, se torna primordial compreender as famílias pauperizadas para além de definições padrões e pouco abrangentes, assim, é necessário compreendê-las em suas pluralidades de contextos, sociais, políticos, econômico, culturais, geracionais entre outros. A compreensão das dinâmicas familiares nos levam a uma prática de atendimento profissional ética e fundamental, pois assim se evitam comparações entre a família desejada *versus* família *carente*, coadunado com a perspectiva de que todas as famílias são reais ou legítimas e, portanto, merecedoras de reconhecimento e proteção pelas políticas sociais enquanto grupo de convência e desenvolvimento primários dos sujeitos.

E, com base nos documentos analisados até aqui, percebemos que as legislações tendem a sofrer mudanças conforme a sociedade se transmuta passa a exigir a consideração e amparo legal a grupos minoritários, os quais se confirmam em muitas situações pela trajetória de negação de direitos fundamentais, ainda que se façam presentes socialmente pelas estratégias de marginalização, e ainda que suprimidos em contextos legais. No contexto desta pesquisa, os grupos silenciados se esclarecem nas infâncias e adolescências empobrecidas, negras, abandonadas, frutos de um sistema colonial, posteriormente oligárquico e mais tarde capitalista, que ao longo do percurso os delegou um *status* desumanizador, daqueles que não poderia falar por si.

Dando sequência, o *Plano de Política Nacional de Assistência Social* (PNAS) menciona que a família por ser alvo das desigualdades sociais nas sociedades capitalistas, lhe deve ser assegurada a proteção integral do Estado, assim o conceito de família se apresenta em: “[...] estamos diante de uma família quando encontramos um conjunto de pessoas que se acham unidas por laços consanguíneos, afetivos e, ou, de solidariedade.” (Brasil, 2004, p. 41). Neste contexto, o documento admite que a família se tornou alvo das expressões das desigualdades sociais, e assim, a família se contextualiza para além dos laços consanguíneos, ao reconhecer as relações de solidariedade como pertinentes a composição dos vínculos familiares.

Nesta perspectiva, se evidencia o conceito de *matricialidade sociofamiliar*, o qual se trata do reconhecimento da instituição familiar nas relações sociais como primordial, e como mediadora de vivências derivadas dos âmbitos privado e público, assim, comunitário, cujo intuito na Política de assistência social se encontra no processo de garantia proteção por meio de subsídios as necessidades básicas de seus membros (Brasil, 2004). Tendo isto em vista, a centralidade na família pressupõe uma superação das políticas sociais de focalização, ao admitir

que as conjunturas sociopolíticas são preponderantes para o desencadeamento de processos de vulnerabilidade sociais nas famílias, o que se corrobora pelo empobrecimento gerado pelo sistema capitalista. Portanto, a *matricialidade* propõe Políticas sociais de acompanhamento contínuo as famílias, em que se valorizem e se reconheçam as dinâmicas peculiares que caracterizam cada grupo familiar, para que se estimule um fortalecimento necessário a sobrevivência e autonomia destas, assim, se evitando acompanhamentos taxativos, discriminatórios ou mesmo punitivos.

Com base nesta discussão, o *Programa Bolsa Família* (PBF) emerge enquanto resultado de uma fusão de programas sociais que vinham sendo executados durante a década de 1990, no Brasil, juntamente aos processos de reestruturação democrática do país, assim, em 2003, o PBF é instituído, e se torna o principal programa de transferência de renda, tendo como objetivo central romper ou reduzir o ciclo de pobreza nas famílias pobres ou extremamente pobres. Como destaca, Silva (2007) a pobreza tem origem estrutural, ou seja, sua reprodução se dá socialmente e abrange dimensões para além da privação de renda, pois está habita territórios e períodos, o que consequentemente vem a se evidenciar na negação ao acesso a direitos básicos.

Conforme Levinas (2007) expõe, os programas de transferência de renda na América Latina, tem se traduzido em supostos *gastos necessários* e estratégicos, norteado pelo ideário neoliberal, os quais se realizam por meio de políticas sociais apenas compensatórias, portanto não combatendo diretamente a miséria, mas dando uma cobertura insuficiente a uma parcela da população em vulnerabilidade social. Diante disto, os programas de transferência de renda no Brasil, tendem vir a provocar um alívio imediato e favorável as condições de sobrevivência das famílias pobres, porém não tem ação significativa sob os efeitos estruturais das situações de desigualdades sociais, e igualmente se revelam propostas que não superam as perspectivas de programas focalistas e excludentes.

Diante desta discussão, o PBF é o principal programa de combate à pobreza no Brasil, emerge a partir da concepção de *matricialidade sociofamiliar* e reflete em intenções, os objetivos coniventes com um programa de transferência de renda sob contextos compensatórios e emergenciais, o qual situa a família pauperizada como principal beneficiário. Assim, na Lei nº 14.601/2023, atualizada do PBF, a família é discriminada como, em seu Cap II, seção I e Art. 04: “I - família: núcleo composto de uma ou mais pessoas que formem um grupo doméstico, com residência no mesmo domicílio, e que contribuam para o rendimento ou que dele dependam para atendimento de suas despesas;” (Brasil, 2023).

E ainda, a legislação conceitua enquanto critério de elegibilidade para a contemplação no PBF, as famílias que declarem renda *per capita* mensal até R\$ 218,00 (duzentos e dezoito reais). E além disto, o referido programa considera duas condicionalidades principais que se revertem em acordos entre beneficiários e o Estado, sendo estas, a frequência escolar de crianças e adolescentes pertencentes a família beneficiária, e o acompanhamento de mulheres, idosos e crianças pela política de saúde²³.

A partir disto, podemos compreender que a concepção de família apontada pela legislação considera enquanto integrantes da família, aqueles que dividem o mesmo domicílio e contribuem economicamente para a subsistência de seus componentes, ademais que se comprometem com o acompanhamento de seus membros nas políticas de educação e saúde. Esta concepção revela três limitações principais, em que, a primeira reforça a situação de pobreza apenas como aquela definida pela dimensão econômica, sendo que a segunda, não leva em conta a família enquanto *rede* de laços de solidariedade, portanto a restringe aos indivíduos do convívio doméstico, e a terceira, destaca o acesso a bens de serviço como educação e saúde como responsabilidade principal da família, cabendo ao Estado, apenas o monitoramento. Dessa forma, percebemos que a família beneficiária do PBF é compreendida ainda de modo fragmentado, como resíduo necessário que precisa ser atendido de modo parcial e insuficiente pelas políticas públicas, considerando os interesses de manutenção de um Estado neoliberal.

Nesse sentido, compartilhamos de a definição da família pobre ser constituída em *rede* como temos enfatizado ao longo do tópico, a qual, como Acosta e Vitale (2018) definem simbolicamente, a família como aquela que se constrói pela história de si mesma, que dá significados a sua realidade, a partir de elementos objetivos e subjetivos da própria cultura. Sendo assim, para as autoras, a família pobre se constitui em *rede*, pois se delimita em um sistema de lealdade originária de obrigações entre os seus integrantes, o que significa dizer que as relações familiares vão para além dos laços consanguíneos, se estendendo a relações afetivas construídas com membros da comunidade. Em relação a isto, Sarti (2011) pontua que a família pobre e urbana é marcada por uma ambiguidade, em que se admite o processo de formação de identidades híbridas, as quais resultam da imposição de valores tradicionais e hegemônicos em consonância com a cultura periférica praticada pelos que habitam o meio urbano como pobres, ou aqueles pertencentes as classes dominadas.

²³ As informações podem ser mais bem compreendidas na Lei nº 14.601/2023, disponível no link: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114601.htm

Destacamos também, a discussão levantada por Bilac (2006), em que as dinâmicas familiares não podem ser enquadradas como simples organismos funcionais, resumidos a papéis que são exercidos de modo harmonioso, pois ao contrário, os grupos familiares se configuram sob contextos de gênero, geração e poder, em que se constata conflitos de interesses entre os seus integrantes. Assim, a família se revela enquanto uma *rede* de obrigações sim, e permeada pela prática da reciprocidade e de relações de solidariedade, proteção e cuidados, mas ao mesmo tempo também é reprodução de relações violentas. E no contexto das políticas de proteção social, a família pobre se faz vulnerável justamente por se constituir em um grupo de exploração essencial ao capital, seja pelas dimensões econômica, social ou política, em que há a negação a direitos básicos, o que vem a constatar a fragilidade desta instituição social.

As famílias empobrecidas são acompanhadas por diversas vivências de privações de direitos, opressões e situações de violência, tais como a simbólica e a doméstica que consistem em violência intrafamiliar. Por isso é necessário que a enxerguemos para além da visão ingênua que a limita a proteção, amor e cuidado, pois que a família pauperizada, precisa ser admitida enquanto fruto das relações desiguais conferida pelo sistema capitalista, portanto essas famílias igualmente podem se tornar reprodutora de relações opressoras, o que reforça a necessidade da presença de políticas de proteção social básica de fortalecimento desta instituição que se configurem para além de políticas de transferência de renda compensatórias.

Diante do exposto, esta seção se mostrou fundamental para compreender as bases históricas, sociais e simbólicas que estruturam a concepção de família no contexto das políticas públicas de proteção social. Ao abordar criticamente como o Estado neoliberal atua na regulação das famílias pauperizadas, revelando o caráter disciplinador e moralizante de suas intervenções, pudemos lançar luz sobre as formas pelas quais essas famílias são atravessadas por relações de poder e dominação. Esse pano de fundo se torna indispensável para a análise proposta nesta pesquisa, uma vez que as práticas pedagógicas desenvolvidas no SCFV não ocorrem em um vazio social, mas se enraízam nas dinâmicas familiares, nos modos de socialização e nos contextos territoriais marcados pela desigualdade. Compreender a constituição social da família e seus vínculos com o capital cultural permite, portanto, investigar com maior profundidade como o SCFV atua como um espaço de mediação entre o mundo familiar e as esferas institucionais, contribuindo — ou não — para a ampliação do repertório cultural e simbólico das crianças atendidas.

3.3 Das concepções de cultura

A concepção de cultura se efetiva enquanto uma categoria de análise fulcral neste estudo, isto porque o eixo cultura se apresenta em constante diálogo com as demais concepções aqui discutidas. Assim, neste tópico, propomos uma exposição articulada as seguintes questões derivantes da dimensão cultural, sendo estas: 1) Qual a perspectiva de cultura pensada, debatida e assumida nesta investigação? 2) Como este estudo aborda os conceitos de cultura em relação ao objeto e contextos pesquisados? 3) De qual cultura falamos ao discutirmos a infância pauperizada? 4) Como enxergamos a cultura derivante dos meios de vulnerabilidade social identificados e acompanhados pela política de assistência social por meio do SCFV? Conforme o exposto, tais questões emergem propriamente do cerne da pesquisa, assim intentamos dá corporeidade a uma dimensão de cultura específica, ou seja, aquela atrelada a infância pobre e atendida pela política de assistência social em um CRAS no município de Belém/PA.

Compreendemos que a cultura pode se manifestar desde hábitos rotineiros de nossa vida social até eventos mais notáveis, sendo destrinchada em aspectos como gostos, comportamentos, culinárias, linguagens, crenças, vestimentas, entre outros, além de se encontrar também em diversas produções artísticas, o que faz da cultura um conceito polissêmico, e até mesmo composto de ambiguidades. A vista disso, a cultura pode ter origens ancestrais em sua formação, contudo é na vivência das práticas cotidianas que a dinamicidade a constitui em um fenômeno mutável e inerente as relações humanas. Seguindo essa linha de raciocínio, Cucho (1999) pontua, que o ser humano é essencialmente um ser criador de cultura, circunstância que permite a nossa adaptação ao meio onde vivemos, assim como vislumbra adaptações do ambiente a partir da intervenção humana e em favor de nossas necessidades. Nessa perspectiva, a cultura também se evidencia no modo como lidamos com a natureza e de suas transformações, conforme as demandas do desenvolvimento humano nas sociedades.

Entretanto, cumpre destacar que as noções de cultura já foram usadas para caracterizar grupos ou comunidades a partir de visões distorcidas de seus hábitos e costumes. Desse modo, a cultura, enquanto objeto de debate antropológico, ao começar a ser discutida, apresenta inicialmente sentidos mais restritos, como exemplificado pelo conceito desenvolvido no âmbito do evolucionismo cultural. Segundo Laraia (2001), a primeira definição de cultura com fundamentos acadêmicos e antropológicos foi formulada por Edward Tylor (1832–1917), que a concebia como um fenômeno natural e sistêmico, marcado por causas e regularidades inerentes aos estágios de desenvolvimento humano. Para Tylor (2005, p.69), cultura “é aquele

todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem na condição de membro da sociedade”. Nesse momento, o contexto antropológico ainda estava associado às ideias evolucionistas propagadas pelos estudos de Darwin²⁴, o que sugeria uma noção evolutiva, linear e uniforme de progresso da humanidade e diretamente ligada as manifestações culturais. Dessa forma, as culturas não eram vistas a partir de suas diversidades, mas de classificações que as postulava enquanto *cultura elevada* ou culturas derivadas de processos anteriores de desenvolvimento, também cunhadas de cultura *primitiva*.

Nesse contexto, Cuche (1999) destaca que o conceito de cultura se amplia e se consolida na modernidade. No entanto, esse processo está atrelado a divergências semânticas decorrentes de trajetórias históricas que moldaram a compreensão da cultura enquanto objeto científico. Inicialmente caracterizada por uma perspectiva descritiva, essa concepção contribuiu para a formação do entendimento contemporâneo de culturas como realidades complexas e plurais. Assim, a noção de cultura, segundo Raymond Williams (1992), tem origem nos sentidos relacionados ao cultivo da terra — isto é, à produção agrícola e à criação de animais em pequena escala —, atividades que conferiam significado à vida das pessoas antes do advento do período mercantil. Posteriormente, o iluminismo concebe a cultura enquanto uma dualidade, a qual Cuche (1999) enfatiza que neste momento se constatou uma separação que consistia entre aqueles indivíduos que cultivavam o *espírito da cultura*, derivada da formação educativa racional e filosófica desta época, e os indivíduos que não a acessavam, considerados, os *sem cultura*.

Desse contexto iluminista e europeu nasce a noção de cultura como reflexo da civilização e atinente a ideais referentes a um *progresso coletivo* e próprio das vanguardas intelectuais e ascendentes a burguesia, que a princípio se organizaram na França e Inglaterra, no final do século XVIII, e logo depois na Alemanha também. Assim, se constitui uma classe intelectual investida de valorização da própria cultura, a qual vem a se opor a uma suposta cultura ‘selvagem’, ou da barbárie, concernente a caracterização da cultura das demais classes, grupos ou povos. Portanto, essa noção de cultura se forma com princípios normativos, por se apresentar *singular*, quando se elege apenas uma forma de cultura, a dita superior, a ser produzida e reproduzida apenas por um grupo, assim, configurando uma ideia padrão de cultura.

²⁴ Charles Darwin (1809-1882) publica a obra *A Origem das Espécies* em 1854, a qual enfatiza estratégias de evolução biológica provocadas por mecanismos de seleção natural, os quais classificavam as espécies por estágio evolutivo.

Já no século XIX, o evolucionismo cultural se consolidava com uma abordagem descritiva, por reconhecer a cultura como derivada do processo de aquisição cultural. Com isso, já se compreendia que a cultura era ensinada, e não herdada geneticamente. Do mesmo modo, admitia-se sua natureza coletiva. Entretanto, por ainda estar fortemente articulado à noção de uma cultura universal, cujos pressupostos se baseavam em peculiaridades como o determinismo biológico e geográfico — limitações que não explicavam adequadamente a diversidade humana —, surgem, em contrapartida, outras formas de interpretação cultural. Essas novas abordagens emergiram com mais força a partir do relativismo cultural, teoria já debatida nos meios acadêmico e antropológico. Destacamos, nesse contexto, a perspectiva desenvolvida por Franz Boas, por estar associada ao método etnográfico, fundamental para a compreensão das culturas de grupos até então rotulados como “primitivos”.

Nesse sentido, Laraia (2001) explica que o método desenvolvido por Franz Boas se fundamenta em investigações históricas sobre os povos e suas regiões, adotando-as como base comparativa para a compreensão dos diferentes conjuntos socioculturais. Em decorrência dessa concepção, Boas concebe a cultura em sua pluralidade e defende a imersão integral do antropólogo no campo como principal método de investigação, o qual deve envolver estratégias de observação e participação direta no cotidiano do grupo pesquisado. Por isso, para Boas, o etnólogo deve aprender a língua do grupo estudado e assimilar aspectos da cultura na qual está inserido. Isso pressupõe que o pesquisador dedique tempo suficiente à imersão no contexto investigado, despidido de preceitos prévios, com o objetivo de compreender como se configuram as relações entre cultura, indivíduo e sociedade nos diferentes territórios. Essa perspectiva está em consonância com a afirmação de Boas (2005, p. 47), segundo a qual: “cada grupo cultural tem sua história própria e única, parcialmente dependente do desenvolvimento interno peculiar ao grupo social e parcialmente de influências exteriores às quais ele tenha estado submetido”.

Dado o exposto, compreende-se que Boas, ao analisar as culturas, parte do pressuposto de que os indivíduos são fruto do ambiente social em que vivem, ao mesmo tempo em que atuam na sua transformação e reprodução, estabelecendo assim uma relação de codependência entre sujeito e cultura. Assim, investigar a história do desenvolvimento singular de cada povo, considerando suas especificidades e sem recorrer a referências cronológicas evolutivas ou hierárquicas, com o objetivo de compreender as circunstâncias que deram forma às diversas culturas, constitui uma das principais características do relativismo cultural defendido por Boas. Por isto, as ideias de Boas são consideradas um marco nos estudos antropológicos, pois se fazem essenciais para uma mudança nos modos de investigar e debater a respeito das diversas

culturas, o que proporcionou aos antropólogos modernos o desenvolvimento de metodologias e estratégias de compreensão dos padrões culturais que evitam posturas discriminatórias e análises depreciativas que outrora dominaram este campo.

Nesse processo de consolidação da antropologia como ciência, as contribuições de Bronislaw Malinowski (1978) também se destacam por sua ênfase na função social das práticas culturais. Para o autor, cada elemento da cultura cumpre um papel específico na satisfação das necessidades humanas, tanto biológicas quanto sociais, o que fundamenta sua abordagem funcionalista. A partir de suas pesquisas nas Ilhas Trobriand, Malinowski (1978) desenvolve a noção de que a cultura é um sistema integrado, em que instituições, crenças e costumes operam interdependentemente para manter a coesão e o equilíbrio do grupo. Diferentemente do relativismo histórico proposto por Boas (2005), Malinowski (1978) propõe uma análise sincrônica das culturas, centrada na observação participante e no estudo do funcionamento interno das sociedades. Seu método etnográfico, baseado na convivência prolongada com os povos estudados, permitiu uma compreensão mais profunda e empírica dos modos de vida distintos, reforçando a ideia de que cada cultura deve ser compreendida a partir de suas próprias lógicas e significados internos. Como o próprio Malinowski (1978, p. 20) destaca:

Em primeiro lugar, é lógico, o pesquisador deve possuir objetivos genuinamente científicos e conhecer os valores e critérios da etnografia moderna. Em segundo lugar, deve o pesquisador assegurar boas condições de trabalho, o que significa, basicamente, viver mesmo entre os nativos, sem depender de outros brancos. Finalmente, deve ele aplicar certos métodos de coleta, manipulação e registro de evidência.

Na sequência do desenvolvimento teórico da antropologia, Claude Lévi-Strauss (2012) representa um marco ao propor uma nova abordagem para o estudo da cultura: o estruturalismo. Diferentemente das perspectivas anteriores centradas na experiência empírica ou na funcionalidade social, Lévi-Strauss (2012) parte do pressuposto de que os elementos culturais são manifestações de estruturas mentais universais, comuns a todos os seres humanos. Seu objetivo era revelar os sistemas lógicos subjacentes às práticas culturais, mitos, linguagens e organizações sociais, entendendo que, por trás da diversidade superficial das culturas, existem padrões estruturais profundos que organizam o pensamento humano. Para isso, o autor utiliza métodos comparativos e analisa as oposições binárias presentes nas narrativas míticas e nos sistemas de parentesco. Sua proposta rompe com uma visão evolucionista e valoriza a racionalidade das chamadas “sociedades primitivas”, muitas vezes marginalizadas pela tradição ocidental. Como defende Lévi-Strauss (2012), o selvagem e o civilizado utilizam os mesmos

processos mentais, apenas aplicando-os a propósitos diferentes, reforçando a ideia de que não há superioridade cultural, mas sim formas distintas e igualmente complexas de organizar o mundo. Ao defender que “a cultura é uma linguagem”, Lévi-Strauss (2012) desestabiliza hierarquias entre culturas e propõe uma antropologia que busca compreender os princípios estruturais do imaginário humano. Essa virada estruturalista influencia profundamente as ciências sociais ao deslocar o foco da análise da cultura como experiência vivida para a cultura como sistema de significação.

Dando sequência às transformações paradigmáticas na antropologia, Clifford Geertz (1989) marca a chamada virada interpretativa, ao propor uma abordagem que compreende a cultura como um sistema simbólico denso e carregado de significados. Diferentemente do estruturalismo de Lévi-Strauss (2012), que buscava padrões universais por trás das práticas culturais, Geertz (1989) desloca o foco para os significados que os próprios sujeitos atribuem às suas ações e modos de vida. Para ele, interpretar a cultura é como “ler” um texto: exige uma atenção cuidadosa às práticas, gestos, símbolos e discursos que compõem a vida social. Sua célebre definição, apresentada em *A Interpretação das Culturas* (1989, p. 15), sintetiza sua proposta: “A cultura é um tecido de significados que os homens tecem e no qual estão enredados”. Assim, cabe ao antropólogo realizar uma “descrição densa”, ou seja, ir além da aparência superficial dos fatos para alcançar a complexidade de sentidos implícitos nas ações culturais. Essa perspectiva rompe com a ideia de culturas como objetos fixos e permite compreender que os significados culturais são construções históricas, situadas e dinâmicas. Ao valorizar a interpretação e o contexto, Geertz (1989) inaugura um modo de fazer antropologia que aproxima os estudos culturais das humanidades e reconhece a centralidade do sentido nas práticas sociais.

Ainda no campo das transformações conceituais da cultura, Raymond Williams (1992) propõe uma abordagem crítica e histórica ao compreendê-la não como algo fixo ou exclusivo das elites, mas como uma prática social vivida, um processo contínuo e um campo de disputa por significados. Para Williams (1992), a cultura envolve tanto as expressões artísticas da chamada “alta cultura” quanto as manifestações do cotidiano, como a linguagem, os costumes e os modos de vida. Nesse sentido, a cultura é entendida como um terreno de luta simbólica, onde diferentes grupos sociais — especialmente em contextos de desigualdade — disputam a legitimidade e o poder de definir o que deve ser valorizado, reconhecido e representado. Ao afirmar que a cultura é um modo de vida, o autor rompe com visões elitistas e essencialistas, ampliando o escopo dos estudos culturais e evidenciando o entrelaçamento entre cultura,

ideologia e poder. A partir dessa concepção, Williams (1992), insere a cultura no centro das análises políticas e sociais, reconhecendo-a como instrumento de resistência, negociação e transformação, essencial para compreender as dinâmicas das sociedades contemporâneas.

Nessa mesma direção, mas com um aprofundamento nas relações entre cultura, poder e estrutura social, a teoria de Pierre Bourdieu — que fundamenta este estudo — oferece uma leitura sofisticada sobre os mecanismos de reprodução cultural e desigualdade simbólica (Bourdieu e Passeron, 2023). Em consonância com a ideia de cultura como campo de disputas, Bourdieu (2015) propõe que as práticas culturais não são distribuídas de maneira igualitária, mas estruturadas por relações de dominação, sustentadas por um processo de herança simbólica e social. Assim, como afirma Cuche (1999), nessa perspectiva, a cultura é produto histórico das relações sociais, em que cada grupo tenderá a reproduzir uma valorização de sua própria cultura, criando uma espécie de jogo de distinção entre as culturas. Essa distinção serve como uma marca, que de certa forma delimita os coletivos de agentes, de modo a evidenciá-los socialmente de acordo com as práticas culturais que lhe cabem. Ao analisar os conceitos de *habitus*, campo e capital cultural, Bourdieu (2015) explicita como as desigualdades culturais estão intrinsecamente ligadas às estruturas sociais, revelando que as preferências estéticas e os modos de vida não são apenas escolhas individuais, mas construções sociais determinadas por trajetórias e posições sociais.

Em consonância com as reflexões anteriores, Bourdieu (2015) argumenta que os mecanismos de produção e reprodução simbólica tornam a cultura um elemento central nas disputas sociais. Nesse contexto, à instituição escolar é atribuído um papel fundamental: o de transformar as hierarquias sociais em hierarquias escolares, por meio da naturalização de critérios que mascaram sua origem social. Para isso, a escola recorre a ideologias meritocráticas, que atribuem o sucesso educacional a dons, aptidões, méritos e competências individuais, ocultando as desigualdades estruturais que favorecem determinados grupos. Desse modo, o sistema escolar atua como um espaço de legitimação do poder das classes dominantes, convertendo o capital econômico e social herdado em capital cultural reconhecido e valorizado, reforçando e reproduzindo as distâncias sociais sob a aparência de neutralidade e justiça.

Como defendem Nogueira e Catani (2023) nessa lógica, aos herdeiros não é apenas transmitido o capital econômico, mas um conjunto de privilégios ou bens que incidem sob as posições e classes sociais a serem ocupadas pelos agentes. A partir disto Bourdieu e Passeron (2023, p.274) pontuam “[...] numa sociedade em que a obtenção dos privilégios sociais depende cada vez mais estritamente da posse de títulos escolares, a escola tem apenas por função

assegurar a sucessão discreta a direitos de burguesia [...]”. Destarte, o que fica claro na teoria da *Reprodução* desses autores é a constatação de uma cultura dominante, portanto cultivada pelas elites, e logo valorizada e reproduzida pelas instituições sociais em contraposto as culturas periféricas, pertencentes as classes subalternas ou dominadas, as quais é atribuído pouco reconhecimento social.

Com base na discussão, compreendemos, que o capital cultural se consagra enquanto herança veiculada pela instituição familiar e reconhecida pelas demais instituições sociais, com destaque para prática reprodutora da escola. Tendo isto em vista, o público atendido pela Política de assistência social, no âmbito da proteção social básica, é caracterizado pela situação de vulnerabilidade social, a qual pode englobar vários aspectos, que incluem fatores de privação de renda, direitos, bens e serviços, além de outros critérios necessários a subsistência humana digna. Por essa razão, a cultura da qual falamos aqui é a manifestada pelas classes empobrecidas, ou seja, é a cultura a qual socialmente se agrega pouco valor e é inerente a referencias desqualificadoras, os quais enfatizam a sua localização de *inferioridade* em relação a cultura dominante.

Dessa forma, o que se busca compreender neste estudo é se as instituições responsáveis pela política de assistência social — em especial aquelas que atuam por meio dos Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), no âmbito da proteção social básica — reproduzem unicamente os elementos da cultura dominante ou se, para além disso, incorporam de maneira significativa referências às culturas regionais e periféricas, vinculadas ao contexto de vida do público atendido. Interessa-nos, ainda, analisar se essa inclusão ocorre de forma efetiva e agregadora ou se se dá de maneira superficial e insuficiente.

Nesse contexto, o SCFV atua de forma complementar ao acompanhamento familiar realizado pelo PAIF, tendo como proposta central o fomento à cultura. Nesse sentido, é fundamental que suas ações estejam fundamentadas nessa dimensão cultural, a fim de viabilizar seu principal objetivo: o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários, bem como a prevenção de situações de vulnerabilidade em famílias cujos laços ainda não foram rompidos. Tal perspectiva é reforçada no *Caderno de Orientações do PAIF e SCFV*, onde se afirmar que: “O SCFV organiza-se em grupos, de modo a ampliar as trocas culturais e de vivências entre os usuários, assim como desenvolver o seu sentimento de pertença e de identidade.” (Brasil, 2016, p. 13).

Partindo dessa perspectiva, o SCFV configura-se como uma prática de intervenção social que deve ser desenvolvida com coletivos, e no que tange ao grupo de crianças, este

serviço tem por função incluir desde cedo o debate a respeito da inclusão das diversidades de raças, credos, gêneros, etnias entre outras peculiaridades que fazem parte do cotidiano, com o intuito de assegurar a participação ativa de seus integrantes nestes grupos, por isso ressaltamos que as estratégias de promoção a socialização devem ser vista como elementos primordiais, e que de algum modo se resultam em investimentos ao capital social. Na discussão proposta por Nogueira e Catani (2023), o capital social está associado a uma *rede* de relações entre os agentes a fim de fomentar o vínculo grupal e assim, o pertencimento social. A partir disto, entendemos o SCFV se fundamenta em práticas socioeducativas que estimulam essa rede de relações nos grupos, tendo os aspectos culturais como eixo que interliga os usuários e assim, os reconhecem enquanto coletivo.

Dando continuidade à compreensão do papel do SCFV no fortalecimento de vínculos e promoção da inclusão, é importante destacar que a *Política Nacional de Assistência Social* (PNA) e a *Norma Operacional Básica do SUAS* (NOB-SUAS), ambas de 2004, salientam que a vulnerabilidade social está profundamente relacionada à fragilização dos vínculos afetivos — os quais, por sua vez, muitas vezes estão atrelados a características culturais e identitárias marginalizadas socialmente. Nesse sentido, reconhece-se que determinadas vivências coletivas podem expor os indivíduos a barreiras e situações discriminatórias, resultando em formas de isolamento social. A condição de pobreza, nesse cenário, atua como um agravante, uma vez que acentua estigmas sociais e intensifica a precarização do acesso a políticas públicas essenciais à sobrevivência dos usuários. Diante disso, o SCFV, ao atuar com um público em situação de extrema vulnerabilidade e miséria, tem como propósito garantir o direito à convivência social, articulando esse direito a estratégias de inclusão sociopolítica. Tal compreensão é reafirmada na PNA/NOB-SUAS (2004), ao tratar do papel da política de assistência social no que tange à convivência:

É próprio da natureza humana o comportamento gregário. É na relação que o ser cria sua identidade e reconhece a sua subjetividade. A dimensão societária da vida desenvolve potencialidades, subjetividades coletivas, construções culturais, políticas e, sobretudo, os processos civilizatórios (Brasil, 2004, p.32).

A oferta das atividades de convivência no SCFV pressupõe uma atuação contínua e sistemática, concretizada por meio de encontros periódicos. No caso do público infantil, essas ações podem se materializar em atividades como rodas de conversa, pintura e desenho, contação de histórias, práticas esportivas, experiências e produções artísticas, dinâmicas e brincadeiras, entre outras práticas de cunho lúdico. Todas essas atividades integram o conjunto de ações

socioeducativas do serviço, desde que estejam articuladas à promoção da cidadania e ao fortalecimento da proteção social.

Desse modo, ao falarmos da cultura advinda das infâncias pauperizadas, nos remetemos aos meios de convívio em que se estabelecem suas famílias e seus respectivos níveis de proteção social, aos territórios habitados, as políticas sociais acessadas, falamos de uma cultura muito peculiar pois associada a cultura dominada, e, portanto, socialmente desvalorizada, contudo, enxergamos as ações estratégicas do SCFV enquanto propicia ao resgate de tais culturas e identidades, assim, nesta pesquisa discutimos os contextos inerentes aos processos de apreciação ou de marginalização das ditas culturas subalternas e expressadas pelas infâncias no espaço de encontro do SCFV.

Outrossim, analisamos o SCFV enquanto uma importante estratégia de prevenção as práticas de institucionalização de crianças pauperizadas que outrora se apresentou como a solução mais coerente aos problemas derivados das desigualdades sociais, os quais, entretanto se confirmaram em experiências desastrosas para a sociedade brasileira. Este contexto ainda assombra a configuração presente, pois conforme Foucault (2023) o funcionamento da sociedade capitalista depende do controle sobre os corpos considerados perigosos, por meio de regimes disciplinares tênues, mas altamente eficaz. Dito isso, as Políticas públicas sociais emergem em meio a poucos avanços e incontáveis retrocessos, o que caracterizam sua caminhada contraditória, dessa forma, discutir a oferta do SCFV para o público de crianças significa também reconhecer a relevância deste serviço como instrumento de luta e concretização de direitos.

Em síntese, a cultura é compreendida, neste estudo, como um sistema dinâmico e simbólico, historicamente situado e atravessado por relações de poder, disputa e desigualdade, conforme fundamentado por autores como Geertz (1989), Williams (1992) e Bourdieu (2015). Essa perspectiva crítica, que reconhece a cultura tanto como prática social quanto como campo de luta simbólica, orienta a análise das práticas e políticas voltadas à infância em situação de vulnerabilidade social. Ao discutir a infância pauperizada, a cultura considerada é aquela produzida nos contextos marcados pela exclusão e pela desvalorização social, onde os saberes, valores e modos de vida dos sujeitos são frequentemente estigmatizados e marginalizados. A cultura manifestada nos espaços acompanhados pela assistência social, em especial pelo SCFV, é vista como um conjunto plural e legítimo de referências culturais que, embora vinculadas às condições de vulnerabilidade, carregam potencialidades de fortalecimento identitário e coletivo. Assim, a investigação reafirma a importância de reconhecer e valorizar essas culturas

subalternas como elementos centrais para a promoção da inclusão social, do fortalecimento de vínculos e da construção de uma política pública sensível às diversidades culturais e sociais presentes no cotidiano das infâncias vulnerabilizadas.

3.4 Da concepção de capital cultural

As contribuições de Pierre Bourdieu e Jean Claude-Passeron se fazem primordiais neste estudo, visto que suas produções teórico-metodológicas nortearam toda a análise do objeto da pesquisa aqui eleito, bem como as discussões originadas a partir deste. Assim, nesta seção apresentamos as concepções de espaço social, *habitus*, violência simbólica, campos, classe, e capitais, os quais vem a ser centrais em nossa investigação.

Inicialmente, ao considerarmos a teoria sociológica de Bourdieu e Passeron, é fundamental compreender o termo *agente* como uma figura que emerge das estruturas sociais, atuando como executor das práticas sociais vinculadas às questões históricas e culturais de seu tempo. Conforme Monteiro (2018), sob a perspectiva do método praxiológico, Bourdieu denomina o *agente* enquanto uma instância ativa, o que se distancia das noções abstratas de indivíduo presentes em abordagens subjetivas. Assim, o que Bourdieu designa como *agente* é aquele que age conforme a sua posição presente no espaço social associado as disposições incorporadas por meio dos processos históricos. Nas palavras do autor, “os agentes sociais não são apenas autômatos regulados como relógios, segundo leis mecânicas que lhes escapam. Nos jogos mais complexos - [...] – eles investem os princípios incorporados de um ‘*habitus*’ gerador” (Bourdieu, 2004, p. 21).

É neste sentido que as ações dos *agentes* se configuram de acordo com duas dimensões, a do mundo social e coletivo que pressupõe as *estruturas objetivas* e a do mundo individual, que se estabelecem nas *estruturas subjetivas*. Essas duas dimensões compõem ao *agente* uma autonomia relativa, o que significa dizer que, o *agente* pode agir conforme as suas vontades, contudo tais vontades são moldadas pelas *estruturas objetivas*, restando aos *agentes* uma quantidade limitada de práticas acessíveis a estes. Dessa forma, ao pesquisarmos os *agentes* sociais de um CRAS em Belém é necessário avaliar o que se apresenta enquanto interno e externo a esses *agentes*, ou seja os contextos em que se inserem esses agentes são relevantes as análises investigativas, o que reflete uma teoria que se coloca para além das simplistas descrições positivistas.

Desse modo, a atuação dos *agentes* se dá nos espaços sociais, sob a dimensão das *estruturas objetivas*, que para Bourdieu (1996) se define por ser formado por grupos de *agentes* distribuídos de acordo com suas acumulações referentes aos capitais econômico e cultural. Assim, podemos dizer que o espaço social se apresenta como um conjunto de posições decorrentes de sua *exterioridade mútua*, a qual se evidenciam as relações de proximidade e distanciamento entre os grupos de *agentes*. Dessa forma, o espaço social se faz em uma estrutura de marcação hierárquica social e dinâmica, que por meio de fronteiras simbólicas, distribui os agentes em *classes*. Nesse sentido, também podemos afirmar que os territórios frequentados pelos *agentes* sociais de um CRAS em Belém os organizam e os classificam enquanto classe social. Isso se torna possível à medida que se pode “comparar o espaço social a um espaço geográfico construído de tal maneira que, quanto mais próximas os grupos ou instituições, mais propriedades eles terão em comum” (Bourdieu, 2004, p. 153).

Com base nisto, o espaço social compõe a ideia de classes e assim, de posição social, que por sua vez se delinea a partir da diferença entre os *capitais* produzidos e reproduzidos pelos grupos ou classes de *agentes*. Logo, é no interior do espaço social que os *agentes* terão condições de lutar para conservar ou transformar as estruturas de suas realidades. Ainda de acordo com Bourdieu (1996) as sociedades se expõem por meio destes espaços sociais, os quais se constituem de estruturas de campo de poder ou de capitais válidos ao contexto. Nesse sentido, o campo de poder aqui proposto pelo autor não é um campo puramente político, mas um campo de relação de força entre os agentes, os quais se retratam as relações entre os detentores da cultura dominante e das outras formas de cultura.

Por isso, para Bourdieu (1996), a dominação não se reduz àquela exercida diretamente pelas classes dominantes. Trata-se, antes, de um efeito indireto produzido por um conjunto de ações dominantes inter-relacionadas no interior das estruturas de campo, que conformam o espaço social — este, por sua vez, também exerce certa dominação sobre as próprias práticas dominantes. Assim, o espaço social enquanto formador de campos de poder atua na imposição, limitação e legitimação ao desenvolvimento das práticas ditas dominantes e as consideradas *marginais*. Assim sendo, esta pesquisa utilizará o conceito de espaço social para analisar as dinâmicas de dominação e resistência que ocorrem no interior do CRAS em Belém/PA.

Nessa dimensão teórica, Bourdieu denomina de *habitus* as disposições incorporadas pelos indivíduos em função das condições objetivas do espaço social, uma vez que cada posição social corresponde a um conjunto de estilos, práticas e esquemas de percepção e ação característicos de determinados grupos sociais. Nos termos elencados por Bourdieu (1996, p.

22), o *habitus* consiste em “princípios geradores de práticas distintas e distintivas”. Na esteira bourdieusiana, Monteiro (2018) define o *habitus* como o mediador entre a ação do indivíduo e as estruturas sociais que condicionam seu comportamento. Em síntese, “o *habitus* é essa espécie de senso prático do que se deve fazer em dada situação – o que chamamos, no esporte, o senso do jogo, arte de antecipar o futuro do jogo inscrito, em esboço, no estado atual do jogo” (Bourdieu, 2011, p. 42).

A partir dessa compreensão do *habitus* como um princípio organizador das práticas sociais, podemos afirmar que o *habitus* se manifesta na reunião unívoca de três características. A primeira: as escolhas pessoais, expressas nos estilos de vida, os quais, segundo Ortiz (1983), se traduzem num conjunto de características inerentes a vivências advindas do subespaço simbólico, as quais se apresentam desde as especulações de vestimenta até o uso de linguagem específica. Em segundo lugar, as práticas confirmadas pelos comportamentos e atitudes engendrados pelas condições especificamente e apresentações comuns pela aparência física. A respeito desta característica, Nogueira e Catani (2023) apontam que a *hexis corporal* é utilizada como recurso que evidencia, por meio do julgamento, propriedades do corpo relacionadas a princípios cumpridos com qualidades intelectuais e morais dos agentes. E, na terceira característica, ressaltamos o *consumo de bens*; derivados dos capitais apreendidos pelos *agentes*.

Partindo dessas três características, inferimos que os *habitus* reproduzidos pelos *agentes* das classes trabalhadoras serão indiscutivelmente *distintos e distintivos* dos *habitus* dos *agentes* provenientes das classes abastardas, pois as disposições de *habitus* se enraízam nas práticas cotidianas dos *agentes* de forma durável, porém nem sempre consciente, mas altamente visível e discriminante a ponto de acusar os *agentes* em suas respectivas origens, classes e posição social sem que estes precisem se pronunciar. Desse modo, o conceito de *habitus* revela-se fundamental para esta pesquisa, na medida em que possibilita compreender como as disposições socialmente incorporadas pelos sujeitos influenciam suas práticas e trajetórias. Tal perspectiva é especialmente relevante para analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no SCFV de um CRAS em Belém/PA e sua relação com a construção do capital cultural na infância em situação de vulnerabilidade social

A esta altura, adentramos a discussão acerca da concepção de classe social, que, segundo Bourdieu (1996), é definida por três dimensões: 1 - A dimensão de classificação de todos os capitais agregados pelos *agentes*; 2 - A dimensão de estrutura do capital, referente ao *peso* concernente aos capitais econômico e culturais acumulado pelos *agentes*; 3 - A temporalidade

ou a variação de tempo que estes capitais exercem nos *agentes*. Com base nisto, podemos assegurar que as classes sociais são produzidas no espaço social, o que influencia as disposições de *habitus* impostas aos *agentes*. Em continuidade a essa perspectiva, Ortiz (1983) interpreta a classe social como uma estrutura de relações objetivas, em que a escolaridade, a posição ocupacional, a questão salarial, o acesso a produções artísticas, dentre outros pontos serão convertidos em possíveis experiências inculcadas aos *agentes*, de acordo com a *classe social* habitada.

Retomando o debate sobre a noção de classe social, Bourdieu (2015, p. 189) pontua que “não é a condição de classe que determina o indivíduo, mas o sujeito que se autodetermina a partir da tomada de consciência, parcial ou total, da verdade objetiva de sua condição de classe”. Assim, as condições objetivas materiais e de situação social munem os *agentes* de práticas, vivências e representações compatíveis com as suas condições de vida, o que os leva a essa tomada de consciência sobre a própria existência no contexto do espaço social.

Com base nisto, as classes sociais partem de uma noção coletiva, pois para Bourdieu (1989) este conceito se descreve em um agregamento de agentes situados em posições e espaços sociais semelhantes, os quais por vivências, coerções e condições semelhantes tem uma grande probabilidade de compartilharem desejos, práticas, estilos de vida e tomada de decisões semelhantes. Assim, as *classes sociais* também se designam pelas suas opções práticas de grupo, as quais integram um espaço de relações compatíveis entre seus membros. Dito isto, podemos assegurar que o conceito de classe discutido se apresenta em um aspecto social bastante perceptível e determinante, já que o *agente*, a partir da classe social habitada terá um conjunto de capitais possíveis ao acesso. Assim, no Brasil, a classe dominante e parte da classe média detém os capitais legítimos enquanto às classes subalternas se estabelece certa privação a tais capitais, dessa maneira a classe social se converte em um dos aspectos sociais mais segregantes em nosso país.

Consequentemente, as *relações objetivas* são produtos dos contextos exteriores aos *agentes*, em que se configuram por serem estruturas derivantes de espaços sociais específicos, as quais possibilitam trajetórias sociais coletivas e individuais conexas aos *habitus*, imposto por tais estruturas que se evidenciam nos costumes e ações advindas das classes e posições sociais, os quais dão origem as *relações subjetivas*, inerente as supostas individualidades dos *agentes*. Neste estudo, o conceito de classe será utilizado para analisar como as posições sociais dos agentes influenciam suas trajetórias e experiências no contexto do SCFV de um CRAS em Belém/PA.

Nesse contexto, outro conceito fundamental dentro dessa abordagem sociológica é o de *sistemas simbólicos*, os quais emergem como recursos de conhecimento e de comunicação social. Desse modo, Bourdieu (1989) os conceitua enquanto um *sistema* de desígnios de função social simbólica, em que nesse contexto os símbolos atuam nas formas de integração social e moral além da reprodução da ordem. Assim, os dispositivos ideológicos de distinção e distanciamento entre culturas é possibilitado por meio deste sistema simbólico, que quando na forma comunicativa legítima e dá sentido às culturas dominantes. Assim, os dispositivos ideológicos são configurados por práticas conservadoras de manutenção da cultura dominante, a qual prioriza os próprios interesses e detém o poder de capital econômico.

Desse modo, as ideologias servem aos *sistemas simbólicos* que por sua vez emergem do *poder simbólico*, contextualizado por Bourdieu (1989) como um poder subordinado e resultante de outras formas de poder, o qual corrobora as relações sociais enquanto *relações de força* e geradoras de comunicação, condição que promove a transformação de diferentes capitais em capitais simbólicos. Portanto, os *sistemas simbólicos* comprovam em sua estrutura os instrumentos do *poder simbólico*, os quais estimulam os processos de relação de forças entre classes, em que determinados capitais serão tidos como mais relevantes que outros, o que culmina na formação e legitimação de sentidos atribuídas às realidades dos *agentes*.

Neste interím, a comunicação emerge como um elemento central nos sistemas simbólicos, pois é através dela que se realiza a transmissão da cultura. Para Bourdieu e Passeron (2023) a aquisição linguística se origina em nossa *relação com a linguagem*, em que diferentes códigos linguísticos são investidos de critérios e valores específicos determinados pelos contextos históricos e espaciais. Por isso, as escolas são uma das instituições encarregadas de veicular o capital linguístico dominante desde o início do processo socializador dos *agentes*.

Em vista disto, chegamos à configuração do processo de dominação de uma classe sobre a outra, o qual se faz resultado das trocas simbólicas situadas no interím dos *sistemas simbólicos* e estruturadas nas formas de *poder simbólico*. Acerca do fenômeno do poder nas sociedades, Bourdieu menciona as instituições sociais enquanto espaços que consolidam as transições e reproduções de sentido simbólicas e dominantes aos *agentes* na condição de dominação. Nesse sentido, este estudo utilizará o conceito de sistemas simbólicos para compreender como as práticas pedagógicas desenvolvidas no SCFV de um CRAS em Belém/PA operam na construção e transmissão do capital cultural, analisando de que forma os significados socialmente legitimados são incorporados e reproduzidos pelas crianças em situação de vulnerabilidade, consolidando, assim, mecanismos de distinção e dominação simbólica.

Seguindo por esse viés e em continuidade a essa linha de raciocínio, apresentaremos um conceito derivante dos *sistemas simbólicos*, a *violência simbólica*, a qual de acordo com Bourdieu e Passeron (2023) é um tipo de violência distinguida enquanto o desenvolvimento de práticas sutis, mas altamente eficazes de manutenção das relações de força entre as classes sociais. Amparado sobre a teorização de Bourdieu, Monteiro (2018) destaca a *violência simbólica* como um poder arbitrário e impositor de sentidos. Por isso, as técnicas de *violência simbólica* condizem com as imposições de transmissões de regras, comportamentos, normas, sentidos e culturas que devem ser reproduzidas pelas instituições sociais, tais como escola, família, igrejas hospitalares, entre outras, as quais utilizam de métodos não diretivos, e por isso considerados humanizados, o que chega a promover relações de interdependência entre seus membros.

Em consonância com essa análise, Bourdieu explica que esse tipo de violência promove “[...] a transfiguração das relações de dominação e de submissão em relações afetivas, a transformação do poder em carisma ou encanto adequado a suscitar um encantamento efetivo [...]” (Bourdieu, 1996, p.150). Portanto, a *violência simbólica* pressupõe um vínculo de obediência e autoridade, orquestrada pelo trabalho de socialização com objetivos de incutir aos *agentes* as categorias de percepção e reconhecimento. Assim, a *violência simbólica* se alicerça na conformidade das disposições do *habitus* praticado pelos agentes dominados em relação ao *habitus* praticado pelos agentes dominantes, a qual esta relação vem a se reproduz e legitimar em acordo com os interesses das estruturas dominantes. Desse modo, é possível dizer que a efetividade da *violência simbólica* se fixa em uma certa cumplicidade dos *agentes* que a sofrem, reproduzindo o ciclo de dominação. Dessa maneira, este estudo utilizará o conceito de violência simbólica para analisar como os agentes sociais do SCFV de um CRAS em Belém podem naturalizar as desigualdades e consolidar formas de dominação que são, muitas vezes, aceitas e reproduzidas pelos próprios agentes em situação de vulnerabilidade.

Partindo dessa perspectiva, torna-se relevante discutir a teoria dos campos, na qual Bourdieu (1989) concebe como meio de fomentação as produções científicas, portanto, delimitado as questões de pesquisa e as questões que estruturam pesquisador e o seu fazer científico. Aos poucos essa teoria começa a ser pensada e aglutinada a outros aspectos, como os da produção de mecanismo econômicos, linguísticos e simbólicos (Bourdieu, 1989). Outrossim, o mundo social apresenta uma variedade campos, tais como o religioso, o filosófico, o científico, e outros, onde cada um confere suas próprias produções simbólicas e singulares (Bourdieu, 1996). Desse modo, os *campos* também devem ser vistos como espaços de disputa

onde os *agentes* negociam as significações e representações a serem consideradas válidas socialmente.

De acordo com a análise de Monteiro (2018) sobre os campos os diferentes tipos de capitais constituem a estrutura desses campos, que são entendidos como espaços de prática, inseridos no interior dos espaços sociais. Dito isto, os *agentes* que retêm a maior variedade e quantidade de capitais legítimos socialmente se posicionam em locais de dominância nos campos, enquanto os *agentes* com menor acesso a capitais válidos se posicionaram em meios de dominação. Dessa forma, conforme destaca Bourdieu, o campo social é “um espaço multidimensional de posições tal que qualquer posição actual pode ser definida em função de um sistema multidimensional de coordenadas cujos valores correspondem aos valores das diferentes variáveis” (Bourdieu, 1989, p.135).

Partindo dessa chave interpretativa, cada *campo* fornece um conjunto de estrutura de *habitus*, ou seja, cada *campo* apresenta seus esquemas, interesses e regras relacionados ao funcionamento e as condições objetivas para a sua existência. Assim, os *campos* se caracterizam por serem os locais de prática e contestação, em que os *agentes* disputam por capitais. Nesse sentido, este estudo utilizará o conceito de campos para compreender como as práticas pedagógicas desenvolvidas no SCFV de um CRAS em Belém/PA operam dentro de um espaço de disputas simbólicas e materiais, influenciando a construção do capital cultural na infância pauperizada. A partir dessa abordagem, busca-se evidenciar como os agentes envolvidos nesse contexto – educadores e crianças – posicionam-se no campo social e quais capitais são mobilizados ou restringidos nesse processo.

Diante do exposto, é importante destacar que o conceito de capital perpassa toda a construção teórica bourdieusiana, embora até o momento não tenha sido abordado com a devida centralidade nesta discussão. Considerando sua relevância para a presente investigação, passamos a situar o capital como um elemento fundamental de distinção entre os agentes sociais. Como ressalta Monteiro (2018), os diferentes tipos de capitais se configuram como recursos ou investimentos estratégicos, que atuam como mecanismos de reprodução e perpetuação das estruturas sociais. Ao considerarmos os capitais enquanto investimentos sociais, trataremos de especificar quatro categorias destes, os quais avaliamos pertinentes a pesquisa, o capital simbólico, o capital econômico, o capital social e o capital cultural.

O capital simbólico se origina no campo de produção simbólica, o qual se encarrega de designar qualquer outra espécie de capital que evidencie as hierarquias e o reconhecimento simbólico entre os *agentes*, podemos citar o capital político como um exemplo desta categoria,

quando nos sujeitamos e atribuímos ao poder certa credibilidade e confiança apenas por obediência (Bourdieu, 1989). De tal modo, o capital simbólico é inerente a ideia de *status*, ou o valor social, assim esse tipo de capital se caracteriza pelo efeito de prestígio e reconhecimento impostos e realizados pelo efeito simbólico.

Nessa direção, Monteiro (2018) conceitua o capital econômico como aquele proveniente do acúmulo de patrimônio material e de recursos financeiros detidos pelos agentes. Tal acúmulo representa um dos principais fatores que posicionam os indivíduos em determinados espaços sociais, além de fornecer as condições objetivas que delimitam sua inserção nas diferentes classes sociais. Com base nisto, o capital econômico se desdobra no que Bourdieu e Passeron (2018) chamam de hereditariedade cultural, na qual a família transmite aos seus descendentes privilégios ou desvantagens de ordem econômica. Assim, as elites herdam os recursos que favorecem o sucesso escolar e social aos seus membros, enquanto os agentes advindos das classes empobrecidas tendem a herdar uma trajetória de desvantagens, perpetuando o processo de desigualdades sociais.

Com base nessas considerações, compreende-se que a instituição familiar desempenha um papel central na reprodução dos mecanismos que influenciam as trajetórias escolares de seus descendentes. Por meio de um conjunto de disposições incorporadas no *habitus*, essas trajetórias passam a ser socialmente naturalizadas sob a lógica da meritocracia. Dessa forma, os agentes que herdam da família os "dons" ou as aptidões valorizadas pelo sistema escolar acabam por usufruir de privilégios que os colocam em posição de vantagem em relação à maioria oriunda das classes populares. Nestes casos, a exclusão escolar tende a ser evitada apenas quando os agentes populares se submetem a processos de adaptação cultural, linguística e, sobretudo, de *habitus*. Ainda assim, mesmo diante desse esforço de conformação, suas trajetórias dificilmente alcançam o mesmo êxito das carreiras escolares dos agentes favorecidos pelo capital econômico.

Nesse sentido, Bourdieu e Passeron (2023) explicam que a ação pedagógica consiste em reproduzir a cultura dominante com o objetivo de manutenção das relações de força, possibilitando a estrutura de um sistema de ensino assegurado pela prática da violência simbólica legítima. Em complemento a isto, Bourdieu e Passeron (2018), afirmam que origem social é vista como um determinante que tende a estimular certas experiências, portanto, ao habitat dos agentes estão associados diferentes estímulos e recursos atinentes a valores legitimados ou não socialmente. A origem social é assim contextualizada na vida cotidiana dos

agentes, fazendo perdurar as condições sociais que agregam acesso a vivências que serão incluídas ou rejeitadas as exigências do sistema escolar.

Neste desdobramento, o capital social também se configura como um acúmulo de investimentos promovidos pelas famílias em favor de seus membros. Conforme apontam Nogueira e Catani (2023), esse tipo de capital decorre de efeitos sociais gerados por meio das relações estabelecidas entre os agentes. Tais efeitos são sustentados por propriedades associadas a uma rede durável de relações objetivas e de proximidade, construídas com base em atos sociais institucionalizados. Assim, o capital social se concretiza nas conexões estabelecidas entre os indivíduos e os grupos sociais aos quais pertencem, sendo viabilizado por vínculos pautados no reconhecimento mútuo e na permanência de laços sociais que não podem ser reduzidos a meros interesses momentâneos.

A rede de relações sociais evidenciadas pelo capital social se caracteriza por ser um *ato social de instituição*, o qual remete a coletivos organizados que devem prover relações cuja durabilidade e utilidade deve prestar aos seus filiados rendimentos materiais ou simbólicos (Nogueira e Catani, 2023). Assim, novamente a instituição familiar é posta com um exemplo nítido de transmissão de capital social a partir dos vínculos e padrões de sociabilidade que esta impõe aos seus descendentes. E ainda Nogueira e Catani (2023) consideram o capital social uma estrutura de reprodução tributária, pois pressupõe um conjunto de obrigações, práticas de reconhecimento e respeito, a qual cada agente deve concordar a partir de seu pensionamento hierárquico no coletivo. Desse modo, o capital social se apresenta em grupos homogêneos, amparado por práticas que os padronizam, pois são organizados por grupos de *agentes* com práticas e interesses em comum, os quais visam se fortalecer enquanto coletivo social de destaque.

Em continuidade à análise sobre os diferentes tipos de capital, destaca-se o capital cultural, que, em sua formulação inicial, esteve relacionado à noção de capital humano. Esta perspectiva compreendia o capital cultural como resultado de uma lógica que articulava investimentos escolares, retornos econômicos e a transmissão familiar de diferentes tipos de capital entre gerações (Nogueira e Catani, 2023). Nesse mesmo sentido, Monteiro (2018) ressalta que o capital cultural se expressa por meio dos saberes socialmente legitimados e veiculados pelo sistema escolar, em articulação com os conhecimentos e disposições transmitidos pelas famílias aos seus membros. Isto quer dizer que o capital cultural pressupõe um conjunto de investimentos reproduzidos pela família, que quando convenientes a cultura legítima será confirmada pelas instituições escolares. Aos agentes cabe a incorporação destes

investimentos, que quando compatíveis a cultura dominante terá reconhecimento social, do contrário, o capital advindo da cultura *marginal*, ou advinda das classes trabalhadores corresponde ao capital não valorado socialmente, e por isso não reconhecido pelas escolas.

Dessa forma, o capital cultural advindo das classes ditas dominadas se reproduz nas camadas populares de modo mais abrangente, porém sem o reconhecimento social, tais capitais podem ser encontrados de modo plural em nossas sociedades, já que existem uma diversidade de conhecimentos apresentados a partir de práticas linguísticas, de artesanato, de saberes, entre outros. Entretanto, o capital cultura dominante se consolida hegemônico, pois vem ao longo das transformações sócio-históricas como o capital válido de transmissão e legitimidade pelas instituições sociais.

Diante do que foi discutido, o capital cultural, segundo a perspectiva bourdieusiana, apresenta-se sob três formas distintas, cada uma refletindo diferentes modos de aquisição e legitimação social: (1) O Estado incorporado; no qual se estende a sua incorporação, ou seja, há necessidade de aquisição ao longo de um período, sendo este de ordem pessoal, portanto incidi diretamente sob o agente. (2) O Estado objetivado; o qual se dá pelo conjunto de recursos materiais. Neste, a apropriação de capital se apresenta sobre as posses que os agentes evidenciam de bens culturais como: livros, obras de arte, máquinas e outros instrumentos valorados simbolicamente pelas classes dominantes. E ainda, esse tipo de capital é resultado de ações sócio-históricas, que os determinam com status dominante ou não. (3) O Estado institucionalizado; no qual citamos como principais exemplos os certificados e diplomas que validam socialmente a incorporação deste capital ao agente portador. Consequentemente, os diplomas se caracterizam por serem espécies de investimentos inerentes ao retorno econômico de seus detentores (Nogueira; Catani, 2023). Dessa forma, este estudo utilizará o conceito de capital cultural para compreender de que maneira as experiências vivenciadas no SCFV possibilitam a incorporação de disposições culturais, o acesso a bens simbólicos e materiais, bem como o reconhecimento institucional de saberes, influenciando as trajetórias educacionais e sociais das crianças atendidas.

Por fim, ao mobilizar as categorias centrais da teoria bourdieusiana — como espaço social, habitus, capital cultural e campo —, delineamos os instrumentos analíticos que permitem compreender, em profundidade, como as práticas pedagógicas desenvolvidas no SCFV de um CRAS em Belém/PA operam na construção dos elementos constitutivos ao capital cultural na infância. Além disso, tais conceitos possibilitam apreender a complexidade das relações sociais e educativas presentes nesse espaço, considerando as dimensões simbólicas, estruturais e

subjetivas que conformam as vivências das crianças em situação de vulnerabilidade social. Desse modo, esta seção não apenas sustenta teoricamente a investigação, como também orienta metodologicamente a interpretação dos dados, ancorando a análise numa perspectiva crítica e sensível às desigualdades que atravessam os processos formativos no contexto estudado.

3.5 Da Política de Proteção Social

Para compreendermos como vem se organizando a atual conjuntura das políticas de proteção social é necessário analisarmos as contribuições derivadas dos movimentos sociais, caracterizados por reivindicações que clamavam por políticas públicas de satisfação a população marginalizada. Considerando isto, há uma relação intrínseca entre o Estado e sociedade, e por isso, a compreensão de Estado se faz basilar para a reflexão a qual propomos. Partindo disto, Pereira (2011b) concebe o Estado enquanto um fenômeno complexo e de ordem *histórica e relacional*; em que se faz *histórico* por se compor de uma mescla de elementos do passado que permanecem imbricadas em suas raízes, juntamente a fluxos de elementos contemporâneos; e se faz *relacional* por se situar em constante transformação. Logo, o Estado se converte em um sistema de processos contínuos, cuja dinamicidade é composta pela sua inegável historicidade em conjunto as relações de força e ideologias, antagônicas e mútuas, as quais devem dar conta da normatização social.

Quanto a este debate, Bourdieu (1996) salienta que o Estado igualmente, configura a junção dos capitais, econômico, cultural, simbólico e social, o que conduz a formação de um *capital Estatal*. Assim, o capital Estatal, investido de poder, tem a função de regular os diferentes campos e capitais, o que os torna subordinados a este *capital Estatal*, que por sua vez os analisa e distribui de acordo com o valor que atribui a cada um.

Dessa forma, o Estado exerce sobre a sociedade civil, uma relação contraposta entre os direitos adquiridos, os quais se consagram universais e os interesses particulares de alguns grupos, sendo estes, os dominantes, que por sua vez incidem sobre as práticas de poder, assim, desta relação derivam nas instâncias públicas e privadas (Mota *et al*, 2010). Com base nisto, o Estado tem por função ser um regulador social, que exercer relações de poder e dominação a partir de suas instituições, nesse sentido, os Estados ditos democráticos tendem a se aproximar de suas responsabilidades com seus cidadãos, enquanto os Estados considerados ditatoriais tendem a favorecer os compromissos com alguns grupos privilegiados, que os auxiliam em sua

manutenção, podendo ser a relação entre Estado e sociedade, neste caso, menos equitativa e até mesmo violenta.

Corroborando com essa discussão, Faleiros (2000) faz um apanhado a respeito da transição do sistema socio econômico feudalista para o modelo capitalista, discriminando algumas diferenças entre esses sistemas, sendo assim, no feudalismo, o servo detinha os meios de produção, porém, este era de propriedade do senhor, quem também deveria lhe prover certa proteção, situação diferente ocorre no modelo capitalista, em que os meios de produção migram para as mãos do burguês, quem obterá o lucro por meio da exploração da mão de obra do proletariado. No contexto do sistema capitalista em que vivemos, as grandes massas são compelidas a garantir sua subsistência por meio de baixos salários e relações de trabalho opressoras, o que as coloca em situação de desvantagem no acesso aos bens essenciais à sobrevivência.

Nesse modelo socioeconômico, a sociedade civil se configura em pequenos núcleos burgueses e grandes grupos proletários, em que as condições de pobreza vividas pelas camadas populares serão caracterizadas como o *resíduo* dos mecanismos da lógica de mercado, portanto sendo necessárias e normatizadas. Assim, desde o início da implementação desse modelo, o Estado passa a ser pressionado pelas minorias, parcela afetada negativamente por este modelo, que logo se constituirão nas classes trabalhadoras. Sendo assim, até então, na Inglaterra, a *Lei dos pobres* regulava as situações de pobreza das pessoas que viviam à margem durante o período pré-capitalista (Pereira, 2011a). Foucault (2023) também relata que tal legislação funcionava como um sistema de assistência, a qual submetia a população marginalizada ao controle social e a medidas de intervenção médica, dessa forma, a *Lei dos pobres* objetivava consolidar a segurança política das classes dominantes. Em consonância, Faleiros (2000, p.13) afirma “[...] O objetivo real da ajuda era forçar ao trabalho. Os capazes de trabalhar eram enviados ao trabalho por salários muito baixos, e aos incapazes se lhes dava uma ajuda arbitrária, segundo os critérios da classe [...]”.

Em continuidade à discussão sobre as contradições das políticas assistenciais no contexto capitalista, Pereira (2011a) sinaliza que posteriormente, a *Speenhamland Law* e logo depois a *Poor Law Amendment act* (lei dos pobres reformulada) emergem como propostas de conceder benefícios aos segmentos empobrecidos e atingidos pela expansão do capitalismo, todavia, tais benefícios deveriam ser definidos por abonos de valor bem inferior ao salário vigente, a fim de não se impedir o suposto processo de estabilidade da economia. Além disso,

os critérios de elegibilidades para concessão de tal recurso eram estigmatizantes e constrangedores as famílias pobres.

Considerando o exposto, é evidente que as revoltas populares foram se intensificando conforme o desenvolvimento do capitalismo avançava, e consequentemente, as medidas de contenção e silenciamento das classes populares permeiam todo o processo da implementação deste sistema. Desse modo, as estratégias adotadas para se apartar e desmobilizar os grupos marginalizados se concretizavam em táticas de auxílio financeiro mínimo permeado de práticas repressivas e até mesmo punitivas como as legislações citadas, as quais propunham coagir os indivíduos a ingressarem no mercado de trabalho, assim, e sob um viés moralista, o indivíduo que não trabalhava era taxado como preguiçoso, vagabundo entre outras nomenclaturas que o rebaixavam socialmente.

Dando continuidade à análise das respostas estatais frente às desigualdades sociais provocadas pelo avanço do capitalismo, Pereira (2011a) comenta que o Plano Beveridge de 1942, projetava medidas de seguridade social no Reino Unido, durante o pós-guerra e dentre os seus desígnios se pretendia subsidiar parte das demandas referentes à sobrevivência das famílias miseráveis. Tais estratégias prosseguem como tentativa de apaziguar as classes proletárias, inconformadas com as finalidades do desenvolvimento do sistema capitalista, o qual se fez crescente e dominante na Grã-Bretanha e posteriormente no mundo. E, ainda que insuficientes, essas medidas são o resultado das pequenas, mas relevantes conquistas adquiridas pelos menos desfavorecidos socioeconomicamente, o que logo depois vem a surtir no embasamento das Políticas de Bem-Estar.

Nessa conjuntura, já se fala sobre os *mínimos a subsistência* humana, o qual como salienta Pereira (2011a) durante um tempo empenha-se em atribuir as necessidades humanas a condições biológicas, portanto naturais, em que as condições pauperes deveriam ser encaradas enquanto procedentes de uma suposta inferioridade ou fraqueza moral daqueles que não conseguem se prover sozinhos, assim, se objetiva a normatização dos aspectos provenientes das desigualdades sociais. Nessa perspectiva, os Estados capitalistas intentam classificar as manifestações da pobreza enquanto processos naturais e descolados da estrutura política, portanto dos direitos.

Ainda no contexto das políticas sociais voltadas à mitigação das desigualdades, Pereira (2011a) também chama a atenção para uma diferença relevante entre o que se considera *mínimo* e o que se valida como *básico*, sendo assim, o *mínimo*, se aproxima da *menor* possibilidade de garantia a satisfação das necessidades humanas, enquanto o *básico* sugere a sustentação do

indispensável a sobrevivência. Essa diferença se apresentara conflitante durante a estruturação da Política de assistência social, pois enquanto o dito *básico* demandará de investimentos em políticas que garantam os bens e direitos fundamentais a população, e conseqüentemente se qualificará como condição primária para o exercício da cidadania, no *mínimo*, o Estado de ideologia liberal-capitalista e conservador irá impor cortes e redução dos direitos, suprimindo de forma ínfima as necessidades da população. Essa situação revela desde já uma incompatibilidade política que reverberará nas propostas de proteção e satisfação das necessidades das classes trabalhadoras.

Diante das limitações e contradições das políticas sociais no enfrentamento das desigualdades estruturais, avaliamos que as condições de pauperismo se consagram um reflexo imprescindível ao desenvolvimento do capitalismo, o qual como aponta Iamamoto (2010) o *pauperismo* se efetiva enquanto consequência do trabalho, ou melhor da falta dele, o que gera um exército de trabalhadores inativos, ou os contingentes de mão de obra sobrantes de um modelo econômico, que falha em empregar a todos de modo como se promete, e como sequela, os conduz a situações de miséria. Como aponta Mota *et al* (2010) a *superpopulação relativa* é um conceito introduzido pelo pensador Karl Marx para discernir aqueles que vivem na indigência figurada nos trabalhadores temporários, pontuais ou ainda aqueles incapazes de realizar qualquer tipo de ofício. Assim, a *superpopulação relativa* se materializa nas condições empobrecidas, vivenciadas pelos sobreviventes do desemprego, subemprego e outras formas de precarização de trabalho, fator essencial para que se consolide a produção e acumulação da riqueza concentrada nas classes elitistas.

Nesse sentido, ao considerarmos os efeitos estruturais do capitalismo na produção da pobreza, ressaltamos que o público atualmente atendido pelas políticas de proteção social, tanto na esfera básica quanto na especial, é composto majoritariamente por indivíduos oriundos dessa superpopulação relativa. Trata-se de sujeitos descartados pela lógica do mercado, frutos de um processo histórico de negação sistemática de direitos, o que os posiciona à margem das garantias sociais e econômicas prometidas pelo modelo vigente.

Desse modo, as propostas de Bem-Estar se estruturam com base em toda essa discussão previa, a qual pressupõe o estabelecimento de um Estado liberal-capitalista e conservador, em que neste interim, o *Welfare economics* surge recomendando que o consumidor deve satisfazer suas necessidades em acordo com o que o mercado disponibiliza, e em concordância ao seu orçamento. Como destaca Faleiros (2000) a teoria do *welfare economics* nasce com a crise de 1930, e pontua que mercado e consumo serão seus pilares, ao discriminar as necessidades

básicas dos cidadãos, agora consumidor, tais como alimentação, saúde, lazer, educação, transporte entre outras, enquanto mercadorias que serão apresentadas aos *consumidores livres*, os quais deverão usar de sua suposta *autonomia* para de modo *igualitário* escolher dentre as alternativas oferecidas o que melhor reflete no seu padrão de vida.

Dando continuidade à crítica sobre as limitações das políticas sociais em contextos marcados pela lógica capitalista, Pereira (2011a) reflete que a economia do bem-estar (Welfare economics) se estrutura como uma tentativa de impor as preferências individuais e subjetivas sobre as necessidades coletivas, baseando-se em premissas de cunho utilitarista. Nesse modelo, o bem-estar da população passa a ser promovido por meio dos mecanismos de mercado. Mais uma vez, o que deveria ser reconhecido como básico para a subsistência humana é tratado como um direito individual e, portanto, não garantido universalmente, consolidando um cenário de propostas que, em vez de assegurarem bem-estar, instauram o mal-estar social.

Após analisarmos os limites das abordagens utilitaristas e individualistas na formulação das políticas sociais, é importante destacar que, no final da década de 1960, o capitalismo monopolista ou tardio inaugura uma nova fase. Nesse contexto, como apontam Behring e Boschetti (2011), ganha destaque a análise sociopolítica keynesiana, derivada do momento de consenso do pós-guerra e ainda sob as influências do Plano Beveridge, que passou a cogitar a criação de políticas sociais voltadas à proteção dos indivíduos atingidos pelas consequências negativas do liberalismo. Embora a teoria keynesiana mantenha os princípios de liberdade e de mercado, ela rompe com o dogmatismo liberal ao reconhecer a necessidade de medidas estatais de caráter social, especialmente dirigidas às classes mais afetadas pela exploração característica do sistema capitalista.

Nessa perspectiva, o Estado deve intervir por intermédio de medidas socioeconômicas que visem amortecer os prejuízos advindo das crises do capital, evitando nos períodos de recessão financeira o agravamento das misérias, e assim garantir um certo equilíbrio socioeconômico. Esse período deu origem a teorias referentes ao *welfare state*, o qual ficou conhecido como os *anos gloriosos*, ou a ainda os *anos de ouro*, pois com fundamentos na política social-democrata intentava coadunar o desenvolvimento econômico e social juntos (Behring e Boschetti, 2011; Mota *et al*, 2010). Contudo, para o capital, um Estado interventor só se faz necessário quando contribui ao acúmulo de bens e riquezas das classes dominantes, portanto as políticas sociais não alcançam popularidade suficiente nos Estados liberais, e em especial, os países considerados subdesenvolvidos, viriam a servir apenas de motores para o crescimento econômico dos Estados internacionais. Dessa forma, os países periféricos viverão

exploração máxima de sua mão de obra aliada as condições desumanizantes de trabalho, sob o discurso da flexibilidade.

A partir dessa discussão, Mota *et al* (2010) aponta que em países da periferia capitalista como o Brasil, não se chegou a efetivar políticas que chegassem próximas ao conceito do *welfare state*, devido a dominância das práticas políticas neoliberais. Reiteramos ainda, que mesmo com as pressões sociais e culminando em novas teorias como *welfare state*, este não chegou a se consumir em sua integridade devido as incompatibilidades sustentadas pelo contexto socioeconômico neoliberal, o qual a partir de então vem condicionar intensamente as políticas sociais a prevalência dos seus interesses.

Seguindo essa linha de análise, no Brasil, as políticas de proteção social ao longo do tempo se exercem de práticas filantrópicas, cuja atuação funcionou como uma barreira ao desenvolvimento das estruturas políticas e estatais concernentes as legislações como a LOAS (1993) e o SUAS (2011). Para Mota *et al* (2010) esse pensamento se constituiu na ideia de negação de interesses entre as classes sociais, supondo uma neutralidade política firmada nas concepções altruístas, de colaboração e solidariedade *(des)historicizando* as trajetórias de organizações e movimentos sociais.

Nesse contexto, como já discutido, as práticas filantrópicas e a falta de uma política social estruturada no Brasil acabaram por fortalecer a atuação das entidades do terceiro setor. Para Mestriner (2008), essas entidades, originadas dos estratos da sociedade civil, tornaram-se cada vez mais expressivas por meio do voluntariado, marcado por um caráter privado, fundamentado nas práticas de favor e ajuda mútua, mas ainda de viés conservador. Essas instituições, além disso, desempenhavam um papel de controle e adestramento da pobreza, com o objetivo de regenerar o indivíduo, visando torná-lo economicamente útil dentro das lógicas de mercado.

Desse modo, a Política de assistência social nasce de uma estrutura de imposições e contradições entre o Estado e a sociedade civil, em que como ainda ressalta Mestriner (2008) a assistência social se desenvolve na imagem do auxílio, da benesse e dos favores, sendo estes também de caráter imediatista, descontinuo e pontual, sempre direcionado as classes empobrecidas. Assim, nos primórdios da assistência social, e principalmente no contexto brasileiro prevaleceram os mecanismos de apoio Estatal a entidades sem fins lucrativos, as quais mediavam o atendimento aos segmentos fragilizados economicamente, o que leva o Estado a terceirizar seus compromissos sociais, se firmando na execução de *políticas de alívio* ao invés da construção de políticas públicas que efetivem a cidadania.

Na década de 1970, o capitalismo atinge o *status* de mundialização, assumindo a sua face mais predatória, em que países periféricos se tornam os principais atingidos (Mota *et al*, 2010). Nesse momento, Iamamoto (2010) esclarece que o Estado se torna o principal investidor do capital privado, concedendo subsídios a empresas e países estrangeiros com o objetivo de favorecer o rendimento das grandes corporações.

Quando a expansão capitalista alcança a hegemonia global se concretizam violentas transformações sobre a estrutura do trabalho, assim, as adaptações necessárias a manutenção do capital implica em retrocessos das políticas e direitos conquistados, o que se converte em remoção das medidas econômicas regulatórias derivantes das propostas de Bem-Estar. Por isso, as privatizações, aumento da dívida externa, desvalorização da força de trabalho com ampliação da superpopulação relativa são algumas das brutais consequências.

Essa ampliação do capitalismo monopolista fortalece as estruturas de dominação econômica o que reflete nas já discutidas condições paupéries vivenciada pelas classes dominadas, assim, Iamamoto (2010) defende que a *questão social*, conceito essencial para compreensão da atuação profissional dentro da Política de assistência social, se origina das estratégias de ampliação da pobreza, do desmonte das políticas públicas, e das privatizações da política social e pública, as quais se convertem na acumulação capitalista. Assim, o aumento das desigualdades sociais causadas pelo desemprego estrutural ou ainda por condições precarizadas de trabalho que geram as situações de miséria, se encontram inerentes e ocasionado pela exploração da força de trabalho pelos donos do capital, posicionado a *questão social* como uma exigência do processo de reprodução do capital, o qual designa às classes trabalhadoras a submissão a este sistema.

A partir do que foi discutido anteriormente, Mota *et al* (2010) situa a *questão social* atualmente como anexada a outros significados coniventes com a fragmentação política das classes trabalhadoras que hoje veem seus interesses dissipados por grupos *transclassistas*. Assim a existência de uma nova *questão social*, se confira a partir de resquícios da velha questão social agregada ao fator da desmobilização de movimentos sociais relevantes a qual como confirma Iamamoto (2010, p. 181):

[...]a negação da existência das classes sociais, a naturalização da desigualdade social, cujas manifestações são deslocadas para a esfera da gestão social. A sociedade é isenta de responsabilidades na produção da questão social, cujas raízes devem ser identificadas nas diferenças das biografias individuais (Iamamoto, 2010, p. 181).

É nessa conjuntura que se desenha o atual público da Política de assistência social no Brasil, em meio a pressões neoliberais pela naturalização da questão social e investimento de programas sociais que não priorizam a subsistência das famílias pobres de fato, nem o esclarecimento político, e muito menos a garantia aos direitos fundamentais, se consolidando a hegemonia do capital.

Contudo, é preciso destacarmos que no Brasil, a *questão social* aparece associada a outros fatores históricos que a tornam ainda mais intensa e peculiar, conforme Behring e Boschetti (2011) colocam, os períodos de colonização, império e república nos concederam uma relação de subordinação aos grandes centros capitalista estrangeiros, assim, a economia e a política no Brasil se consolidam na prática do atendimento aos interesses do capital internacional. Nesse cenário, destacamos que no Brasil, a predominância da agroexportação sob os discursos da modernização além de permear a economia também vem a refletir nas políticas compensatórias, as quais se concretizam enquanto *paternalistas*; quando se concede um favor sob um viés autoritário, *clientelista*; quando o favor é concedido em troca de outros benefícios, ou ainda *coronelistas*, quando a elite agrária usa de sua figura de poder para impor ou coagir os proletários rurais decisões que só beneficiam o próprio coronel.

Com base no que foi discutido sobre as transformações nas políticas sociais, é possível afirmar que, no Brasil, no período de 1960 a 1980, marcado pela ditadura militar, ocorre um movimento significativo de reconceitualização. Esse movimento, liderado pelos profissionais de serviço social, surge como resposta ao descontentamento gerado pelas crises socioeconômicas e, especialmente, pelas tensões políticas vividas na América Latina. Nesse contexto, os profissionais propõem um novo olhar sobre a prática do trabalho social, rompendo com as perspectivas conservadoras e tradicionais, buscando uma abordagem mais crítica e alinhada às necessidades reais da população (Iamamoto e Santos, 2021).

Tal processo se caracteriza em um marco de renovação nas dimensões teórico, metodológica, política e prática da profissão em Serviço Social. Salientamos que o reformismo conceituado não foi movido apenas por profissionais do Serviço Social, mas também teve contribuições relevantes de diversos setores da sociedade civil, os quais engajaram lutas sociais que objetivavam a transformação societária.

Essas movimentações no âmbito social e na luta por direitos culminam com o momento conhecido como *transição democrática*, que inicia em 1986 com a derrocada do período ditatorial e a instauração da Assembleia Nacional Constituinte e prossegue com a promulgação da Constituição Federal em 1988. Sobre esta reformulação legislativa, as políticas de proteção

social ganham o *status* de direito reconhecido, a qual Pereira (2011a, p.152) discute que “Os conceitos de “direitos sociais”, “seguridade social”, “universalização”, “equidade”, “descentralização político-administrativa”, “controle democrático”, “mínimos sociais” dentre outros, passaram de fato, a constituir categorias-chave[...]” de um novo momento na política social, agora conceituada dentro da *seguridade social*, constituída pelas políticas de saúde, assistência e previdência social.

Considerando o exposto, a promulgação da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), nº 8742/1993, representou um avanço significativo ao garantir os mínimos sociais por meio da Política de Seguridade Social, com foco na população em situação de pobreza. Entre os principais benefícios dessa legislação, destaca-se o Benefício de Prestação Continuada (BPC), que assegura um auxílio a idosos com mais de 65 anos (quando comprovada a condição de pobreza) e a Pessoas Com Deficiência (PCD), mediante laudo médico que comprove a incapacidade para o mercado de trabalho. Posteriormente, a Lei nº 12.435/2011, que institui o *Sistema Único de Assistência Social* (SUAS), incorpora a LOAS de 1993, e amplia o alcance das políticas de assistência, incluindo os benefícios eventuais, para situações temporárias de vulnerabilidade, como especificado na LOAS (1993), Cap. IV, seção II, Art. 22:

Entendem-se por benefícios eventuais as provisões suplementares e provisórias que integram organicamente as garantias do Suas e são prestadas aos cidadãos e às famílias em virtude de nascimento, morte, situações de vulnerabilidade temporária e de calamidade pública.

Nesse ínterim, tais legislações, no bojo das propostas de democratização, propõe a ruptura com as práticas assistencialistas e de manipulação clientelistas para se estabelecer a centralidade em programas de transferência de renda como enfrentamento das desigualdades sociais. Todavia Mota *et al* (2010) lembra que apesar da reorganização das Políticas de assistência social emergirem em meio aos discursos de coerência universais e democráticas, na prática, os critérios de elegibilidade se instauram sob uma nova roupagem, cuja condições para o acesso a tais benefícios sociais os tornam restritos, e, portanto, não tão universais o que leva ao incentivo dos serviços privados populares e de baixos custos, os quais não vem a cobrir integralmente o cidadão.

A este respeito Faleiros (2000) resume que essas “[...] medidas de política social, como assistência, seguros sociais, serviços, empregos, equipamentos, podem compensar uma certa defasagem temporária entre produção e consumo, [mas] elas não resolvem a crise, nem a contradição entre produção e consumo”. Na verdade, as novas medidas de política social são convenientes a lógica do mercado, quando também o Estado, passa a manter o incentivo aos

cortes de recursos necessários, o que gera consequentemente a precarização dos serviços públicos, valorizando os setores privados.

Com base neste o contexto, Pereira (2011a) resume que estas Políticas ao sofrerem a influência de um agora Estado neoliberal, o qual média para que estes programas de renda mínima sejam lucrativos ao capital, assim as políticas da *nova geração* se caracterizam enquanto medidas seletivas, focalizadas, fragmentadas e excludentes, as vistas do *modelo latino*, o qual privilegia estrutura familiar. Desse modo, essas políticas se fazem *seletivas*, por dependerem de teto de gastos públicos, os quais leva a selecionar o público contemplado, se consideram *focalizadas*, pois estabelecem parâmetros de elegibilidade associadas aos conceitos de pobreza, se constata *fragmentadas*, pois há desarticulação entre a rede socioassistencial o que deriva em um *falso* acompanhamento do usuário, e por fim se consagram *excludentes*, já que falham do critério universal de atender a todos que dela precisam.

Tendo isto em vista, no município de Belém/PA, a Política de assistência social se encontra administrada pela Fundação Papa João XXIII (FUNPAPA), a qual o nome já entrega os resquícios históricos de uma instituição que nasceu nas bases caritativas, mas veio a se reconfigurar dentro de um longo processo de transformação, o qual hoje se estabelece em acordo com as legislações pertinentes aos direitos sociais, assim citamos a Lei Ordinária (LO) nº9491/2019, a qual ressalta a universalidade, gratuidade e garantia da equidade a partir do acesso aos direitos básicos disponíveis, em consonância com o SGD.

A FUNPAPA está organizada conforme preconiza o SUAS/2011, dentro dos parâmetros da participação e descentralização administrativa, cabendo ao município executar a Proteção Social Básica (PSB) e a Proteção Social Especial (PSE), nas dimensões média e alta complexidade. Assim, a PSB se encontra distribuída em doze CRAS e um Centro de Convivência, enquanto a PSE se faz distribuída em cinco CREAS, dois Centro-POP, um Centro DIA, Serviço de Calamidade Pública (SICAPE), Programa oito Serviços de Acolhimento Institucionais²⁵, sendo um, o Serviço de Acolhimento em Família Acolhedora (SFC). Ressaltamos que neste estudo iremos focar no SCFV de um CRAS, portanto atinente a PSB, a qual é definida pela LO nº9491/2019, na seção III, Art. 10, inciso I:

Proteção Social Básica: conjunto de serviços, programas, projetos e benefícios da assistência social que visa prevenir situações de vulnerabilidade e risco pessoal e social, por meio de aquisições, do desenvolvimento de potencialidades e do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários; (Belém (PA), 2019, p.03).

²⁵ A tabela completa com os serviços e suas respectivas instituições se encontram no **Anexo B**.

Os CRAS em Belém executam três serviços principais, sendo estes, [1] CadÚnico: responsável pela inscrição de famílias em situação de vulnerabilidade social com objetivos de inseri-las nos programas de transferência de renda, [2] o Programa de Atendimento a Família e Indivíduos (PAIF): tem caráter continuado, com finalidades de acompanhamento das famílias vulneráveis na prevenção as situações de risco e do rompimento de vínculos (Brasil, 2016) e o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV): tem caráter preventivo e proativo, em que o desenvolvimento se dá a partir de grupos distribuídos por classificação etária, e cuja convivência deve ser a principal metodologia de intervenção (Brasil, 2016).

Desse modo, o SCFV se executa a partir da proposta de acompanhamento complementar ao serviço do PAIF, e tem o fortalecimento do convívio familiar e comunitário como objetivo prioritário, o qual deve ocorrer por meio de atividades socioeducativas coletivas. E no que tange ao grupo de crianças (6-15 anos), público-alvo desta pesquisa, destacamos o objetivo 03 do *Perguntas frequentes do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos* (SCFV) que diz: “Possibilitar a ampliação do universo informacional, artístico e cultural das crianças e adolescentes, bem como estimular o desenvolvimento de potencialidades, habilidades, talentos e propiciar sua formação cidadã;” (Brasil, 2015, p.11). A este respeito, ressaltamos que dentre as funções atribuídas ao SCFV, este também se encaixa enquanto instrumento de mediação entre o público-alvo e as produções artísticas e culturais existentes no território, portanto corroborando para a formação do capital cultural de seus usuários.

Por fim, ao discutir a relação entre Estado, sociedade e as políticas de proteção social, percebemos como essas práticas são influenciadas por um contexto mais amplo de desigualdade social e as respostas estatais às condições de pobreza. Esse entendimento se torna essencial para a pesquisa, pois permite perceber que as práticas pedagógicas no SCFV não são apenas um espaço de intervenção socioeducacional, mas também um reflexo das tensões e contradições do sistema capitalista. Nesse sentido, as políticas públicas de proteção social, ao buscar mitigar as desigualdades, desempenham um papel fundamental no acesso das crianças ao capital cultural, atuando como mediadoras de um processo mais amplo de inclusão social. Portanto, ao investigar as práticas pedagógicas do SCFV, esta pesquisa se depara com as marcas da desigualdade estrutural e da reprodução social, o que permite analisar como o SCFV, enquanto mediador, contribui para a construção do capital cultural das crianças, inserindo-as em um contexto que ultrapassa as barreiras da pobreza e as limitações de acesso às oportunidades educacionais e culturais em seus territórios.

SEÇÃO 4 – AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO SCFV DE UM CRAS EM BELÉM/PA

Nesta seção analisamos as práticas pedagógicas desenvolvidas no SCFV de um CRAS em Belém/PA, partindo da análise de três documentos oficiais que dão suporte a oferta e funcionamento do SCFV, em seguida caracterizamos o território em que ocorreu a pesquisa de campo, bem como os agentes envolvidos, a fim de compreender sua influência na construção do capital cultural da infância pauperizada.

4.1 O que dizem os documentos oficiais? O SCFV como espaço formativo

Neste subtópico, selecionamos três documentos oficiais que se endereçam a orientar as práticas desenvolvidas no âmbito do SCFV, sendo estes: (1) *Orientações Técnicas sobre o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para crianças e adolescentes: 6-15 anos* (2010), (2) a *Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais* (2014), e as (3) *Perguntas Frequentes: Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos* (SCFV) (2022). Para isto, utilizamos um conjunto de categorias de análise embasadas em Foucault (2014b ;2023), Bourdieu (2002; 2004) e Bourdieu e Passeron (2023). Outrossim, salientamos o campo do SCFV enquanto um espaço de práticas da educação não-formal.

O primeiro documento se mostra imprescindível a esta análise, já que se direciona a tecer orientações sobre as atividades socioeducativas que podem ser desenvolvidas com o público de 6 a 15 anos, quando atendidos no SCFV. O conteúdo de tal documento também enfatiza a prioridade do trabalho preventivo com crianças advindas do trabalho infantil e aos adolescentes oriundos do trabalho desprotegido. Assim, este caderno de orientações se encontra organizado em seções conceituais a respeito das infâncias e das adolescências em situação de vulnerabilidade social e seus respectivos direitos a proteção social básica, o contexto da situação de trabalho infantil, a organização, a oferta e o planejamento das atividades no SCFV, posteriormente se conduzem seções, em que se expõe sugestões de execução do trabalho com os grupos do SCFV.

O segundo documento foi eleito por discutir a padronização dos serviços socioassistenciais da Proteção Social Básica, bem como da Proteção Social Especial, por isso esta publicação, diferente das demais aqui analisadas não se apresenta por meio de orientações, mas por uma apresentação textual embasada em normativas que determinam o funcionamento adequado dos serviços citados. No que diz respeito a execução do SCFV, este é contextualizado de acordo com seu público, objetivos, recursos materiais e humanos necessários, trabalho social

inerente, condições e formas de acesso, ou seja, se propõe uma descrição geral e legal dos subsídios que amparam a prática qualificada neste serviço.

E no que tange ao atendimento aos grupos de crianças (6-15 anos), este material descreve que o SCFV “tem por foco a constituição de espaço de convivência, formação para a participação e cidadania, desenvolvimento do protagonismo e da autonomia das crianças e adolescentes, a partir dos interesses, demandas e potencialidades dessa faixa etária [...]” (Brasil, p.16, 2014). O que ressalta que o trabalho desenvolvido no SCFV se condensa em propostas abrangentes que coadunam a discussão sobre direitos, o estímulo ao convívio familiar e comunitário, o fomento as competências pessoais, o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo de seus participantes por meio de atividades lúdicas e culturais.

O terceiro e último documento se estrutura em uma espécie de guia com perguntas e respostas a respeito da implementação do SCFV. A consolidação deste guia se faz relevante, já que o SCFV se efetiva com base em práticas pedagogias planejadas e contínuas, porém no âmbito da educação não-formal. De modo claro, o material ilustra as propostas e limitações que abrangem a realização do SCFV. Desse modo, o documento estabelece que o SCFV:

[...] integra o conjunto de serviços do SUAS e, junto com o PAIF, oferece à população que vivencia vulnerabilidades sociais e relacionais oportunidades de reflexão sobre as questões vivenciadas em seu dia a dia e estratégias para concretizar as suas potencialidades, habilidades, aptidões e interesses (Brasil, p.19, 2022).

A citação delimita a atuação do SCFV, pois se faz em conformidade ao que estabelece a política do SUAS, bem como o seu público-alvo, os ciclos de vida e as estratégias envolvidas no serviço. Abaixo, o **Quadro 7** propõe uma síntese inicial a respeito dos três documentos analisados.

Quadro 7: Síntese dos documentos selecionados

Nº	Documento/ Ano	Quem produziu?	Do que se trata?	A quem se endereça?
1	<i>Orientações Técnicas sobre o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para crianças e adolescentes: 6-15 anos</i> (2010)	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS).	Orientações sobre o funcionamento do SCFV, com destaque para sugestões de atividades socioeducativas que podem ser realizadas nos grupos.	Técnicos, educadores sociais e arte educadores que desenvolvem grupos no SCFV com a faixa etária de 6 a 15 anos.
2	<i>Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais</i> (2014)	Conselho Nacional de	Regulamenta os serviços da PSB e	A todos os trabalhadores do SUAS.

		Assistência Social (CNAS).	PSE em todo o território nacional.	
3	<i>Perguntas Frequentes: Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) (2022)</i>	Secretária Nacional de Assistência Social (SNAS).	Orientações gerais a respeito da gestão, execução, planejamento e avaliação do SCFV.	Técnicos, educadores sociais e arte educadores do SCFV.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

Conforme o **Quadro 7**, as publicações revelam que o SCFV tem dentre seus objetivos, a responsabilidade de complementar o acompanhamento psicossocial as famílias atendidas, e para isto utiliza de uma organização sistemática, podendo inclusive fazer uso de instrumentais próprios em seu planejamento, dentre eles, citamos o registro de participação do usuário²⁶, o qual institui o monitoramento dos usuários participantes, por meio das inclusões, exclusões e suas justificativas registradas. Também, mencionamos os percursos o quais para o documento citado: “são formados por um conjunto articulado de atividades com vistas a desenvolver os eixos norteadores do SCFV, considerando a diversidade de cada território, as características, necessidades e interesses dos usuários das diferentes faixas etária [...]” (Brasil, p.119, 2022). Assim, os percursos podem ser utilizados para sintetizar o planejamento das atividades a serem realizadas nos grupos do SCFV.

Com base no exposto, compreendemos que o SCFV se insere de forma intrínseca no campo da educação, especialmente no âmbito da educação não escolar. Conforme discutem Trilla *et al.* (2008), a educação não-formal emerge como uma resposta à crise educacional das décadas de 1960 e 1970, marcada pelo descontentamento social em relação ao ensino formal e às suas limitações na garantia de aprendizagem e inclusão. A efervescência da conquista da educação enquanto direito trouxe indagações a respeito de como esta estava organizada socialmente e a quem estava servindo. Sobre isto, Brandão (1982) reflete que a educação neste momento ainda trazia consigo as características do ensino humanista, que resultavam em ideais de preservação e conservação social. Em vista disto, o ensino formal culminava em táticas de reprodução social compromissados com os interesses das classes dominantes.

Portanto, a educação não-formal emerge de um contexto sociopolítico específico, sendo realizada predominantemente fora do ambiente escolar. Nesse sentido, Trilla *et al.* (2008, p. 42) conceituam essa modalidade como: “[...] o conjunto de processos, meios e instituições específica e diferenciadamente concebidos em função de objetivos explícitos de formação ou

²⁶ Também conhecido como SISC, este se trata de uma ferramenta de gestão do SCFV e está diretamente ligado ao cofinanciamento do serviço.

instrução não diretamente voltados a outorga de graus próprios do sistema educacional”. A partir disso, entendemos que a existência e a atuação dos grupos do SCFV constituem uma forma de educação não-formal. Destacamos, entretanto, que, dentre as diversas formas de capital, o capital institucional é o único que não pode ser diretamente viabilizado por esse serviço, uma vez que ele não confere certificados ou diplomas aos seus participantes.

Em contribuição a discussão, Gohn (2014) pontua que a educação não-formal se torna campo de definição polêmica, pois se costuma conceituá-la pelo o que esta não é, e pelos seus espaços de atuação e prática, contudo a autora afirma que a aprendizagem nesta modalidade de educação se faz no *mundo da vida*, estando então interligada a formação de cidadãos emancipados politicamente, assim, Gohn (2014, p. 40) reitera que a educação não-formal: “É um processo sociopolítico, cultura e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade.”

Com base nestas contextualizações, partimos do pressuposto de que a educação não-formal não substitui o ensino formal, mas pode ser associada a este, e ser uma ferramenta útil e complementar a escolarização. No caso do SCFV, suas atividades artísticas, esportivas e lúdicas vão além da recreação, funcionando como dispositivos pedagógicos que articulam o aprendizado de direitos, a construção de valores sociais e a prevenção de situações de vulnerabilidade.

Em vista disto, os três documentos selecionados foram analisados a partir de recortes de enunciados que os explicitam e os distinguem. Para isto, evocamos Foucault (2022a, p.105) que delimita o enunciado como: “uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdo concretos, no tempo e no espaço”. Assim, o enunciado é composto por signos condicionados a regras que determinam a possibilidades dos sentidos atribuídos a tais signos, considerando a sua materialidade espaço-temporal. Juntamente a isto, elegemos categorias de análise compatíveis ao objetivo de averiguar se os materiais oficiais dão subsídio a práticas dos educadores, quanto há sugestões de metodologias e orientações que promovam o contato com formas de capital cultural valorado pelos usuários participantes do SCFV em associação ao contexto social vivenciado por este público.

Consequentemente, as categorias de análise abstraídas da teoria de Bourdeu e Passeron (2023), serão **campos**, **habitus** e **capitais**, e no que diz respeito a Foucault (2014b; 2023), optamos pelos conceitos articulados a reprodução das **relações de poder**. Conforme temos debatido ao longo da pesquisa, o SCFV se evidencia com base em ações pedagogias intencionais, as quais como sinalizam Bourdieu e Passeron (2023) toda ação pedagógica deriva

de uma comunicação pedagógica que pressupõe uma violência simbólica, a qual manifesta os interesses de reprodução dos arbitrários culturais advindos dos grupos dominantes. Com base nisso, por mais que o SCFV se destaque pela concepção de educação não-formal este não se encontra distante ou isolado dos mecanismos de reprodução social, portanto de antemão, admitimos que as práticas pedagógicas exercidas no SCFV *podem* vir a refletir os interesses dos grupos dominantes.

Seguindo esta lógica, qualquer trabalho pedagógico promove a inculcação de disposições duráveis e transferíveis, ou seja, do *habitus*. Nesse sentido, Bourdieu e Passeron (2023) apontam que o *habitus* funciona como mecanismo que legitima a reprodução intelectual e moral dos grupos sociais. Essa concepção é detalhada por Bourdieu (1996, p. 21-22), ao afirmar que “o *habitus* é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionadas de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas”. Sendo assim, o *habitus* se constitui em uma estrutura adquirida que molda as percepções e relações entre os agentes, os diferenciando por gostos, costumes e estilo de vida a partir de suas posições sociais.

O conceito de campos está intrinsecamente relacionado ao de espaço social, entendido como o território das práticas. Bourdieu (2004, p. 153) exemplifica essa relação ao afirmar que “[...] quanto mais próximos estiverem os grupos ou instituições ali situadas, mais propriedades eles terão em comum, quanto mais afastados, menos propriedades em comum eles terão”. Sendo assim, os campos se identificam pelas localizações que os agentes ocupam, como instituições, grupos e classes, os quais vem a dar origem aos campos político, econômico, social, religioso entre outros. A configuração dos campos, por sua vez, depende do acúmulo de capital que cada grupo detém, assim, se uma determinada classe possui um maior domínio sob capitais valoráveis socialmente, está se localizará em espaços sociais privilegiados.

A partir disso, os capitais são compreendidos como os pilares que estruturam os campos sociais. Nesse sentido, o capital cultural – conceito central desta pesquisa – é discutido por Nogueira e Catani (2023), que destacam que a distribuição dos diferentes capitais está diretamente relacionada às condições de desigualdade e ao desempenho educacional, contribuindo, assim, para a reprodução das estruturas sociais. E ainda, vale destacar, que o capital cultural se divide em três formas: “[...] *no estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; *no estado objetivado*, sob a forma de bens culturais-quadros, livros [...] *no estado institucionalizado*, forma de objetivação [...] como se observa em relação ao *certificado escolar* [...]” (Nogueira e Catani, 2023, p.123).

Assim, conforme a discussão apresentada, o capital cultural se configura como um sistema de referências que orienta e hierarquiza as preferências dos agentes, situando-os em posições específicas dentro dos campos e contribuindo para a manutenção das desigualdades sociais.

Com relação à categoria de análise “relações de poder”, Foucault (2014b) destaca que todo poder emana do campo do saber, sendo, portanto, produzido e sustentado por ele. Nesta concepção, as instituições são locais de manifestação do poder e de um saber imposto, em que os mecanismos de controle e disciplina se encarregam de formar corpos úteis socialmente. Nesse contexto, o saber decorre das lutas no interior do campo, as quais constituem as formas de conhecimento e sua legitimidade. A partir disto, inferimos que o saber reproduzido no interior dos grupos do SCFV de certa forma, resulta do conflito entre os saberes valorizados pelos usuários que os frequentam e contexto em que vivem, os conhecimentos legitimados pelos documentos oficiais (necessariamente dominantes) e as práticas pedagógicas desenvolvida pelo profissional que as coordenam.

Assim, na análise dos documentos oficiais, buscamos identificar em que medida as propostas para o desenvolvimento das atividades no SCFV priorizam, reforçam ou desconsideram as diferentes formas de capital. No Quadro 8, apresenta-se a análise detalhada do **Documento 01**.

Quadro 8: Análise do Documento 01 do SCFV segundo Bourdieu, Passeron e Foucault

Documento	Enunciados	Categorias de Análise (Bourdieu e Passeron)	Categorias de Análise (Foucault)
<i>Orientações Técnicas sobre o Serviço de Convivência e</i>	O jogo também oferece à criança e ao adolescente uma relação com o limite, com regras, com o certo e o errado, e com a forma como devem lidar com as leis estabelecidas por eles ou por um determinado grupo. (p.111).	Campos: (artístico) quando cita dramatizações, arte e oficinas. (educacional) ao falar de regras sociais, expressão e comunicação.	Relações de poder: o texto fornece definições e justificativas para o uso de certas atividades (contação de histórias) e o uso de algumas estratégias (jogos educativos) no cotidiano prático do SCFV. Se evidencia o caráter instrutivo do documento quanto as atividades apresentadas, assim existe a valorização de uma rotina adequada ao que as
	Para a criança e o adolescente, a arte e o lúdico são importantes meios de expressão e comunicação. Quando eles desenham, fazem uma modelagem ou dramatizam uma situação, ressignificam e mostram como se sentem, como pensam e como veem o mundo. (p.112).	(político) quando discute a atitude crítica e o protagonismo social.	
		Habitus: identificamos que há um estímulo a inserção de práticas lúdicas nos cotidianos dos usuários. A incorporação de	

<i>Fortalecimento de Vínculos para crianças e adolescentes: 6-15 anos (2010)</i>	As crianças e os adolescentes devem ser estimulados a contar sua própria história – suas dificuldades, seus sonhos. Contando sua história, o sujeito percebe-se como protagonista e, a partir da história de vida dos outros, vai tornando as vivências e histórias alcançáveis a quem ouve. (p.116).	exercícios que orientam a agir e pensar formas as atitudes e posturas dos agentes.	crianças e adolescente <i>devem</i> desenvolver, a qual ressalta a ideia de atividades socioeducativas que promovem a prevenção e proteção destes. A relação educadora x usuários se molda a partir dessas informações.
	O acesso de crianças e adolescentes a diferentes informações obtidas através dos meios de comunicação deve ser trabalhado pelos orientadores sociais/facilitadores de oficinas, o que permite atribuir-lhes outros significados, ampliando o leque de conhecimento dos usuários, oportunizando o desenvolvimento de uma atitude crítica em relação aos conteúdos veiculados. (p.118)	Capitais: (social) se evidencia o estímulo as interações sociais por meio das atividades coletivas como jogo e regras e compartilhamento de vivências. (incorporado) a partir das habilidades de socialização estimuladas (gostos, preferências e conhecimentos específicos), se infere que há objetivos de internalização de certas práticas.	

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

Os enunciados em evidência no **documento 01**, enfatizam orientações para uma prática socioeducativa com centralidade em interações culturais, confirmando o eixo educacional que o SCFV sustenta. Conforme aborda Gohn (2014) a educação não-formal se concretiza a partir de processos formativos e por meio do diálogo tematizado. E, no caso desta publicação se ressaltam as temáticas inerentes ao jogo e as regras, as práticas artísticas e lúdicas, a expressão e comunicação, entre outros revelando referências que descrevem como o SCFV pode ser executado em coletivos com o público de 6-15 anos.

Constatamos que os exercícios focalizam no desenvolvimento de mecanismos de socialização que resultam na produção de experiências, as quais moldam o cotidiano de crianças e adolescentes. Assim, o SCFV é promovido enquanto executor de uma política de assistência social que assume o papel de proteção e prevenção às situações de vulnerabilidade sociais, desde que sejam desenvolvidas as atividades consideradas saudáveis as interações ali estimuladas.

Em síntese, os registros, apresentados no **Quadro 8** (acima), atuam como as atividades propostas – artísticas, lúdicas e coletivas – atuam na formação de disposições (*habitus*), estimulam a socialização e a aquisição de habilidades (capitais social e incorporado) e delimitam os campos de atuação (artístico, educacional e político). Ao mesmo tempo, o documento orienta os mediadores sobre a execução das atividades, configurando relações de

poder que moldam a interação entre educadores e crianças e estruturam a rotina pedagógica do SCFV. Essa análise permite compreender como o serviço funciona como espaço de educação não-formal, articulando práticas que contribuem para a construção do capital cultural na infância em situação de vulnerabilidade. A seguir, apresentamos o **Quadro 9**, que sintetiza a análise detalhada do **Documento 02**.

Quadro 09: Análise do Documento 02 do SCFV segundo Bourdieu, Passeron e Foucault

Documento	Enunciados	Categorias de Análise (Bourdieu e Passeron)	Categorias de Análise (Foucault)
<i>Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais</i> (2014)	Descrição geral: Organiza-se de modo a ampliar trocas culturais e de vivências, desenvolver o sentimento de pertença e de identidade, fortalecer vínculos familiares e incentivar a socialização e a convivência comunitária. (p.16)	Campos: (cultural) ao ressaltar as <i>trocas culturais</i> como centrais no SCFV; (econômico) ao definir o público que acessa tal serviço como: <i>famílias com precário acesso a renda</i> .	Relações de poder: o documento salienta normativas que gerem o bom funcionamento das instituições socioassistenciais. No que tange ao SCFV, é descrito sua organização, público e atividades contempladas. Se realçam os mecanismos de controle endereçado as instituições que executam o serviço e assim, Se sobressai a relação instituição x profissionais do SUAS.
	Descrição geral: Deve prever o desenvolvimento de ações intergeracionais e a heterogeneidade na composição dos grupos por sexo, presença de pessoas com deficiência, etnia, raça, entre outros. (p.16)	Habitus: É incentivado uma rotina profissional que incide sobre o comportamento esperado dos trabalhadores.	
	Descrição específica: As intervenções devem ser pautadas em experiências lúdicas, culturais e esportivas como formas de expressão, interação, aprendizagem, sociabilidade e proteção social. (p.16)	Capitais: (social) encoraja o compartilhamento de vivências em grupo. (cultural) salienta intervenções culturais a fim de promover a proteção social.	
	Objetivo: Crianças e adolescentes de famílias com precário acesso a renda e a serviços públicos e com dificuldades para manter. (p.18)		

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

Averiguamos com base no **documento 02**, que os enunciados se direcionam a atuação dos profissionais no contexto institucional, se preservando a centralidade na cultura. A partir disto, se destaca a prática do capital social, a qual é entendida por Nogueira e Catani (2023) como a constituição de uma rede de relações duráveis cujo investimento social produz no grupo o reconhecimento mútuo com base no trabalho de sociabilidade. Desse modo, avaliamos que o principal capital ser explorado no contexto do SCFV, se trata do citado, visto que a organização

da instituição e o trabalho dos educadores deve prever as interações em grupo com finalidades de motivar o sentimento de pertença e identidade, o convívio comunitário e familiar e as trocas de vivências entre os usuários.

Por se tratar de uma publicação inspirada em normativas e resoluções, tal documento se apresenta como o mais burocrático dentre os três, assim, há uma linguagem que oficializa o funcionamento do SCFV, composto de descrição e objetivos para o trabalho socioeducativo de acordo com cada ciclo de vida. A respeito da organização institucional, Foucault (2014b) afirma que todo sistema disciplinar pressupõe de algum mecanismo penal, assim as instituições têm seus serviços normatizados por meio de classificações, hierarquias e homogeneidade, em que a normatização se encontra nos atos de coerção, e está por sua vez, se garante nos instrumentos de vigilância.

Por fim, o **Quadro 9** evidencia que o SCFV atua como espaço de educação não-formal, promovendo trocas culturais, socialização, fortalecimento de vínculos e apropriação de saberes. As orientações sobre grupos heterogêneos e ações intergeracionais indicam a formação de *habitus* nos profissionais. Do ponto de vista foucaultiano, o documento também revela como se estruturam as relações de poder: ele estabelece normas, controla a atuação das instituições e profissionais do SUAS e define como as atividades devem ser conduzidas, moldando a rotina e as interações com os usuários. Além disso, ao enfatizar atividades lúdicas, culturais e esportivas, o documento contribui para a construção de capital social e cultural entre crianças em situação de vulnerabilidade, mostrando a articulação entre campos, capitais e práticas pedagógicas no serviço.

Quadro 10: Análise do Documento 03 do SCFV segundo Bourdieu, Passeron e Foucault

Documento	Enunciados	Categorias de Análise (Bourdieu e Passeron)	Categorias de Análise (Foucault)
<i>Perguntas Frequentes: Serviço de</i>	O SCFV é uma intervenção social planejada, com conversações e fazeres em grupo, com vistas a informar e orientar os participantes sobre os seus direitos, além de oportunizar o seu exercício durante os encontros, de forma lúdica e protegida. (p.31)	Campos: (político) se ressalta que o SCFV é um espaço de execução da política pública. (econômico) quando se faz necessário o cadastro no CadÚnico.	Relações de poder: os enunciados evidenciam <i>verdades</i> que legitimam práticas discursiva sob a atuação no SCFV. Se contextualiza as relações profissionais do SUAS x instituição, e profissionais do SUAS x outros profissionais.
	Também é necessário atentar-se à provisão da infraestrutura e dos recursos físicos e materiais para que o Serviço se realize	Habitus: É direcionado aos profissionais que compõe o SCFV, se evidencia nas	

Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) (2022)	conforme o trabalho social que nele deve ser desenvolvido. (p. 33).	orientações que atingem as práticas destes.	
	Os serviços devem ser organizados em rede, com funcionamento integrado entre os serviços públicos prestados pelo ente estatal e por aqueles operados pelas organizações da sociedade civil, (p. 34)	Capitais: (incorporado) é estimulado aos profissionais determinadas posturas que sejam compatíveis com a atuação no SCFV.	
	Todos os usuários atendidos no SCFV deverão ser cadastrados no CadÚnico e possuir NIS. (p. 191)	(social) são incentivadas as intervenções sociais nos grupos.	

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

Como se pode depreender, o **documento 03**, apresenta as estratégias de oferta do SCFV, propondo meios de execução, bem como as limitações deste serviço, a partir de um conjunto de blocos composto de perguntas e respostas que se endereçam a delimitar o trabalho realizado no SCFV. Assim, se evidencia que o SCFV se consagra enquanto um domínio sobre práticas de intervenção social intencional no íterim de um espaço de política pública. Destacamos, como base nesta publicação, que as práticas pedagógicas do SCFV utilizam das ferramentas lúdicas para o alcance dos objetivos no âmbito socioeducativo, o que faz do SCFV um espaço de produção e representação política, ou seja, não podemos enxergar o SCFV apenas como um espaço de atividades lúdicas.

Com base nisso, compreendemos que o documento analisado reflete indícios do *habitus* dos profissionais que atuam no SCFV, ao registrarem informações sobre a infraestrutura adequada, a integração entre diferentes políticas públicas e a proposição de intervenções lúdicas e protegidas nos encontros. Nesse sentido, Bourdieu (2002) descreve tais estratégias como um processo de “interiorização da exteriorização”, conceito que se mostra coerente com as influências do meio social, pois “[...] podem ser aprendidas empiricamente sob a forma das regularidades associadas a um meio ambiente socialmente estruturado, que produzem *habitus*, sistema de disposições duradouras [...]”.

Desse modo, as atividades centrais propostas para o SCFV orientam o funcionamento do ambiente em que se realizam os encontros, influenciando também as atitudes dos agentes educadores e as posturas das crianças participantes, estruturando disposições que dão origem a práticas reguladas. Identificamos, ainda, que a relação de poder exposta no documento se dirige

em legitimizar a atuação dos trabalhadores do SUAS no contexto da própria instituição (CRAS) e em articulação com outras políticas (outras instituições). Segundo Foucault (2023) os efeitos de poder regem os enunciados validados cientificamente; nesse sentido, o **Documento 03** organiza-se em torno de verdades aceitas, passíveis de serem incorporadas pelos sujeitos sem maiores resistências.

O Quadro 10 demonstra que as orientações sobre ações intergeracionais e composição heterogênea dos grupos indicam a formação de *habitus* nos profissionais, moldando comportamentos e rotinas de atuação. Do ponto de vista foucaultiano, o documento evidencia a presença de relações de poder, ao estabelecer normas que regulam a execução do serviço, definem o público-alvo e organizam a atuação das instituições e dos profissionais do SUAS. Além disso, ao enfatizar intervenções lúdicas, culturais e esportivas, reforça-se a apropriação de saberes e habilidades pelos usuários, demonstrando a interconexão entre campos, capitais e práticas pedagógicas no SCFV.

Consideramos, ainda, que os três documentos analisados refletem o que Bourdieu (2004) denomina capital simbólico, uma vez que apresentam um esquema classificatório e hierárquico de orientações a serem seguidas pelos profissionais que atuam no SCFV. Dessa forma, estabelecem distinções que produzem conhecimento e reconhecimento entre os agentes e as práticas realizadas no programa, conforme ressalta Bourdieu (2004, p. 149):

[...] chamo de capital simbólico qualquer tipo de capital (econômico, cultural, escolar ou social) percebido de acordo com as categorias de percepção, os princípios de visão, os sistemas de classificação, os esquemas classificatórios, os esquemas cognitivos, que são em parte, produto da incorporação das estruturas objetivas do campo considerado, isto é, da estrutura de distribuição do capital no campo considerado.

Em consonância a isso, destacamos que o SCFV, embora estruturado por publicações oficiais que o orientam para um conjunto de práticas emancipatórias, pode não ser suficiente para superar as desigualdades educacionais, no âmbito da educação não formal, nem as desigualdades sociais, no contexto das políticas de assistência. Nesse sentido, Trilla *et al.* (2008) ressaltam que “[a] educação não-formal pode ser tão classista, alienante, burocrática, ineficiente, cara, obsoleta, estática, manipuladora, estereotipada e uniformizadora quanto a formal”. Para além disto, compreendemos que a conjuntura sociopolítica em que se reproduzem as desigualdades sociais são em sua amplitude, demasiada complexa, o que torna o SCFV uma peça relevante nesta engrenagem. Contudo, quando o SCFV não encontra sincronia com a rede socioassistencial, devidos aos fatores de precarização administrados pelas atuais políticas

neoliberais, este acaba se convertendo em uma atuação mínima, ainda que extremamente necessária.

4.2 Caracterização do campo empírico da pesquisa

Nesta subseção apresentamos uma descrição detalhada do contexto territorial onde foi desenvolvida a pesquisa de campo, desse modo, é caracterizado o espaço social onde o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) em um CRAS em Belém/PA é ofertado, e em seguida apresentamos dos interlocutores da pesquisa. Este tópico está subdividido em dois eixos, sendo estes: 1) Contexto socioeconômico, que contempla a organização e funcionamento do SCFV além das Atividades envolvidas; e 2) Caracterização dos agentes investigados, que se destina a ilustrar o perfil dos profissionais do CRAS envolvidos

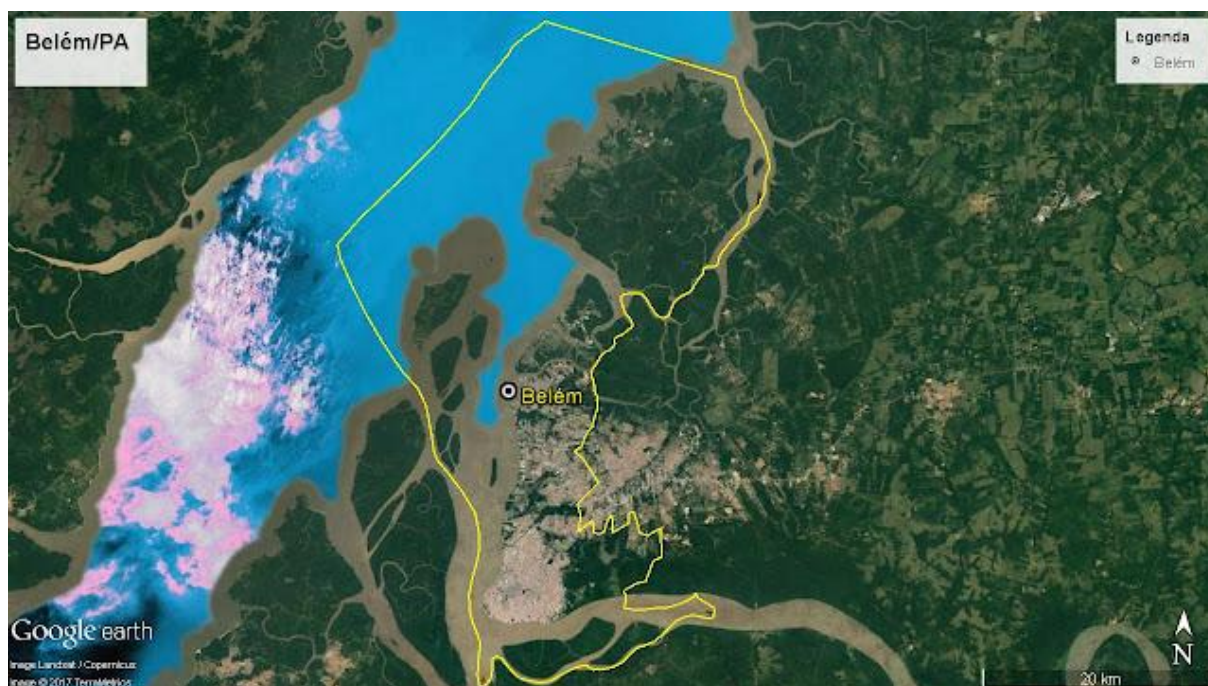
4.2.1 Caracterização do Contexto socioeconômico

O CRAS investigado se localiza em um distrito de Belém/PA, cujo endereço exato será mantido em sigilo por questões de proteção e respeito aos usuários que frequentam esse espaço. Ainda assim, caracterizaremos a instituição no que se refere a espacialização, aspectos culturais, articulação com as demais políticas intersetoriais, além de apresentarmos um pouco de como se estrutura a sua organização e funcionamento, assim, o contextualizando de modo breve. A partir disto, o CRAS que apresentamos na conjuntura desta pesquisa se situa em uma periferia no município de Belém/PA, circunscrito na região Norte do país.

A caracterização da espacialidade do CRAS se faz relevante para uma análise objetiva na pesquisa, conforme Bourdieu (2004) o espaço social expõe posições de poder que determinam as distancias e proximidades sociais entre os agentes. Portanto, os agentes se encontram distribuídos geograficamente de acordo com o volume adquirido de capitais cultural, econômico e simbólico. A partir disto, podemos inferir que o acesso a bens de serviços e consequentemente a qualidade de vida dos agentes é influenciada pela região onde habitam.

Nesse contexto, Belém possui aproximadamente 1.398.531 habitantes distribuídos em uma área territorial de 1.059,458 km², configurando-se como uma metrópole regional (Brasil, 2024). A Figura 07 ilustra a cidade por meio de uma imagem de satélite.

Figura 07: Imagem de satélite da capital Belém



Fonte: Google Earth (2017)

O CRAS analisado está localizado em um distrito administrativo de Belém, pertencente a uma região insular composta por cerca de vinte e seis ilhas, situando-se a aproximadamente 18 km do centro da cidade. O distrito é formado por oito bairros e apresenta como atrativo turístico uma diversidade de balneários, bastante frequentados durante as férias escolares e outros feriados. As relações de trabalho na região caracterizam-se pela informalidade, evidenciada em pequenos comércios, restaurantes e feiras ao ar livre. Além disso, destacam-se atividades extrativistas vegetais (como a colheita de açaí, bacaba e outras frutas), animais (pesca de peixes e camarões), carvoarias, bem como o cultivo de pequenas roças de produtos da agricultura familiar de subsistência, especialmente a mandioca (Belém, 2015, p. 207)²⁷. Essa configuração geográfica e socioeconômica reforça a importância do CRAS como espaço de mediação social e de acesso a direitos, articulando-se às particularidades do território ilustrado na **Figura 07**.

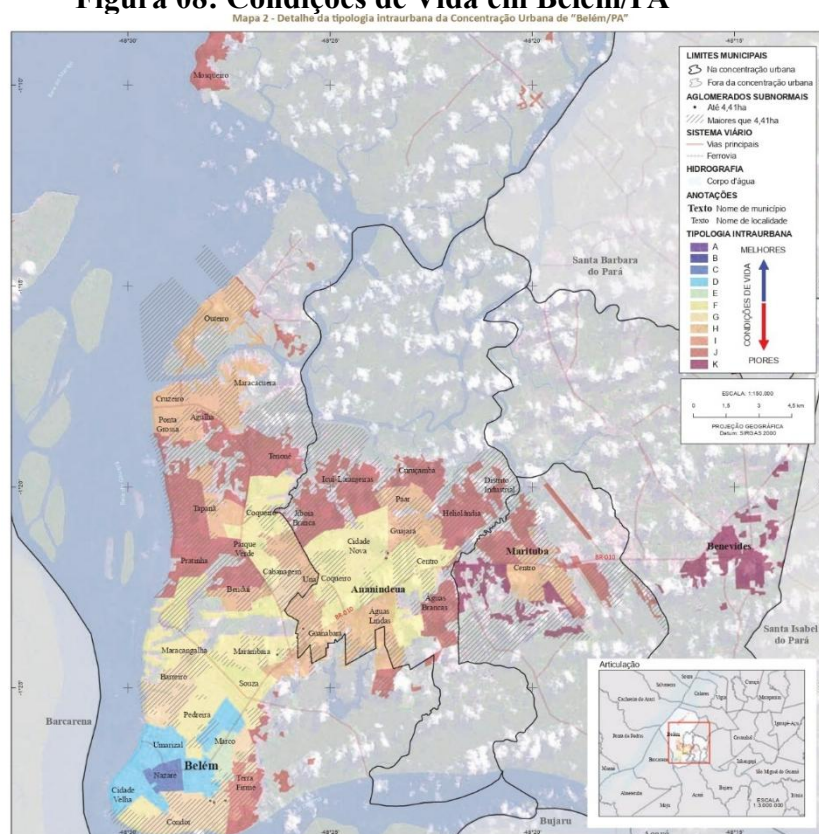
A composição populacional neste distrito, em sua grande parte, se deu por meio da ocupação desordenada do território, tendo em vista que os centros urbanizados de Belém já estavam habitados, restando as regiões longínquas e periféricas às classes populares. Por isso, no que tange aos serviços de saneamento básico, iluminação pública, coleta seletiva de resíduos, entre outros, se fazem de modo extremamente precarizado e ineficiente a necessidade da

²⁷ Este parágrafo faz-se encontra publicado pelas autoras desta dissertação, no Capítulo 7 do Livro: Temas em Educação Brasileira III.

população. Se sobressai ainda mais, a realidade do transporte público, que se exhibe acentuadamente inadequado e deficitário. Para os habitantes das ilhas próximas, a situação se agrava mais, pois o transporte fluvial além de escasso não é garantido pelo poder público em toda sua extensão territorial²⁸.

O mapa abaixo é fornecido pelo IBGE (2016) e refletem as condições de vida no município de Belém/PA, na qual as cores que se aproximam do azul se destacam por ilustrar as localidades com *condições melhores de vida*, enquanto as que se assemelham as tonalidades alaranjadas e vermelhas indicam regiões em que há *condições precárias* de sobrevivência.

Figura 08: Condições de Vida em Belém/PA



Fonte: IBGE (2016)²⁹

Com base na leitura do mapa é possível dizer que as *condições melhores de vida* se concentram em um pequeno espaço geográfico, se configurado no centro-urbano de Belém, sendo, portanto, as áreas de periferia (a maior parte) ilustrada pelas cores que identificam as *condições precarizadas* de convivência. Com base nisto, destacamos que o CRAS investigado

²⁸ Este parágrafo faz se encontra publicado pelas autoras desta dissertação, no Capítulo 7 do Livro: Temas em Educação Brasileira III.

²⁹ Mapa disponível em: https://geoftp.ibge.gov.br/organizacao_do_territorio/tipologias_do_territorio/tipologia_intraurbana/Mapas/Apendice2/Mapa2_b.pdf.

se concentra em uma região, cujo tom alaranjado prevalece, sugerindo um contexto de vulnerabilidade social predominante. Sobre isto, Bourdieu (2004) destaca que a visão de mundo dos agentes se constrói de acordo a condicionamentos sociais, os quais se originam na condição social, o que difere burgueses de proletários. Assim, os estilos de vida, opiniões e as preferências ou *habitus* dos agentes serão diferentes e conforme sua localização no espaço social, como enfatiza o autor:

[...]os agentes se auto classificam, eles mesmos se expõem à classificação ao escolherem, em conformidade com seus gostos, diferentes atributos, roupas, alimentos, bebidas, esportes, amigos, que combinam entre si e combinam com eles, ou, mais exatamente, que convêm à sua posição. Mais exatamente: ao escolherem, no **espaço** dos bens e serviços disponíveis, bens que ocupam nesse espaço uma posição homóloga à posição que eles ocupam no **espaço social**. Isso faz com que nada classifique mais uma pessoa do que suas classificações. (Bourdieu, p. 159, 2004)

Considerando que a vulnerabilidade é uma condição predominante entre a população do território onde se situa o CRAS pesquisado, ressaltamos que o acesso aos bens e serviços essenciais à sobrevivência constitui um fator relevante, podendo tanto amenizar quanto agravar tais situações. No que se refere às instituições públicas, o distrito conta com uma rede educacional composta por escolas municipais de ensino fundamental, incluindo apenas uma creche, insuficiente para atender à demanda populacional há bastante tempo, além de algumas escolas estaduais. A Rede de Saúde se caracteriza em: Unidade Básica de Saúde (UBS), Centro de Saúde (CS) e Unidade Saúde da Família (USF). E, na Rede Socioassistencial, possui um CRAS e um Conselho Tutelar (CT) (Belém, 2015). O **quadro 11** a seguir apresenta uma síntese da distribuição dos principais serviços públicos, nas áreas de educação, saúde e assistência social, no território onde se situa o CRAS pesquisado, evidenciando sua cobertura e os impactos sobre a população em situação de vulnerabilidade.

Quadro 11: Distribuição e impacto dos serviços públicos no território do CRAS pesquisado

Tipo de Serviço	Estrutura Disponível	Impacto sobre a População Vulnerável
Educação	O território conta com 9 escolas municipais, sendo uma creche e outra que também oferece ensino médio ³⁰ , além de 4 escolas estaduais.	A única creche é insuficiente para atender à demanda, limitando o acesso à educação infantil e afetando a conciliação trabalho-família

³⁰ As informações citadas se encontram no site da Prefeitura Municipal de Belém, disponível em: <https://educacao.belem.pa.gov.br/escolas-municipais/>

Saúde	01 Unidade Básica de Saúde (UBS); 01 Unidade de Saúde da Família (USF);	Atendimento primário disponível, mas a cobertura pode ser insuficiente diante da população vulnerável, impactando prevenção e cuidado contínuo.
Lazer	O território conta com 1 praça central, 2 projetos de futebol voltados para meninos ³¹ , ao menos 11 praias e diversos balneários. No campo das manifestações culturais, destacam-se 2 cordões de pássaro, pelo menos 3 grupos de Boi-Bumbá, 2 grupos de quadrilha junina, 3 associações carnavalescas e alguns grupos de dança folclórica de carimbó. Além disso, dispõe de 1 biblioteca comunitária ³² e 1 ecomuseu ³³ .	As opções de lazer no território são, em grande parte, fruto de iniciativas de organizações do terceiro setor, evidenciando a ausência do Estado na formulação e implementação de políticas públicas voltadas a essa área. Os balneários existentes, em sua maioria privados, restringem o acesso, restando às praias a condição de principal alternativa de lazer para os moradores e usuários locais.
Assistência Social	1 CRAS; 1 Conselho Tutelar (CT)	Atuam na proteção social e nos direitos da criança e do adolescente, mas atendem apenas parte da população em situação de vulnerabilidade.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

Diante do exposto, consideramos que, devido ao processo de urbanização vivido por este distrito ao longo do tempo, a oferta de instituições públicas é insuficiente para atender à população local, levando os usuários a recorrerem a serviços em outros distritos ou localidades mais distantes de suas residências. Quanto a isto, compreendemos o CRAS, enquanto uma instituição pública que consegue atender uma pequena parte dos agentes que se encontra em situação de vulnerabilidade social, o que vem a ser condizente com uma lógica neoliberal. Conforme Foucault (2022), a governamentalidade, entendida como a *arte de governar a sociedade*, configura-se enquanto um campo de poder que busca estabelecer estratégias regulatórias sobre a sociedade civil, frequentemente por meio de táticas de inspiração mercadológica.

Por isso, mesmo em territórios periféricos, em que se registram poucas instituições públicas para um grande contingente de usuários, a regra que se constata é atender um mínimo de usuários e com baixa qualidade nos serviços para se valorizar os serviços ofertados pelo mercado. Essa lógica corrobora uma política de precarização que reforça a desigualdade social, pois transfere às famílias a responsabilidade de buscar alternativas privadas, quase sempre inacessíveis do ponto de vista econômico. Além disso, naturaliza a ideia de que a população periférica deve se contentar com a oferta reduzida e insuficiente de bens e serviços públicos, ao

³¹ Estes projetos são de mobilizações do terceiro setor.

³² A biblioteca comunitária sobrevive de doações de livros e outras formas de recursos não-estatais.

³³ O Ecomuseu é o único espaço, dos citados que possui gerência pública por estar localizado em uma escola municipal.

mesmo tempo em que amplia o processo de mercantilização do direito social, transformando-o em privilégio de poucos.

Quanto a caracterização do espaço físico do CRAS, abaixo sinalizamos o **quadro 12**, a qual constam suas dependências e respectivas funções dentro da instituição, o que nos fornece um panorama geral da dinâmica de atendimento no espaço.

Quadro 12: caracterização do espaço físico do CRAS

Compartimento	Função	Capacidade de atendimento	Quantidade
Salão de acolhida	Sala de espera para atendimento	Aproximadamente 50 usuários	01
Copa/Cozinha/refeitório	Preparo e oferta de refeições aos usuários	Aproximadamente 25 usuários na área do refeitório.	01
Sala do CadUnico conjugada com recepção	Atividades referentes ao cadastro/ número de inscrição social (NIS).	Até 03 usuários em atendimento simultâneo.	01
Sala PAIF 1 (manhã)	Acompanhamento das famílias referenciadas	Atendimento particularizado	01
Sala PAIF 2 (tarde)	Acompanhamento das famílias referenciadas	Atendimento particularizado	01
Sala SCFV (interna ao prédio)	inscrição de usuários nos grupos. Planejamento e organização dos grupos.	Atendimento particularizado	01
Sala SCFV (externa ao prédio principal)	Atendimento dos grupos.	Atendimento dos grupos	01
Banheiros	Atender a funcionários e usuários	Para uso de funcionários e usuários.	04
Coordenação conjugada com administrativo	Atendimento há diversas demandas diárias.	Até 03 usuários	01
Área de serviço	Organização do espaço	Não se aplica	01

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

Sinalizamos que o CRAS investigado se apresenta por ser um imóvel em regime de contrato de aluguel, cujo planejamento arquitetônico é de residência (mais precisamente de casa de veraneio) que foi adaptado para atendimento ao público, também destacamos que a maioria dos compartimentos já possui refrigeração com centrais de ar, com a exceção do salão de acolhida, que conta com 01 ventilador, também possui 01 poço artesiano e não possui telefone institucional. No momento da pesquisa, o CRAS pesquisado continha em sua equipe: 6 cadastradores, sendo 3 no turno da manhã e 03 no turno da tarde; 01 Assistente social; 01 Psicóloga; 01 Pedagoga; 01 Educador social; 01 Coordenadora; 01 assessora; 01 jovem aprendiz; e 01 serviços gerais.

Com base nessas considerações, é possível afirmar que o espaço do SCFV no CRAS pesquisado atende a um público prioritário, porém limitado. Como discute Foucault (2022), existe um grupo de indivíduos que não alcança determinados padrões de consumo; a esses são destinados benefícios compensatórios previstos nas políticas sociais. No entanto, dentro desse mesmo grupo, há aqueles que efetivamente recebem a assistência e outros que permanecem excluídos dessas políticas. O que difere o primeiro grupo (pobres assistidos) do segundo (pobres excluídos) é que aquele será monitorado por mecanismos de regulação estatal e o segundo não. E, no caso da política de assistência desenvolvida em Belém, mais especificamente no contexto do SCFV, fica claro que o nosso público é derivante de um recorte do primeiro grupo.

Em consonância a isso, Faleiros (2000) explica que a intensão da política social é incentivar parte da classe trabalhadora, pauperizada e/ou desempregada (população excedente) a produtividade (por meio de sua inserção ao mercado de trabalho) e consumo como o objetivo de conservar a *paz social*. Portanto, as políticas de cunho sociais, dentro de um sistema neoliberal se constatarem por serem insuficientes e ineficazes a ponto de não provocarem mudanças significativas na qualidade de vida da população minoritária.

Em suma, a caracterização do espaço social onde se situa SCFV do CRAS investigado demonstra em sua composição elementos que embora não determinantes, se fazem agravantes as situações de vulnerabilidade sociais identificadas nos usuários atendidos neste CRAS, já que contribuem para uma sobrevivência precarizada. Em vista disso, o espaço social analisado nesta pesquisa evidencia políticas públicas e sociais que fornecem apenas o mínimo de bens e serviços a uma população já excluída de um padrão de consumo social adequado às suas necessidades. Além disso, o espaço social observado reflete um território periférico, cujos moradores compartilham condições de negação de direitos e, conseqüentemente, de capitais, sejam eles econômicos, sociais ou culturais.

4.3 Caracterização dos agentes investigados

O objetivo desta subseção é descrever o perfil profissional de nossos agentes da pesquisa de campo, ou seja, dos trabalhadores envolvidos nas práticas pedagógicas do SCFV, assim como o perfil das crianças atendidas, observadas e, portanto, participantes do grupo do CRAS. Para isto, subdividimos nos seguintes tópicos: Perfil dos agentes interlocutores e perfil das crianças observadas.

4.3.1 Perfil Profissional dos agentes

Os dois agentes de perfil profissional investigados nesta pesquisa se caracterizam por serem servidores concursados e efetivos na instituição com titulação de nível superior e uma média de cinco a seis anos de atuação neste setor. Já o perfil das crianças observadas se peculiariza por serem advindas de famílias em situação de vulnerabilidade social atendidas por meio da política de assistência social do território, figurada no CRAS.

4.3.2 Agente de Serviço Social

4.3.2.1 *Habitus* profissional

Existe uma relação intrínseca entre *habitus* e campos, a qual se torna relevante analisarmos quando debatemos a atuação profissional dos agentes, pois a maneira como trabalhamos é determinada pelas condições sociais associada aos capitais que incorporamos ao longo de nossa vida e dos aspectos formativos acadêmicos que absorvemos, o que deriva em uma prática social moldada pelo espaço laboral. Nesse sentido, Bourdieu (2004, p.23) considera que o *habitus* “produz estratégias que, embora não sejam produto de uma aspiração consciente de fins explicitamente colocados a partir de um conhecimento adequado das condições objetivas, nem de uma determinação mecânica de causas, mostram-se objetivamente ajustadas à situação”. Assim, compreender a atuação profissional a partir da relação entre *habitus* e campo permite evidenciar que as práticas não se reduzem a escolhas individuais, mas estão profundamente enraizadas nas estruturas sociais que delimitam possibilidades, orientam condutas e reproduzem determinadas formas de organização no mundo do trabalho.

Partindo dessa perspectiva, iniciamos pelas falas de Antônio³⁴, o qual possui duas formações em nível superior sendo a primeira em serviço social e a segunda em licenciatura em história. Atualmente cursa mestrado acadêmico na UFPA, e dentre as áreas a qual atua tem interesse nos debates em torno de direitos humanos, cultura, relações éticas raciais e hierarquias sociais e escolares. A partir de provimento em concurso público, Antônio exerce a função de assistente social no PAIF do CRAS pesquisado há aproximadamente seis anos e meio. Ressaltamos, que no momento de realização da pesquisa, Antônio era o único assistente social do CRAS, condição que evidência tanto a sobrecarga de trabalho quanto os desafios enfrentados para garantir o atendimento integral às demandas da comunidade.

³⁴ Utilizamos um nome fictício para preservar a identidade real do agente entrevistado.

Dentre os questionamentos feitos a Antônio, ele relatou já ter participado de formações específicas que propõem a articulação entre o PAIF e o SCFV. No entanto, afirmou dedicar menos de 10 horas semanais às atividades do SCFV, em razão da rotina intensa de atendimentos no PAIF. O profissional destacou ainda que costuma identificar o público-alvo do SCFV em diferentes formas de contato com os usuários, como na acolhida, no atendimento particularizado, nas visitas domiciliares e nos encaminhamentos provenientes de outras instituições. Entre as situações que prioriza para o encaminhamento ao SCFV, ressaltam-se casos de trabalho infantil, vivência de violência e/ou negligência, situações de abuso e/ou exploração sexual e situações de vulnerabilidade envolvendo pessoas com deficiência, que figuram como as mais recorrentes. Tais elementos revelam não apenas a complexidade das demandas que chegam ao CRAS, mas também as limitações estruturais e de pessoal que dificultam a efetiva integração entre os serviços, tornando o trabalho do assistente social atravessado por tensões entre a necessidade de resposta imediata e a insuficiência de recursos disponíveis.

4.3.2.2. SCFV como campo de (re)produção de práticas e de capitais

A respeito das práticas pedagógicas e do planejamento empregados pelo assistente social nas interações com o grupo de crianças, Antônio relatou que *raramente* as atividades desenvolvidas no SCFV envolvem práticas pedagógicas previamente planejadas, sendo em grande parte definidas a partir de *sugestões da equipe pedagógica e das necessidades identificadas entre os usuários do grupo*. O agente afirmou utilizar *ocasionalmente* recursos didáticos, o calendário anual e guias para estruturar programações e planejamentos. Além disso, destacou que considera o SCFV como um espaço que cumpre plenamente seu papel de mediador entre as crianças e o acesso a bens culturais, e acredita que as atividades promovidas impactam de forma significativa as interações das crianças tanto nos contextos familiares quanto escolares. Esses elementos revelam, entretanto, que a efetividade das práticas pedagógicas depende fortemente da iniciativa individual do profissional e da articulação com a equipe, confirmando a necessidade de maior estruturação e planejamento sistemático para potencializar os impactos das ações junto ao público infantil.

Antônio observa, entretanto, que o engajamento das crianças nas atividades culturais propostas pelo grupo do SCFV é reduzido, apontando diversas limitações ao serviço: “[...] existe falta de RH, recursos materiais, barreira financeira pelos familiares, o que

consequentemente gera atividades pouco interessantes” (Antônio, 2025). Ele acrescenta ainda que “[...] infelizmente há bastante barreira política partidária envolvida, limitações das próprias políticas no que tange a recursos materiais e humanos” (Antônio, 2025). Esses depoimentos demonstram como a escassez de recursos, aliada a barreiras políticas e estruturais, compromete a efetividade das atividades do SCFV e limita o pleno engajamento das crianças nos processos de socialização e acesso a bens culturais.

No que tange as contribuições das atividades para o incentivo ao capital cultural das crianças, Antônio citou: “As atividades devem integrar princípios do SCFV, sem deixar de incentivar aspectos culturais e sociais relacionados a bagagem cultural das crianças (Antônio, 2025)”. O agente igualmente relatou que considera que as atividades do SCFV promovem habilidades culturais *em algumas de suas atividades*, ressaltando que tais atividades desenvolvem *significativamente* comportamentos ou conhecimentos que continuem a formação culturais destas. Dessa forma, percebe-se que as atividades promovidas pelo SCFV desempenham um papel relevante na ampliação do capital cultural das crianças, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos que dialogam com sua bagagem cultural e fortalecem sua participação social e educativa.

Nesse contexto, ao analisarmos as contribuições do SCFV para o incentivo ao capital cultural das crianças, percebe-se que tais atividades não ocorrem em um espaço neutro, mas em um território marcado por disputas de poder. Conforme Bourdieu (1996) o Estado concentra variadas formas de capital e seus respectivos campos, assim, o Estado se localiza e se constitui em um campo de poder, onde diferentes agentes e instancias (detentoras de capital) lutam para transformar ou conservar os capitais reproduzidos pelas instituições sociais.

Desse modo, compreendemos que a realização de grupos do SCFV, se encontra em um território de disputas bem expressivas, em que há o incentivo pela reprodução dos capitais dominantes (a partir dos documentos oficiais analisados) em contraste com os saberes populares valorizados pelas crianças dos grupos. Além disto, fica claro, a partir da fala do agente que o SCFV enfrenta problemas graves de falta de recurso o que impacta diretamente em seu desenvolvimento.

4.3.2.3 Relações de poder

As relações de poder observadas na atuação profissional de Antônio se estendem a partir da dinâmica entre assistente social (PAIF), educador social (SCFV) e crianças (SCFV) dentro

do contexto institucional público, ou seja, em um ambiente relativamente controlado. Nesse sentido, compreende-se que as relações estabelecidas no SCFV são moldadas pelo espaço em que ocorrem. Foucault (2023) aponta que a teoria do poder está estreitamente ligada à economia, de modo que as relações de poder podem ser analisadas a partir das relações de produção em sistemas neoliberais, refletindo na hierarquização das classes sociais e na divisão entre aqueles que detêm os bens de produção e aqueles que se constituem como força produtiva. Assim, a atuação no SCFV não apenas reproduz normas institucionais, mas também se insere em estruturas mais amplas de poder e desigualdade social.

No que diz respeito à relação entre o agente do PAIF e as crianças do SCFV, Antônio afirmou que há engajamento por parte dos trabalhadores; entretanto, observa-se uma resistência por parte das crianças, que geralmente aguardam atividades mais recreativas. Além disso, o agente ressaltou que as condições estruturais do serviço não são favoráveis, o que dificulta a realização de atividades mais diversificadas e planejadas. Quanto a relação PAIF e SCFV, Antônio destacou que: “É uma parceria que fomenta não somente o desenvolvimento pedagógico das crianças, mas nos acompanhamentos intrafamiliar e interfamiliar”. Sobre a mediação entre SCFV e as crianças, Antônio considera que: “Eu acredito que há intenção, porém, devido as condições não favoráveis isso não se torna possível”. Esses dados revelam que, embora exista comprometimento e intenção por parte dos profissionais, a efetividade das ações é significativamente limitada pelas condições estruturais e pela falta de recursos, impactando diretamente o alcance dos objetivos do SCFV junto às crianças.

Quanto as estratégias e possibilidades de aprimoramento do SCFV, Antônio sugere que deva haver “Formação dos educadores alinhada com as causas de demandas sociais e programas sociais que incentivem a participação das crianças nos grupos” (Antônio, 2025). Portanto, as propostas de Antônio indicam que o fortalecimento do SCFV depende tanto da qualificação contínua dos profissionais quanto de políticas públicas que promovam maior engajamento e inclusão das crianças nas atividades do grupo. Por fim, Antônio defende que deve haver uma “Valorização do SCFV enquanto serviço fundamental e não secundário dentro da política de assistência social”.

A falta de valorização destacada pelo trabalhador do SUAS reflete características da precarização que a política de assistência social vem enfrentando, resultado da dificuldade de Estados e municípios em implementar de forma regular as diretrizes previstas no SUAS. Como apontam Mota *et al.* (2010), em razão de uma longa trajetória histórica que delegava a assistência social a práticas fundamentadas na filantropia e na caridade, a política de assistência

social contemporânea ainda apresenta inúmeras fragilidades, resultando em políticas sociais frequentemente inadequadas às necessidades da população. Assim, a precarização estrutural da assistência social sinaliza que, apesar dos avanços normativos, a efetivação dos direitos socioassistenciais ainda permanece limitada, comprometendo a qualidade e a abrangência dos serviços prestados à população.

4.3.3 Agente de Educação Social

4.3.3.1 *Habitus* profissional

O *habitus* profissional de João se configura a partir das circunstâncias que moldam sua atuação como educador social na modalidade de educação não-formal, voltada a um público-alvo composto por crianças. Nesse contexto, Bourdieu (2004, p. 24) afirma que o

[...] *habitus*, natureza socialmente constituída, ajusta-se de imediato às exigências imanentes do jogo, [...] de querer fazê-lo, ou seja, com a naturalidade que é a marca da chamada distinção "natural": bastai-lhes ser o que são para ser o que é preciso ser, isto é, naturalmente distintos daqueles que não podem fazer a economia da busca de distinção.

João³⁵ exerce a função de educador social³⁶ há aproximadamente cinco anos no SCFV do CRAS pesquisado. Embora João esteja em um cargo de nível médio, este tem formação em nível superior em Ciências Sociais com mestrado acadêmico em Antropologia. As habilidades de João nos grupos do SCFV se destacam por estarem articuladas a ferramentas, como artesanato, jogos de tabuleiro, em especial RPG³⁷ e roda de conversa. Neste sentido, a atuação de João indica como a formação acadêmica e as experiências pessoais do educador podem potencializar a execução das atividades do SCFV, enriquecendo o desenvolvimento cultural, social e lúdico das crianças atendidas.

Durante o questionário, João declarou já ter participado de formações específicas para o trabalho no SCFV e disse dedicar-se entre 10 e 20 horas semanais as atividades do SCFV. O agente afirmou que as atividades desenvolvidas nos SCFV incluem práticas pedagógicas planejadas *semanalmente*, cuja atividades derivam de planejamento pré-definidos e baseados

³⁵ João é nome fictício criado para nós referimos ao educador pesquisado.

³⁶ Para exercício da função de educador social assim como da função de arte educador é exigido apenas o nível médio completo.

³⁷ *Role Playing Games* ou jogos de interpretação de papéis.

em demandas advindas dos grupos de crianças, as quais *frequentemente* utiliza de recursos didáticos. Sobre este processo, João explicou na entrevista: “É avaliado as necessidades das crianças, geralmente faço bastante testes e depois é aprimorado. Me baseio no calendário de planejamento anual” (João, 2025). À vista disso, fica manifesto que a atuação de João no SCFV combina formação específica, dedicação semanal significativa e planejamento estruturado, permitindo que as atividades atendam às necessidades das crianças e promovam um desenvolvimento pedagógico consistente.

Quando indagado a respeito do uso de guias e outros materiais que visam orientar as ações e planejamento, João afirmou: “Há guias técnicos e capacitações que nos auxiliam no planejamento, como base; considero que tenho bastante autonomia quanto a isso, já a limitação se apresenta nos recursos” (João, 2025). Assim, percebe-se que, embora João conte com guias técnicos e capacitações como suporte para o planejamento das atividades, sua atuação depende fortemente da autonomia profissional, sendo limitada principalmente pela escassez de recursos disponíveis.

A respeito dos objetivos do SCFV, João afirmou que eles podem ser descritos como: “Promover a transformação das crianças em protagonistas, o pensamento crítico, abordar sobre os direitos das crianças enquanto usuários da política do CRAS” (João, 2025). Dessa forma, os objetivos apontados por João mostram que o SCFV busca não apenas oferecer atividades recreativas, mas também promover a autonomia, o protagonismo e a consciência crítica das crianças no âmbito social e educacional.

4.3.3.2 SCFV como campo de (re) produção de práticas de capitais

Conforme temos sustentado ao longo da pesquisa, o capital social constitui um conceito central, por se mostrar mais evidente nas práticas desenvolvidas nos encontros do SCFV. Nesse sentido, Nogueira e Catani (2023) ressaltam que esse tipo de capital pressupõe o investimento e a manutenção de uma rede durável de relações, construída e fortalecida mutuamente entre os agentes vinculados por um conjunto de interesses e proximidades em comum. A partir disto, entendemos que as atividades de caráter cultural utilizadas no grupo do SCFV são ferramentas que impulsionam e solidificam as relações promovidas pelo capital social. Em síntese, percebe-se que o SCFV não atua apenas no desenvolvimento individual das crianças, mas também na construção e fortalecimento de vínculos sociais, revelando como as práticas culturais podem servir como catalisadores do capital social no contexto comunitário.

Considerando o exposto, João pondera que as atividades desenvolvidas no grupo de crianças *sempre* buscam promover as habilidades culturais e relatou que o SCFV inclui elementos culturais e educativos da seguinte forma: “Com a produção de material e abordagem de temas alusivos do mês de forma lúdica, visitas e passeios também são planejados” (João, 2025). Dentre as habilidades culturais mais presentes nas atividades do grupo, João listou *leitura e escrita, artes e teatro ou expressão cultural*. Como exemplo, João descreveu como costuma adaptar as atividades para o grupo: “Em algumas atividades são utilizados recursos pedagógicos que temos ao alcance, como a atividade sobre os animais. Pedi para estudarem as qualidades de vários animais para que depois eles inventassem animais fictícios” (João, 2025).

Quanto aos encontros rotineiros, o agente citou: “Eventualmente produzo partidas de RPG, referente a alguma ação do cotidiano, para que saibam que os atos deles interferem no meio” (João, 2025). Assim, a utilização de atividades lúdicas, como o RPG, expõe a intenção do educador de promover reflexão crítica e conscientização sobre as consequências das ações das crianças em seu entorno social. Ele ainda relatou acreditar que as atividades do SCFV ajudam as crianças a desenvolverem *significativamente* a formação cultural, assim como avaliou que tais atividades contribuem *amplamente* com o repertório cultural dos envolvidos, além de considerar a participação dos integrantes *frequente*. Quanto ao engajamento das crianças no grupo, João afirmou ser *moderado*.

No que tange ao capital cultural, o agente considera que o SCFV cumpre *plenamente* com o papel de mediador e citou a *falta de recursos materiais* como dificuldade para o desenvolvimento do grupo. João relatou que as atividades propostas buscam incluir elementos culturais do território, ao citar: “Geralmente as atividades são diretamente sobre a ilha e sempre pergunto sobre os locais que eles frequentam, como as atividades que solicito para que descrevam os ambientes do convívio como escola, casa...” (João, 2025). Para João o SCFV cumpre com o papel de mediador entre crianças e o acesso a bens culturais *plenamente*. A vista disso, supõe-se que o SCFV desempenha um papel significativo na mediação do capital cultural, proporcionando às crianças experiências que articulam conhecimentos do território com práticas educativas e sociais, ampliando seu repertório cultural e de convivência.

Quando questionado diretamente sobre o estímulo do capital cultural nas crianças que frequentam o SCFV, João relatou: “Há muito tempo não leio sobre isto... O ambiente das crianças, como de trabalho infantil são debatidas no contexto do SCFV de forma aprofundada sobre os perigos e direitos sobre estes contextos” (João, 2025). Portanto, mesmo diante de limitações na atualização de conhecimentos teóricos, as atividades do SCFV se configuram

como espaços de mediação e reflexão, nos quais questões relacionadas ao capital cultural, direitos das crianças e experiências do cotidiano são abordadas.

Quando indagado a respeito de como as práticas pedagógicas do SCFV poderiam ser melhoradas, João ponderou: “Poderiam melhorar os recursos, pois não temos projetos, estamos com lanche reduzido e há insegurança alimentar e além disto, existem temas que não me sinto totalmente seguro para abordar sozinho” (João, 2025). Assim, fica claro que o aprimoramento das práticas pedagógicas do SCFV depende do aumento e diversificação dos recursos materiais, mas também de capacitação contínua dos profissionais, de modo a garantir segurança, qualidade e abrangência nas atividades desenvolvidas com as crianças.

4.3.3.3 Relações de poder

Vale destacar que o educador social é o agente que mantém maior contato direto com as crianças do grupo SCFV. Dessa forma, as questões desta seção se concentram na análise de como o educador social interage com essas crianças e, em caráter secundário, buscam-se compreender as relações estabelecidas entre o educador, as políticas presentes no território e a gestão municipal. Neste sentido, João avalia como *boa* a articulação entre o SCFV e outras políticas públicas presentes no território. Dentre as estratégias que poderiam ser adotadas para aprimorar o trabalho pedagógico no SCFV com crianças, João listou o aumento de recursos pedagógicos e a capacitação para a equipe. Desse modo, observa-se que a atuação do educador social no SCFV estar sujeito tanto da articulação com políticas públicas quanto da disponibilidade de recursos e capacitação.

Entre as dificuldades apontadas por João, destaca-se a falta de recursos, que, segundo ele, “acaba limitando as atividades promovidas; outra situação é a dependência das crianças quanto à locomoção, pois muitas dependem dos pais para levá-las ao CRAS. Já existiram crianças neurodivergentes no grupo, o que também se torna um desafio” (João, 2025). No que se refere à relação com o público-alvo de crianças, João observou: “A faixa etária entre 7-14 anos é difícil de trabalhar, pois as atividades não se ajustam aos interesses de todos do grupo. As atividades que servem para os mais novos não são interessantes aos mais velhos e vice-versa” (João, 2025). A este respeito, nota-se que atender a uma faixa etária tão ampla demanda planejamento cuidadoso e estratégias pedagógicas diversificadas, capazes de engajar e atender aos interesses e necessidades de todas as crianças do grupo.

Quando questionado sobre como avalia o uso, pelas crianças, dos conhecimentos adquiridos no SCFV em outros contextos, como escola ou família, o agente relatou:

É a parte mais engraçada pela espontaneidade, porque as crianças trazem certas problemáticas; exemplo: antes das atividades, em conversa com as crianças e as vezes eu vejo a necessidade de conversar com os pais... visualizo como estão se dando os relacionamentos na escola e família. Também encorajo a família a investir em cursos a parte quando identifico habilidades nas crianças (João, 2025).

O depoimento de João (acima) demonstra que o SCFV funciona como um espaço de mediação e observação, permitindo que os conhecimentos adquiridos pelas crianças sejam incorporados em diferentes contextos e estimulando também o envolvimento das famílias no desenvolvimento de suas habilidades.

Ao indagarmos João a respeito de como aprimorar as práticas pedagógicas no SCFV, ressaltou:

Mais recursos, inclusive tecnológicos e mais capacitação para os educadores pois os cursos ofertados para a fundação não são compatíveis as situações vivenciadas, como exemplo o curso que aborda autismo, nem sempre nos fornece ferramentas para trabalhar com as crianças que são autistas (João, 2025).

As observações de João (acima) apontam que o aprimoramento das práticas pedagógicas no SCFV depende do aumento de recursos, mas também de capacitação adequada dos educadores, alinhada às demandas reais do trabalho com as crianças. João, por último, destaca: “Percebo que há problemas referentes a gestão, pois há limitações de recursos e preparo ao educador, pois me parece que a abordagem feita pela PSB³⁸ é incompatível ao que de fato se propõe na prática”, que reflete a precarização estrutural do CRAS e restringe o potencial de desenvolvimento das crianças atendidas.

4.3.4 Perfil das Crianças observadas

As observações de campo foram realizadas em quatro encontros do grupo de crianças denominado *Ciranda*³⁹, sempre às quartas-feiras, das 14h às 15h30. O grupo era composto por dez crianças, sendo seis meninas e quatro meninos, com idades entre 8 e 13 anos. Observou-se

³⁸ A Proteção Social Básica (PSB) é o segmento dentro da FUNPAPA responsável por monitorar os CRAS de Belém/PA.

³⁹ O nome dado ao grupo é fictício e será usado apenas para as finalidades de análise aqui.

que a maioria dos participantes era formada por duplas de irmãos, com exceção de dois usuários. Entre eles, o integrante mais antigo participa desde 2022, enquanto o mais recente foi inserido em 2025. Dessa forma, pode-se inferir que a permanência média dos usuários nesse coletivo é de aproximadamente três anos, conforme demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 13: Perfil das Crianças do Ciranda

Nº	Nome		Ano de nascimento/ idade/sexo	Escola/serie	Bairro	Composição familiar	Ano de inserção
01	Lourdes		2017. 8 anos (F)	Escola Municipal 1 / 2º ano	Bairro Principal	Mãe +filha	2025
02	Júlio	Irmãos	2011. 13 anos (M)	Escola Municipal 2/ 7º ano	Bairro Secundário	Mãe +3 filhos	2022
03	Anderson		2017. 8 anos (M)	Escola municipal 2/ 2º ano			2024
04	Vitória	Irmãs	2016. 9 anos (F)	Escola Municipal 1 / 3º ano	Bairro Principal	Mãe+ 2 filhos	2024
05	Katarina		2011. 13 anos (F)	Escola Municipal 1 /8º ano			2024
06	Ana Laura	Irmãs	2015. 10 anos (F)	Escola Municipal 1 /5º ano	Bairro Principal	Mãe + 3 filhos	2023
07	Maria da Glória		2012. 13 anos (F)	Escola Municipal 1 /7ª ano			2023
08	Humberto	Irmãos	2012. 13 anos (M)	Escola Municipal 1 /7º ano	Bairro Principal	Pai + 2 filhos	2023
09	Valentina		2016. 9 (F)	Escola Municipal 1 /3º ano			2023
10	Rafael		2016. 9 anos(M)	Escola Municipal 2 /3º ano.	Bairro Principal	Mãe + 3 filhos	2025

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da coleta de dados (2025)

A análise que se estende a partir das informações do **Quadro 13**, se fazem relevante pois nos fornecem um panorama social a respeito das crianças que são atendidas no CRAS e consequentemente no grupo Ciranda. Nesse sentido, Bourdieu e Passeron (2023) destacam que a origem social funciona como um determinante para o êxito ou eliminação escolar, o que

influencia nas diferentes oportunidades que os agentes terão ao longo de suas vidas. Com base nisso, percebemos que os grupos do SCFV costumam ser *uma escolha* das famílias advindas das classes populares, e isto provavelmente se deve ao fato destas famílias estarem na classificação da vulnerabilidade social, o que consequentemente corresponde a uma vulnerabilidade socioeconômica.

No que tange ao território, percebemos, a partir do **Quadro 13**, que a maioria das crianças são oriundas do bairro principal⁴⁰, por ser o espaço de localização do CRAS, portanto mais acessível. As duas crianças que residem no bairro secundário acessam o CRAS de bicicleta e costumeiramente uma vizinha da família os acompanha. Ressaltamos que o bairro secundário não disponibiliza de transporte público, pois as duas linhas de ônibus que atendem a região só possuem itinerário no bairro principal e em um terceiro bairro. Esse cenário evidencia como a distância física, somada à ausência de transporte público adequado, aprofunda desigualdades no acesso às políticas sociais, limitando as oportunidades de participação plena das crianças que residem em áreas mais periféricas.

A **Escola Municipal 1** é a que possui mais matrículas de crianças que frequentam o grupo Ciranda. Esta escola se descreve por ser a maior do território (oferta da educação infantil ao ensino médio) e recentemente tem enfrentado sucessivos cortes, o que tem resultado no desmonte de suas políticas. Outrora, a escola já foi considerada modelo, ofertando inclusive cursos técnicos aos seus usuários. A escola conta com frota de ônibus escolar ofertada aos estudantes que residem em áreas mais distantes e lancha para oferta do ensino modular em ilhas próximas. A **Escola Municipal 2** apresenta três matrículas de crianças do grupo Ciranda. Também possui referência no território, com instalação predial adequadas, projetos de leitura e escrita, horta, e ônibus escolar. As duas escolas contam com equipe multidisciplinar composta por assistente social, sendo que a **Escola Municipal 1** desenvolve este serviço a mais tempo e de modo mais completo.

Ainda sobre o **Quadro 13**, observamos que, embora não haja distorções idade-série graves, alguns casos revelam pequenos atrasos escolares. De acordo com os parâmetros gerais estabelecidos pelo MEC/INEP, a idade esperada para o 2º ano é de 7 a 8 anos; para o 3º ano, 8 a 9 anos; para o 5º ano, 10 a 11 anos; para o 7º ano, 12 a 13 anos; e para o 8º ano, 13 a 14 anos. Ao confrontar esses dados com o grupo *Ciranda*, observa-se que Lourdes (8 anos) e Anderson (8 anos) estão no 2º ano, dentro da faixa etária adequada; Vitória (9 anos), Valentina (9 anos) e

⁴⁰ Bairro principal é uma denominação fictícia para o bairro de localização do CRAS, sendo, portanto, bairro secundário, a segunda localização

Rafael (9 anos) cursam o 3º ano, também compatível com a idade esperada. Ana Laura (10 anos) encontra-se no 5º ano, igualmente de acordo com a faixa etária. Já Júlio (13 anos), Maria da Glória (13 anos) e Humberto (13 anos) estão no 7º ano, o que corresponde ao esperado, embora no limite superior da faixa. Apenas Katarina (13 anos), matriculada no 8º ano, se apresenta ligeiramente adiantada em relação ao padrão médio. Portanto, conclui-se que, no grupo analisado, não se constata distorção idade-série significativa, mas sim uma predominância de estudantes na faixa limite de idade para a série cursada, o que pode sinalizar trajetórias escolares mais estáveis.

Quanto a composição das famílias, avaliamos como ponto importante nesta investigação, uma vez que está entre os objetivos dos CRAS, se destaca o atendimento a famílias vulneráveis. Conforme salienta Sarti (2011), a família constitui o elo afetivo entre um coletivo de pessoas, o qual confere a estes a construção de uma identidade social. E no que se refere a famílias pobres, este coletivo ainda funciona como apoio na rede de relações, os quais se estende para membros da família extensa. A partir do **quadro 13**, concluímos que a maioria das famílias é composta por mães e filhos, num total de cinco famílias, e apenas uma é composta por pai e filhos. A este respeito, Sarti (2011) pontua que a vulnerabilidade social identificada nas famílias pobres pode ser intensificada quando chefiada por mulheres, visto que a posição social feminina é permeada por fragilidades estruturais e políticas.

Sob a perspectiva de Bourdieu e Passeron (2023), a composição familiar também se relaciona diretamente com a transmissão do capital cultural, que inclui saberes, hábitos, valores e repertórios simbólicos herdados do núcleo familiar. No caso das crianças do grupo *Ciranda*, a presença predominantemente materna e a vulnerabilidade socioeconômica podem limitar a oferta de certos tipos de capital cultural formal ou institucional, influenciando as oportunidades de aprendizado e as trajetórias escolares.

Em relação a isto, destacamos que é este público comumente que atende aos requisitos dos programas sociais, os quais dentre eles se destaca o Programa Bolsa Família, Benefício de Prestação Continuada (BPC), Programa Minha Casa, Minha Vida (PMCMV) e Id Jovem. Assim, ao traçarmos o perfil das crianças atendidas no grupo Ciranda, inferimos que em sua maioria o grupo é formado com grupo de irmãos, cuja famílias são chefiadas por mulheres que residem e estudam nas proximidades do CRAS pesquisado.

SEÇÃO 5 – AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A CONSTRUÇÃO DO CAPITAL CULTURAL NA INFÂNCIA

A presente seção tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no grupo *Ciranda*, no âmbito do SCFV, buscando compreender de que maneira essas experiências contribuem para a construção do capital cultural na infância. Para isso, partimos das atividades decorrentes dos encontros observados, atentando para o diálogo entre as interações estabelecidas e os conceitos centrais da pesquisa, especialmente capital cultural, campo e *habitus*, conforme a teoria proposta por Bourdieu (1996, 2002, 2004), Bourdieu e Passeron (2023) e Nogueira e Catani (2023). Também consideramos as relações de poder discutidas por Foucault (2014b), sempre em articulação com as experiências concretas vivenciadas pelas crianças, de modo a evidenciar como tais práticas pedagógicas contribuem para processos de socialização, aprendizagens e produção de sentidos no território pesquisado.

5.1 Elementos do capital cultural nas experiências das crianças

Foram observados quatro⁴¹ encontros realizados às quartas-feiras, na sala do SCFV, no CRAS pesquisado, no horário das 14h às 15h30, durante o período regular do grupo *Ciranda*. Essa etapa da pesquisa de campo foi desenvolvida por meio da observação participante, na qual a pesquisadora, munida de um caderno de campo, acompanhou as atividades com o objetivo de analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas, as interações entre crianças e educador social, bem como as possibilidades de incentivo à construção do capital cultural das crianças atendidas.

Ao mesmo tempo, buscou-se evidenciar os limites dessas práticas, que, embora representem importantes espaços de socialização e aprendizagem, ainda se desenvolvem em um contexto marcado pela escassez de recursos e pela ausência de políticas públicas consistentes, o que impacta diretamente a amplitude e a efetividade do capital cultural passível de ser apropriado pelas crianças. Ou seja, a análise dos encontros permite compreender como as práticas pedagógicas do grupo *Ciranda* contribuem para a produção e a circulação do capital cultural, ao mesmo tempo em que revelam as contradições e limitações impostas pelo contexto social em que essas crianças estão inseridas.

5.1.1 Encontro 01: Passeio ao Planetário do Pará (UEPA) - Aprendizagem, Curiosidade e Participação familiar

⁴¹ De acordo com as informações contidas no Cronograma no **Anexo C**.

O primeiro encontro caracterizou-se como a continuidade de uma atividade previamente iniciada, constituída por rodas de conversa sobre ecologia, animais e seus habitats. Nesse contexto, o passeio ao Planetário do Pará (UEPA)⁴² representou um momento de culminância, permitindo que as crianças observassem e questionassem os conceitos já debatidos. É importante destacar que esse foi o primeiro passeio do ano para o Grupo Ciranda, que, devido às limitações como a falta de recursos para transporte, tem enfrentado restrições na realização de atividades externas. Essa situação evidencia um entrave ao acesso a experiências que poderiam ampliar significativamente os aspectos culturais e educativos do grupo. Dessa forma, nossa análise evidencia tanto o potencial desses passeios para enriquecer o capital cultural das crianças quanto os desafios estruturais que limitam a efetividade das práticas pedagógicas planejadas.

A este respeito, Acosta e Vitale (2018) destacam que a política social se diferencia da política pública, uma vez que se destina a segmentos específicos da sociedade, como aqueles sujeitos à ruptura dos laços sociais. Por isso, as políticas sociais devem oferecer ações de caráter realmente emancipatório, garantindo o acesso a direitos fundamentais. Dessa perspectiva, a metodologia dos encontros-passeios deveria ser planejada de forma contínua, pois essas atividades ampliam o acesso das crianças a espaços culturais que, de outra forma, seriam de difícil alcance para esses grupos. Segundo nossa perspectiva analítica, a realização de passeios planejados e regulares revela-se não apenas como uma oportunidade de aprendizagem, mas também como uma estratégia concreta de promoção do direito à cultura e à ampliação do capital cultural das crianças.

Ao chegar para o primeiro encontro, o educador social João já organizava o grupo para o passeio. Percebeu-se que, além das crianças do Ciranda, irmãos e outros familiares também participaram, demonstrando interesse em conhecer o Planetário do Pará. Essa situação evidencia que os momentos de passeio são significativos não apenas para as crianças do grupo, mas também para seus familiares, muitos dos quais ainda não haviam tido a oportunidade de visitar o espaço. Dessa forma, a atividade assume um caráter coletivo, fortalecendo vínculos familiares e ampliando as experiências culturais compartilhadas entre crianças e responsáveis.

Ao chegarmos ao Planetário, a equipe responsável conduziu o grupo Ciranda a uma sessão na cúpula, fornecendo as orientações iniciais. A cúpula apresenta simulações do céu amazônico por meio de projeções lúdicas e, no dia do passeio, abordou o planeta Terra, informações sobre o universo e os animais que aqui vivem. Ao final da sessão, houve uma breve

⁴² Para mais informações, acessar: <https://planetario.uepa.br/>

rodada de perguntas, permitindo que as crianças esclarecessem dúvidas e aprofundassem o que havia sido apresentado. Essa dinâmica evidencia o potencial das experiências imersivas para estimular a curiosidade, o interesse científico e a reflexão crítica das crianças sobre o meio ambiente e o universo que as cerca.

Embora as crianças demonstrassem certo acanhamento por estarem em um ambiente diferente, o educador João promoveu questionamentos para incentivá-las a participar, como: “Do que são formados os anéis de Saturno?” Durante a resposta do professor-guia, percebi que o tema despertou grande interesse, pois gerou diversas perguntas e comentários das crianças. Da mesma forma, outro momento de destaque foi quando o guia perguntou: “Vocês sabem do que são feitas as estrelas?”, estimulando ainda mais a interação e a curiosidade do grupo. Essas mediações demonstram como o educador atua como facilitador da curiosidade científica, promovendo a participação ativa das crianças e fortalecendo a apropriação de conhecimento de forma lúdica e significativa.

Ao final da sessão na cúpula, o grupo foi conduzido à sala de exposição de biodiversidade, que apresenta representações de animais da região amazônica. As meninas Ana Laura e Lourdes chamaram o educador João para esclarecer dúvidas sobre o bicho-preguiça em exposição. João explicou que os animais — como arara, jabuti, coruja e bicho-preguiça — não estavam vivos, mas empalhados, técnica que já havia sido discutida previamente em rodas de conversa. Enquanto isso, as demais crianças formaram pequenos grupos de duas ou três para observar e comentar sobre a exposição, interagindo entre si e com o espaço.

Dessa forma, a visita à sala de exposição consolidou o aprendizado sobre a fauna amazônica, permitindo que as crianças relacionassem experiências anteriores com novas informações, fortalecendo a apropriação de conhecimentos e o desenvolvimento do capital cultural.

Após a visita à sala de exposição de biodiversidade, o grupo percorreu as salas de Física e Biologia, tendo contato com diversos materiais pedagógicos, e participou do Show de Química. No entanto, precisou-se sair antes do término para que houvesse tempo de lanche e retornar ao CRAS. Durante o trajeto de volta, crianças e familiares comentaram animadamente sobre a experiência, já que, para a maioria, essa foi a primeira visita ao Planetário, tornando o encontro uma oportunidade inédita de exploração e aprendizado.

Essa experiência revelou-se significativa não apenas pelo contato com conteúdo científicos e culturais, mas também pelo fortalecimento de vínculos afetivos e pela ampliação

das experiências culturais compartilhadas entre crianças e familiares. Abaixo, o **quadro 14** sintetiza a atividade do Encontro 01.

Quadro 14 – Encontro 01: Atividades, Metodologias e Habilidades Desenvolvidas

Descrição da atividade	Metodologia identificada	Recursos utilizados	Habilidades estimuladas	Conformidade com documentos oficiais	Duração
1. Chegada ao Planetário e orientação à sessão na cúpula	Passeio pedagógico	Recursos do espaço visitado, equipamentos de projeção da cúpula	Curiosidade científica, observação, socialização	Em conformidade com os objetivos do SCFV, que prevê atividades recreativas e culturais em espaços do município (Brasil, 2022)	30 min
2. Rodada de perguntas e interação com o professor-guia	Aula-experiência	Equipamentos de projeção, mediação do educador	Formulação de perguntas, interação, apropriação de conceitos sobre o universo e fauna amazônica	Sim	30 min
3. Visita à sala de exposição de biodiversidade	Aula-experiência	Animais empalhados, material expositivo	Observação, reflexão, comparação com conhecimentos prévios	Sim	30 min
4. Percurso pelos corredores de Física e Biologia e Show de Química	Aula-experiência	Recursos de laboratório e exposições do Planetário	Curiosidade científica, experimentação, socialização	Sim	45 min
5. Lanche e retorno ao CRAS	Atividade de encerramento	Espaço de convivência do Planetário	Socialização, descanso	Sim	15 min

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

A partir da síntese apresentada no Quadro 14, é possível perceber como o Encontro 01 contribuiu para a ampliação do capital cultural das crianças do grupo *Ciranda*. Nesse sentido, evocamos Nogueira e Catani (2023), que discutem o capital cultural como resultado de diferentes formas de conversão, educativa, econômica e social, transmitidas principalmente pela família. Segundo os autores, o capital cultural se desdobra em três estados: objetivado,

incorporado e institucionalizado. A visita ao Planetário constitui, nesse contexto, um relevante estímulo ao capital objetivado, tanto das crianças quanto de seus familiares. Embora não haja apropriação material dos objetos expostos, ocorre uma apropriação simbólica dos saberes presentes no espaço, pois o Planetário concentra bens culturais que se corporificam em valores, comportamentos e status social para os agentes que os experimentam.

Assim, a atividade transcende o simples lazer, funcionando como um dispositivo pedagógico capaz de ampliar repertórios culturais, estimular a curiosidade científica e consolidar experiências socialmente valorizadas.

Além disso, o *habitus* estimulado por esse passeio traduz-se em um investimento em condições sociais que motivam os agentes a frequentarem outros espaços de reprodução cultural, sejam eles de cultura erudita ou popular. Nesse sentido, o *habitus* promovido no Ciranda contribui para a incorporação de atitudes sociais estruturadas pelo capital cultural objetivado, conforme descreve Bourdieu (2002, p. 82): “o *habitus* como social inscrito no corpo, no indivíduo biológico permite produzir a infinidade de atos de jogo que estão inscritos no jogo em estado de possibilidade e de exigências objetivas.”

Assim, o autor destaca que o “jogo” funciona como analogia, ilustrando como o *habitus*, por meio das práticas sociais incorporadas, faz com que as ações dos agentes pareçam espontâneas e naturais. Portanto, experiências como a visita ao Planetário não apenas ampliam repertórios culturais, mas também contribuem para a formação de disposições sociais que orientam futuros comportamentos, consolidando práticas e valores socialmente reconhecidos.

Quanto aos *campos* identificados, observamos que há uma interação mediada entre crianças, educador e familiares em um ambiente externo ao CRAS, que, portanto, difere do espaço cotidiano de encontro do Ciranda. Nesse sentido, o Planetário configura-se como um campo institucional que goza de prestígio por concentrar saberes e práticas próprias de uma instituição pública, o que estabelece uma hierarquia simbólica entre o grupo Ciranda e o ambiente visitado. Bourdieu (1989) destaca que, para compreender a gênese de um campo, é necessário analisar o sistema de crenças, a linguagem e os símbolos do “jogo” que nele se aplicam. Embora a comunicação normativa do espaço institucional não seja explicitamente verbalizada, torna-se evidente para os participantes o conjunto de regras e condutas esperadas, evidenciando a maneira como o campo organiza e regula as práticas ali desenvolvidas.

Com base nisto, a experiência no Planetário revela como o deslocamento para um campo distinto possibilita às crianças a percepção de normas, hierarquias e valores socialmente

reconhecidos, fortalecendo sua compreensão sobre diferentes formas de capital cultural e relações de poder.

Por fim, Foucault (2014b) ressalta que poder e saber estão intrinsecamente relacionados, de modo que não há campo de saber que não implique relações de poder. Nesse sentido, o Planetário, neste contexto, assume a posição de uma instituição saber-poder, pois não ocorre uma troca de experiências horizontal entre o grupo Ciranda e o espaço institucional. O que se observa é um processo de assimilação pelos agentes, que reconhecem o Planetário como um objeto de conhecimento a ser apropriado e incorporado às suas práticas cotidianas. Dessa forma, a visita evidencia como os espaços culturais institucionais estruturam saberes e práticas socialmente valorizadas, demonstrando a interdependência entre aprendizagem, poder e apropriação cultural.

5.1.2 Encontro 02: Jogos de RPG e a Socialização de Regras e Normas

O segundo encontro seguiu um padrão de organização que se repetirá nos encontros subsequentes. O educador João reuniu duas mesas quadradas na sala do SCFV e organizou as cadeiras ao redor, enquanto as crianças chegavam e escolhiam seus lugares, sendo comum que os irmãos se sentassem lado a lado. Em seguida, João explicou o planejamento do encontro e deu início às atividades propostas. Nesse encontro, sentei-me em uma cadeira próxima à mesa das crianças, mas sem me integrar ao grupo, com o objetivo de escutá-las e observá-las com mais atenção. João explicou que o jogo que estavam realizando se tratava de uma continuidade do RPG sobre animais. Como não havia participado da sessão inicial do jogo, encontrei certa dificuldade para compreendê-lo completamente. O jogo consistia no embaralhamento de cartas⁴³ que continham instruções sobre as ações que os personagens deveriam realizar. Enquanto João preparava as cartas, iniciou-se uma interação entre educador e crianças, registrada no seguinte diálogo:

Vitória: “Eu já joguei um jogo assim, professor.”

João: “Foi? Eu não lembro.”

Vitória: “Foi na minha escola, com o professor de artes.”

⁴³ Este jogo derivou de material produzido pelo próprio educador.

Essa interação evidencia que certas práticas pedagógicas do Ciranda dialogam com experiências escolares anteriores, ainda que ocorram fora do contexto formal da escola. A partir disso, constatamos que o jogo funcionava como uma simulação da aprendizagem de regras e normas sociais, evidenciando o que era permitido ou não nas situações propostas pelo educador. Nesse sentido, concordamos com Bourdieu e Passeron (2023) ao utilizarem o conceito de “maneira suave” para descrever como as relações de força, formadas a partir de arbitrariedades, orientam os agentes sobre o que é tolerável e esperado em determinado contexto. Como afirmam os autores: “[...] em universos sociais tão diferentes como a igreja, a escola, a família, o hospital psiquiátrico, ou mesmo a empresa, ou o exército, verifica-se em todos a tendência para substituir a maneira forte pela maneira suave (métodos não diretivos, diálogo, [...])” (Bourdieu e Passeron, 2023, p. 39).

Dito isto, o RPG contribui para a construção do capital cultural incorporado, estimulando habilidades de raciocínio, cooperação e compreensão de regras, ao mesmo tempo em que reforça o *habitus* social das crianças atendidas pelo grupo.

A partir da observação, podemos afirmar que a formação social das crianças no grupo Ciranda está marcada por imposições simbólicas, que estabelecem uma relação de interdependência entre os participantes e o educador, mesmo em um ambiente não escolar, conforme destacado por Bourdieu e Passeron (2023). Nesse contexto, a instituição pública, representada pelo CRAS e, mais especificamente, pelo SCFV, contribui para a legitimação de um *habitus* social que é estimulado nas crianças atendidas. Esse processo, por sua vez, configura uma forma de violência simbólica, na medida em que orienta comportamentos e percepções de mundo sem que tais normas sejam explicitamente impostas, moldando assim as disposições sociais de maneira sutil, porém eficaz.

Observamos, ainda, que as crianças mais velhas demonstravam maior compreensão das regras do jogo, enquanto as mais novas necessitavam de lembretes frequentes por parte do educador. Toda a dinâmica ocorria sob a mediação constante do educador, que orientava sobre os momentos de jogar, explicava o sistema de pontuação e esclarecia as possibilidades de ação, como ataque e defesa dentro do jogo. Essa mediação revela como a atividade não apenas ensina regras específicas do jogo, mas também fortalece habilidades de atenção, cooperação e compreensão de normas sociais, consolidando práticas que dialogam com o *habitus* social das crianças.

A metodologia utilizada, embora se caracterize por seu caráter recreativo e socializador, conforme descrito na perspectiva da “maneira suave”, não deixa de ser altamente instrutiva,

justamente por sua sutileza. Os jogos propostos pelo educador permitem a aprendizagem de regras, normas e habilidades sociais de forma lúdica, sem que os agentes percebam diretamente a imposição de saberes ou condutas. Vale destacar que, embora a pesquisadora que relata a experiência possua pouca familiaridade com esse tipo de metodologia, o público-alvo, as crianças do grupo Ciranda, demonstrava constante motivação, engajamento e interesse nas atividades.

Tal entusiasmo evidencia que a abordagem lúdica, ao mesmo tempo em que promove a socialização e o entretenimento, funciona como um instrumento pedagógico eficiente, capaz de estimular competências cognitivas, afetivas e sociais, consolidando aprendizagens significativas e contribuindo para a formação de seu *habitus* social.

Neste encontro, havia uma criança que não fazia parte regular do grupo, por ser significativamente mais nova, mas que havia sido levada pelas irmãs Ana Laura e Maria da Glória. O menino demonstrou-se deslocado durante a atividade, uma vez que o jogo proposto não despertava interesse em sua faixa etária. Nesse contexto, as irmãs explicaram que o haviam levado por não terem naquele dia com quem deixá-lo. Esse episódio evidenciou que Maria da Glória, irmã mais velha, assumia a responsabilidade pelos cuidados dos irmãos mais novos na ausência dos responsáveis adultos. Assim, mesmo quando não participava do encontro do Ciranda, Maria da Glória era responsável por levar e buscar Ana Laura, e nos dias em que não havia com quem deixar o irmão mais novo, precisava optar entre levá-lo consigo ou permanecer em casa cuidando dele.

A esse respeito, Acosta e Vitale (2018) salientam que o cuidado tende a ser incorporado nas posturas das meninas desde a infância, tanto pela escola quanto pela família, o que contribui para a reprodução de relações de gênero conservadoras. Em consonância, Bourdieu (1996) destaca que a família funciona como um agente ativo na socialização, derivando de um conjunto de relações do universo doméstico que constroem a realidade social e seus princípios socializadores, ou seja, seu *habitus*. A partir dessa perspectiva, compreendemos que famílias em situação de vulnerabilidade social frequentemente mobilizam estratégias nas quais os filhos mais velhos assumem responsabilidades de cuidado com os irmãos mais novos. No caso específico das meninas, essa lógica pode se intensificar, pois frequentemente lhes é delegado também o cuidado com as tarefas domésticas, reforçando papéis de gênero e expectativas sociais que moldam seu comportamento e suas experiências desde cedo. Abaixo, o **quadro 15** sintetiza a atividade do encontro 02.

Quadro 15 – Encontro 02: Atividades, Metodologias e Habilidades Desenvolvidas

Descrição da atividade	Metodologias identificadas	Recursos utilizados	Habilidades estimuladas	Está em acordo com os documentos oficiais analisados?	Duração
1-O educador organiza o jogo em torno de duas mesas, a qual as crianças ficam dispostas; 2- Após a explicação das regras do jogo e distribuição dos cards se iniciam as partidas. 3- Cada criança escolhe um personagem para interagir no jogo; 4- As crianças avançam as casas conforme as informações que tiram nos cards. 5- O educador interrompe a partida quando dá a hora do lanche.	Gamificação	Carta de papel A4; Canetinhas, lápis de cor e borracha.	Assegurar espaços de convivência com incentivo a socialização e afetividade e respeito mútuo.	Sim, na publicação, perguntas frequentes: Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, encontramos: “[...] oficinas de música; oficinas de danças populares; jogos de tabuleiro; oficinas de produção de texto; entre outras.” (Brasil, p. 140, 2022).	1:30hs

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

No Quadro 15, ao analisarmos a forma de capital estimulada durante o Encontro 02, destacamos o capital incorporado, uma vez que, por meio das experiências promovidas no grupo Ciranda, em especial os jogos de RPG, as crianças internalizam habilidades sociais, comportamentais e cognitivas, que se refletem em sua capacidade de interação, cooperação e socialização. Dessa maneira, o encontro contribui para a formação de competências duradouras, incorporadas ao *habitus* das crianças, que poderão ser mobilizadas em outros contextos sociais e culturais.

Assim, a ação pedagógica desenvolvida no grupo Ciranda promove estímulos à internalização de valores e práticas sociais que podem complementar e fortalecer as aprendizagens escolares, embora se diferenciem dos *habitus* transmitidos pela família. Nesse sentido, Bourdieu e Passeron (2023) destacam que: “[...] capital cultural, isto é, dos bens culturais que são transmitidos pelas diferentes AP familiares e cujo valor enquanto capital

cultural é função da distância entre o arbitrário cultural imposto pela AP dominante e o arbitrário cultural inculcado pela AP familiar [...]” (p. 55). Dessa forma, percebe-se que as práticas do Ciranda atuam como mediadoras, permitindo às crianças incorporarem novos saberes e comportamentos que se articulam com, mas não se confundem com, aqueles herdados do meio familiar.

O SCFV, por se constituir como um campo de educação não formal, apresenta disputas latentes em torno da reprodução dos diferentes capitais. Nesse contexto, a introdução de atividades lúdicas torna-se essencial, pois permite a mediação e a mobilização desses capitais de forma estratégica. Conforme Bourdieu (2004, p. 26), “[...] as estruturas dos diferentes campos - é inseparável da análise da gênese, nos indivíduos biológicos, das estruturas mentais (que são em parte produto da incorporação das estruturas sociais) e da análise da gênese das próprias estruturas sociais [...]”. Isso indica que a relação entre os campos e os capitais no SCFV resulta da atuação do educador como mediador, que emprega estratégias didático-pedagógicas capazes de mobilizar os capitais cultural, social e simbólico das crianças. Essas práticas visam valorizar habilidades associadas ao capital dominante, como o cumprimento de regras e normas de convivência, sem desconsiderar as experiências e conhecimentos derivados de capitais não reconhecidos formalmente, típicos de grupos populares.

No que se refere ao *habitus*, compreendemos que o ambiente do SCFV organiza um conjunto de práticas cotidianas estruturadas, convertidas em rituais próprios do espaço, que influenciam a construção de atitudes e comportamentos nos agentes. Nesse sentido, como aponta Bourdieu (1989), o *habitus* é adquirido por meio de disposições incorporadas inconscientemente, que geram um conhecimento prático e moldam o agente em ação, orientando suas escolhas e condutas nos diferentes contextos sociais. Em diálogo com essa perspectiva, Foucault (2014b) destaca que a materialidade do poder se exerce nos corpos por meio de mecanismos de vigilância e controle, sendo as instituições sociais responsáveis por normatizar comportamentos. Assim, observa-se que, no contexto de instituições voltadas a crianças em situação de vulnerabilidade, como o SCFV, há uma interseção entre a construção do *habitus* e a disciplina corporal- enquanto Bourdieu evidencia como os agentes internalizam práticas e valores, Foucault mostra como o poder institucional direciona e regula essas práticas, moldando os corpos e comportamentos em conformidade com normas sociais e culturais vigentes.

Nesse sentido, a política de assistência social, representada pelo CRAS e, mais especificamente, pelo grupo Ciranda, se ancora em mecanismos que orientam e regulam os

agentes, classificados como pertencentes a situações de vulnerabilidade social. Do ponto de vista de Bourdieu (1989), essas práticas contribuem para a produção e reprodução de *habitus*, internalizando valores, normas e habilidades que se alinham às exigências de capitais socialmente valorizados, sem, contudo, transformar as estruturas desiguais subjacentes.

Em diálogo com Foucault (2014b), percebe-se que o poder se exerce sobre os corpos e comportamentos, estabelecendo uma disciplina que organiza e controla a ação dos indivíduos em conformidade com expectativas sociais preestabelecidas. Dessa forma, embora a socioeducação busque mitigar os efeitos da pobreza e promover aprendizagens culturais e sociais, ela permanece inserida em uma lógica de manutenção da ordem social e da sociedade mercadológica, oferecendo recursos de suporte e desenvolvimento dentro de um quadro normativo que não questiona as desigualdades estruturais.

5.1.3 Encontro 03: Jogos de RPG, Aprendizagem e Interações Sociais

Após o educador organizar as mesas na sala do SCFV, as crianças chegam, se posicionam e aguardam o início do encontro. Na sequência o educador começa explicando o funcionamento de um novo jogo, o qual ele chama de “Jogo da Reserva Florestal”⁴⁴, nesta se inicia a interação:

Educador João: Vocês sabem o que uma reserva florestal?

Lourdes: Sim! A escola municipal 1 aqui da ilha tem uma reserva.

Valentina: O museu em Belém!

Outras crianças manifestam entender que a *escola municipal 1*⁴⁵ possui uma reserva por se estabelecer com base em uma política ecológica de preservação, na qual constam algumas espécies de animais pequenos e plantas cultivados em seu interm. Desse modo, é possível entender que as crianças contribuem nos encontros com informações derivadas e suas vivências e de lugares que frequentam, como a escola. Essa troca evidencia que o processo de aprendizagem no SCFV articula-se diretamente às experiências concretas das crianças,

⁴⁴ O jogo é elaborado pelo educador com materiais como papel cartão e folhas impressas.

⁴⁵ A maioria das crianças do Ciranda está matriculada na Escola Municipal 1 conforme indicamos no tópico 4.3.4 Perfil das crianças observadas.

favorecendo a construção coletiva de saberes a partir do diálogo entre conhecimento escolar e práticas sociais.

Em seguida, o educador prossegue dizendo que o Parque do Utinga é considerado uma reserva florestal na cidade. A esse respeito, as crianças comentam entre si a respeito do Utinga pois, algumas já ouviram falar e outras não. Esse momento revela como a mediação do educador amplia o repertório cultural das crianças, criando oportunidades para que diferentes níveis de conhecimento e experiências prévias sejam compartilhados e discutidos coletivamente.

Após isto, João explica as regras do jogo, relatando que os personagens serão animais e a movimentação no tabuleiro do jogo se dará a partir das especificidades de cada animal. Em sequência, João distribui um tabuleiro com cidade, árvores, lagos e montanhas, além de frutas e insetos, os quais as crianças devem pintar a fim de identificar e reconhecer a função de cada elemento. Essa atividade permite que as crianças estabeleçam relações entre os animais e o ambiente, desenvolvendo habilidades de observação e reconhecimento dos elementos naturais. Enquanto nos momentos iniciais a ênfase estava no compartilhamento de experiências e vivências ligadas ao tema da reserva florestal, aqui o jogo introduz uma dimensão lúdica e prática, na qual o aprendizado se dá pela manipulação de símbolos e pela representação do espaço natural.

As rodadas se iniciam, as crianças movem seus animais ou insetos no tabuleiro de acordo com as regras e fazem as respectivas pontuações. Nesse momento se registra a seguinte interação que foge a atividade:

Valentina: Olha, o olho do Júlio esta roxo.

Educador João (interrompe a mediação do jogo): Parece roxo mesmo. Aconteceu algo, Júlio?

Júlio: Eu briguei com minha irmã.

Educador João: Ah, mas, vocês estão bem agora?

Júlio (faz que sim com a cabeça).

Esse episódio expressa como o espaço do SCFV ultrapassa a dimensão pedagógica, constituindo-se também como ambiente de escuta, acolhimento e diálogo sobre situações pessoais vivenciadas pelas crianças. Ou seja, aqui evidencia-se que as interações sociais emergentes também fazem parte do processo formativo, mostrando que a aprendizagem não se restringe ao conteúdo da atividade, mas envolve dimensões afetivas e relacionais.

As rodadas retornam, e surge uma dúvida que parte de uma das crianças, a qual registramos a seguinte interação:

Lourdes: tio, o que é uma colina?

Educador João: É uma montanha pequena...

Valentina: Lá em Santa Catarina tem colinas, meu tio já foi pra lá!

A partir das interações registradas, compreendemos que há bastante interação entre as crianças, assim, podemos dizer que o grupo ciranda consegue cumprir com o objetivo de fortalecimento vínculos entre os seus participantes já que há um claro incentivo ao cuidado e as reações de afeto mútuas. Esse aspecto demonstra que as atividades do SCFV, para além do caráter lúdico e pedagógico, configuram-se como práticas de socialização capazes de favorecer a construção de laços solidários e o desenvolvimento de competências socioemocionais.

A partida é interrompida para o momento do lanche. Cabe destacar que a situação referente à alimentação oferecida às crianças do grupo Ciranda mostrava-se cada vez mais preocupante a cada encontro. Além da ausência de um funcionário responsável pela copa/cozinha para o preparo adequado, há semanas vinha sendo disponibilizado apenas suco com bolachas, o que comprometia a qualidade da atividade. Tal questão já havia sido comunicada aos responsáveis, tendo em vista a iminência de suspensão do grupo devido à precariedade do lanche. Ademais, somavam-se a esse problema o atraso no fornecimento de água potável e outras dificuldades de ordem estrutural.

Essa situação mostra como limitações estruturais e falhas na provisão de recursos básicos podem comprometer não apenas o desenvolvimento das atividades pedagógicas, mas também a promoção de direitos e o fortalecimento de vínculos, ressaltando a necessidade de articulação entre políticas públicas e práticas socioeducativas no contexto do SCFV.

Ademais, esse contexto reflete como a gestão inadequada de recursos públicos, especialmente no âmbito das políticas de assistência social, compromete a oferta de serviços capazes de atender satisfatoriamente a população. Iamamoto (2010) aponta que, sob o modelo neoliberal, as relações sociais tendem a ser permeadas por uma ideologia de cumplicidade, na qual cidadãos menos favorecidos passam a perceber os serviços públicos como favores, fortalecendo relações clientelistas, coronelistas e políticas sociais de caráter populista. Em outras palavras, dentro do discurso neoliberal, programas como os desenvolvidos pelo SCFV

não são considerados prioritários. A seguir, apresenta-se o Quadro 16, que sintetiza as atividades realizadas no Encontro 03.

Quadro 16 – Encontro 03: Atividades, metodologia e Habilidades Desenvolvidas

Descrição da atividade	Metodologias identificadas	Recursos utilizados	Habilidades estimuladas	Está em acordo com os documentos oficiais analisados?	Duração
1-O educador inicia o encontro fazendo contextualizações acerca da temática; 2- João distribui as cartas e os tabuleiros, bem como lápis de cor para as crianças; 3- As rodadas avançam, assim como as interações entre as crianças e o educador; 4- A partida é interrompida para o momento do lanche.	Gamificação: Jogo da reserva florestal	Carta de papel A4; Canetinhas, lápis de cor e borracha	Ampliar vivências coletivas; Fortalecer laços coletivos.	Sim, na publicação, <i>Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais</i> (2014) é citado: “[...] faz do brincar, da experiência lúdica e da vivência artística uma forma privilegiada de expressão, interação e proteção social.[...]” (Brasil, 2014, p.16).	1:30hs

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

A partir da síntese das atividades do Encontro 03 (Quadro 16), é possível perceber que o Jogo da Reserva Florestal funcionou como um dispositivo pedagógico que articula a experiência lúdica à construção de habilidades coletivas e ao fortalecimento de vínculos entre as crianças. Segundo Bourdieu (1996), práticas educativas estruturadas em contextos formais ou informais não são neutras; elas podem reproduzir desigualdades, ao mesmo tempo em que possibilitam a aquisição de capital cultural e social. No caso do grupo Ciranda, observa-se que, ao participar do jogo e das interações mediadas pelo educador, as crianças mobilizam saberes prévios, adquiridos em casa, na escola e em outros espaços sociais, e os combinam com as experiências propostas, ampliando seu repertório cultural de forma significativa.

A partir da análise do Encontro 03, observa-se que o capital incorporado é a forma de capital mais presente nas interações, destacando-se como um elemento central do capital cultural. Nesse sentido, Bourdieu (1996, p. 43) enfatiza que “[...] o capital cultural (ou o que

chamo de estrutura do capital) é retraduzido em um sistema de referências que leva os indivíduos a privilegiarem a arte em detrimento do dinheiro, as expressões culturais em detrimento das questões de poder etc. [...]”, evidenciando como saberes e disposições adquiridos ao longo da vida influenciam escolhas, práticas e percepções.

Destarte, o que é incentivado nas interações do Ciranda, de forma lúdica e por meio do jogo, são discursões a respeito de um conhecimento que as crianças já têm noção, quando por exemplo, citam que a *escola municipal 1* possui uma reserva, assim, ao educador cabe acrescentar informações que as crianças ainda não dominam, como exemplificando que o *Parque do Utinga* (localizado em um território bem mais distante que o de convívio das crianças) é considerado uma reserva florestal reconhecida no município. Logo, há mecanismo de estímulo a aquisição de outras formas de bens culturais. Esse processo revela a mediação pedagógica como um dispositivo de transmissão cultural que articula saberes pré-existentes e novos conhecimentos, permitindo que o lúdico não apenas facilite a aprendizagem, mas também promova a circulação de diferentes formas de capital cultural, em consonância com a perspectiva de Bourdieu (2015) sobre reprodução e aquisição de saberes.

No que se refere ao campos, reforçamos o Ciranda enquanto espaço de educação não-formal, em que para Gohn (2014) deve partir do diálogo tematizado, o qual há uma estrutura mais flexível e por isso, considera a inclusão social dos menos favorecidos ao reconhecer as diversas culturas, se ressaltando o desenvolvimento sociocultural comum aos seres humanos. Por conseguinte, Bourdieu, (1989, p. 69) pondera que: “Compreender a gênese social de um campo, é apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, tornar necessário [...]”.

Assim, o Ciranda se configura como um campo social no qual interações, saberes e recursos simbólicos são mobilizados de forma dinâmica, permitindo que as crianças participem de práticas culturais e sociais estruturantes. O diálogo mediado pelo educador, aliado à flexibilidade do espaço, favorece tanto a apropriação de novos bens culturais quanto o fortalecimento de vínculos sociais, exemplificando como o campo da educação não formal pode atuar na ampliação do capital cultural e na promoção da inclusão social.

Desse modo, compreender o espaço do SCFV enquanto instituição derivada da esfera pública e de educação não-formal nos auxilia a analisar os processos de linguagens, conhecimentos, habilidades, disposições e hábitos estimulados nas relações ali promovidas, portanto, primordiais para compreendemos as funções, objetivos e resultados investidos no

campo do SCFV. Essa perspectiva aponta que o SCFV não se limita à oferta de atividades recreativas ou pedagógicas isoladas, mas atua como um espaço de socialização e construção de capital cultural, em que práticas lúdicas e mediadas articulam experiências prévias das crianças com novos conhecimentos, reforçando a interação entre cultura, aprendizagem e inclusão social.

Nesse sentido, o *habitus* consolida as práticas inseridas nesse contexto, conforme Bourdieu e Passeron (2023, p. 56), que o conceituam como “[...] produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessão da AP e, por isso, de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado.” No Ciranda, o *habitus* é promovido por meio do engajamento em comportamentos e atitudes que visam reforçar a convivência coletiva, destacando-se as habilidades relacionadas ao reconhecimento de regras e normas sociais. Assim, as crianças se apropriam de competências que poderão ser reproduzidas além das vivências do grupo no CRAS, nos âmbitos familiar, escolar e comunitário, cumprindo, dessa forma, os objetivos do SCFV e permitindo que os princípios sociais internalizados pelas crianças se estendam a outros contextos de sua vida cotidiana, consolidando a função educacional e sociocultural da instituição.

Conforme os encontros vão ocorrendo vamos constatando a quem a política social, na representação do SCFV é destinada, ou seja, as classes populares, grupo social que temos enfatizado ao longo da dissertação. Para Foucault (2015) esse contingente deriva de uma sociedade capitalista cujo Estado burguês os sujeita ao consumo maciço com finalidade a de uniformização e normatização, assim, “O capitalismo produz a massa.” (Foucault, 2015, p. 150). Essa perspectiva indica que o SCFV atua em um campo social marcado por desigualdades estruturais, oferecendo às crianças pertencentes às classes populares espaços de aprendizado, socialização e apropriação cultural que, embora limitados, representam mecanismos de resistência às imposições normativas do capital e de valorização de práticas coletivas e inclusivas.

A partir dessa análise, entendemos que o lugar do SCFV se caracteriza por ser um espaço dinâmico e contraditório, já que é originário de uma política estatal de cunho neoliberal e elitista ao mesmo tempo em que é impactado por movimentos de resistência por parte de seus profissionais e usuários. Durante as observações podemos identificar posicionamentos políticos-ideológicos que podem vir a incidir mesmo que minimamente nas práticas e interações registradas no SCFV. O que, portanto, faz do SCFV um espaço de disputas simbólicas, no qual diferentes visões, saberes e interesses se confrontam e se articulam.

5.1.4 Encontro 04: Círculo de Diálogo sobre o ECA e a Socialização de Direitos

O educador João organiza o tapete de tatame no chão da sala de encontro do SCFV. Assim, as crianças vão chegando e sendo orientadas a sentarem em círculos. Desta vez, não tem como eu me posicionar afastada delas, logo me sento próxima, no mesmo círculo. Ao iniciar o encontro, educador João explica que neste dia a dinâmica ocorrerá a partir de um círculo de diálogo sobre o ECA e que estarão sentados em círculo para que possa haver maior interação. Assim, se inicia o diálogo:

Educador João: vou iniciar lendo este livrinho sobre o ECA e mostrarei as ilustrações, vocês sabem o que é o ECA, crianças?

(várias crianças levantaram as mãos).

Ana Laura: Sim, é o estatuto das crianças.

Educador Joao: mas vocês sabem o que isso significa?

Humberto: que as crianças têm que estudar...

Educador João: Muito bem!

Essa dinâmica corrobora a importância do diálogo mediado para socialização de direitos, pois permite que as crianças expressem seus saberes prévios e construam coletivamente a compreensão sobre normas e garantias legais, fortalecendo habilidades de argumentação e reflexão cidadã. A partir dessa interação, observa-se que as crianças já possuíam familiaridade com a temática, informação que, ao que tudo indica, foi adquirida nas aulas na escola. Esse dado evidencia que tanto a instituição escolar quanto o SCFV atuam de forma complementar, contribuindo para a apropriação de determinados conhecimentos, como é o caso da discussão sobre o ECA. Tal constatação reforça que o SCFV não apenas repete conteúdos escolares, mas oferece um espaço para a socialização desses saberes em contextos mais lúdicos e interativos, ampliando a compreensão das crianças sobre seus direitos e responsabilidades e promovendo o desenvolvimento de competências sociais.

Conforme o educador lia e mostrava as imagens as crianças contribuíam significativamente. Salientamos que o principal tópico se evidenciou na questão trabalho, como podemos ver nos trechos coletados com base nas interações abaixo:

Júlio: Com quantos anos as crianças podem trabalhar?

Humberto: As crianças podem trabalhar quando são aprendizes.

Valentina: O meu primo é adolescente. Ele tem emprego.

Diante dessas manifestações, compreendemos que a questão trabalho desperta certo interesse e preocupação as crianças, e mesmo o educador enfatizando que apenas adolescentes na condição de jovem aprendiz podem trabalhar e sob certas exigências, e que isto não deveria ser uma preocupação a elas neste momento, houve certa insistência quanto a idade a qual se pode começar a trabalhar. Essa interação mostra como o SCFV atua na mediação de saberes jurídicos e sociais, possibilitando que as crianças reflitam sobre direitos e responsabilidades. Além disso, demonstra que o espaço lúdico e dialogado favorece a problematização de questões cotidianas, promovendo o desenvolvimento de capital cultural e habilidades de reflexão crítica sobre normas e regras sociais.

Em seguida o educador desmembrou o ECA em seus vários direitos e solicitou as crianças que escolhessem um destes para ilustrar e falar ao grupo porque considerava este direito importante as crianças. A maioria delas escolheu o direito a educação, apenas um escolheu o direito ao lazer, e um escolheu o direito a alimentação. Durante a distribuição dos direitos se registrou o breve diálogo:

Júlio (ao ler o papel distribuído): Já pode trabalhar com 14 anos.

Educador João: Bem, aqui no CRAS nos orientamos a partir dos 15 anos...

Essa interação permite evocar Iamamoto (2010) que aponta que as expressões da questão social se encontram inteiramente inerentes a dicotomia trabalho x capital. Pois que, a sobrevivência humana se subordina a uma lógica de mercado que traz como resultado a banalização do valor humano, bem como a sua invisibilidade social, como a autora muito bem pontua que esse sistema:

Conduz a indiferença ante os destinos de enormes contingentes de homens e mulheres trabalhadores – resultado de uma pobreza produzida historicamente (e, não, naturalmente produzida) – universalmente subjugados, abandonados e desprezados, porquanto sobranes para as necessidades médias do capital. (Iamamoto, 2015, p. 125)

Dessa forma, a preocupação das crianças com a idade mínima para o trabalho reflete como a lógica do mercado e as desigualdades sociais permeiam sua vivência cotidiana. O círculo de diálogo no SCFV, ao mediar essas questões, torna-se um espaço para

problematização de direitos, permitindo que as crianças reconheçam a relevância das normas legais para sua proteção e socialização, ao mesmo tempo em que se apropriam de saberes críticos sobre a realidade social em que estão inseridas.

Nesse sentido, a inserção no mundo do trabalho se torna uma preocupação prematura evidenciada nas falas das crianças, pois estas por advirem de contextos de famílias pertencentes a classe trabalhadora, logo percebem que a vida exige um retorno produtivo, o qual se estabelece cada vez mais cedo, e atualmente não necessita que cheguem à vida adulta, visto que há políticas como o Programa Jovem Aprendiz, que regulariza a entrada no adolescente no mercado de trabalho. Desse modo, abaixo apresentamos o quadro 17 com o resumo das atividades.

Quadro 17 – Encontro 04: Atividades, metodologia e Habilidades Desenvolvidas

Descrição da atividade	Metodologias identificadas	Recursos utilizados	Habilidades estimuladas	Está em acordo com os documentos oficiais analisados?	Duração
1-João organiza o tapete de tatame para iniciar o encontro; 2- As crianças se sentam em círculo no chão. 3- O educador lê trecho que uma historinha ilustrada sobre o ECA; 4- As ponderações são feitas; 5- As crianças escolhem um direito para ilustrar; 6- A atividade é finalizada.	Roda de Conversa	Livro de histórias ilustradas sobre o ECA. Lápis de cor, borrachas, canetinha, folhas de papel.	Incentivar a participação público-política a partir de discussões que incentivem o reconhecimento de direitos coletivos.	Sim, de acordo com a <i>Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais</i> (2014) é um objetivo: “Estimular a participação na vida pública do território e desenvolver competências para a compreensão crítica da realidade social e do mundo contemporâneo;” (Brasil, 2014, p.20)	1:30hs

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

A partir dessa síntese (Quadro 17), observa-se que o SCFV atua como espaço de apropriação de saberes sobre direitos e cidadania, permitindo que as crianças mobilizem conhecimentos prévios adquiridos na escola e nas experiências cotidianas. O fato de a maioria

das crianças ter reconhecido o direito à educação e apenas algumas terem escolhido direitos como lazer e alimentação evidencia a centralidade atribuída à educação em sua compreensão de direitos, bem como a influência do contexto escolar na construção desse repertório. Segundo Bourdieu e Passeron (2023), o capital cultural incorporado é constituído por saberes, disposições e competências internalizadas ao longo da vida. No contexto do SCFV, as crianças utilizam esse capital ao discutir direitos, combinando informações prévias com novas informações mediadas pelo educador, ampliando assim sua compreensão sobre normas e direitos sociais.

A interação envolvendo o tema do trabalho mostra como as estruturas sociais se manifestam na vivência cotidiana das crianças. Mesmo com a mediação do educador, que esclareceu que apenas adolescentes na condição de jovem aprendiz podem trabalhar, persistiu o interesse sobre a idade mínima para o trabalho. À luz de Bourdieu e Passeron (2023), esse episódio pode ser interpretado como a inserção das crianças em um processo de apropriação e reprodução de arbitrários culturais, nos quais normas sociais e regras legais sobre trabalho são internalizadas, discutidas e questionadas.

A preocupação das crianças indica que o *habitus* em formação não apenas reflete suas experiências e contextos sociais, mas também se organiza em relação às estruturas do campo social em que estão inseridas. Dessa forma, o interesse pelo tema do trabalho demonstra uma consciência inicial sobre desigualdades estruturais, evidenciando a capacidade do SCFV de mediar a construção de capital cultural crítico ao possibilitar a problematização de direitos, deveres e limites legais que impactam suas vidas e a de suas famílias.

Em vista disso, o campo predominante no SCFV é aquele que delimita os mecanismos que estruturam o escopo das atividades e práticas desenvolvidas no serviço, orientando o *habitus* a ser estimulado nas crianças. Assim, o Encontro 04 reflete claramente uma das funções centrais do SCFV: promover discussões sobre direitos fundamentais e suas formas de acesso. Nesse contexto, o campo das políticas sociais se apresenta enquanto campo político, no qual as práticas e interações são permeadas por relações de poder, disputa simbólica e transmissão de normas sociais.

Essa perspectiva aproxima-se do conceito de Bourdieu e Passeron (2023), segundo o qual a educação, formal ou não-formal, atua na reprodução e transformação de disposições e saberes, permitindo que os agentes se posicionem criticamente em relação às estruturas sociais vigentes. Então, neste encontro, o campos das políticas sociais se evidencia enquanto campos político, conjecturando o que Pereira (2011a) coloca como *cultura de oposição*, descrita pela

autora como estratégia que repensa as categorias de produção e consumo, e dessa forma se justifica pela contraposição a estrutura hegemônica e neoliberal que permeiam as políticas sociais atuais.

Neste ínterim, o *habitus* como já discutimos se trata de um dispositivo distinto e distintivo das classes sociais, as quais dentro de suas dinâmicas transferem um conjunto desses dispositivos geradores de práticas conscientes e inconscientes e de capitais acumulados aos seus descendentes. Em função disto, o *habitus* também se exhibe enquanto *habitus cultivado*, o qual para Bourdieu (2015) condiz com aquele que deriva de percepções sobre o campos associado a atividades intelectuais, ou esquemas de pensamento, em que “tal conexão constitui “uma autêntica relação de causa e efeito” que opera pela difusão do que pode ser designado, na falta de um termo mais apropriado, um hábito mental [...]” (Bourdieu, 2015, p.211), evidenciando como o *habitus* mediado pelo SCFV pode orientar as crianças à apropriação de saberes e práticas socialmente valorizadas.

Em decorrência disto, o *habitus cultivado* se traduz em nada mais que elementos da cultura, primordialmente erudita, que se veiculam as massas por meio das instituições sociais. Como reporta Bourdieu (2015, p. 253) a

[...] cultura considerada legítima, reproduz uma mensagem consagrada de acordo com as normas necessariamente “rotinizadas” e homogeneizadas que é exigida pela ação duradora de inculcação necessária para produzir um *habitus* cultivado e, por esta via, a devoção cultural enquanto disposição duradora [...]

Considerando a discussão, compreendemos que inserir o debate sobre direitos junto a atividades lúdicas e outras formas de práticas culturais que são desenvolvidas no SCFV, de fato ainda podem refletir uma noção de cultura legítima, e isto é até mesmo evidente nas publicações oficiais analisadas, contudo, averiguamos que o contexto socioeconômico das crianças do grupo ciranda contribui significativa e constantemente durante a realização dos encontros observados. A partir deste olhar, averiguamos que o *habitus* cultivado nas crianças do SCFV se originam de saberes locais e permeados de experiências próprias do território de origem, assim, embora os debates no grupo ciranda partam de uma certa padronização dos conhecimentos advindos da cultura dominante, entendemos que uma prevalência da cultura cultivada pelas crianças do grupo e suas famílias, evidenciando um espaço de apropriação crítica e construção de sentidos próprios.

5.2 O SCFV como mediador do capital cultural no território

Nesta subseção discutimos o papel do SCFV enquanto espaço que viabiliza o acesso a diferentes formas de capital cultural, contribuindo para a ampliação das oportunidades educacionais e sociais das crianças atendidas. Para tanto, organizamos a subseção a partir de quatro indagações orientadoras: (1) como o SCFV se estrutura enquanto espaço de socialização? (2) De que forma o SCFV media o acesso ao capital cultural? (3) Quais os desafios e limitações observados no SCFV? E, por fim, (4) é possível avaliar os impactos do SCFV na vida das crianças atendidas? Essas questões permitem compreender o SCFV não apenas como um serviço de proteção social, mas também como um campo de disputas simbólicas em que se produzem e se tensionam diferentes formas de acesso ao conhecimento e à cultura.

5.2.1. Como o SCFV se estrutura enquanto espaço de socialização?

Com base na pesquisa de campo é possível confirmar que o SCFV se estrutura enquanto espaço de práticas socioeducativas a partir dos estímulos constantes ao contato com os valores e os conhecimentos que vem a engrandecer o repertório cultural dos agentes. De tal modo, durante a análise de dados, inferimos que o *habitus* incentivado promove estímulos bem específicos assim como gosto, estilo, atitudes, linguagens e opiniões condizentes com o *habitus* da cultura dominante, tais como a vista ao planetário que significou um momento de contato com espaço e saberes legítimos.

Ao mesmo tempo, as atividades do SCFV articulam conhecimentos escolares e saberes locais, configurando um processo em que apropriação, negociação e resistência cultural coexistem nas práticas cotidianas do grupo. Portanto, o SCFV caracteriza-se como um campo de socialização ambivalente: reproduz, em certos momentos, disposições legitimadas pela cultura dominante, ao mesmo tempo em que cria condições para a afirmação e circulação de repertórios culturais locais, contribuindo assim para a formação de um *habitus* em constante negociação com as estruturas sociais.

Destacamos, ainda, a presença preponderante dos contextos socioeconômicos das crianças do Ciranda, que emergem de maneira recorrente nas interações e intervenções realizadas durante os encontros. As falas, questionamentos e exemplos trazidos pelas próprias crianças revelam como suas vivências cotidianas, marcadas por desigualdades materiais e simbólicas, atravessam as práticas educativas do SCFV. Nesse sentido, o processo de

socialização ali construído não se dá de forma neutra, mas é constantemente tensionado pela realidade social do território, o que evidencia a inseparabilidade entre as práticas do serviço e as condições objetivas de vida das crianças.

Com base em Bourdieu e Passeron (2023), compreendemos que esse movimento traduz o modo como o *habitus* é simultaneamente moldado e confrontado: de um lado, o SCFV busca estimular disposições alinhadas à cultura dominante; de outro, os contextos populares dos quais as crianças provêm funcionam como forças que reconfiguram essas práticas, revelando que a socialização no SCFV é permeada por disputas simbólicas e por negociações entre diferentes capitais culturais.

Podemos deduzir que o *habitus*, enquanto estratégia de socialização, é intrinsecamente vinculado à configuração do *campo*, ou seja, aos ambientes externos aos agentes que, mesmo não sendo determinados por eles, influenciam diretamente a formação do *habitus* reproduzido. Nesse sentido, Bourdieu (2015, p. 106) ressalta:

[...] quanto mais o campo estiver em condições de funcionar como arena fechada de uma concorrência pela legitimidade cultural, ou seja, pela consagração propriamente cultural e pelo poder propriamente cultural de concedê-la, tanto mais os princípios segundo os quais se realizam as demarcações internas aparecem como irredutíveis a todos os princípios externos de divisão, como por exemplo os fatores de diferenciação econômica, social ou política [...] (Bourdieu, 2015, p. 106)

Assim, o SCFV se apresenta como um espaço no qual as disputas simbólicas e culturais se fazem presentes. De um lado, as normas e valores legitimados que buscam orientar as práticas educativas; de outro, as condições socioeconômicas e experiências cotidianas das crianças, que reconfiguram e ressignificam tais práticas, revelando a complexidade do processo de socialização em contextos populares. Nesse sentido, o *campo* rege as leis das relações sociais e, no contexto do SCFV, atua como instância que regulariza, rotiniza e orienta as interações ali desenvolvidas. Assim, este serviço se configura como uma relevante estrutura socializadora de agentes, sobretudo das crianças, contribuindo para a formação de disposições, valores e práticas que ultrapassam o espaço institucional e se estendem para outros âmbitos de sua vida social.

Ao analisarmos o SCFV enquanto espaço de socialização, percebemos que sua atuação não se restringe apenas à convivência coletiva, mas também à mediação de diferentes formas de capital cultural. Essa mediação ocorre na medida em que o serviço possibilita o contato das crianças com práticas, valores e conhecimentos que extrapolam o repertório imediato de suas vivências familiares e comunitárias, colocando-as em diálogo com bens culturais reconhecidos socialmente como legítimos.

De acordo com Bourdieu e Passeron (2023), o capital cultural assume papel central na reprodução social, uma vez que aqueles que têm acesso ampliado a ele dispõem de maiores condições de inserção e reconhecimento nos diversos campos sociais. Nesse sentido, compreender como o SCFV promove (ou limita) o acesso a esse capital é fundamental para avaliarmos seus impactos na formação e no desenvolvimento das crianças atendidas.

5.2.2 De que forma o SCFV media o acesso ao capital cultural?

Considerando, reiteradamente, que o capital cultural se apresenta sob três formas, incorporado, objetivado e institucionalizado, avaliamos que o SCFV atua sobretudo como mediador das formas incorporada e objetivada. Isso se evidencia nas práticas que favorecem a aquisição de disposições, hábitos e competências (capital incorporado), bem como no acesso a objetos e experiências culturais concretas (capital objetivado), a exemplo das rodas de conversa, dos passeios e das atividades lúdico-culturais realizadas. Dessa forma, o SCFV contribui para ampliar o repertório simbólico das crianças, ainda que de modo parcial e condicionado pelas limitações estruturais do serviço.

Por outro lado, observamos que a forma institucionalizada do capital cultural aparece de maneira pouco expressiva no contexto do SCFV, sobretudo porque esse tipo de capital está mais diretamente relacionado à certificação formal e ao reconhecimento escolar. Diferentemente da escola, que legitima aprendizagens por meio de diplomas, notas e avaliações, o SCFV não possui mecanismos de validação institucional. Contudo, suas práticas socioeducativas podem produzir efeitos indiretos nessa dimensão, ao reforçar competências comunicativas, cognitivas e relacionais que favorecem a participação das crianças em outros campos, especialmente o escolar. Assim, embora o capital cultural institucionalizado não seja diretamente produzido, o SCFV pode funcionar como espaço de fortalecimento das disposições necessárias para que as crianças alcancem esse reconhecimento em contextos formais de ensino.

É importante destacar que a mediação do capital cultural pelo SCFV ocorre em estreita relação com as condições socioeconômicas e culturais das crianças atendidas. As desigualdades presentes no território, como acesso limitado a bens culturais, lazer restrito e recursos materiais escassos, influenciam a apropriação e a circulação dos diferentes tipos de capital cultural no serviço.

Nesse sentido, o SCFV atua como um espaço compensatório, oferecendo experiências e vivências que não estariam disponíveis no cotidiano das crianças, mas que, ao mesmo tempo,

estão condicionadas pelas limitações estruturais do serviço. Assim, o acesso ao capital cultural mediado pelo SCFV não é homogêneo, mas resulta de uma interação complexa entre as práticas promovidas pelo serviço e as disposições e experiências pré-existentes das crianças, reafirmando a importância de considerar as desigualdades sociais na análise do impacto do serviço sobre a formação cultural dos agentes.

Dessa forma, podemos compreender o SCFV como um mediador multifacetado do capital cultural, atuando simultaneamente sobre o capital incorporado, ao estimular disposições, hábitos e competências; sobre o capital objetivado, ao proporcionar acesso a experiências, objetos e práticas culturais concretas; e, ainda que de forma indireta, sobre o capital institucionalizado, ao favorecer a aquisição de habilidades e saberes que potencializam o reconhecimento em contextos escolares formais.

Essa mediação ocorre sempre em diálogo com os contextos socioeconômicos das crianças, evidenciando que o impacto do serviço não é uniforme, mas depende da interação entre os estímulos promovidos pelo SCFV e os repertórios culturais pré-existentes dos agentes. Assim, o SCFV se apresenta como um espaço que contribui para a ampliação de oportunidades educacionais e culturais, promovendo socialização, apropriação de saberes e formação de um *habitus*, ainda que permeado por limitações estruturais e pelas desigualdades do território.

Em consonância a concepção de capital cultural, Foucault (2022) acrescenta a este a ideia de formação do capital humano, o que para o autor significa falar sobre a formação da *competência máquina*, a qual deriva do contexto eminente do capitalismo e suas necessidades. Desse modo, a ideia salienta os investimentos educacionais, mas não só isto, como descreve Foucault (2022, p. 308):

[...] pais cultos vão formar um capital humano, para a criança, muito mais elevado do que se não tiverem o mesmo nível de cultura – o conjunto dos estímulos culturais recebidos por uma criança: tudo isto vai constituir elementos capazes de formar um capital humano. [...]

Esta dimensão coaduna com a proposta desenvolvida por Bourdieu e Passeron (2023) pontuada sobre os capitais, assim, compreendemos que o SCFV de certa forma se esforça em oportunizar as crianças do Ciranda experiências que engajem os seus respectivos capitais, a fim de lhes proporcionar conhecimentos que em outros contextos de suas vivências sejam estas, familiares, comunitárias ou mesmo escolares tais capitais lhes sejam inacessíveis ou mesmo negados.

Por fim, ao analisar as práticas desenvolvidas no SCFV, torna-se evidente que, embora o serviço desempenhe um papel relevante na mediação do capital cultural e na socialização das

crianças, seu impacto é atravessado por diversas limitações estruturais e contextuais. Entre os desafios observados destacam-se questões como a escassez de recursos materiais, a oferta restrita de atividades diversificadas, a dependência de profissionais em número insuficiente e o contexto socioeconômico desfavorável das crianças atendidas.

Sob a perspectiva de Bourdieu e Passeron (2023), essas condições demonstram como a eficácia do SCFV na transmissão de capital cultural e na formação do *habitus* é mediada por fatores externos ao campo, evidenciando que as práticas educativas não se realizam em um vácuo social, mas em um espaço permeado por desigualdades e disputas simbólicas.

5.2.3 Quais os desafios e limitações observados no SCFV?

Entre os desafios observados, destaca-se a limitação de recursos materiais, que impacta diretamente a qualidade e a diversidade das atividades propostas. Durante os encontros, verificou-se, por exemplo, a oferta insuficiente de materiais para atividades lúdico-culturais, como lápis de cor, borrachas e livros ilustrados, além de situações recorrentes relacionadas ao lanche, que se apresentava pouco atrativo e insuficiente para atender às crianças.

Essas condições não apenas restringem a experiência de aprendizagem e socialização, mas também evidenciam como fatores externos ao campo, neste caso, a gestão e o financiamento do serviço, influenciam o desenvolvimento do *habitus* e a apropriação de capital cultural pelas crianças. Sob a perspectiva de Bourdieu e Passeron (2023), tais limitações mostram que a reprodução e a transformação de disposições e competências no SCFV estão sempre condicionadas pelas condições estruturais do território e pelas políticas sociais vigentes, evidenciando a tensão entre os objetivos pedagógicos do serviço e a realidade prática do atendimento.

Outro desafio observado refere-se à limitação de tempo e ao número de profissionais disponíveis para conduzir as atividades. Em diversos encontros, constatou-se que a quantidade de educadores era insuficiente para atender de forma individualizada todas as crianças, o que dificultava a mediação adequada do aprendizado e a manutenção da disciplina e da atenção do grupo. Além disso, embora as crianças demonstrassem interesse pelas atividades, houve momentos de dispersão e dificuldades em manter o engajamento coletivo, especialmente em tarefas que demandavam maior concentração ou etapas mais longas, como os jogos de tabuleiro ou atividades de ilustração detalhada. Esses fatores revelam como o SCFV opera em um contexto de tensão entre objetivos pedagógicos e limitações práticas, reforçando a análise de Bourdieu e Passeron (2023) de que o desenvolvimento do *habitus* e a apropriação de capital

cultural dependem não apenas das intenções educativas, mas também das condições estruturais e organizacionais do campo.

Conforme a exposição dos agentes profissionais entrevistados a falta de recursos sejam estruturais ou humanos se converte no principal bloqueio a realização adequada do serviço. Dessa maneira, o documento *Perguntas frequentes sobre o SCFV*, define que o SCFV (2022, p.14): “[...] é ofertado de **forma complementar ao trabalho social** com famílias que é realizado por meio do Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF) e do Serviço de Proteção e Atendimento Especializado às Famílias e Indivíduos (PAEFI).” (Brasil, 2022, p. 14). Com base na citação, destacamos que esta definição pode conduzir os gestores a interpretar a atuação do SCFV, como supérflua ou até mesmo sem importância, visto que igualmente os frutos do trabalho neste serviço são de retorno a longo prazo. Assim, os equipamentos da PSB costumam ser pensados para dar prioridade aos serviços vistos enquanto urgentes, como os programas de transferência de renda, os quais consideramos essenciais aos segmentos derivantes das classes trabalhadoras, principais atingidos pelas desigualdades sociais, e sendo fundamental nas situações de desemprego ou trabalho precarizado.

Todavia, admitimos que tais políticas são de caráter compensatório, focal e seletivo e conseqüentemente não promovem nenhum tipo de enfrentamento real a ordem burguesa e dominante, assim como avalia Mota et al (2010, p.145):

Esse processo responde por uma aliança invisível entre a manutenção do antirreformismo, a preservação da dinâmica capitalista e o atendimento de necessidades imediatas da população, sem que se projete qualquer iniciativa que reponha a centralidade do trabalho, o seu valor de uso social no horizonte do acesso aos meios de vida, ora transformados em necessidades geradoras da assistência social.

A partir da análise proposta, podemos dizer que o SCFV se distingue de tais políticas imediatistas e por isso, sofre as sequelas que o colocam como serviço adjunto ou complementar. Sabemos que o SCFV é bem mais que um serviço auxiliar, assim propomos uma reflexão a respeito do SCFV a partir do que de fato ele é, e de seu potencial em favor das políticas sociais, isto é uma estrutura capaz de proporcionar por meio de suas práticas e estratégias pedagógicas, a emancipação política e social de seus usuários. O SCFV cumpre um papel relevante ao oferecer experiências e práticas que ampliam o repertório cultural das crianças, estimulam a convivência coletiva e fortalecem competências cognitivas, sociais e emocionais, mostrando-

se, portanto, um espaço de socialização cultural e política em constante negociação entre objetivos institucionais e limitações concretas.

5.2.4 É possível avaliar os impactos do SCFV na vida das crianças atendidas?

A partir da análise das práticas, mediações e desafios observados no SCFV, torna-se pertinente investigar os impactos efetivos do serviço na vida das crianças atendidas. Considerando a mediação do capital cultural, a socialização promovida pelo serviço e as limitações estruturais enfrentadas, é possível avaliar como essas experiências contribuem para a formação de competências, valores e disposições que extrapolam o espaço institucional. Nesse sentido, a avaliação dos impactos do SCFV envolve compreender não apenas os resultados imediatos das atividades, mas também os efeitos prolongados sobre o *habitus* das crianças, seu repertório cultural e sua capacidade de participação social.

A partir das observações de campo, percebemos que o SCFV exerce impactos significativos na vida das crianças, sobretudo na ampliação de seu repertório cultural e no desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas. Por meio de atividades como jogos de tabuleiro, rodas de conversa e visitas a espaços culturais, as crianças têm a oportunidade de explorar saberes novos, refletir sobre direitos e responsabilidades, bem como praticar a convivência coletiva. Tais experiências favorecem a formação de competências relacionadas à comunicação, à resolução de problemas e ao respeito às regras e normas sociais, demonstrando que o SCFV não atua apenas como um espaço de recreação, mas como um mediador ativo de aprendizagens e socialização. Além disso, as interações com os educadores e entre as próprias crianças contribuem para o fortalecimento de vínculos afetivos e sociais, revelando o impacto do serviço na construção de relações de cuidado, cooperação e empatia.

Além dos impactos sociais e afetivos, o SCFV contribui, reiteradamente, para a apropriação de capital cultural e para a conscientização das crianças sobre direitos, como evidenciado nas atividades relacionadas ao ECA. Ao discutir direitos como educação, lazer e trabalho, e ao refletir sobre suas próprias vivências, as crianças passam a perceber normas e limitações sociais que permeiam suas vidas e as de suas famílias. Segundo Bourdieu e Passeron (2023), essas experiências funcionam como mecanismos de incorporação de disposições e saberes socialmente valorizados, fortalecendo o *habitus* das crianças e possibilitando a internalização de competências que podem ser mobilizadas em outros campos, como o escolar e o comunitário.

Dessa forma, podemos concluir que o SCFV exerce impactos multifacetados na vida das crianças atendidas, atuando simultaneamente sobre dimensões culturais, sociais, cognitivas e afetivas. Por meio da mediação de capital cultural incorporado e objetivado, do estímulo à socialização coletiva e do fortalecimento de vínculos afetivos, as crianças ampliam seu repertório de saberes, habilidades e disposições. Ainda que limitado na produção de capital institucionalizado, o serviço contribui indiretamente para o reconhecimento e o desempenho escolar, bem como para a internalização de normas, direitos e responsabilidades sociais. Sob a perspectiva de Bourdieu e Passeron (2023), essas experiências configuram o SCFV como um espaço de formação de *habitus*, em constante negociação com as desigualdades socioeconômicas do território e com os limites estruturais do serviço, evidenciando seu papel relevante na promoção de oportunidades educativas e culturais para crianças em contextos populares.

Por fim, com base nas observações realizadas no grupo Ciranda, podemos inferir que as atividades derivantes das práticas pedagógicas ali empregadas tendem a contribuir para o aprimoramento do capital cultural dos agentes e consequentemente para os respectivos desempenhos escolares de modo positivo. Ainda que não seja possível avaliar como as trajetórias escolares se darão, existe de alguma forma a coincidência entre atividades propostas na escola e no SCFV. Assim, é pertinente dizer que o SCFV de modo lúdico trabalha conhecimentos principalmente legítimos. Desse modo, acreditamos que as crianças que participam regulamentem do Ciranda estão expostas a saberes, conhecimentos e valores que virão a contribuir significativamente para as suas trajetórias escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que esta dissertação não se encerra aqui, mas se configura como um ponto de partida para a investigação sobre a infância em situação de vulnerabilidade atendida pelos equipamentos de políticas sociais. Dessa forma, as reflexões apresentadas neste momento possuem caráter provisório, estando sujeitas a reformulações e a possíveis reescritas à medida que novas análises e dados se tornem disponíveis. Assim, este trabalho se firma como um convite à continuidade do debate e à produção de conhecimento crítico sobre os efeitos das políticas socioassistenciais na vida das crianças, e abre espaço para que a autora, em estudos futuros de doutorado, possa aprofundar a investigação, ampliando a compreensão sobre as

práticas pedagógicas, a mediação do capital cultural e os impactos socioculturais dos serviços de convivência e fortalecimento de vínculos.

A infância em situação de vulnerabilidade atendida nos CRAS, e mais especificamente no grupo do SCFV, constituiu o objeto central desta pesquisa. Esse recorte foi definido a partir de critérios metodológicos que permitiram avaliar de que maneira essas crianças são expostas aos diferentes tipos de capital cultural promovidos pelas práticas pedagógicas desenvolvidas no serviço. A análise evidencia que o SCFV atua não apenas como espaço de socialização e convivência, mas também como mediador de experiências culturais e educativas capazes de ampliar o repertório simbólico e as competências das crianças, oferecendo oportunidades que muitas vezes não estariam disponíveis em seus contextos cotidianos.

Partimos da questão-problema: como as práticas pedagógicas desenvolvidas no SCFV de um CRAS em Belém/PA contribuem para a construção e a vivência do capital cultural por crianças em situação de vulnerabilidade social? A submissão e aprovação desta pesquisa pelo CEP consolidaram todo o conjunto de critérios necessários para assegurar o rigor metodológico, especialmente por tratar de uma parcela historicamente marginalizada da sociedade, ou seja, a infância em situação de pobreza. Nesse sentido, tornou-se essencial considerar aspectos relacionados ao cuidado, à proteção e à conformidade ética durante toda a pesquisa. Além disso, embora a localização do CRAS tenha sido preservada para garantir a confidencialidade, o espaço empírico foi caracterizado detalhadamente, de modo a fornecer ao leitor um panorama completo do contexto em que as práticas pedagógicas foram observadas e analisadas.

Durante a Revisão Sistemática da Literatura Integrativa, identificamos dados altamente relevantes para a investigação, os quais evidenciam a necessidade de aprofundar a discussão sobre as instituições da Política de Assistência Social, especialmente os Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). Essa análise ressalta a importância de compreender como tais serviços se articulam com os elementos constitutivos do capital cultural na infância em situação de vulnerabilidade social, mostrando que o SCFV desempenha um papel central na mediação de experiências educativas, culturais e sociais que podem ampliar as oportunidades e competências das crianças atendidas.

Dessa forma, este estudo busca contribuir para preencher uma lacuna teórica e empírica na literatura, além de ampliar a compreensão sobre as potencialidades dessas instituições como mediadoras de inclusão cultural e social. Pretende-se também oferecer subsídios para a reflexão e a formulação de políticas públicas mais efetivas, capazes de articular o atendimento às

crianças em situação de vulnerabilidade com estratégias que fortaleçam seu repertório cultural, suas competências sociais e sua participação nos diversos campos de sua vida.

Diante do exposto, a dissertação se estruturou metodologicamente da seguinte forma: inicialmente, realizou-se uma análise bibliográfica por meio da Revisão de Literatura Integrativa; em seguida, procedeu-se à análise documental de três documentos oficiais que subsidiaram as práticas pedagógicas no SCFV; e, por fim, desenvolveu-se a pesquisa de campo, composta por entrevistas e questionários com dois servidores do CRAS que atuam diretamente no grupo do SCFV, bem como pela observação participante com o grupo Ciranda, constituído por crianças. Esse percurso metodológico possibilitou a visualização do objeto de análise sob diferentes perspectivas: o olhar oficializado pelos documentos, o olhar dos profissionais que atuam diretamente junto ao grupo e, finalmente, o olhar das crianças, que, embora não tenham sido interrogadas formalmente, foram convidadas a compartilhar suas experiências e interações comigo enquanto pesquisadora. Esse enfoque múltiplo permitiu construir uma compreensão mais ampla e rica sobre o SCFV, suas práticas e seus impactos na socialização e na apropriação de capital cultural pelas crianças atendidas.

Na análise bibliográfica, estruturamos nosso referencial teórico a partir das seguintes categorias: assistência à infância em situação de vulnerabilidade, família, cultura, capital cultural e políticas de proteção social. Esse campo teórico possibilitou discutir a infância como construção social, compreender a família subalterna em suas múltiplas configurações e seu papel na reprodução cultural, analisar a cultura enquanto elemento estruturante das relações sociais e examinar o capital cultural na perspectiva bourdieusiana, destacando sua influência na trajetória educacional e social das crianças. Por fim, abordamos a política de proteção social como instrumento fundamental para o atendimento à infância vulnerabilizada, evidenciando como essas estruturas interagem na promoção de oportunidades educativas e culturais. Essa base teórica proporcionou o arcabouço necessário para interpretar os dados empíricos e compreender os mecanismos pelos quais o SCFV atua como mediador de capital cultural e social.

A discussão desenvolvida a partir dos tópicos acima nos permitiu compreender os fatores, sócio-históricos, políticos e econômicos que imbricam a formação da concepção de infância vulnerável, o que nós convidamos a olhar para a política de assistência desenvolvida no município como insuficiente e precária ainda que estereotipada relevante ao enfrentamento da questão social. Dessa forma, torna-se evidente que, apesar dos esforços institucionais, os serviços voltados à infância vulnerabilizada necessitam de aprimoramento e ampliação,

especialmente no que se refere à mediação de oportunidades culturais, educativas e sociais que possam efetivamente contribuir para a formação integral das crianças.

Quanto a análise documental das publicações oficiais, destacamos que o SCFV, embora estruturado por publicações oficiais que o orientam para um conjunto de práticas emancipatórias, pode não ser suficiente para superar as desigualdades educacionais, no âmbito da educação não formal, nem as desigualdades sociais, no contexto das políticas de assistência, visto que o SCFV habita uma parte importante da engrenagem social, a qual se faz permeada por políticas compensatórias, que em variados contextos retrocedem aos direitos fundamentais dos cidadãos, ao enxergar-os como meros consumidores e submetidos, portando a uma lógica neoliberal e conservadora de estado.

No que se refere à análise documental das publicações oficiais, destacamos que o SCFV, embora estruturado por normas que o orientam para a promoção de práticas emancipatórias, mostra-se insuficiente para superar, por si só, as desigualdades educacionais no âmbito da educação não formal e as desigualdades sociais no contexto das políticas de assistência. Isso ocorre porque o SCFV está inserido em uma engrenagem social marcada por políticas compensatórias, que, em diferentes contextos, acabam por retroceder diante dos direitos fundamentais dos cidadãos, tratando-os como meros consumidores e sujeitos subordinados. Dessa forma, observa-se que a atuação do SCFV, embora relevante, é tensionada por uma lógica neoliberal e conservadora do Estado, que limita seu potencial emancipatório e evidencia a necessidade de reflexões e intervenções mais amplas no campo das políticas sociais.

A partir da análise dos dados, foi possível constatar os seguintes pontos:

- O SCFV, dentro de suas possibilidades estruturais, se propõe a oferecer ao seu público-alvo atividades que promovam o engajamento com diferentes formas de capital cultural, especialmente o incorporado e o objetivado;
- O serviço se caracteriza pela prática de educação não formal, ocorrendo em ambiente distinto da escola;
- As práticas pedagógicas do SCFV privilegiam os saberes dominantes, sem, contudo, desconsiderar os conhecimentos populares oriundos dos contextos socioeconômicos das crianças atendidas;
- Entre as principais limitações do serviço destacam-se a insuficiência de recursos estruturais e humanos, resultando, em diversos momentos, na precarização das atividades e atendimentos;

- Por se tratar de um serviço público, o SCFV envolve relações de poder voltadas à disciplina, ao controle do tempo e à normatização de comportamentos, refletindo mecanismos de socialização próprios das políticas sociais;
- A atuação partidária ainda influencia fortemente os serviços ofertados pelo CRAS, fazendo com que o SCFV, assim como outros serviços da instituição, seja muitas vezes percebido pelos usuários como um favor, e não como um direito assegurado, refletindo resquícios de práticas clientelistas históricas.

Em síntese, esta dissertação evidenciou que o SCFV atua como um importante mediador do capital cultural e social, oferecendo às crianças em situação de vulnerabilidade experiências educativas, culturais e lúdicas que ampliam seus repertórios e fortalecem suas competências sociais. A pesquisa demonstrou que, apesar das limitações estruturais, da precarização de recursos e das influências de lógicas neoliberais e clientelistas, o serviço cumpre um papel significativo na socialização, na apropriação de saberes e na formação de hábitos e disposições alinhados tanto à cultura dominante quanto aos conhecimentos populares das crianças. Dessa forma, os achados reforçam a importância de políticas públicas mais efetivas e articuladas, capazes de potencializar o SCFV como espaço de inclusão cultural, educação não formal e promoção de direitos, contribuindo para a construção de trajetórias mais equitativas e socialmente significativas para a infância vulnerabilizada atendida pelos CRAS.

Apesar das contribuições desta pesquisa, é importante reconhecer algumas limitações. Primeiramente, o estudo se restringiu a um único CRAS e ao grupo Ciranda, o que limita a generalização dos achados para outros contextos e regiões. Além disso, embora a observação participante e os instrumentos aplicados tenham possibilitado um olhar aprofundado sobre as interações e práticas pedagógicas, as crianças não foram entrevistadas formalmente, o que restringe a compreensão de suas percepções e interpretações individuais.

Por outro lado, essas limitações também abrem caminhos para novas pesquisas, como estudos comparativos entre diferentes grupos do SCFV em outros municípios, investigações longitudinais sobre o impacto do acesso ao capital cultural mediado por esses serviços na trajetória educacional e social das crianças, e análises mais aprofundadas sobre a percepção das próprias crianças em relação aos direitos e experiências vivenciadas no contexto da política de assistência social. Tais desdobramentos podem contribuir significativamente para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para a formulação de políticas públicas mais inclusivas e efetivas.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Ana R. VITALE, Maria A (orgs). **Família: Redes, laços e políticas públicas**. 7 ed. São Paulo: Cortez: Instituto de estudos especiais- PUC/SP, 2018.

ANPEd. **Ética na educação: Subsídios**. Vol. 01/ Comissão de ética em pesquisa da ANPEd. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. 133p. disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/etica-e-pesquisa-em-educacao-subsidios/>. Acesso em: 20/09/2024.

ARAUJO, Maria Dolores P. **Escola, criança favelada e processo de socialização: estudo sobre padrões de socialização no ambiente familiar e na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação, história, política e sociedade) – Programa de pós-graduação em Educação, história, política e sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 2009. Disponível em: <https://ariel.pucsp.br/bitstream/handle/10765/1/Maria%20Dolores%20Pinto%20Araujo.pdf>. Acesso em: 20/09/2024.

BEHRING, Elaine e BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: Fundamentos e História**. 9 Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BELÉM. **Diagnóstico Socioterritorial de Belém: Um olhar sobre o município e as territorialidades dos CRAS**. Belém: FUNPAPA/PMB, 2015.

BILAC, Elisabete D. Gênero, vulnerabilidade das famílias e capital social: algumas reflexões. In: CUNHA, J.M.P. (Org.). **Novas metrópoles paulistas: população, vulnerabilidade e segregação**. Campinas: Nepo/Unicamp, 2006. p. 51-66.

BOAS, Franz. **Antropologia cultural**. Org. Celso Castro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BOTELHO, Louse L. R, CUNHA, Cristiano C de A, MACEDO, Marcelo. O Método da Revisão Integrativa nos estudos Organizacionais. **Gestão e Sociedade**. Belo Horizonte. Vol. 05, nº. 11 p. 121-136. Maio/agosto, 2011. Disponível em: <https://ges.face.ufmg.br/index.php/gestaoesociedade/article/view/1220/906>. Acesso em: 10/09/2024.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das trocas simbólicas: Introdução, organização e seleção de Sergio Miceli**. 8 ed, São Paulo: Perspectiva, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas**: Sobre a teoria da Ação. Trad.: Mariza Corrêa-Campinas, SP: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. Trad. Reynaldo Bairão; Revisão de Pedro B. Garcia e Ana M. Baeta. 8 ed, Petrópolis, RJ: vozes, 2023.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. **Os Herdeiros**: Os estudantes e a cultura. Trad. Ione R. Valle e Nilton Valle. 2 ed, Florianópolis: editora UFSC, 2018.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24/02/2025.

BRANDÃO, Carlos R. **O que é Educação**. Brasiliense: 1982.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria de Assistência Social. **Caderno de orientações**: Serviço de atendimento e proteção integral a família e serviço de convivência e fortalecimento de vínculos; articulação necessária na Proteção Social Básica. Brasília, DF, 2016. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/cadernos/Cartilha_PAIF_1605.pdf. Acesso em: 24/02/2025.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania. Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/eca_mdhc_2024.pdf. Acesso em: 24/02/2025.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social (MDS). Secretaria Nacional de Assistência Social. Departamento de Proteção Social Básica. **Concepção de convivência e fortalecimento de vínculos**. Brasília: MDS, 2017. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/concepcao_fortalecimento_vinculos.pdf. Acesso em: 20/01/2025.

BRASIL. **Lei nº 12.435 de 6 de Julho de 2011**. Altera a Lei no 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social. Diário Oficial da União, Brasília,

DF, 2011. disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112435.htm. Acesso em: 20/01/2025.

BRASIL. **Lei Nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000.** Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Diário oficial da união, Brasília, DF, 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110097.htm. Acesso em: 20/01/2024.

BRASIL. **Lei Nº 11.741, de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Diário oficial da união, Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm. acesso em: 20/01/2025.

BRASIL. **Lei Nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Diário oficial da união, Brasília, DF, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm. Acesso em: 20/01/2025.

BRASIL. **Lei Orgânica Nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993.** Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1993. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18742.htm. Acesso em: 20/01/2025.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Lei Nº 14.601, de 19 de junho de 2023.** Institui o Programa Bolsa Família. Brasília, DF, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114601.htm. Acesso em: 20/01/2025.

BRASIL. Ministério da Cidadania. Secretária Nacional de Assistência Social. **Perguntas Frequentes:** Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). Brasília-DF, 2022.

Disponível em: https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/suas/publicacoes/perguntas_frequentes_SCFV_2022.pdf. Acesso em: 15/10/2024.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Política Nacional de Assistência Social (PNAS-2004) e Norma operacional básica (NOB/SUAS)**. Brasília-DF, 2004. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/normativas/pnas2004.pdf. Acesso em: 20/09/2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 20/09/2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº466, de 12 de dezembro de 2012**. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 25/10/2024.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais**. Reimpressão 2014. Brasília-DF, 2014. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/tipificacao.pdf. Acesso em: 20/09/2024.

CARNEIRO, César Oliveira. **Trajetórias escolares em contextos de vulnerabilidade social: Investimentos familiares**. Tese (Doutorado em Família na sociedade contemporânea) - Programa de Pós-graduação em Família na sociedade contemporânea, Universidade Católica do Salvador, Salvador/BA, 186p, 2023. Disponível em: <https://ri.ucsal.br/server/api/core/bitstreams/61763687-442a-435b-ba31-4ae0fda003a4/content>. Acesso em: 20/09/2024.

CELLARD, A. A análise documental. In J. Poupart (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Trad. Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.

DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias**. Trad. de M. T. da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

FALEIROS, Vicente de P. **A política social no estado capitalista**. 8 ed. rev. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRA, Norma S. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, nº 78, Ago. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>. Acesso em: 10/08/2024.

FOUCAULT, Michel. **A sociedade punitiva**: curso no college de France (1972-1973). Trad. Ivone Benedetti. São Paulo: WMF Martins fontes, 2015. (coleção Michel Foucault).

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no College de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura F. de Almeida Sampaio. 24 ed, São Paulo: Edições Loyola, 2014a.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. 8 ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2022a.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 15ª Edição. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2023.

FOUCAULT, Michel. Aula de 21 de novembro de 1973. In: **O Poder psiquiátrico**: curso dado no College de France (1973-1974). Edição estabelecida por Jacques Lagrange, sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana, revisão de Salma T. Muchail, Márcio A. da Fonseca. São Paulo: Martins fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Os Anormais**: Curso no College de France (1974-1975). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. Resumo do Curso. In: **Nascimento da biopolítica**: Curso dado no College le France (1978-1979). Edição estabelecida por Michel Senellart; sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana; trad. de Eduardo Brandao; Revisão da trad. Claudia Berliner. 2 ed, São Paulo: Martins Fontes, 2022b.

FOUCAULT, Michel. **Subjetividade e Verdade**: Curso no College le France (1980-1981). Trad. Rosemary C. Abílio. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: Nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramalhete. 42ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIRARDI JUNIOR, Liráucio. **Bourdieu e Foucault**: entre dispositivos e disposições. IN: XIV Congresso Brasileiro de Sociologia 28 a 31 de julho de 2009, Rio de Janeiro (RJ).

GOHN, Maria da Glória. **Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos**. Investigar em Educação - IIª Série, Número 1, 2014.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. São Paulo: Alínea, 2001.

GOOGLE. Google Earth. **Imagem de satélite da capital Belém**. Disponível em: <https://earth.google>. Acesso em: 25/07/2025.

IAMAMOTO, Marilda V. Cap. II- Capital fetiche, questão social e serviço social. IN: **Serviço Social em tempo de capital fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

IAMAMOTO, Marilda V. SANTOS, Cláudia M. (orgs.). Parte 01: O Movimento de reconceituação do serviço social na América Latina: determinantes históricos, memória e desdobramentos. IN: **A história pelo avesso**: A reconceituação do Serviço Social na América Latina e interlocuções internacionais. 1ed, São Paulo: Cortez/CNPQ, 2021.

IBGE. **Detalhe da Tipologia Intraurbana da Concentração Urbana de Belém**. Belém: IBGE, 2017. 1 Mapa. Escala: 1:150.000. Mapa online. Disponível em: https://geoftp.ibge.gov.br/organizacao_do_territorio/tipologias_do_territorio/tipologia_intraurbana/Mapas/Apendice2/Mapa2b.pdf. Acesso em: 25/07/2025.

LARAIA, Roque de B. **Cultura**: Um conceito antropológico. 14 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed, 2001.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. Campinas: Papyrus, 2012.

LEVINAS, Lena. Gasto social no Brasil: programas de transferência de renda *versus* investimento social. **Ciênc. saúde coletiva**, Vol.12, n. 6, p. 1463-1476, Dez. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232007000600009>. Acesso em: 27/04/2025.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental**: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História Social da Criança Abandonada**. 3 Ed. São Paulo: Hucitec, 2019.

MARCONI, Marina de A. LAKATOS, Eva M. Observação. IN: **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5 Ed. São Paulo: Atlas S.A, 2003.

MESTRINER, Maria Luiza. **O Estado entre a Filantropia e a Assistência Social**. 4 Ed. São Paulo, Cortez, 2008.

MIOTO, Regina C. Família, trabalho com famílias e serviço social. **Serviço Social em Revista**, Londrina, V.12, N.2, P.163-176, JAN./JUN. 2010. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/7584/6835>. Acesso em: 12/04/2025.

MONTEIRO, José Marciano. **10 lições sobre Bourdieu**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2018.

MOTA, Ana (orgs). **O Mito da Assistência Social**: Ensaio sobre o Estado, Política e Sociedade. 4 Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NOGUEIRA, Maria A. CATANI, Afrânio (orgs). **Pierre Bourdieu**: Escritos de Educação. 17 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

Ortiz, Renato (org). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. Trad. Paula Monteiro e Alicia Auzmend. São Paulo: Ática, 1983.

PARIZOT, Isabelle. Cap. 5: A pesquisa por questionário. IN: PAUGAN, Serge. **A pesquisa sociológica**. Trad.: Francisco Morás. 2015.

PEREIRA, Potyara. **Necessidades Humanas**: Subsídios à crítica dos mínimos sociais. 6 Ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

PEREIRA, Potyara. Cap. IV- Para maior compreensão social: Concepções básicas de estado *versus* sociedade. IN: **Política Social**: Temas e questões. 3 ed. São Paulo: Cortez. 2011b.

POUPART, Jean et al. A Entrevista de tipo qualitativo: Considerações, epistemológicas, teóricas e metodológicas. IN: **A pesquisa qualitativa: Enfoques Metodológicos**. Trad.: Ana C. Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM. **Lei Ordinária N.º 9491, de 16 de julho de 2019**. Dispõe sobre a Política Municipal de Assistência Social, institui o Sistema Único de Assistência Social do Município de Belém, e dá outras providências. Belém, PA, 2019. Disponível em: <https://funpapa.belem.pa.gov.br/wp-content/uploads/2022/01/Lei-do-SUAS-BELEM.pdf>. Acesso em: 15/04/2025.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: Conceitos Essenciais**. Trad. Maria do Rosário G. e Nilton Milanez. São Carlos: Claraluz, 2005.

RIZZINI, Irene e PILOTTI, Francisco (orgs). **A arte de Governar Crianças: A História das Legislações e da Assistência à infância no Brasil**. 3 Ed- São Paulo: Cortez, 2011.

RIZZINI, Ireni e RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

ROMANOWSKI, Joana P. ENS, Romilda T. As Pesquisas denominadas do tipo “Estado da arte” em Educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, Vol.06, nº. 19, p. 37-50, Set/Dez, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>. Acesso em: 05/09/2024.

SARTI, Cynthia. **A família como espelho: Um estudo sobre a moral dos pobres**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SARTI, Cynthia A. A família Como Ordem Moral. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 91, p. 46-53, nov. 1994. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/875>. Acesso em: 12/03/2025.

SILVA, Hellensiane M. M. **A Política de Assistência Social no Contexto de Pandemia da COVID-19: um estudo sobre as medidas implementadas para proteção dos usuários no município de Belém – PA**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Universidade Federal do Pará. Belém/PA, 175 p. 2023.

SILVA, Karla e SILVA, Vergas. Cap 07: O neoliberalismo e as políticas de proteção social básica: Experiência do SCFV no contexto pós-pandêmico em Belém/PA. IN: FERREIRA,

Waldir e Ribeiro, Maria Edilene (orgs). **Temas em Educação Brasileira III**. Belém/PA: RFB editora, 2025. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1okQpKXki4NCuiU4yrAKgeCcc0t8pUdaq/view?usp=sharing> acesso em: 03/10/2025.

SILVA. Maria Luiza C. Q. **Percepção de famílias populares sobre educação e cultura**: uma exploração qualitativa. Dissertação (Mestrado em História, Política e Bens Culturais) - Programa de Pós-graduação em História, Política e Bens Culturais, Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <https://repositorio.fgv.br/items/a7ca25af-6715-4adc-8bdc-cf59cd6e3ba3/full>. Acesso em: 25/10/2024.

SILVA, Maria O. da S. O Bolsa Família: problematizando questões centrais na política de transferência de renda no Brasil. **Ciênc. saúde coletiva**, vol.12, n. 6, p. 1429-1438. Dez. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232007000600006>. Acesso em: 25/03/2025.

TERENCIO, Janice Terezinha W. **Vulnerabilidade Social**: Um estudo no município de Manguairinha sobre a relação entre a escola, a família e a comunidade. Dissertação (Mestrado em Educação do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes) -Programa de Pós-graduação em Educação do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual do Centro Oeste, Gurapuava/PR. 2017. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UCEN_d221dd741eea2c5f27ebad6ae2d89ee8. Acesso em: 25/10/2024.

TRILLA, Jaume Et al. **Educação Formal e Não-formal**: Pontos e Contrapontos. São Paulo: Summus, 2008.

TYLOR, E. B. A ciência da cultura. In.: CASTRO, C, (Org.) **Evolucionismo Cultural**: textos de Morgan, Tylor e Frazer. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

YAZBEK, André C. **10 Lições sobre Foucault**. 6ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

WILLIAMS, Raymond. Com vistas a uma sociologia da cultura. IN: **Cultura**. Trad.: Lólio L. de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e literatura**. São Paulo: Zahar, 1992.

ANEXOS

ANEXO A: Anuência da Instituição

Funpapa

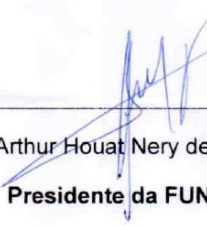


BELÉM
PREFEITURA
CAPITAL DA AMAZÔNIA

AUTORIZAÇÃO

Eu, Arthur Houat Nery de Souza, Presidente da Fundação Papa João XXIII (FUNPAPA), em vista da solicitação constante do **Processo Nº 491/2025**, autorizo, durante o período pré-estabelecido pelo cronograma de pesquisa, a coleta de dados para desenvolvimento da pesquisa de Mestrado intitulada **"Capital Cultural, Assistência Social e Infância Pauperizada: um estudo das práticas pedagógicas desenvolvidas no SCFV de um CRAS em Belém/PA"**, sob responsabilidade da discente **KARLA CRISTINA LIMA MESQUITA DA SILVA**, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará- UFPA, sob orientação da Profª Drª Vergas Vitória Andrade Silva, conforme objetivos e metodologia presentes no Projeto de Pesquisa apresentado a esta Instituição, estando autorizada, após ciência da coordenação da unidade socioassistencial, a pesquisa de campo e coleta de dados no Centro de Referência de Assistência Social-CRAS Outeiro da FUNPAPA, para realização da Pesquisa, ressaltando a necessidade de obediência às determinações da **Instrução Normativa Nº 02/2023/FUNPAPA** e aos princípios éticos inerentes às pesquisas acadêmicas, dentre eles o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Belém, 21 de janeiro de 2025.



Arthur Houat Nery de Souza
Presidente da FUNPAPA

ARTHUR HOUAT N. DE SOUZA
PRESIDENTE DA FUNPAPA
MATRÍCULA: 0396826-032

Av. Romulo Maiorana, 1018, Marco
CEP: 66.093-673
CGC: 05.065.644/0001-81
E-mail: funpapagabinete@gmail.com

ANEXO B: Tabela de Serviços e Respectivas Instituições da Política da Assistência Social

COMPLEXIDADES		Instituições	Serviços	Objetivo	Público
PROTEÇÃO SOCIAL BÁSICA		CRAS Aura CRAS Barreiro CRAS Beguí CRAS Cremação CRAS Guamá CRAS Icoaraci CRAS Jurunas CRAS Mosqueiro CRAS Outeiro CRAS Pedreira CRAS Tapanã CRAS Terra Firme	CADUNICO PAIF SCFV	Atendimento e/ou acompanhamento de famílias e indivíduos em situação de vulnerabilidade social.	Famílias e indivíduos em situação de vulnerabilidade e social.
	UNIDADES COMPLEMENTARES DA PSB	Centro de Convivência Zoé Gueiros	SCFV	Ofertar grupos do SCFV a idosos em situação de vulnerabilidade social.	Idosos em situação de vulnerabilidade e social.
		Núcleo de Inclusão Socioproductiva (NISP)	A equipe multidisciplinar realiza mapeamento de vagas e formações referentes ao mundo do trabalho.	Disponibiliza serviços referentes a inclusão socioproductiva de usuários em situação de vulnerabilidade social.	Usuários em situação de desemprego ou subemprego, e consequentemente em vulnerabilidade e social.
		Central do Cadastro Único (CCU)	Serviços referentes a inscrição no CADÚnico.	Ofertar serviços referentes ao CADÚnico.	Famílias e indivíduos que se encaixem nos critérios para inscrição no CADÚnico.
PROTEÇÃO SOCIAL ESPECIAL	MÉDIA COMPLEXIDADE	CREAS Rosana Campos CREAS Ilka BRANDÃO CREAS Manoel Pignatário CREAS José Carlos Pacheco Dias CREAS Marinalva Casanova	PAEF SEAS ⁴⁶ Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa de LA ⁴⁷ e PSC ⁴⁸	Acompanhamento de famílias e indivíduos em situação de risco social, podendo está associado a situação de violação de direitos.	Famílias e indivíduos em situação de risco social.

⁴⁶ O Serviço Especializado de Abordagem Social (SEAS) tem por objetivo realizar atendimentos e identificação de usuários em situação de risco social em espaços públicos, onde enfatizamos as ruas.

⁴⁷ O Serviço de Liberdade Assistida é a medida socioeducativa em meio aberto e se endereça ao público de adolescentes em conflito com a lei, tendo o intuito de promover a reinserção familiar e comunitária.

⁴⁸ A prestação de Serviços à comunidade corresponde a medida socioeducativa em meio aberto, a qual os adolescentes na condição de jovem infrator devem cumprir com atividades laborais em instituições.

		CENTRO POP São Brás CENTRO POP Icoaraci	Serviço Especializado para Pessoas em Situação de Rua	Proporcionar atendimento a pessoas em situação de ruas tais como: atendimento, acompanhamento, alimentação, cuidados com a higiene entre outros, no período diurno.	Pessoas em situação de rua
		CENTRO DIA CARLOS JORGE SOUZA	Serviço de Proteção Social Especial para Pessoas com Deficiência e suas Famílias	Disponibiliza atendimento multidisciplinar aos usuários com deficiência e suas famílias no período diurno.	Pessoas com deficiências e suas famílias.
	ALTA COMPLEXIDADE SERVIÇO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAIS (SAIs)	SAI Esperança	Acolhimento provisório; Acompanhamento dos adolescentes e suas famílias.	Acolher temporariamente adolescentes com medidas de proteção expedida pelas Varas da Infância e Juventude e excepcionalmente pelo Conselho Tutelar.	Adolescentes de medida e proteção risco pessoal e social.
		SAI Dulce Accioli	Acolhimento provisório; Acompanhamento das crianças, dos adolescentes e suas famílias.	Acolher temporariamente crianças e adolescentes com medidas de proteção expedida pelas Varas da Infância e Juventude e excepcionalmente pelo Conselho Tutelar.	Crianças e adolescentes incompletos de idade sob proteção e em situação de risco pessoal e social.
		SAI Recomeçar	Acolhimento provisório; Acompanhamento das crianças e adolescentes da mesma família (grupo de irmãos) e suas famílias.	Acolher temporariamente crianças e adolescentes, enquanto grupo de irmãos com medidas de proteção expedida pelas Varas da Infância e Juventude e excepcionalmente pelo Conselho Tutelar.	Crianças e adolescentes sob medida de situação de risco.
		Serviço Acolhimento Indígena (SAIND)	Acolhimento provisório.	Acolher temporariamente grupos advindos da comunidade indígena e	Usuários da comunidade venezuelana Warao na condição de

				venezuelana da etnia warao.	migrantes ou refugiados.
		Casa Abrigo ⁴⁹ Emanuelle Rendeiro Diniz (CAERD)	Acolhimento provisório para mulheres vítimas da violência doméstica.	Acolhimento temporário a mulheres, estejam acompanhadas ou não de seus filhos, quando vítimas da violência doméstica e sob ameaças e/ou risco de vida.	Mulheres e seus filhos em situação de risco provocada pelas consequências da violência doméstica.
		Casa Abrigo para moradores de Rua (CAMAR I)	Acolhimento por até 6 meses a homens, a critério de avaliação da equipe técnica.	Acolher e reinserir socialmente homens em situação de rua.	Homens adultos 18 a 59 anos.
		Casa Abrigo para moradores de Rua (CAMAR II)	Acolhimento por até 6 meses a mulheres e suas famílias, conforme avaliação da equipe técnica.	Acolher e promover reinserção social a mulheres e suas famílias quando em situação de rua.	Mulheres e famílias de rua.
		Programa Família Acolhedora (PFA)	Acolhimento provisório a criança e/ou adolescente quando estiver sob medida protetiva.	Acolher crianças e adolescentes em família cadastrada no PFA por até 2 anos.	Crianças e adolescentes sob medida protetiva.
	UNIDADES COMPLEMENTARES A PSE	Serviço de Proteção em Situação de Calamidade Pública e Emergência (SICAPE)	Atender a indivíduos e famílias quando atingidos pelas situações de calamidade pública.	Conceder benefícios eventuais, como: auxílio funeral, apoio alimentar, auxílio natalidade, aluguel social entre outros.	Famílias e indivíduos vítimas das situações temporárias de calamidade pública.
		Núcleo de Migrante e Refugiado (NAMIR)	Atendimento a usuários migrantes e/ou refugiados. Monitoramento de espaços direcionados ao atendimento deste público.	Atender famílias e indivíduos caracterizados pela situação de migrantes e/ou refugiados quando em situação de vulnerabilidade ou risco pessoal e social.	Grupos ou indivíduos migrantes e/ou refugiados no município.

⁴⁹ A nomenclatura *Casa Abrigo* se encontra em processo de desuso, contudo as instituições ainda estão se adequando para a configuração das siglas *SALs*, por isso algumas das unidades mais antigas ainda se apresentam com nomenclatura anterior.

ANEXO C: Cronograma da Pesquisa

FASES	PERÍODO	LOCAL
Desenvolvimento da proposta do Projeto de Pesquisa	Jun/2024 a Dez/2024	UFPA
Construção dos instrumentais de coleta	Out/2024 a Dez/2024	UFPA
Solicitação de anuência a instituição coparticipante	13 a 27 de Jan/2025	FUNPAPA
Submissão ao CEP	29 de Jan a 30 de Mai/2025	Plataforma Brasil
Comunicação a instituição coparticipante sobre a decisão do CEP	02 de Jun 2025	FUNPAPA
Aplicação dos TCLE e TALE	De 16 de Jun a 16 de Jul/2025	CRAS
Coleta de dados com os servidores	De 16 de Jun a 16 de Jul/2025	CRAS
Observação participante no grupo de Crianças	De 16 de Jun a 16 de Jul/2025	CRAS
Sistematização dos dados	Ago a Set/2025	UFPA
Qualificação da Pesquisa	Julho/2025	UFPA
Defesa da pesquisa	NOV/2025	UFPA

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

ANEXO D: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)-Para crianças

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Para crianças e adolescentes (maiores que 6 anos e menores de 18 anos) e para legalmente incapaz

Você está sendo convidado a participar da pesquisa *Capital Cultural, Assistência Social e Infância Pauperizada*: um estudo das práticas pedagógicas desenvolvidas no SCFV de um CRAS em Belém/PA, coordenada pela pesquisadora: Karla Cristina Lima Mesquita da Silva, cel. (91) 99994-9038, sob a orientação da Profª Dra. Vergas Vitoria Andrade da Silva. Seus pais permitiram que você participe.

Queremos saber como as brincadeiras, jogos e conversas que você e seus colegas praticam no grupo ajudam no seu desenvolvimento social e cultural.

Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. As crianças que irão participar desta pesquisa têm de 7 a 12 anos de idade.

A pesquisa será feita no/a no CRAS Outeiro, onde as crianças serão observadas durante quatro encontros do grupo. Para isso, será usado um caderno de anotações pela pesquisadora, ele é considerado (a) seguro (a), mas é possível ocorrer desconforto ou aborrecimento em decorrência da minha presença. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelo telefone que tem no começo do texto.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados no formato de uma dissertação de mestrado e possivelmente em revistas e eventos científicos, mas sem identificar as crianças que participaram.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa *Capital Cultural, Assistência Social e Infância Pauperizada*: um estudo das práticas pedagógicas desenvolvidas no SCFV de um CRAS em Belém/PA.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim.

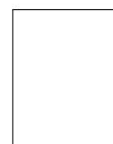
Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma via deste termo de assentimento. A outra via ficará com o pesquisador responsável Karla Cristina Lima Mesquita da Silva. Li o documento e concordo em participar da pesquisa.

Local, ____/____/____

Assinatura da criança

Assinatura do pesquisador



Impressão
datiloscópica do
participante

ANEXO E: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)-Para servidores

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

O (A) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa intitulada: **Capital Cultural, Assistência Social e Infância Pauperizada**: um estudo das práticas pedagógicas desenvolvidas no SCFV de um CRAS em Belém/PA. Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Caso haja alguma palavra ou frase que o (a) senhor (a) não consiga entender, converse com o pesquisador responsável pelo estudo ou com um membro da equipe desta pesquisa para esclarecê-los.

O objetivo desta pesquisa é Analisar como as práticas pedagógicas desenvolvidas no SCFV de um CRAS em Belém/PA contribuem para a construção do *capital cultural* na infância pauperizada.

Se o(a) Sr.(a) aceitar participar da pesquisa, os procedimentos envolvidos em sua participação são os seguintes: responder de forma escrita a um questionário estruturado e de forma oral a uma entrevista semiestrutura que será registrada pela pesquisadora, por meio de anotações. Os dois procedimentos têm a duração, cada um, de 10 a 20 minutos.

Toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco. No nosso estudo, os possíveis riscos ou desconfortos decorrentes da participação na pesquisa são **mínimos**, como: constrangimentos, receios, aborrecimento e cansaço as perguntas, contudo, a coleta de dados objetiva ser desenvolvida em ambiente reservado que lhe possa trazer maior conforto e privacidade. Caso o desconforto persista, você poderá retirar sua participação a qualquer momento.

A pesquisa não trará benefícios diretos aos participantes, porém, colaborará com um estudo que salienta a atual conjuntura da infância pobre e assistida pela Política de assistência social em seus aspectos culturais e atinentes a região norte.

Sua participação na pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Caso o(a) Sr.(a) decida não participar, ou ainda, desistir de participar e retirar seu consentimento durante a pesquisa, não haverá nenhum prejuízo ao vínculo institucional que você receber ou possa vir a receber na instituição. Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela sua participação na pesquisa e o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos.

Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área das Ciências Humanas e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto, bem como em todas fases da pesquisa.

Caso o(a) Sr.(a) tenha dúvidas, poderá entrar em contato com o pesquisador responsável: Karla Cristina Lima Mesquita da Silva, pelo telefone: (91) 999949038, endereço: conjunto Tapajós, Rua Aleutas, n 83, e/ou pelo e-mail **karla0774@gmail.com**, ou com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/ ICS/UFPA) - Complexo da sala de aula ICS/-Sala 13- Campus Universitario, n 901, Guamá. cep:66075-110- Belem- Pará. Tel.: 3201-7735. E-mail: cepccs@ufpa.br

Esse Termo é assinado em duas vias, sendo uma do(a) Sr.(a) e a outra para os pesquisadores.

Declaração de Consentimento

Concordo em participar do estudo intitulado: **Capital Cultural, Assistência Social e Infância Pauperizada**: um estudo das práticas pedagógicas desenvolvidas no SCFV de um CRAS em Belém/PA.

_____ Nome do participante ou responsável _____ Assinatura do participante ou responsável	Data: ____/____/____
_____ Assinatura e carimbo do Pesquisador	Data: ____/____/____

ANEXO F: Termo de Consentimento livre e esclarecido (TCLE)-Para responsáveis

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- PAIS E/OU RESPONSÁVEL LEGAL

A criança _____ sob sua responsabilidade, está sendo convidada (o) pelas pesquisadoras: Vergas Vitória Andrade da Silva e Karla Cristina Lima Mesquita da Silva do programa de pós graduação em educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA), a participar de um estudo intitulado **Capital Cultural, Assistência Social e Infância Pauperizada**: um estudo das práticas pedagógicas desenvolvidas no SCFV de um CRAS em Belém/PA.

a) O objetivo desta pesquisa é: Analisar como as práticas pedagógicas desenvolvidas no SCFV de um CRAS em Belém/PA contribuem para a construção do *capital cultural* na infância pauperizada.

b) Caso o senhor/ a senhora autorize a participação da criança nesta pesquisa, a metodologia de observação participante será empregada durante quatro encontros do grupo desenvolvido pelo SCFV que ocorrem no espaço do CRAS Outeiro, o qual a criança participa regularmente.

c) Os riscos relacionados ao estudo são **mínimos**, e podem se descrever em desconforto ou constrangimento por estarem sendo observados. Contudo, as observações serão realizadas em ambiente familiar a criança e não pretendemos fazer intervenções que alterem a rotina e nas interações da criança no grupo.

d) Caso o(a) Sr.(a) tenha dúvidas, poderá entrar em contato com o pesquisador responsável: Karla Cristina Lima Mesquita da Silva, pelo telefone: (91) 999949038, ou pelo e-mail **karla0774@gmail.com**, no horário das 8 às 18hs, para esclarecer eventuais dúvidas que o senhor (a) possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

e) A participação da criança neste estudo é voluntária, portanto, é possível desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

f) As informações coletadas serão apresentadas por meio de eventos da área das Ciências Humanas e publicações em revista científica nacional e/ou internacional. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **identidade** da criança **seja preservada e mantida sua confidencialidade**.

g) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá nome da criança e sim um código.

h) Se o senhor (a) tiver dúvidas sobre os direitos da criança como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/ ICS/UFPA) - Complexo da sala de aula ICS/- Sala 13- Campus Universitario, n º01, Guamá. cep:66075-110- Belem- Pará. Tel.: 3201-7735. E-mail: cepccs@ufpa.br. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo para o qual autorizo a participação da criança sob minha responsabilidade. Eu entendi que somos livres para interromper a participação a qualquer momento sem justificar nossa decisão e sem qualquer prejuízo para mim e para a criança.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Belém, _____ de _____ de _____

Assinatura do responsável pela criança

Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE

ANEXO G: Modelo de Questionário Aplicado- Para Agente do PAIF



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Capital Cultural, Assistência Social e Infância Pauperizada: um estudo das práticas pedagógicas desenvolvidas no SCFV de um CRAS em Belém/PA

Karla Silva

QUESTIONÁRIO AGENTES DO CRAS/BELÉM

Público: Agentes do PAIF

Perfil Profissional e Experiência

1. Qual é a sua formação acadêmica?
 - ☐ Serviço Social
 - ☐ Pedagogia
 - ☐ Psicologia
 - ☐ Outra: _____
2. Qual é o seu tempo de experiência trabalhando no PAIF?
 - ☐ Menos de 1 ano
 - ☐ Entre 1 e 3 anos
 - ☐ Entre 4 e 6 anos
 - ☐ Mais de 6 anos
3. Você já participou de formações específicas relacionadas ao atendimento do PAIF em articulação com o trabalho desenvolvido com as crianças SCFV?
 - ☐ Sim
 - ☐ Não
4. Quantas horas semanais, em média, você dedica às entradas do PAIF nos grupos de crianças do SCFV?
 - ☐ Menos de 10 horas
 - ☐ Entre 10 e 20 horas
 - ☐ Mais de 20 horas

Atendimento e Acompanhamento

5. Como o PAIF identifica o público-alvo do SCFV?
 - ☐ Acolhida

- ☐ Atendimento Particularizado
- ☐ Visita domiciliar
- ☐ Encaminhamento Institucional

Quais as prioridades mais comuns identificadas pelo PAIF no que tange as crianças encaminhadas ao SCFV?

- ☐ Trabalho Infantil
- ☐ Vivência de violência e, ou negligência
- ☐ Fora da escola ou com defasagem escolar superior a 2 (dois) anos
- ☐ Em situação de acolhimento
- ☐ Situação de abuso e/ ou exploração sexual
- ☐ Com medidas de proteção do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA;
- ☐ Crianças e adolescentes em situação de rua
- ☐ Vulnerabilidade que diz respeito às pessoas com deficiência
- ☐ Situação não prioritária

Organização das Práticas Pedagógicas

6. Com que frequência as entradas do PAIF no SCFV incluem práticas pedagógicas planejadas?
 - ☐ Diariamente
 - ☐ Semanalmente
 - ☐ Quinzenalmente
 - ☐ Raramente
7. As atividades desenvolvidas são baseadas em:
 - ☐ Planejamentos pré-definidos (ex.: manuais ou guias técnicos)
 - ☐ Sugestões da equipe pedagógica
 - ☐ Necessidades e demandas identificadas no grupo de crianças
 - ☐ Outros: _____
8. Com que frequência são utilizados recursos didáticos (ex.: livros, jogos, materiais artísticos)?
 - ☐ Sempre
 - ☐ Frequentemente
 - ☐ Ocasionalmente
 - ☐ Raramente

Contribuição para o Desenvolvimento Cultural

9. As atividades do SCFV buscam promover habilidades culturais nas crianças?
 - ☐ Sim, sempre
 - ☐ Sim, em algumas atividades
 - ☐ Raramente
 - ☐ Não
10. Você acredita que as atividades ajudam as crianças a desenvolverem comportamentos ou conhecimentos que contribuem para sua formação cultural?
 - ☐ Sim, significativamente
 - ☐ Sim, em certa medida
 - ☐ Pouco

☐ Não

Participação das Crianças e Impacto

11. Com que frequência as crianças participam ativamente das atividades propostas pelo PAIF?

- ☐ Sempre
- ☐ Frequentemente
- ☐ Ocasionalmente
- ☐ Raramente

12. Na percepção do PAIF, o SCFV contribui para a ampliação do repertório cultural das crianças atendidas?

- ☐ Sim, amplamente
- ☐ Sim, de forma moderada
- ☐ Pouco
- ☐ Não

13. Como você avalia o engajamento das crianças nas atividades culturais propostas?

- ☐ Muito alto
- ☐ Alto
- ☐ Moderado
- ☐ Baixo

Mediação do Capital Cultural

14. Na percepção do PAIF, Você considera que o SCFV cumpre o papel de mediador entre as crianças e o acesso a bens culturais?

- ☐ Sim, plenamente
- ☐ Sim, em parte
- ☐ Pouco
- ☐ Não

15. Quais as maiores dificuldades encontradas para promover o acesso das crianças ao capital cultural?

- ☐ Falta de recursos materiais
- ☐ Limitações no tempo de atividades
- ☐ Desinteresse das crianças
- ☐ Outra: _____

16. Você acredita que as atividades do SCFV impactam positivamente as interações das crianças em seus contextos familiares ou escolares?

- ☐ Sim, significativamente
- ☐ Sim, de forma moderada
- ☐ Pouco
- ☐ Não

Avaliação e Sugestões

17. Como você avalia a articulação entre o PAIF e outras políticas públicas (educação, cultura, saúde) para ampliar o capital cultural das crianças?

- ☐ Muito boa

- ☐ Boa
- ☐ Regular
- ☐ Ruim

18. **Na percepção do PAIF**, quais estratégias poderiam ser adotadas para aprimorar o trabalho pedagógico do SCFV com crianças?

- ☐ Aumento de recursos pedagógicos
- ☐ Capacitações para a equipe
- ☐ Ampliação do tempo das atividades
- ☐ Outra: _____

ANEXO H: Modelo de Questionário Aplicado- Para Agente do SCFV



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Capital Cultural, Assistência Social e Infância Pauperizada: um estudo das práticas pedagógicas desenvolvidas no SCFV de um CRAS em Belém/PA

Karla Silva

QUESTIONÁRIO AGENTES DO CRAS/BELÉM
Público: Agentes do SCFV

Perfil Profissional e Experiência
--

19. Qual é a sua formação acadêmica?

- ☐ Serviço Social
- ☐ Pedagogia
- ☐ Psicologia
- ☐ Outra: _____

20. Qual é o seu tempo de experiência trabalhando no SCFV?

- ☐ Menos de 1 ano
- ☐ Entre 1 e 3 anos
- ☐ Entre 4 e 6 anos
- ☐ Mais de 6 anos

21. Você já participou de formações específicas relacionadas ao trabalho com crianças no SCFV?

- ☐ Sim
- ☐ Não

22. Quantas horas semanais, em média, você dedica às atividades do SCFV?

- ☐ Menos de 10 horas
- ☐ Entre 10 e 20 horas
- ☐ Mais de 20 horas

Organização das Práticas Pedagógicas

23. Com que frequência as atividades do SCFV incluem práticas pedagógicas planejadas?

- ☐ Diariamente
- ☐ Semanalmente

- ☐ Quinzenalmente
- ☐ Raramente

24. As atividades desenvolvidas são baseadas em:

- ☐ Planejamentos pré-definidos (ex.: manuais ou guias técnicos)
- ☐ Sugestões da equipe pedagógica
- ☐ Necessidades e demandas identificadas no grupo de crianças
- ☐ Outros: _____

25. Com que frequência são utilizados recursos didáticos (ex.: livros, jogos, materiais artísticos)?

- ☐ Sempre
- ☐ Frequentemente
- ☐ Ocasionalmente
- ☐ Raramente

Contribuição para o Desenvolvimento Cultural

26. As atividades do SCFV buscam promover habilidades culturais nas crianças?

- ☐ Sim, sempre
- ☐ Sim, em algumas atividades
- ☐ Raramente
- ☐ Não

27. Quais habilidades culturais são mais trabalhadas no SCFV? (marque todas que se aplicam)

- ☐ Leitura e escrita
- ☐ Artes (ex.: desenho, pintura)
- ☐ Música
- ☐ Teatro ou expressão corporal
- ☐ Outra: _____

28. Você acredita que as atividades ajudam as crianças a desenvolverem comportamentos ou conhecimentos que contribuem para sua formação cultural?

- ☐ Sim, significativamente
- ☐ Sim, em certa medida
- ☐ Pouco
- ☐ Não

Participação das Crianças e Impacto
--

29. Com que frequência as crianças participam ativamente das atividades propostas?

- ☐ Sempre
- ☐ Frequentemente
- ☐ Ocasionalmente
- ☐ Raramente

30. Na sua percepção, o SCFV contribui para a ampliação do repertório cultural das crianças atendidas?

- ☐ Sim, amplamente
- ☐ Sim, de forma moderada

- ☐ Pouco
- ☐ Não

31. Como você avalia o engajamento das crianças nas atividades culturais propostas?

- ☐ Muito alto
- ☐ Alto
- ☐ Moderado
- ☐ Baixo

Mediação do Capital Cultural

32. Você considera que o SCFV cumpre o papel de mediador entre as crianças e o acesso a bens culturais?

- ☐ Sim, plenamente
- ☐ Sim, em parte
- ☐ Pouco
- ☐ Não

33. Quais as maiores dificuldades encontradas para promover o acesso das crianças ao capital cultural?

- ☐ Falta de recursos materiais
- ☐ Limitações no tempo de atividades
- ☐ Desinteresse das crianças
- ☐ Outra: _____

34. Você acredita que as atividades do SCFV impactam positivamente as interações das crianças em seus contextos familiares ou escolares?

- ☐ Sim, significativamente
- ☐ Sim, de forma moderada
- ☐ Pouco
- ☐ Não

Avaliação e Sugestões

35. Como você avalia a articulação entre o SCFV e outras políticas públicas (educação, cultura, saúde) para ampliar o capital cultural das crianças?

- ☐ Muito boa
- ☐ Boa
- ☐ Regular
- ☐ Ruim

36. Quais estratégias poderiam ser adotadas para aprimorar o trabalho pedagógico do SCFV com crianças?

- ☐ Aumento de recursos pedagógicos
- ☐ Capacitações para a equipe
- ☐ Ampliação do tempo das atividades
- ☐ Outra: _____

ANEXO I: Modelo de Entrevista Semiestruturada- Para Agente do PAIF



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Capital Cultural, Assistência Social e Infância Pauperizada: um estudo das práticas pedagógicas desenvolvidas no SCFV de um CRAS em Belém/PA

Karla Silva

ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS AGENTES DO CRAS/BELÉM

Público: Agentes que atuam diretamente no PAIF

1. Organização e Planejamento das Práticas Pedagógicas

1. Como são planejadas as atividades desenvolvidas entre o PAIF e o SCFV?
2. Quem participa do planejamento?
3. Há um guia técnico ou autonomia para adaptar as atividades promovidas pelo PAIF e SCFV aos grupos de crianças?
4. Na visão do PAIF, quais são as principais metas ou objetivos do SCFV no atendimento às crianças?

2. Contribuição das Atividades para o Capital Cultural

1. **Na percepção do PAIF**, como as atividades no SCFV deve ajudar as crianças a desenvolverem habilidades culturais? Ex.: leitura, expressão artística, socialização, etc.
2. Em atividades coletivas, como os eventos, entre outros, as atividades executadas consideram os elementos culturais do território local (ex.: festas, tradições, música)? Se sim, como isso é incorporado no trabalho pedagógico?

3. Desafios e Limitações

1. Existem dificuldades em promover práticas culturais ou educativas? Ex.: falta de recursos, desinteresse das crianças, barreiras familiares.
2. O PAIF enfrenta limitações na interação com outras políticas públicas (ex.: educação, cultura, saúde)?

4. Interações com as Crianças

1. Como você descreveria o engajamento das crianças nas atividades pedagógicas e culturais? Há diferenças no interesse ou participação relacionados à idade, gênero ou outros fatores?
2. Você acredita que o PAIF consegue mediar o acesso das crianças a bens culturais ou experiências que ampliem seu repertório cultural? Poderia dar exemplos?

5. Papel do PAIF e SCFV como mediadores

1. Como você avalia o papel do PAIF em conjunto ao SCFV na vida das crianças atendidas?
2. **Na percepção do PAIF**, você acredita que o SCFV consegue mediar o acesso das crianças a bens culturais ou experiências que ampliem seu repertório cultural?
3. **Na percepção do PAIF**, como as práticas pedagógicas do SCFV poderiam ser melhoradas para fortalecer essa mediação cultural?

6. Sugestões e Reflexões Finais

1. O que você sugeriria para aprimorar as práticas pedagógicas do SCFV no contexto de vulnerabilidade social?
2. Há algo mais que você gostaria de acrescentar ou destacar sobre o tema?

ANEXO J: Modelo de Entrevista Semiestruturada- Para Agente do SCFV



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Capital Cultural, Assistência Social e Infância Pauperizada: um estudo das práticas pedagógicas desenvolvidas no SCFV de um CRAS em Belém/PA

Karla Silva

ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS AGENTES DO CRAS/BELÉM

Público: Agentes que atuam no SCFV

1. Organização e Planejamento das Práticas Pedagógicas

5. Como são planejadas as atividades desenvolvidas no SCFV?
6. Quem participa do planejamento?
7. Há um guia técnico ou autonomia para adaptar as atividades às necessidades das crianças?
8. Na sua opinião, quais são as principais metas ou objetivos pedagógicos do SCFV no atendimento às crianças?
9. Como o SCFV trabalha para incluir elementos culturais e educativos nas atividades?
10. Poderia descrever uma atividade pedagógica que você considera relevante para as crianças?
11. Quais habilidades ou conhecimentos ela busca desenvolver?

2. Contribuição das Atividades para o Capital Cultural

3. Na sua percepção, como as atividades no SCFV ajudam as crianças a desenvolverem habilidades culturais? Ex.: leitura, expressão artística, socialização, etc.
4. Você percebe mudanças no comportamento ou no repertório cultural das crianças ao longo do tempo? Quais mudanças são mais evidentes? Poderia dar um exemplo prático?
5. As atividades consideram os elementos culturais do território local (ex.: festas, tradições, música)? Se sim, como isso é incorporado no trabalho pedagógico?

3. Desafios e Limitações

3. Quais os maiores desafios encontrados no trabalho pedagógico com crianças em situação de vulnerabilidade social no SCFV?
4. Existem dificuldades em promover práticas culturais ou educativas? Ex.: falta de recursos, desinteresse das crianças, barreiras familiares.
5. O SCFV enfrenta limitações na interação com outras políticas públicas (ex.: educação, cultura, saúde)?

4. Interações com as Crianças

3. Como você descreveria o engajamento das crianças nas atividades pedagógicas e culturais? Há diferenças no interesse ou participação relacionadas à idade, gênero ou outros fatores?
4. Você acredita que o SCFV consegue mediar o acesso das crianças a bens culturais ou experiências que ampliem seu repertório cultural? Poderia dar exemplos?
5. Na sua opinião, como as crianças utilizam os conhecimentos e habilidades adquiridos no SCFV em outros contextos (família, escola, comunidade)?

5. Papel do SCFV como mediador

4. Como você avalia o papel do SCFV na vida das crianças atendidas? Ele consegue preencher lacunas culturais ou educativas que as crianças enfrentam?
5. Que papel você acredita que o SCFV tem na construção do capital cultural das crianças?
6. Na sua opinião, como as práticas pedagógicas do SCFV poderiam ser melhoradas para fortalecer essa mediação cultural?

6. Sugestões e Reflexões Finais

3. O que você sugeriria para aprimorar as práticas pedagógicas do SCFV no contexto de vulnerabilidade social?
4. Há algo mais que você gostaria de acrescentar ou destacar sobre o tema?

ANEXO K: Roteiro de Observação Participante



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Capital Cultural, Assistência Social e Infância Pauperizada: um estudo das práticas pedagógicas desenvolvidas no SCFV de um CRAS em Belém/PA

Karla Silva

ORIENTAÇÃO – OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Definir o foco da observação

- Identificar elementos específicos a serem observados, sugestão:

- Práticas pedagógicas: atividades desenvolvidas, métodos de ensino e abordagens educativas.
- Elementos do capital cultural: aquisição de conhecimentos, habilidades e comportamentos culturais pelas crianças.

Instrumentos de registro

- Preparar cadernos de campo para anotar as interações e eventos observados.
- Criar categorias iniciais de observação (ex.: tipo de atividade, interações entre educadores e crianças, uso de recursos pedagógicos).

SUGESTÃO DE TÓPICOS DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

1. OBSERVAÇÃO DO AMBIENTE E DA ROTINA

Objetivo: Compreender a dinâmica do SCFV no contexto do CRAS.

1.1 Rotina geral

- Observar o fluxo das atividades e os horários.
- Identificar como as práticas pedagógicas estão organizadas e integradas à rotina diária das crianças.

1.2 Estrutura e recursos

- Observar os recursos físicos e pedagógicos disponíveis (ex.: livros, jogos, atividades culturais, etc.).
- Notar como esses recursos são utilizados nas práticas pedagógicas.

1.3 Contexto social

- Identificar as características socioeconômicas do público atendido (idade, renda, bairro, etc.).
- Observar a interação entre as crianças e a influência da comunidade no SCFV.

2. INTERAÇÃO ENTRE EDUCADORES E CRIANÇAS

Objetivo: Identificar como os educadores socializam elementos do capital cultural.

2.1 Metodologias pedagógicas:

- Registrar os métodos utilizados pelos educadores para transmitir valores, conhecimentos e habilidades culturais.
- Observar se há estímulos a práticas como leitura, expressão artística, música ou esportes.

2.2 Estímulo à participação

- Observar se e como as crianças são incentivadas a participar de atividades culturais ou educativas.
- Registrar exemplos de incentivo ao diálogo e à expressão individual.

2.3 Modelagem cultural

- Notar se os educadores fazem referência a elementos do repertório cultural local ou nacional (ex.: festivais, histórias, lendas, etc.).
- Registrar atividades que promovem habilidades intelectuais, comportamentais e linguísticas.

3. INTERAÇÃO ENTRE AS CRIANÇAS

Objetivo: Observar como os elementos culturais são compartilhados e vivenciados pelas crianças.

3.1 Colaboração e troca cultural

- Registrar interações espontâneas entre as crianças e como elas reproduzem os conhecimentos ou comportamentos aprendidos.
- Observar como as crianças utilizam o espaço e os recursos do SCFV para desenvolver suas habilidades culturais.

3.2 Reações às práticas pedagógicas

- Notar como as crianças reagem às atividades propostas (envolvimento, entusiasmo, resistência).
- Observar se há diferenças de interesse e participação com base em gênero, idade ou outros fatores.

4. REGISTRO DE ELEMENTOS DO CAPITAL CULTURAL

Objetivo: Identificar os traços do capital cultural nas práticas e comportamentos das crianças.

4.1 Capital incorporado

- Observar habilidades adquiridas pelas crianças, como vocabulário, comportamento em grupo e habilidades artísticas.

4.2 Capital objetivado

- Registrar o uso e a interação com recursos materiais (ex.: livros, brinquedos educativos, materiais artísticos).

4.3 Capital institucionalizado

- Identificar referências às práticas escolares ou outros certificados e habilidades promovidos no SCFV.

5. REFLEXÃO SOBRE O PAPEL DO SCFV

Objetivo: Avaliar o SCFV como mediador de acesso ao capital cultural.

5.1 Mediação cultural

- Observar como o SCFV conecta as crianças a recursos e experiências culturais que, de outra forma, poderiam ser inacessíveis.

5.2 Integração comunitária

- Identificar a relação do SCFV com as famílias das crianças e outros agentes comunitários.

6. SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS

6.1 Revisão das notas

- Sistematizar os dados registrados em categorias específicas, relacionadas aos objetivos da pesquisa.

6.2 Triangulação

- Relacionar os dados da observação participante com informações obtidas nos documentos e entrevistas.

6.3 Reflexão final

- Avaliar como as práticas pedagógicas no SCFV promovem (ou não) elementos constitutivos ao capital cultural.

ANEXO L: Documentos protocolados na Instituição Participante

- 1) Ao gabinete do Presidente institucional
- 2) Ao Núcleo de Vigilância Socioassistencial (NUSVISA)

	PREFEITURA MUNICIPAL DE BÉLEM	FUNPAPA
CARTÃO DE PROCESSO		
PROCESSO 489/2025	DATA 20/01/2025	Nº ORIGEM DOCUMENTO
INTERESSADO KARLA CRISTINA LIMA MESQUITA DA SILVA		
ASSUNTO SOLICITAÇÃO <i>CABINETE</i>		
DOCUMENTOS ANEXADOS		
Disponível para Consulta Pública em http://gdoc.belem.pa.gov.br/gdocprocessos/		
Impresso em 20/01/2025 11:05:19		

	PREFEITURA MUNICIPAL DE BÉLEM	FUNPAPA
CARTÃO DE PROCESSO		
PROCESSO 491/2025	DATA 20/01/2025	Nº ORIGEM DOCUMENTO
INTERESSADO KARLA CRISTINA LIMA MESQUITA DA SILVA		
ASSUNTO SOLICITAÇÃO		
DOCUMENTOS ANEXADOS		
Disponível para Consulta Pública em http://gdoc.belem.pa.gov.br/gdocprocessos/		
Impresso em 20/01/2025 11:08:25		

ANEXO M: Termo de Autorização para Uso de Imagem referente a figura 02 (pag.30)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM
(para fins acadêmicos e não comerciais)

Eu, Adriana Machado de Vasconcelos
portador(a) do RG nº 4917411 e CPF nº 52774910234,
autorizo a utilização da minha imagem, registrada por meio de fotografia, para fins
estritamente acadêmicos, sem qualquer finalidade comercial ou publicitária, na
dissertação de mestrado intitulada: **Capital Cultural, Assistência Social e Infância
Pauperizada: um estudo das práticas pedagógicas desenvolvidas no SCFV de um
CRAS em Belém/PA**, de autoria de Karla Cristina Lima Mesquita da Silva, vinculada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará.

A imagem será utilizada com a finalidade de ilustrar aspectos formativos da trajetória
acadêmica da pesquisadora, podendo ser publicada na versão final da dissertação e
divulgada em repositórios acadêmicos, eventos e materiais científicos relacionados ao
trabalho.

Declaro que autorizo o uso da minha imagem de forma livre, gratuita, sem limitação de
tempo ou território, ciente de que:

- A imagem não será utilizada para fins comerciais;
- Minha integridade e dignidade serão preservadas;
- Posso solicitar, a qualquer momento, a retirada da imagem por meio de solicitação
direta à autora.

Local e data: Belém, PA, 23 de maio de 2023

Assinatura do(a) autorizante: [assinatura]

Nome completo: Adriana Machado de Vasconcelos



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM
(para fins acadêmicos e não comerciais)

Eu, Lauribaldo Calandrini De Azevedo Neto, portador(a) do RG nº 7376050 e CPF nº 02353527213, autorizo a utilização da minha imagem, registrada por meio de fotografia, para fins estritamente acadêmicos, sem qualquer finalidade comercial ou publicitária, na dissertação de mestrado intitulada: ***Capital Cultural, Assistência Social e Infância Pauperizada: um estudo das práticas pedagógicas desenvolvidas no SCFV de um CRAS em Belém/PA***, de autoria de Karla Cristina Lima Mesquita da Silva, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará.

A imagem será utilizada com a finalidade de ilustrar aspectos formativos da trajetória acadêmica da pesquisadora, podendo ser publicada na versão final da dissertação e divulgada em repositórios acadêmicos, eventos e materiais científicos relacionados ao trabalho.

Declaro que autorizo o uso da minha imagem de forma livre, gratuita, sem limitação de tempo ou território, ciente de que:

- A imagem não será utilizada para fins comerciais;
- Minha integridade e dignidade serão preservadas;
- Posso solicitar, a qualquer momento, a retirada da imagem por meio de solicitação direta à autora.

Local e data: Belém, 21 de maio de 2025

Assinatura do(a) autorizante: Lauribaldo Calandrini De Azevedo Neto

Nome completo: Lauribaldo Calandrini De Azevedo Neto



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM
(para fins acadêmicos e não comerciais)

Eu, Ana Landi da Palheta da Silva,
portador(a) do RG nº 5978787 e CPF nº 01369138229,
autorizo a utilização da minha imagem, registrada por meio de fotografia, para fins
estritamente acadêmicos, sem qualquer finalidade comercial ou publicitária, na
dissertação de mestrado intitulada: **Capital Cultural, Assistência Social e Infância
Pauperizada: um estudo das práticas pedagógicas desenvolvidas no SCFV de um
CRAS em Belém/PA**, de autoria de Karla Cristina Lima Mesquita da Silva, vinculada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará.

A imagem será utilizada com a finalidade de ilustrar aspectos formativos da trajetória
acadêmica da pesquisadora, podendo ser publicada na versão final da dissertação e
divulgada em repositórios acadêmicos, eventos e materiais científicos relacionados ao
trabalho.

Declaro que autorizo o uso da minha imagem de forma livre, gratuita, sem limitação de
tempo ou território, ciente de que:

- A imagem não será utilizada para fins comerciais;
- Minha integridade e dignidade serão preservadas;
- Posso solicitar, a qualquer momento, a retirada da imagem por meio de solicitação
direta à autora.

Local e data: Belém, Pará 21 de Maio de 2025

Assinatura do(a) autorizante: [Assinatura]

Nome completo: Ana Landi da Palheta da Silva



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM
(para fins acadêmicos e não comerciais)

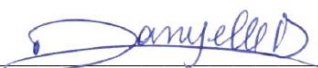
Eu, Danyelle Moraes Duarte Pereira, portador(a) do RG nº 7128243 e CPF nº 028.450.802-04, autorizo a utilização da minha imagem, registrada por meio de fotografia, para fins estritamente acadêmicos, sem qualquer finalidade comercial ou publicitária, na dissertação de mestrado intitulada: ***Capital Cultural, Assistência Social e Infância Pauperizada: um estudo das práticas pedagógicas desenvolvidas no SCFV de um CRAS em Belém/PA***, de autoria de Karla Cristina Lima Mesquita da Silva, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará.

A imagem será utilizada com a finalidade de ilustrar aspectos formativos da trajetória acadêmica da pesquisadora, podendo ser publicada na versão final da dissertação e divulgada em repositórios acadêmicos, eventos e materiais científicos relacionados ao trabalho.

Declaro que autorizo o uso da minha imagem de forma livre, gratuita, sem limitação de tempo ou território, ciente de que:

- A imagem não será utilizada para fins comerciais;
- Minha integridade e dignidade serão preservadas;
- Posso solicitar, a qualquer momento, a retirada da imagem por meio de solicitação direta à autora.

Local e data: Belém, 23 de maio de 2025

Assinatura do(a) autorizante: 
Nome completo: Danyelle Moraes Duarte Pereira



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM
(para fins acadêmicos e não comerciais)

Eu, Rayra Kallyna dos Santos Figueiredo, portador(a) do RG nº 8636764 e CPF nº 024.438.472-09, autorizo a utilização da minha imagem, registrada por meio de fotografia, para fins estritamente acadêmicos, sem qualquer finalidade comercial ou publicitária, na dissertação de mestrado intitulada: ***Capital Cultural, Assistência Social e Infância Pauperizada: um estudo das práticas pedagógicas desenvolvidas no SCFV de um CRAS em Belém/PA***, de autoria de Karla Cristina Lima Mesquita da Silva, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará.

A imagem será utilizada com a finalidade de ilustrar aspectos formativos da trajetória acadêmica da pesquisadora, podendo ser publicada na versão final da dissertação e divulgada em repositórios acadêmicos, eventos e materiais científicos relacionados ao trabalho.

Declaro que autorizo o uso da minha imagem de forma livre, gratuita, sem limitação de tempo ou território, ciente de que:

- A imagem não será utilizada para fins comerciais;
- Minha integridade e dignidade serão preservadas;
- Posso solicitar, a qualquer momento, a retirada da imagem por meio de solicitação direta à autora.

Local e data:

Belém, PA. 21/05/2025

Assinatura do(a) autorizante:

Nome completo: Rayra Kallyna dos Santos Figueiredo.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM
(para fins acadêmicos e não comerciais)

Eu, Alexssander Brandon Araújo de Lima, portador(a) do RG nº 8473404 e CPF nº 035.870.722-64, autorizo a utilização da minha imagem, registrada por meio de fotografia, para fins estritamente acadêmicos, sem qualquer finalidade comercial ou publicitária, na dissertação de mestrado intitulada: ***Capital Cultural, Assistência Social e Infância Pauperizada: um estudo das práticas pedagógicas desenvolvidas no SCFV de um CRAS em Belém/PA***, de autoria de Karla Cristina Lima Mesquita da Silva, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará.

A imagem será utilizada com a finalidade de ilustrar aspectos formativos da trajetória acadêmica da pesquisadora, podendo ser publicada na versão final da dissertação e divulgada em repositórios acadêmicos, eventos e materiais científicos relacionados ao trabalho.

Declaro que autorizo o uso da minha imagem de forma livre, gratuita, sem limitação de tempo ou território, ciente de que:

- A imagem não será utilizada para fins comerciais;
- Minha integridade e dignidade serão preservadas;
- Posso solicitar, a qualquer momento, a retirada da imagem por meio de solicitação direta à autora.

Local e data: Belém, PA. 22/05/25.

Assinatura do(a) autorizante: *Alexssander Brandon A. de Lima*

Nome completo: Alexssander Brandon Araújo de Lima.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM
(para fins acadêmicos e não comerciais)

Eu, Nathalia do Socorro Ferreira Marques, portador(a) do RG nº 7042909 e CPF nº 181.811.347-37, autorizo a utilização da minha imagem, registrada por meio de fotografia, para fins estritamente acadêmicos, sem qualquer finalidade comercial ou publicitária, na dissertação de mestrado intitulada: ***Capital Cultural, Assistência Social e Infância Pauperizada: um estudo das práticas pedagógicas desenvolvidas no SCFV de um CRAS em Belém/PA***, de autoria de Karla Cristina Lima Mesquita da Silva, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará.

A imagem será utilizada com a finalidade de ilustrar aspectos formativos da trajetória acadêmica da pesquisadora, podendo ser publicada na versão final da dissertação e divulgada em repositórios acadêmicos, eventos e materiais científicos relacionados ao trabalho.

Declaro que autorizo o uso da minha imagem de forma livre, gratuita, sem limitação de tempo ou território, ciente de que:

- A imagem não será utilizada para fins comerciais;
- Minha integridade e dignidade serão preservadas;
- Posso solicitar, a qualquer momento, a retirada da imagem por meio de solicitação direta à autora.

Local e data: Universidade Federal do Pará, 23/05/2025

Assinatura do(a) autorizante: Nathalia do Socorro Ferreira Marques

Nome completo: Nathalia do Socorro Ferreira Marques



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM
(para fins acadêmicos e não comerciais)

Eu, Lourena Jesus de Souza, portador(a) do RG nº 8419589 e CPF nº 054.975.732-58, autorizo a utilização da minha imagem, registrada por meio de fotografia, para fins estritamente acadêmicos, sem qualquer finalidade comercial ou publicitária, na dissertação de mestrado intitulada: ***Capital Cultural, Assistência Social e Infância Pauperizada: um estudo das práticas pedagógicas desenvolvidas no SCFV de um CRAS em Belém/PA***, de autoria de Karla Cristina Lima Mesquita da Silva, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará.

A imagem será utilizada com a finalidade de ilustrar aspectos formativos da trajetória acadêmica da pesquisadora, podendo ser publicada na versão final da dissertação e divulgada em repositórios acadêmicos, eventos e materiais científicos relacionados ao trabalho.

Declaro que autorizo o uso da minha imagem de forma livre, gratuita, sem limitação de tempo ou território, ciente de que:

- A imagem não será utilizada para fins comerciais;
- Minha integridade e dignidade serão preservadas;
- Posso solicitar, a qualquer momento, a retirada da imagem por meio de solicitação direta à autora.

Belém, 24/05/2025

Documento assinado digitalmente
LOURENA JESUS DE SOUZA
Data: 24/05/2025 13:26:21-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Lourena Jesus de Souza



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM
(para fins acadêmicos e não comerciais)

Eu, Evelyn Caroline Cunha de Souza,
portador(a) do RG nº 7561687 e CPF nº 036302062-47,
autorizo a utilização da minha imagem, registrada por meio de fotografia, para fins
estritamente acadêmicos, sem qualquer finalidade comercial ou publicitária, na
dissertação de mestrado intitulada: **Capital Cultural, Assistência Social e Infância
Pauperizada: um estudo das práticas pedagógicas desenvolvidas no SCFV de um
CRAS em Belém/PA**, de autoria de Karla Cristina Lima Mesquita da Silva, vinculada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará.

A imagem será utilizada com a finalidade de ilustrar aspectos formativos da trajetória
acadêmica da pesquisadora, podendo ser publicada na versão final da dissertação e
divulgada em repositórios acadêmicos, eventos e materiais científicos relacionados ao
trabalho.

Declaro que autorizo o uso da minha imagem de forma livre, gratuita, sem limitação de
tempo ou território, ciente de que:

- A imagem não será utilizada para fins comerciais;
- Minha integridade e dignidade serão preservadas;
- Posso solicitar, a qualquer momento, a retirada da imagem por meio de solicitação
direta à autora.

Local e data: Ananindeua, 24 de maio de 2025
Assinatura do(a) autorizante: Evelyn Caroline Cunha de Souza
Nome completo: Evelyn Caroline Cunha de Souza